

De Achteruitkijkspiegel

laat kinderen schitteren met hun eigen leerdoel



Naam: Karen de Vree

Studentnummer: 2171309

Master SEN

Fontys OSO

Leerroute: Gedragsspecialist (tweejarige opleiding)

Begeleider: Karin Diemel

Nijmegen, juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	7
1. Aanleiding en probleemstelling	10
1.1 Inleiding	10
1.2 Aanleiding voor dit onderzoek	10
1.3 Doelstelling van dit onderzoek	10
1.4 Huidige situatie	10
1.5 Onderzoeksvraag	11
1.6 Eerdere bevindingen over dit onderzoeksonderwerp	12
1.7 Omschrijving van de onderzoeksgroep	12
1.8 Ruiter en paard	13
2. Theoretische onderbouwing	14
2.1 Inleiding	14
2.2 Wat is ASS?	14
2.2.1 Een gebrekkig verbeeldingsvermogen	14
2.2.2 Tekorten in de centrale coherentie	14
2.2.3 Tekorten in de transfervaardigheden	15
2.2.4 Tekorten in de zelfreflectie	15
2.3 Executieve functies	15
2.3.1 Executieve functies bij kinderen met ASS	16
2.4 Vaardigheden van de leerkracht	17
2.5 Methodieken gericht op het verbeteren van executieve functies van kinderen met ASS	18
2.6 Ruiter en Paard	19
3. Onderzoeksmethodologie	20
3.1 Inleiding	20
3.2 Onderzoeksvorm en opbouw van het onderzoek	20
3.2.1 Validiteit	20

3.2.2	Betrouwbaarheid	21
3.2.3	Triangulatie	21
3.2.4	Ethiek	22
3.2.5	Verantwoording verzamelinstrumenten	22
3.3	Mijn ontwerp: “De Achteruitkijkspiegel”	23
3.3.1	Het ontstaan van “De Achteruitkijkspiegel”	23
3.3.2	Kids’ Skills	24
3.3.3	“De Bijsluiter”	24
3.3.4	Samenvoeging van de bruikbare elementen	24
3.3.5	Transfer bij “De Achteruitkijkspiegel”	25
3.4	Het ontwerp “De Achteruitkijkspiegel”	25
3.4.1	Deel 1: Wat ga ik leren?	25
3.4.2	Deel 2: “De Achteruitkijkspiegel”	26
3.4.3	Deel 3: Hoe is het gegaan?	27
4.	Data-analyse en resultaten	28
4.1	Inleiding	28
4.2	Deelvraag1	28
4.3	Deelvraag 2	29
4.4	Deelvraag 3	29
4.5	Deelvraag 4	30
4.6	Presentatie van “De Achteruitkijkspiegel” in het team	31
5.	Conclusies, discussiepunten en aanbevelingen	33
5.1	Inleiding	33
5.2	Conclusie deelvraag 1	33
5.3	Conclusie deelvraag 2	34
5.4	Conclusie deelvraag 3	35
5.5	Conclusie deelvraag 4	36
5.6	Conclusies n.a.v. feedback collega’s	36
5.7	Aandachtspunten	37
5.8	Conclusie aangaande “De Achteruitkijkspiegel”	38
5.8.1	Sterke punten	38
5.8.2	Verbeterpunten	38

5.8.3	Aanbevelingen	39
6.	Reflectie	40
6.1	Inleiding	40
6.2	Kernreflectie	40
6.2.1	Omgeving	41
6.2.2	Gedrag	41
6.2.3	Competenties	41
6.2.4	Overtuigingen	41
6.2.5	Identiteit	42
6.2.6	Missie	42
6.3	Ruiter en paard	43
	Nawoord	43
	Literatuurlijst	44
	Bijlagen	
Bijlage 1	Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen	47
Bijlage 2	Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leerkrachten	49
Bijlage 3	Begeleidend schrijven voor ouders bij de vragenlijst	51
Bijlage 4	Analyse van deel 1 van “De Achteruitkijkspiegel”	52
Bijlage 5	Analyse van deel 3 van “De Achteruitkijkspiegel”	53
Bijlage 6	Enquête door de kinderen ingevuld over “De Achteruitkijkspiegel”	54
Bijlage 7	Het verhaal van Jan-Willem	56
Bijlage 8	Het verhaal van Jos en Boris	58
Bijlage 9	Filmisch verslag	59
Bijlage 10	Overzicht van de sterke en zwakke executieve functies per kind	61
Bijlage 11	Feedbackkaartje van Prinsen en Koster	64

Samenvatting

Dit onderzoek gaat over autisme en reflectie. Als leerkracht op een cluster 4-school merk ik dagelijks dat kinderen uit mijn klas het heel moeilijk vinden om op hun eigen gedrag te reflecteren. De stap die daarna komt: het concreet maken en toepassen van het nieuwe gedrag, is misschien nog moeilijker. Als leerkracht wil ik daarom een manier vinden om de reflectie bij kinderen met ASS te stimuleren.

Hiervoor heb ik een methodiek ontwikkeld: “De Achteruitkijkspiegel”. “De Achteruitkijkspiegel” is een planmatige aanpak waarbij kinderen eerst achteruit kijken naar wat ze moeilijk vinden. Aan de hand hiervan kiest het kind zijn eigen leerdoel en na drie weken evalueren we hoe het met dit leerdoel gaat. Het doel van dit onderzoek is om te bekijken in hoeverre “De Achteruitkijkspiegel” een geschikt middel is om kinderen met ASS te stimuleren om hun gedrag beter te monitoren en te reguleren.

Om gedrag te monitoren en reguleren, maken kinderen gebruik van hun executieve functies. Het laatste decennium is er veel onderzoek gedaan naar executieve functies, de tekorten hierin bij kinderen met ASS en de gevolgen hiervan in het dagelijks handelen. En juist deze executieve functies zijn essentieel bij het reflecteren op en aansturen van het eigen gedrag.

Uit mijn onderzoek komen een aantal sterke en een aantal verbeterpunten naar voren. De sterke punten zijn dat “De Achteruitkijkspiegel” een transfer van een geleerde vaardigheid overbodig maakt. Ook heeft het kind zelf de regie over zijn leerdoel, wat de betrokkenheid en het zelfvertrouwen vergroot. Het ondersteunt het kind bij het concreet maken van het eigen leerdoel en het is procesgericht. Ook dit heeft een positief effect op het zelfvertrouwen. Verbeterpunten liggen op het vlak van het bieden van een veilig pedagogisch klimaat en het ondersteunen van kinderen met zwakke executieve functies. Ik doe suggesties om dit te verbeteren.

Lopende dit onderzoek heb ik een deel van mijn bevindingen in mijn team gepresenteerd. Nu het onderzoek klaar is stel ik vanuit de conclusies een aantal

discussiepunten en aanbevelingen op die wij als school kunnen gebruiken voor de toekomstige praktijk.

Inleiding

Stel je eens voor, een ruiter op een paard op een grote vlakte. De ruiter lijkt wat hulpeloos, hij is zich aan het oriënteren op waar hij naartoe zal gaan als het paard plotseling op hol slaat. Het paard gaat een kant op die de ruiter helemaal niet van plan was. Terwijl het paard wilder en wilder wordt, kan de ruiter nauwelijks op het paard blijven zitten.

Deze metafoor heb ik ontleend aan een artikel van Friese, Hofman en Wiers (2011). Het geeft in het kort weer welke problemen kinderen kunnen tegenkomen als er tekorten zijn in het executieve functioneren. In mijn onderzoek wil ik erachter komen of kinderen met ASS onafhankelijker worden in hun dagelijks functioneren als ik ze stimuleer om op hun eigen gedrag te reflecteren en vervolgens hun gedrag aan te sturen. Met andere woorden, als ik ze stimuleer om hun executieve functies meer te gebruiken.

Ik ben leerkracht op een cluster 4-school. Dit is een school voor kinderen met internaliserende problematiek, zoals stoornissen binnen het autistisch spectrum, angsten en depressie. Dit onderzoek voer ik uit in mijn eigen klas; groep 6, een klas van 12 jongens, vrijwel allemaal met ASS-problematiek. In de dagelijkse praktijk merk ik dat kinderen het moeilijk vinden om op hun eigen gedrag te reflecteren. Dit is niet vreemd, omdat dit voor kinderen met ASS erg moeilijk is. Delfos (2000) zegt hierover: “Het is de vraag in hoeverre zelfreflectie te leren is. Zelfreflectie zou deze kinderen en jongeren echter kunnen helpen hun gedrag beter, en in meer gewenste richting, bij te sturen” (p. 100). De vraag in hoeverre zelfreflectie bij kinderen met ASS te leren is, houdt mij zeer bezig. Haar opmerking dat zelfreflectie kinderen met ASS kan helpen hun gedrag beter aan te sturen, motiveert mij. Ik vind het als leerkracht belangrijk dat kinderen, ondanks hun ASS, zoveel mogelijk autonoom kunnen zijn.

Als ik dit in een bredere maatschappelijke context zie, hoop ik hiermee de afhankelijkheid van kinderen met ASS te verkleinen. Als kinderen hun eigen gedrag beter kunnen monitoren en reguleren, maakt dit dat ze minder afhankelijk zijn van de

externe ondersteuning van volwassenen. Ik hoop dat ik met mijn onderzoek een bijdrage kan leveren aan het vergroten van de zelfredzaamheid van deze kinderen.

Op mijn school experimenteert een aantal collega's met een nieuwe manier van werken: in een klassikale les kiest elk kind zijn eigen leerdoel, hij bedenkt hoe hij dit gaat oefenen en na verloop van tijd evalueert de leerkracht dit in de klas. Dit project staat nu nog in de kinderschoenen. Om dit verder te ontwikkelen, heb ik dit gekozen als onderwerp voor mijn onderzoek. Ik wil graag onderzoeken in hoeverre het kiezen van hun eigen leerdoel het gedrag van kinderen beïnvloedt. Zijn zij in staat hun gedrag beter aan te sturen als we dit op deze manier stimuleren? Helpt het hen om beter op hun eigen gedrag te reflecteren? En welke relatie heeft dit met het executief functioneren van de kinderen? Ik heb voor dit onderzoek een methodiek ontwikkeld. Deze heet: "De Achteruitkijkspiegel". "De Achteruitkijkspiegel" is een methodiek die kinderen laat terugkijken op hun eigen gedrag. Het kind kiest zelf welk probleem hij wil omzetten in een eigen leerdoel. Dit leerdoel zetten we om in concrete, haalbare stappen die het kind gaat oefenen. Na een aantal weken evalueren we dit doel. Een kind uit mijn klas (Hans) beschrijft dit als: "je moet eerst achteruitkijken voordat je weer verder kan". In hoofdstuk 3 licht ik deze methodiek verder toe.

Met dit onderzoek hoop ik een bijdrage te leveren aan deze nieuwe manier van werken op onze school. Ik hoop dat ik met "De Achteruitkijkspiegel" een vorm kan vinden die ook voor mijn collega's toepasbaar is. Dit betekent meteen dat mijn onderzoek relevant is voor de ontwikkeling van mijn school.

Het laatste decennium is er veel onderzoek gedaan naar het executieve functioneren van kinderen met ASS. Ook is er onderzoek gedaan naar effectieve werkvormen. Dit beschrijf ik in hoofdstuk 2. De werkvorm die ik nu ga onderzoeken, dus het kiezen van een eigen leerdoel, ben ik in de literatuur niet tegengekomen. Met mijn onderzoek hoop ik meer zicht te krijgen op de invloed van mijn interventies op het monitoren en reguleren van gedrag van de kinderen. Stimuleert "De Achteruitkijkspiegel" de kinderen om hun executieve functies te gebruiken?

Voor mezelf vind ik het belangrijk om grip te krijgen op deze moeilijke materie. Ik hoop dat ik na dit onderzoek een goede vertaling kan maken naar de praktijk, dat ik

weet welke interventies de kinderen stimuleren om gebruik te maken van hun executieve functies. Ik hoop als leerkracht te groeien in het begeleiden en coachen van kinderen in een klassensituatie.

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik wat voor mij de aanleiding voor dit onderzoek is geweest en wat ik met dit onderzoek hoop te bereiken. Ook geef ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen weer. Daarna geef ik een omschrijving van de onderzoeksgroep. Tot slot kom ik terug op de metafoor van de ruiter en het paard uit de inleiding.

1.2 Aanleiding voor dit onderzoek

Ik merk dat kinderen in mijn klas (met de diagnose ASS) moeite hebben met reflecteren. Het is voor hen moeilijk om hun eigen gedrag vanuit ervaringen aan te sturen. In hoofdstuk 2 licht ik dit verder toe. Mijn overtuiging is, dat als kinderen hun gedrag beter kunnen monitoren en reguleren, ze ook beter in staat zijn om zich in het dagelijks leven te redden. Ik wil onderzoeken of ik kinderen kan stimuleren om hun eigen gedrag beter te monitoren en te reguleren, ondanks het feit dat dit voor kinderen met ASS moeilijk is.

1.3 Doelstelling van dit onderzoek

Mijn onderzoek gaat over het monitoren en reguleren van gedrag bij kinderen met ASS. Ik wil graag een methodiek ontwikkelen met vaste vragen die kinderen aanzet tot het formuleren van hun eigen leerdoel. Deze methodiek, “De Achteruitkijkspiegel” is onderwerp van mijn onderzoek. Ik wil graag onderzoeken in hoeverre dit een geschikte methodiek is om kinderen met ASS te stimuleren hun executieve functies gericht in te zetten om zo beter hun eigen gedrag te monitoren en reguleren.

1.4 Huidige situatie

In de dagelijkse praktijk merk ik dat kinderen uit mijn klas het moeilijk vinden om hun eigen aandeel in een sociale situatie te onderkennen. Mogelijk speelt hun ASS-problematiek hier een rol in. Het gevolg is vaak dat kinderen zich slachtoffer voelen. Dit maakt dat ze zich onmachtig voelen om iets aan de situatie te doen. Met mijn onderzoek wil ik bereiken dat kinderen met ASS meer zicht krijgen op wat hun mogelijkheden zijn. Daarvoor laat ik elk kind zijn eigen leerdoel bedenken voor een situatie die hij lastig vindt. Ik hoop dat dit een eerste stap kan zijn in een

veranderende houding van de kinderen. Ze zijn niet langer slachtoffer, maar iemand die zijn eigen sterke kanten kan gebruiken om invloed uit te oefenen op een voor hem lastige situatie.

1.5 Onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag is:

In hoeverre is “De Achteruitkijkspiegel” een geschikt middel om kinderen met ASS uit mijn klas te stimuleren om hun eigen gedrag beter te monitoren en reguleren?

Mijn deelvragen zijn:

1. Wat is er in de literatuur geschreven over het monitoren/reguleren van eigen gedrag (de zgn. executieve functies) bij kinderen met ASS?
2. Wat is er in de literatuur geschreven over de reflectie van kinderen met ASS?
3. Welke vaste reeks vragen kan ik stellen om kinderen met ASS te stimuleren om te reflecteren?
4. Hoe reageren kinderen uit mijn klas op “De Achteruitkijkspiegel”?
5. Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om met kinderen met ASS in gesprek te gaan, hen te coachen en hun feedback te geven?
6. Wat betekent het executief functioneren van de kinderen voor het gebruik van “De Achteruitkijkspiegel”?

Mijn streven is om alle kinderen van mijn klas een eigen leerdoel te laten formuleren en hiermee te oefenen. Het toepassen van het monitoren en reguleren van het eigen gedrag in alle dagelijkse situaties is een langetermijndoel. Dit ga ik nu niet halen. Ik ben het eerste stapje hierin. Zoals Socrates al zei, begint elke lange reis met een stap. Deze lange reis begint met het bij de hand nemen van het kind, samen kijken welk leerdoel hij voor zichzelf wil kiezen, dit leerdoel omzetten in concrete en haalbare stappen, dit oefenen en daarna terugkijken hoe het gegaan is. Ik hoop dat ik hiermee de executieve functies, m.n. metacognitie, reactie-inhibitie, werkgeheugen, planning en organisatie (zie verder hoofdstuk 2) van het kind stimuleer.

1.6 Eerdere bevindingen over dit onderzoeksonderwerp

Het laatste decennium is er veel onderzoek gedaan naar het executieve functioneren van kinderen met ASS. Volgens Prins, Ponsioen en Ten Brink (2011) is het sturen van eigen gedrag en emoties een van de belangrijkste ontwikkelingstaken voor kinderen en adolescenten. In mijn inleiding schreef ik al dat er de laatste tien jaar ook onderzoek is gedaan naar effectieve werkvormen. Ik heb in de literatuur een aanpak kunnen vinden die gericht is op het verbeteren van executieve functies én die toepasbaar is in een klas. Dit is *Tools of the Mind* (Diamond e.a., 2007). Bij deze methodiek worden de executieve functies van kleuters gestimuleerd door opdrachten en taakjes die gedurende de schooldag zijn ingebouwd.

1.7 Omschrijving van de onderzoeksgroep

In mijn klas zitten 12 kinderen. Deze kinderen hebben de volgende diagnoses:

PDD-NOS: 3 kinderen

PDD-NOS met kenmerken van ADHD: 2 kinderen

PDD-NOS met ADHD: 3 kinderen

Syndroom van Asperger: 3 kinderen

ADHD: 1 kind

Deze kinderen vallen op één na onder de noemer Hoog Functionerende Autisten (HFA). Hiermee bedoelen we kinderen met ASS met een IQ hoger dan 80 (Wing, 2000). Deze kinderen hebben dezelfde kenmerken als ik in hoofdstuk 2 zal beschrijven. Wing (2000) zegt over hen: “Hun niveau mag dan wel hoger zijn, maar hun sociaal inzicht is gebrekkig, ze kunnen hun taalvaardigheid niet gebruiken voor een echt wederkerig contact met medemensen en zijn star bezig met steeds weer dezelfde bezigheden en bedenksels” (p. 150). Sommige HFA-kinderen zijn lief en meegaand. De meesten echter gaan stug door met wat ze zich in hun hoofd hebben gehaald, zonder met iets of iemand rekening te houden (Wing, 2000). Deze omschrijving van Wing is van toepassing op de kinderen in mijn klas. Daarnaast reageert een aantal kinderen impulsief op situaties. Dit is te herleiden naar de gestelde diagnoses.

1.8 Ruiter en paard

Om terug te komen op de metafoor van het paard en de ruiter uit de inleiding zijn er drie dingen die kunnen helpen om het paard onder controle te houden. Ten eerste kan de ruiter een beter plan bedenken waar hij naartoe wil. Ten tweede kan het helpen om meer kracht te hebben om het paard onder controle te houden. Ten derde zou het helpen als het paard getemd is, zodat het niet zomaar wegstrekt als het iets interessants ziet, of als de omgeving zodanig wordt aangepast, dat het paard maar een beperkt aantal kanten op kan.

2. Theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de theoretische onderbouwing van mijn onderzoek. Ik geef de tekorten van kinderen met ASS weer die voor dit onderzoek van belang zijn. Deze tekorten betreffen het verbeeldingsvermogen, de centrale coherentie en reflectie- en transfervaardigheden. Vervolgens geef ik uitleg over executieve functies. Daarna beschrijf ik de vaardigheden van de leerkracht.

2.2 Wat is ASS?

ASS is de afkorting voor Autisme Spectrum Stoornis en komt op verschillende manieren en in verschillende gradaties voor. De meest voorkomende vormen van ASS zijn klassiek autisme, Asperger en PDD-NOS (Pervasive Development Disorder Not Otherwise Specified). Kinderen met autisme hebben een gebrekkige ontwikkeling in sociaal contact, communicatie en verbeeldingsvermogen (Wing, 2000). Voor dit onderzoek ga ik alleen in op het gebrekkig verbeeldingsvermogen, wat daaraan ten grondslag ligt en wat de gevolgen daarvan zijn.

2.2.1 Een gebrekkig verbeeldingsvermogen

Het tekort in het verbeeldingsvermogen heeft tot gevolg dat fantasie en verbeelding zich in het spel van kinderen met autistische stoornissen niet ontwikkelen zoals bij gewone kinderen. Wing (2000) zegt hierover dat verbeelding helpt bij het aanleren van allerlei vaardigheden. Een kind kan doen of hij iemand anders is en diens rol aanneemt. Men spreekt in dit verband ook wel van *Theory of Mind*. Volgens Wing (2000) is deze bedrevenheid onmisbaar om een eigen plaats te vinden in het sociale leven.

2.2.2 Tekorten in de centrale coherentie

Volgens Wing (2000) is er een nog meer fundamentele stoornis die ten grondslag ligt aan ASS. Er is een onvermogen om kennis uit het heden en verleden tot een sluitend geheel samen te voegen. Bruin (2005) zegt hierover dat leerlingen met autisme een zwakke sociale coherentie hebben. Ze nemen de wereld waar in kleine stukjes en hebben moeite om die stukjes tot een geheel te vormen. Baltussen, Clijsen en

Leenders (2003) zeggen hierover dat kinderen met autisme de buitenwereld nodig hebben om de noodzakelijke samenhang aan te brengen.

2.2.3 Tekorten in de transfervaardigheden

Het bovengenoemde tekort heeft als logisch gevolg dat kinderen met ASS moeite hebben met het maken van de transfer. Wing (2000) zegt hierover dat wat autistisch gestoorde mensen in een bepaalde situatie geleerd hebben, ze vervolgens niet in andere situaties blijken te gebruiken. Ook Vermeulen (2004) schrijft dat het bij afzonderlijke trainingen nodig is om een transfer te maken naar het dagelijks leven. Een aanbeveling uit het onderzoek naar adaptieve vaardigheden van Palmen (symposium, 2012, Arnhem) is om de vaardigheden te oefenen daar waar je ze gaat gebruiken.

2.2.4 Tekorten in de reflectie

Een ander logisch gevolg van bovengenoemde tekorten dat reflectie op het eigen gedrag erg moeilijk is. Om ervaringen van vroeger en nu met elkaar in verband te brengen en plannen voor de toekomst te maken is volgens Wing (2000) fantasie en creativiteit nodig. Mensen met autistische stoornissen kunnen geen wijs worden uit de wereld om hen heen. Het is moeilijk voor ze om lering te trekken uit wat ze meemaken (Wing, 2000).

2.3 Executieve functies

Om eigen gedrag goed te kunnen monitoren en reguleren gebruiken we onze executieve functies. Executieve functies zijn het vermogen om dingen te organiseren, te focussen en impulsen onder controle te houden.

Voor mijn onderzoek staan vijf van de door Dawson en Guare (2010) genoemde executieve functies centraal. Deze zijn:

- Reactie-inhibitie: het vermogen om na te denken voor we iets doen.
- Werkgeheugen: de vaardigheid om informatie in het geheugen vast te houden bij het uitvoeren van complexe taken.
- Metacognitie: het vermogen om een stapje terug te doen om jezelf en de situatie te overzien.

- Planning/prioritering: het vermogen om een plan te bedenken om een doel te bereiken.
- Organisatie: het vermogen om dingen volgens een bepaald systeem te ordenen.

De executieve functie 'reactie-inhibitie' gaat vooraf aan de andere executieve functies. Het vermogen om al dan niet te reageren op een persoon of gebeurtenis vormt de kern van gedragsregulatie, aldus Dawson en Guare (2010).

2.3.1 Executieve Functies bij kinderen met ASS

Uit onderzoek blijkt dat kinderen met ASS tekorten hebben in de executieve functies (Ozonoff & Griffith in Dawson & Guare, 2010)). Ook ander onderzoek (Gioia e.a. in Dawson & Guare, 2010) geeft aan dat er significante verschillen zijn als deze kinderen worden vergeleken met een controlegroep. In het onderstaande stuk omschrijf ik een aantal executieve functies, waarbij uit onderzoek blijkt dat kinderen met ASS hier tekorten in hebben.

Reactie-inhibitie

In een onderzoek van Geurts e.a. (2008) zijn bij kinderen met ASS tekorten waargenomen in de reactie-inhibitie. Ook onderzoek van Van Hauwenhuyse (2008) toont dit aan. Er zijn echter ook onderzoeken die dit tegenspreken (Kenworthy e.a., 2005; Ozonoff & Strayer, 1997). Dit betekent dat er wat betreft het wel of niet verstoord zijn van de reactie-inhibitie bij kinderen met ASS de resultaten van verschillende onderzoeken niet duidelijk overeenstemmen.

Werkgeheugen

In een onderzoek van Geurts e.a. (2004) zijn tegen de verwachtingen in geen problemen gevonden bij het werkgeheugen. Een ander onderzoek van Geurts e.a. (2005) laat zien dat Hoog Functionerende Autisten op het gebied van werkgeheugen wel lager scoorden dan de controlegroep. Dit was ook het geval bij het onderzoek van Van Hauwenhuyse (2008). Hieruit blijkt dat ook de resultaten uit de onderzoeken over het werkgeheugen bij kinderen met ASS niet altijd consistent zijn.

Planning, cognitieve flexibiliteit, organisatie en metacognitie

Bij onderzoek naar andere executieve functies, te weten planning, cognitieve flexibiliteit, organisatie en metacognitie zijn de resultaten wel met elkaar in overeenstemming (Geurts e.a., 2005; Kenworthy e.a., 2005; Van Hauwenhuyse, 2008). Het blijkt dat kinderen met ASS tekorten hebben in deze executieve functies.

Onderzoeken (bijvoorbeeld Haksoomoff in Dawson & Guare, 2010) hebben problemen met executieve functies in verband gebracht met problemen met socialisatie en onafhankelijk leven. Dit zou betekenen dat wanneer het lukt om de executieve functies iets verder te ontwikkelen, dit ten goede zou komen aan het zelfstandig functioneren in de dagelijkse praktijk. Ozonoff en Strayer (1997) belichten dit vanuit een andere hoek. Zij zeggen dat de impact van beperkingen in executieve functies erg groot is, omdat executieve functies essentieel zijn voor de normale verwerking van informatie uit de omgeving.

2.4 Vaardigheden van de leerkracht

Prins, Ponsioen en Ten Brink (2011) schrijven dat de rol van de omgeving van het kind, in het bijzonder ouders en leerkrachten, van groot belang is voor een succesvolle ontwikkeling van de executieve functies. “Een opvoeding die de autonomie van kinderen versterkt- die ondersteunt bij het zelf formuleren van doelen, het zelf maken van keuzes- blijkt een sterke voorspeller van goede executieve functies” (Bernier e.a. in Prins e.a., 2011, p. 42). Omdat de rol van de leerkracht van groot belang is, is het belangrijk om te kijken naar de vaardigheden van de leerkracht. In mijn onderzoek is het uitgangspunt dat kinderen hun eigen leerdoel kiezen. Daarna komt de volgende stap: het leerdoel omzetten in haalbare en concrete stappen. Dit sluit volgens Schrurs (2009) goed aan bij de denkstijl van mensen met ASS, omdat je je vooral bezighoudt met concreet gedrag. Vermeulen (2004) geeft ook aan hoe belangrijk het is om het gewenste doel om te zetten in concrete stappen: “Concretiseer! (...) Succes hangt af van de mate waarin men kan concretiseren” (p.68). Een belangrijke vaardigheid van de leerkracht is dus het kind ondersteunen bij het concreet maken van de te nemen stappen.

Een vaardigheid die de leerkracht nodig heeft bij het laten kiezen van het eigen leerdoel is het ‘onwetend zijn’: het kind bepaalt zelf het doel en heeft de regie over

zijn problemen. Volgens Dawson en Guare (2010) maakt gedragsregulatie de kern uit van executieve functies. Als leerkracht help je hem door de juiste vragen te stellen en sleutelwoorden te echoën. Zo nodig je hem uit om verder te vertellen. Door aan te sluiten bij de mogelijkheden en wensen van het kind, wordt hij mederegisseur en ontstaat er betrokkenheid bij het eigen leerproces (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

Het werken met complimenten is voor een leerkracht een prettige manier om kinderen met ASS positief te stimuleren. Een goed gegeven compliment is een vorm van feedback die kinderen kan helpen om te zien wat ze goed doen. Uit onderzoek van Dweck (2011) blijkt dat het belangrijk is om procescomplimenten te geven. Koppel je compliment aan de inzet of de effectieve strategie die het kind laat zien. Want positieve feedback op zelfregulatie bevordert de zelfregulerende vaardigheden van het kind en hiermee het gebruik van de executieve functies. Van der Wolf en Van Beukering (2009) zeggen dat deze vorm van feedback wordt beschouwd als een zeer krachtige.

Kinderen met ASS hebben ondersteuning nodig om de tekorten die ze op de eerdergenoemde gebieden hebben te compenseren. Aan de andere kant willen we dat kinderen zo autonoom mogelijk kunnen functioneren. Een leerkracht moet zorgen voor een goed evenwicht hierin. Dawson en Guare (2010) zeggen hierover: “Geef precies zoveel ondersteuning dat de leerling succes boekt” (p. 156).

2.5 Methodieken gericht op het verbeteren van executieve functies bij kinderen met ASS

De laatste tien jaar is onderzoek gedaan naar effectieve werkvormen om de executieve functies van kinderen te verbeteren. Zo zijn er gecomputeriseerde trainingen voor het werkgeheugen ontwikkeld, de zogenaamde *Cogmed-training* (Klingsberg e.a. in Prins e.a., 2011, p. 43). “De visueel-ruimtelijke WG-prestaties van de kinderen in de adaptieve training verbeterden significant”, zo luidt één van de conclusies. In *Tools of the Mind* (Diamond e.a., 2007) worden executieve functies van kleuters gestimuleerd door opdrachtjes en taakjes die zijn ingebouwd in de klassenactiviteiten gedurende de schooldag. De executieve functies en schoolprestaties van de kinderen die *Tools of the Mind* hadden doorlopen bleken na

afloop significant meer verbeterd te zijn dan die van de kinderen die dit niet hadden gevolgd. Naast deze methodiek heb ik in de literatuur weinig terug kunnen vinden over methodes specifiek gericht op het verbeteren van de executieve functies van kinderen met ASS, vooral als het gaat over een methode die toepasbaar is in een klassensituatie. Daarom heb ik een eigen aanpak ontwikkeld: “De Achteruitkijkspiegel”. Deze aanpak werk ik verder uit in het volgende hoofdstuk.

2.6 Ruiter en paard

In de inleiding ben ik begonnen met de metafoor van de ruiter en het paard. Men gaat ervan uit dat er twee globale cognitieve systemen zijn die samen ons gedrag bepalen (Stark & Deutch in Wiers e.a., 2011; Wiers e.a., 2007). Het ene systeem is het reflectieve systeem (executieve functies die zelfcontrole en vooruitdenken mogelijk maken), het andere systeem is het impulsieve systeem (emotionele drijfveren en simpele associaties). Ze zijn te vergelijken met ruiter en paard, waarbij het impulsieve systeem het paard is, dat voor de actie zorgt, en het reflectieve systeem de ruiter die de langetermijnkoers in de gaten houdt (Frieze, Hofmann & Wiers, 2011). Frieze e.a. (2010) beschrijven dat ofwel het paard getemd moet worden ofwel de ruiter versterkt. In mijn onderzoek richt ik mij op het versterken van de ruiter. Als de ruiter (dus het reflectieve systeem) zichzelf een doel stelt, zal hij beter in staat zijn om het paard in de door hem gewenste richting te sturen. Dawson & Guare (2009) geven aan dat je bij een zwakke executieve functie altijd eerst moet proberen de omgeving te veranderen. Om in de metafoor van de ruiter en het paard te blijven: je zou hekken kunnen neerzetten om het paard in de gewenste richting te leiden. Als de ruiter sterker wordt, kunnen de hekken geleidelijk worden weggenomen.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik de onderzoeksvorm, de verantwoording van dit onderzoek en de data die ik verzamel. Daarna beschrijf ik mijn ontwerp: “De Achteruitkijkspiegel”.

3.2 Onderzoeksvorm en opbouw van het onderzoek

Om het ontwerp “De Achteruitkijkspiegel” te kunnen onderzoeken heb ik gekozen voor een ontwerpgericht onderzoek. De Bruine e.a. (2011) beschrijven dat een ontwerpgericht onderzoek een systematische studie is van een ontwerp. In mijn onderzoek is het ontwerp “De Achteruitkijkspiegel”. Lopende het onderzoek maak ik gerichte observaties over hoe de kinderen met “De Achteruitkijkspiegel” omgaan. Bij deze observaties komen een aantal elementen van mijn ontwerp naar voren die niet goed werken. Ik stel mijn ontwerp hierop bij en probeer het opnieuw uit in mijn klas. De Bruine e.a. (2011) schrijven over een ontwerponderzoek dat na een cyclus van uitproberen, evalueren en analyseren het ontwerp bijgesteld en opnieuw in de praktijk uitgetoetst wordt. Ook de feedback die ik van mijn collega's ontvang gebruik ik om het ontwerp en mijn manier van handelen bij te stellen. Het doel van een ontwerponderzoek is uiteindelijk het verminderen van de praktijkproblemen en professionalisering van de leerkracht (De Bruine e.a., 2011). Mijn onderzoek is een individueel gericht ontwerponderzoek omdat ik de enige leerkracht ben die dit in haar eigen klassenpraktijk uitprobeert.

3.2.1 Validiteit

Met validiteit bedoelen we dat je daadwerkelijk datgene onderzoekt wat je wilt onderzoeken (Van der Donk & Van Lanen, 2009). De vragenlijsten (zie verder onder 3.2.5) die ik gebruik, vragen naar concreet, waarneembaar gedrag gericht op het executief functioneren van het kind. Op basis hiervan kan ik concluderen wat de sterke en wat de zwakke executieve functies per kind zijn. Deze gegevens heb ik nodig om antwoord te kunnen geven op deelvraag 6: “wat betekent het executieve functioneren van de kinderen voor het gebruik van “De Achteruitkijkspiegel”?”

Daarnaast maak ik gebruik van observaties. Deze observaties zijn valide omdat ik als leerkracht vooraf bedacht heb wat ik wil observeren, nl. de gedragsveranderingen die laten zien dat kinderen gebruik maken van hun executieve functies.

3.2.2 Betrouwbaarheid

Van der Donk en Van Lanen (2009) beschrijven dat met betrouwbaarheid wordt bedoeld dat bij herhaling van het onderzoek dezelfde onderzoeksresultaten verkregen moeten worden. Het is van belang om de data zo eenduidig en objectief mogelijk te verzamelen. De vragenlijsten die ik laat invullen bestaan uit dezelfde vragen. Hierdoor meet ik bij iedereen hetzelfde. In deze vragenlijst wordt voor elke executieve functie drie keer ongeveer dezelfde vraag met andere woorden gesteld. Dit vergroot de betrouwbaarheid van het antwoord. Daarnaast kies ik ervoor om een enquête af te nemen onder alle kinderen. Ik heb hierbij aan de kinderen gevraagd om de enquête zo eerlijk mogelijk in te vullen. Het werken met “De Achteruitkijkspiegel” is door één en dezelfde leerkracht uitgevoerd en zorgt hierdoor voor eenduidigheid. Ook zorgt de vaste reeks vragen die ik aan elk kind stel voor eenduidigheid. Tot slot doe ik dit onderzoek met alle twaalf kinderen van mijn klas. Dit betekent dat ik mijn conclusies baseer op de bevindingen en ontwikkeling van twaalf verschillende kinderen.

3.2.3 Triangulatie

Van der Donk en Van Lanen (2009) schrijven dat het goed is om triangulatie toe te passen om de validiteit en betrouwbaarheid te vergroten. Om voor triangulatie te zorgen maak ik gebruik van verschillende bronnen. Voor de vragenlijst heb ik drie bronnen geraadpleegd: de kinderen, de ouders en de leerkracht. Ieder van deze bronnen heeft een ander perspectief. De data die ik verzamel verkrijg ik op verschillende manieren. Ik maak gebruik van vragenlijsten, observaties, een logboek, een enquête en een video-opname. De data die ik gebruik zijn afkomstig van 12 verschillende kinderen, dus van 12 verschillende bronnen. Ook in de literatuur zoek ik meerdere bronnen die een bepaald idee ondersteunen. Ten slotte presenteer ik mijn ontwerp in een teamvergadering. Hierbij zijn 15 collega's aanwezig, dus kan ik van 15 verschillende personen feedback krijgen.

3.2.4 Ethiek

Om mijn onderzoek ethisch te verantwoorden heb ik gebruik gemaakt van de “gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo” (Andriessen e.a., 2010). In de gedragscode staan vijf gedragsregels opgesteld. Deze heb ik toegepast tijdens mijn onderzoek. Enkele voorbeelden hiervan zijn: ik heb me gericht op een voor de school relevant thema. Voordat ik in de klas de kinderen de vragenlijst liet invullen, heb ik uitgelegd waar deze voor was en wat ik ermee ging doen. De ouders heb ik in een brief gevraagd of ze een vragenlijst over hun kind wilden invullen (zie bijlage 3). In deze brief heb ik uitleg gegeven over het doel van mijn onderzoek en hoe dit in de praktijk vorm zou krijgen. Ook heb ik beschreven waar ik de vragenlijsten voor zou gebruiken. Ik heb mijn collega’s bij het onderzoek betrokken, zodat de resultaten bruikbaar zijn voor onze school. Om privacy te waarborgen krijgen de kinderen die in het verslag genoemd worden een fictieve naam. Aan de hand van deze voorbeelden kan ik concluderen dat ik mijn onderzoek ethisch verantwoord is.

3.2.5 Verantwoording verzamelinstrumenten

In deze paragraaf omschrijf ik de verzamelinstrumenten die ik gebruik voor mijn onderzoek. Ook beschrijf ik waarom ik hiervoor gekozen heb.

Vragenlijsten

Voor mijn onderzoek wil ik graag het executieve functioneren van de kinderen in kaart brengen. Kinderen, ouders en de leerkracht vullen een vragenlijst over het executieve functioneren van de kinderen in alledaagse situaties (bijlage 1 en 2). De vragenlijst die ik hiervoor gebruik heet “Vragenlijst over executieve functies” (zie bijlage 1 en 2) en is ontwikkeld door Dawson & Guare (2010). Volgens Huizinga en Smidts (2009) zijn ouders en leerkrachten belangrijke bronnen van informatie voor het gedrag van een kind in zijn dagelijkse omgeving.

Logboek

Lopende het onderzoek houd ik een logboek bij. De antwoorden die kinderen tijdens de gesprekken bij deel 1 en 3 van “De Achteruitkijkspiegel” geven, sla ik hierin op. Dit logboek geeft mij een goed beeld van welk doel het kind heeft gekozen en hoe hij daartoe is gekomen.

Gerichte observaties

Ik maak gerichte observaties over de gedragsverandering die een kind laat zien t.a.v. zijn eigen leerdoel. Deze manier van verzamelen geeft mij ook informatie over hoe kinderen met “De Achteruitkijkspiegel” omgaan en hoe ze deze ervaren. Ik gebruik ik de observaties om de interventies die ik pleeg tussentijds aan te passen.

Video-opname

Ik laat een video-opname maken van een les waarbij ik met “De Achteruitkijkspiegel” werk. De video-opname gebruik ik om een goed beeld te krijgen van de reactie van de kinderen op mijn interventies en om te kijken of ik iets hierin moet veranderen. Ik stel mijn manier van interveniëren hierop bij en probeer mijn ontwerp met aanpassingen verder uit in mijn praktijk. Hieruit ontstaat weer nieuwe theorie die kan leiden tot aanbevelingen voor mezelf en voor mijn collega's.

Enquête

Als mijn onderzoek na twee maanden op zijn eind loopt, neem ik een enquête af bij de kinderen. In deze enquête vraag ik of “De Achteruitkijkspiegel” hen geholpen heeft bij het bedenken en bereiken van hun eigen leerdoel en hoe ze het werken met “De Achteruitkijkspiegel” beleefd hebben. Een ontwerponderzoek is “contextueel”, daarom is het van belang om te evalueren hoe het ontwerp binnen de context ontvangen is.

3.3 Mijn ontwerp: “De Achteruitkijkspiegel”

Voor mijn praktijk wil ik graag een methode ontwikkelen die gericht is op het stimuleren van de executieve functies, om uiteindelijk meer reflectie bij kinderen met ASS te bewerkstelligen. In de nu volgende paragrafen beschrijf ik dit ontwerp.

3.3.1 Het ontstaan van “De Achteruitkijkspiegel”

Om “De Achteruitkijkspiegel” te ontwikkelen heb ik gebruik gemaakt van twee bestaande methodieken: Kids' Skills en “De Bijsluiter”. Ik heb de bruikbare elementen uit deze methodieken gehaald en dit samengevoegd tot mijn ontwerp: “De Achteruitkijkspiegel”.

Voordat ik de bruikbare elementen beschrijf, geef ik een korte omschrijving van “Kids’ Skills” en “De Bijsluiter”.

3.3.2 Kids’ Skills

Kids’ Skills is een oplossingsgerichte methodiek. Dit betekent dat men zich vooral richt op wat het kind moet leren. Furman (2006) zegt hierover dat praktisch alle problemen kunnen worden opgevat als vaardigheden die nog ontwikkeld moeten worden. De methode nodigt het kind uit om actief mee te werken aan het opbouwen van vaardigheden en het zoeken van oplossingen.

3.3.3 “De Bijsluiter”

“De Bijsluiter” is een op de individuele leerling afgestemde handleiding. Deze handleiding komt tot stand door informatie-uitwisseling tussen leerling, ouders, mentoren, vakdocenten en ambulant begeleiders (Wichers-Bots en Haasen, 2008). Op “De Bijsluiter” staan handelingsrichtlijnen beschreven voor de betrokkenen, bijvoorbeeld: “M. is goed te stimuleren en te motiveren met complimentjes” of: “Opdrachten mondeling en schriftelijk ondersteunen”.

3.3.4 Samenvoeging van de bruikbare elementen

Bij “De Bijsluiter” spreekt me aan dat elke leerling die dat nodig heeft een eigen handleiding krijgt. De leerling, ouders en mentor worden betrokken bij het ontwikkelen van “De Bijsluiter”. Hierdoor is het goed afgestemd op de omgeving, alle betrokkenen kunnen het kind ondersteunen.

Bij Kids’ Skills spreekt het me aan dat elk kind zijn eigen leerdoel kiest. Samen met zijn begeleider zet hij dit om in een te leren vaardigheden. Het zou te veel tijd vragen om dit met elk kind uit mijn klas apart te doorlopen. Daarom wil ik aanpassingen maken, zodat ik het in de klas kan gebruiken en alle kinderen ervan kunnen profiteren.

“De Achteruitkijkspiegel” betreft een planmatige aanpak. Voor kinderen met ASS is een planmatige aanpak prettig, omdat ze weten wat ze kunnen verwachten. Ik werk met “De Achteruitkijkspiegel” in een klassikale setting, zodat andere kinderen kunnen meedenken en feedback geven.

3.3.5 Transfer bij “De Achteruitkijkspiegel”

In hoofdstuk 2 heb ik omschreven dat het maken van de transfer voor kinderen met ASS erg moeilijk is. Het doel dat het kind kiest moet daarom gericht zijn op wat hij in de klas of in de pauze wil leren, zodat er geen transfer meer hoeft plaats te vinden. Palmer geeft in haar symposium over adaptieve vaardigheden van kinderen met ASS (2012, Arnhem) het advies om in de natuurlijke situatie interventies te plegen, dit om tot generalisatie te komen.

3.4 Het ontwerp “De Achteruitkijkspiegel”

“De Achteruitkijkspiegel” bestaat uit drie delen. Deel 1 bestaat uit een aantal vragen die helpen om een kind tot een eigen leerdoel te laten komen. Deel 2 is “De Achteruitkijkspiegel”, waarin het eigen leerdoel uitgewerkt is in de concrete stappen. Deel 3 is de evaluatie van het doel. Hieronder omschrijf ik de drie delen van “De Achteruitkijkspiegel”.

3.4.1 Deel 1: Wat ga ik leren?

Voor deel 1 van “De Achteruitkijkspiegel” heb ik een aantal oplossingsgerichte vragen opgesteld. De vragen helpen het kind om tot een eigen leerdoel te komen. Deze vragen zijn:

- *Wat wil je leren?*
- *Hoe ziet dit eruit?*
- *Welke voordelen heeft het als je het kan?*
- *In welke situatie vind je dit moeilijk?*
- *In welke situatie gaat het wel goed?*
- *Waar ligt dit aan?*
- *Hoe ga je je doel bereiken? Welke stapjes ga je nemen? (invullen in schema)*
- *Wanneer ga je dit doen? (Invullen in schema) .*
- *Wat kun je tegen jezelf zeggen als je het moeilijk vindt?*
- *Hoe kunnen anderen je helpen (als het even niet lukt)?*
- *Even oefenen: We spelen hoe het zou kunnen gaan.*

Ik heb voor deze vragen gekozen omdat het oplossingsgerichte vragen zijn. Ik besteed niet veel tijd aan het zoeken naar de oorspronkelijke oorzaak, maar zoek naar een oplossing die werkt. Ik laat het kind in concrete bewoordingen vertellen hoe

zijn ideaalbeeld eruit ziet en welke voordelen het heeft als hij zijn vaardigheid toepast. Ook vraag ik naar de uitzonderingen omdat het kind hiermee zijn krachtbronnen benoemt en omdat een uitzondering de sleutel naar een oplossing kan zijn (Cauffman & Van Dijk, 2009). Vervolgens help ik het kind bij het maken van de concrete stappen: “wat ga ik doen?”, “hoe ga ik dat doen?”, “wanneer ga ik dat doen?”. Dit vul ik in bij deel 2. Dawson en Guare (2010) schrijven hierover dat het belangrijk is om de opdrachten ook altijd schriftelijk te formuleren, ter ondersteuning. Ook stel ik vragen om de betrokkenheid op elkaar te stimuleren en om begrip te kweken voor het geval iets niet meteen lukt. Uit de eerder beschreven theorie blijkt dat kinderen met ASS het erg moeilijk vinden om zich ergens een voorstelling van te maken. Daarom kies ik voor het “even oefenen” van de vaardigheid.

3.4.2 Deel 2: “De Achteruitkijkspiegel”

“Wanneer de toekomst, uitgedrukt in doelstellingen, specifiek wordt gemaakt, bijv. in termen van gedrag, en de doelen zijn vastgesteld door de cliënt, dan wordt het zinvol voor hem om nu (in het heden) iets te doen om die doelen te bereiken” (De Shazer, 1988).

De achteruitkijkspiegel



Wat ga ik doen?	Hoe ga ik het doen?	Wanneer ga ik het doen?	Ik doe het. Met hulp.	Ik doe het. Zonder hulp.

Stop! Denk na.

Elke Achteruitkijkspiegel begint met: “Stop! Denk na”. Eerder beschreef ik al dat de executieve functie ‘reactie-inhibitie’ voorafgaat aan de andere executieve functies. In

“De Achteruitkijkspiegel” stimuleer ik deze functie met de woorden: “Stop! Denk na”. Als mensen de tijd nemen om na te denken, blijkt dat ze ook nieuwe opties zien of op andere manieren naar de situatie kunnen kijken (Cunningham e.a. in Wiers e.a., 2011).

Als “De Achteruitkijkspiegel” voor een kind is ingevuld, print ik het uit en plak ik het op de tafel van het kind. Het kind gaat er nu mee aan de slag.

3.4.3 Deel 3: Hoe is het gegaan?

Als kinderen drie weken met hun Achteruitkijkspiegel hebben gewerkt, komen ze aan de beurt om hun doel te evalueren. De vragen die ik hiervoor stel zijn:

- *Hoe is het gegaan?*
- *Hoe ver ben je nu met deze vaardigheid?* 0-1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- *Wat gaat er allemaal goed dat je dit cijfer haalt?*
- *Wat heb je ervoor gedaan om zover te komen?*
- *Hoe kun je een half punt verder komen bij de schaalvraag?*
- *Als het gelukt is om “De achteruitkijkspiegel” te gebruiken, doe je een kraal in de pot.*

Ook deze vragen hebben een oplossingsgericht karakter. De schaalvraag is volgens Mahlberg en Sjöblom (2008) een van de meest waardevolle hulpmiddelen in het oplossingsgericht onderwijs. Je krijgt op een snelle en simpele manier informatie over hoe het kind vindt dat het gaat en vervolgens wat zijn krachtbronnen daarin zijn. Daarna laat ik het kind bedenken wat hij in concreet gedrag kan doen om een ½ stapje verder te komen. Dit maakt het voor het kind heel duidelijk hoe hij verder kan groeien in zijn doel. Om kinderen te belonen voor hun inzet heb ik gekozen voor een groepsbeloning. Ik doe dit om de betrokkenheid op elkaar te vergroten.

Het ontwerp van “De Achteruitkijkspiegel” zoals ik hierboven beschreven heb is het onderwerp van mijn onderzoek. In het volgende hoofdstuk geef ik een overzicht van de verzamelde data waarover ik hierboven geschreven heb. Ik doe dit aan de hand van mijn deelvragen. Per deelvraag geef ik aan op welke data ik gebruik om de vraag te beantwoorden.

4. Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In hoofdstuk 2 heb ik deelvraag 1 en 2 beantwoord. In dit hoofdstuk wil ik de laatste vier deelvragen van mijn onderzoeksvraag beantwoorden aan de hand van mijn bevindingen in de praktijk. De deelvragen die ik wil beantwoorden zijn:

1. Welke vaste reeks vragen kan ik stellen om kinderen met ASS te stimuleren om te reflecteren?
2. Hoe reageren kinderen uit mijn klas op “De Achteruitkijkspiegel”?
3. Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om met kinderen met ASS in gesprek te gaan, hen te coachen en hun feedback te geven?
4. Wat betekent het executief functioneren van de kinderen voor het gebruik van “De Achteruitkijkspiegel”?

4.2 Deelvraag 1

Deelvraag 1 is: “Welke vaste reeks vragen kan ik stellen om kinderen met ASS te stimuleren om te reflecteren?” Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van het logboek. In dit logboek staat voor ieder kind hoe hij de vragen beantwoord heeft. Bij de analyse van deze antwoorden heb ik op twee dingen gelet:

- Stimuleert de vraag het kind om te reflecteren?
- Stimuleert de vraag het verwoorden van concreet gedrag?

De volledige analyse is te vinden in bijlage 4, nu beschrijf ik in een samenvatting de analyse over deel 1. Uit de analyse blijkt dat de vragen “wat wil je leren?” en “hoe ziet dit eruit?” bij 100% van de kinderen stimuleren tot reflectie en tot het verwoorden van concreet gedrag. Ook vragen als: “welke voordelen heeft het als je het kan?” of “in welke situatie gaat dit wel goed?” doen dit in hoge mate (bij meer dan 80% van de kinderen). Bij de vragen “wat kun je tegen jezelf zeggen als je het moeilijk vindt?” en “hoe kunnen anderen je helpen?” valt op dat het een deel van de kinderen (ongeveer 40%) niet lukt om deze vraag te beantwoorden. Bij het onderdeel: “Even oefenen: we spelen hoe het zou kunnen gaan” geven 8 van de 12 kinderen aan dat dit niet nodig is. Bij 3 kinderen spelen we het na. Het voegt voor deze kinderen niet veel toe. Bij 1 kind leidt het oefenen van de vaardigheid wel tot nieuwe inzichten.

Voor deel 3 van “De Achteruitkijkspiegel” heb ik dezelfde analyse gemaakt (zie bijlage 5). De vragen “hoe is het gegaan?”, “hoe ver ben je nu met deze vaardigheid” en “wat gaat er allemaal goed dat je dit cijfer haalt?” blijkt bij 100% van de kinderen te stimuleren tot reflectie of tot het verwoorden van concreet gedrag. Voor de vraag “hoe is het gelukt om zo ver te komen?” geldt voor 33% van de kinderen dat ze hetzelfde antwoord geven als bij de vraag die eraan voorafgaat. Voor de overige 67% geldt dat ze het succes toeschrijven aan eigen inzet.

4.3 Deelvraag 2

Deelvraag 2 is: “Hoe reageren kinderen uit mijn klas op “De Achteruitkijkspiegel”?” Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van de enquête (bijlage 6), het verhaal van Jan-Willem (bijlage 7) en het verhaal van Jos en Boris (bijlage 8). Ook maak ik gebruik van de observaties die ik heb gemaakt tijdens het werken met “De Achteruitkijkspiegel”.

Uit de enquête blijkt dat het bij alle kinderen gelukt is om in meer of in mindere mate met “De Achteruitkijkspiegel” te werken. Het overgrote deel van de klas (83%) geeft aan dat ze het fijn vonden om zelf een doel te mogen bedenken. Twee kinderen geven aan dat ze dit lastig vonden.

De verhalen van Jan-Willem, Jos en Boris heb ik gemaakt met behulp van de observaties. Het verhaal van Jan-Willem laat zien dat hij zijn gedrag zelf aanpast om zijn doel te bereiken. De verhalen van Jos en van Boris zijn exemplarisch voor de problemen waar ik tijdens het werken met “De Achteruitkijkspiegel” tegen aanliep. Bij de conclusie in hoofdstuk 5 licht ik dit verder toe.

4.4 Deelvraag 3

Deelvraag 3 is: “Welke vaardigheden heb ik als leerkracht nodig om met kinderen met ASS in gesprek te gaan, hen te coachen en hun feedback te geven?” Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van het verhaal van Jan-Willem (bijlage 7) en de enquête (bijlage 6). Ook maak ik gebruik van een filmisch verslag van een les (bijlage 9). Bij de analyse van dit filmisch verslag let ik op de verschillende

vaardigheden die ik als leerkracht inzet om kinderen op een goede manier te coachen.

In het filmisch verslag (bijlage 9) is te zien dat ik mij als leerkracht onwetend opstel t.o.v. het kind (Bram). Ik stel open vragen (bijvoorbeeld: “Wat gaat er al goed dat jij een 7 haalt?”) en herhaal de antwoorden van Bram (bijvoorbeeld: “Dus, jij zegt: “ik probeer steeds vaker mijn vinger op te steken.”). Bram komt op deze manier tot het verwoorden van concreet gedrag. Uit het filmisch verslag blijkt dat ik elk antwoord van Bram accepteer. (bijvoorbeeld: “Oké, dus dat is een heel handig hulpmiddel, die vinger opsteken?”). Daarnaast neem ik de leiding en geef ik af en toe een compliment. Ook echo ik vaak sleutelwoorden en vraag hier vervolgens op door (bijvoorbeeld: “Goeie hulp, wat is goeie hulp voor jou?”). Ik heb oog voor wat er goed gaat. Dit stimuleert Bram tot het vinden van een oplossing, nl. zijn vinger opsteken.

In het verhaal van Jan-Willem twijfel ik als leerkracht of het door hem gekozen doel wel haalbaar is. Ik kies ervoor om hier niets van te zeggen en hem het voordeel van de twijfel te geven. Het resultaat is dat Jan-Willem zijn gedrag op eigen kracht aanpast en veel meer groeit in zijn doel dan ik verwacht had.

4.5 Deelvraag 4

Deelvraag 4 is: “Wat betekent het executief functioneren van de kinderen voor het gebruik van “De Achteruitkijkspiegel”?” Om deze vraag te beantwoorden maak ik gebruik van de vragenlijsten. Deze lijsten zijn ingevuld door de kinderen, de ouders en door mij (als leerkracht). Ik analyseer deze vragenlijsten op grond van vijf executieve functies. Deze zijn: reactie-inhibitie (RI), werkgeheugen (WG), planning en prioritering (PP), organisatie (O) en metacognitie (MC). Ik kies voor deze vijf executieve functies omdat ik met het gebruik van “De Achteruitkijkspiegel” deze vijf stimuleer. In een staafdiagram (bijlage 10) geef ik per kind weer en welke mate het kind deze executieve functies gebruikt, thuis en op school. Bij elke kind geef ik een overzicht van zijn sterke en zwakke executieve functies. Daarna bekijk ik vanuit de observaties bij welk kind ik groei heb gezien in het doel dat hij gekozen heeft. Dit voeg ik samen met de executieve functies van kinderen die vanuit de vragenlijsten als ‘zwak’ betiteld zijn. In een overzicht ziet dit er zo uit:

Naam kind	Groei binnen het eigen doel +, - of +/-	Zwakke executieve functies (RI= reactie-inhibitie, WG= werkgeheugen, PP=planning/prioritering, O= organisatie, MC= metacognitie)
Jos	-	RI, WG, PP, O, MC
Rik	-	RI, WG, PP, O
Boris	-	RI, WG, PP, O
Kees	-	RI, WG, PP, MC
Casper	-	RI, WG, PP, MC
Marijn	+/-	RI, WG, O
Bram	+/-	WG, PP
Hans	+	RI, WG, PP, O, MC
Jan-Willem	+	PP, MC
Jeroen	+	PP, MC
Wessel	+	O, MC
Geert	+	PP

Wanneer ik deze tabel samenvat, kan ik hieruit opmaken dat het kinderen met een zwakke reactie-inhibitie en een zwak werkgeheugen veel minder goed gelukt is om te groeien binnen hun eigen doel. Een mooie uitzondering hierop is Hans, hij heeft ondanks zijn zwakke reactie-inhibitie en werkgeheugen toch groei kunnen laten zien binnen zijn eigen doel. Wat bij Hans opviel, was dat hij heel goed doelen voor zichzelf kon bedenken, dit goed kon omzetten naar concrete stapjes en dat hij heel gemotiveerd was. Hij heeft, als enige in de klas, eerder met Kids' Skills gewerkt.

4.6 Presentatie van “De Achteruitkijkspiegel” in het team

In een vergadering presenteer ik aan mijn collega's hoe mijn onderzoek tot nu toe verloopt. Ik vertel wat ik in de klas gedaan heb aan de hand van het verhaal van Jan-Willem (bijlage 7). Mijn collega's geven feedback op wat ik vertel.

Als positieve punten noemen ze dat het waarschijnlijk goed werkt bij Jan-Willem, omdat de verantwoordelijkheid voor zijn doel bij hem ligt. Eén collega noemt dat ze de groepsbeloning mooi vindt, omdat dit de betrokkenheid van de kinderen op elkaar stimuleert. Een andere collega noemt als positief punt dat kinderen elkaar feedback

laten geven helpt bij het krijgen van een reëler zelfbeeld. Weer een andere collega valt op dat er veel oplossingsgerichte vragen in staan. Wij willen als school naar een meer oplossingsgerichte manier van werken, dus deze aanpak past daar goed in. Als ander positief punt zegt een collega dat ze het mooi vindt dat je op deze manier een kind serieus neemt en erkent in wat hij wil. Het is een mooie aanpak, ook al werkt het niet voor ieder kind. Het is volgens haar erg belangrijk om de doelen concreet te maken, maar ze erkent ook dat dit voor sommige kinderen van onze school erg moeilijk is. Een collega, die in haar klas al langere tijd met de eigen leerdoelen werkt, vertelt dat haar ervaring is dat de doelen voor alle kinderen open op tafel liggen en dat dit het voor kinderen makkelijk maakt om hier open over te zijn.

Het roept ook een paar vragen op. Welke eisen stel je en wie beslist op welke gronden of een kind wel of niet een beloning verdiend heeft? In mijn onderzoek is het zo dat het kind dit zelf beoordeelt. Wordt het dan niet te makkelijk en heeft het dan nog waarde? Eén collega stelt voor dat je vraagt: “wat denk je dat ik je als punt zou geven?” Een andere vraag is hoe je zorgt voor een goede overdracht van de doelen van de ene klas naar de andere klas. Als nieuwe leerkracht moet je weten welke doelen hij in zijn vorige klas al gehaald heeft. Nog een vraag is hoe je er als leerkracht voor zorgt dat het pedagogisch klimaat dat je in de klas hebt veilig genoeg is om op deze manier te werken. Kinderen kunnen rake dingen zeggen over elkaar. Ook stelt een collega een vraag over hoe je de doelen die behaald zijn door een kind, blijft onderhouden. Hoe voorkom je dat een kind na het behalen van zijn doel terugvalt in zijn oude patroon?

De vraag is nu hoe we hier als school mee verder willen. Mijn collega is begonnen met deze aanpak, ik heb er nu een ontwerp voor gemaakt. Voor het komend schooljaar spreken we af dat we dit in het begin van het schooljaar op de agenda zetten om te kijken hoe we hiermee verder willen. Dan zal ik ook de resultaten en conclusies van dit onderzoek presenteren.

5. Conclusies

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 4 heb ik mijn bevindingen beschreven. In dit hoofdstuk beschrijf ik per deelvraag wat de conclusies zijn. Ik leg hierbij de link met wat er in de literatuur over beschreven is.

5.2 Conclusie deelvraag 1

Deelvraag 1 gaat over de vragen van “De Achteruitkijkspiegel”. Ik wil een antwoord op de vraag welke vragen de kinderen stimuleren tot reflecteren en tot het benoemen van concreet gedrag. Vermeulen (2004) schrijft hierover: “Concretiseer! (...) Succes hangt af van de mate waarin men kan concretiseren” (p. 68). Een aantal vragen wil ik voor “De Achteruitkijkspiegel” behouden, omdat ze de kinderen voor meer dan 80% stimuleren tot reflecteren of tot het benoemen van concreet gedrag. Dit zijn vragen als: “wat wil je leren?” of “hoe denk je je doel te bereiken?”. Mahlberg & Sjöblom (2008) zeggen hierover dat het essentieel is dat leerlingen hun eigen doelen stellen. Mijn conclusie is dat ik deze vragen in “De Achteruitkijkspiegel” wil laten staan. De stap in “De Achteruitkijkspiegel” waarin kinderen hun vaardigheid “even oefenen” is bij 67 % van de kinderen niet zinvol gebleken. Bij één kind leverde deze stap wel nieuwe inzichten op. Wellicht is dit een stap die ik als leerkracht facultatief kan inzetten, omdat hij vaak niet nodig is, maar in een enkel geval wel iets wezenlijks kan toevoegen. Twee vragen uit “De Achteruitkijkspiegel” waren voor een aantal kinderen moeilijk te beantwoorden. Dit waren de vragen “wat kun je tegen jezelf zeggen als je het moeilijk vindt?” (33% vond dit moeilijk) en “hoe kunnen anderen je helpen?” (42% vond dit moeilijk). In hoofdstuk 2 beschreef ik al dat het voor kinderen met ASS heel moeilijk om zich een voorstelling te maken van iets wat er niet is (Wing, 2000). Het is de vraag of dit betekent dat ik deze vragen weg moet laten. Deze vragen stimuleren de betrokkenheid op elkaar en leren de kinderen om meer begrip op te brengen voor een ander. Mijn conclusie is deze vragen meer aangestuurd moeten worden, bijvoorbeeld door deze situaties uit te spelen. Bij de aanbevelingen kom ik hierop terug.

Met de vraag: “hoe is het gelukt om zover te komen?” is iets bijzonders aan de hand. 33% van de kinderen geeft hetzelfde antwoord als op de vraag die eraan vooraf gaat. Voor de overige 67% van de kinderen geldt dat ze het succes toeschrijven aan eigen inzet. In hoofdstuk 2 beschreef ik al dat dit een heel krachtig compliment is (Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Deze vraag is op het proces gericht, niet op het resultaat. Hierdoor vind ik het heel waardevol om deze vraag erin te houden.

5.3 Conclusie deelvraag 2

Bij deelvraag 2 beantwoord ik de vraag hoe kinderen uit mijn klas op “De Achteruitkijkspiegel” reageren. Uit de resultaten blijkt dat ieder kind een eigen leerdoel heeft gekozen en hier op een positieve manier aan gewerkt heeft. Zeven kinderen hebben (veel) groei laten zien t.a.v. hun doel. Bij de vijf overige kinderen loop ik tegen problemen aan. Bij Boris loop ik ertegenaan dat andere kinderen hun feedback niet tactvol verwoorden en dat Boris moeilijk tegen kritiek kan. Uit de literatuur blijkt dat kinderen met ASS niet goed met kritiek kunnen omgaan (Vermeulen, 2004). Verderop in dit hoofdstuk zal ik dit als discussiepunt uitwerken en hier een oplossing voor aandragen. Bij een aantal kinderen, waaronder Jos, loop ik ertegenaan dat het hun niet lukt om zelfstandig met “De Achteruitkijkspiegel” te werken. Mijn conclusie is dat ik aanpassingen moet maken om ook deze kinderen te laten profiteren. Om met de metafoor van de ruiter en het paard te spreken: dit zijn de kinderen bij wie de omgeving aangepast moet worden. Wiers e.a (2011) zeggen hierover dat als de ruiter zwak is, het paard moet worden getraind. Concreet betekent dit dat ik de momenten moet aangeven waarop het kind zijn doel kan oefenen.

Uit de enquête blijkt dat het alle kinderen is gelukt om met “De Achteruitkijkspiegel” te werken. Op de vraag “wat heb je van “De Achteruitkijkspiegel” geleerd?” beschrijven de meeste kinderen wat ze concreet geleerd hebben. Eén kind (Geert) schrijft dat hij zelfvertrouwen krijgt. Dit sluit mooi aan bij wat Mahlberg en Sjöblom (2008) hierover schrijven, nl. dat je kinderen zelf verantwoordelijk moet laten zijn. Dit heeft een positief effect op het zelfvertrouwen.

5.4 Conclusie deelvraag 3

De derde deelvraag gaat over de vaardigheden die ik als leerkracht nodig heb om met kinderen met ASS in gesprek te gaan en hen op een goede manier te coachen. Uit het filmisch verslag blijkt dat het heel belangrijk is om als leerkracht 'onwetend' te zijn. In de literatuur vind ik hierover dat het heel belangrijk is om goed te luisteren. Mahlberg & Sjöblom (2008) zeggen hierover dat luisteren betekent jezelf toestaan om beïnvloed te worden. Luisteren naar het kind, sleutelwoorden echoën, oog hebben voor wat er goed gaat, het kind ruimte geven en vertrouwen hebben in het kind blijken vaardigheden te zijn die het kind (Bram) helpen om tot een concreet leerdoel te komen en dit te verdelen in haalbare stappen. In de literatuur vind ik hierover terug dat het belangrijk is om kinderen met ASS te leren hoe ze het probleem in kleine stapjes kunnen verdelen (Dawson & Guare, 2010). Bij het ondersteunen is het belangrijk dat je oog hebt voor wat er goed gaat met leren en gedrag (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Een kind uit mijn klas, Jos, zegt over "De Achteruitkijkspiegel": "dat je vooruit naar de normale dingen kijkt en met "De Achteruitkijkspiegel" kijk je naar de betere dingen". Hieruit blijkt dat Jos heeft opgemerkt dat we kijken naar wat er goed gaat. Door te kijken naar de goede dingen houd je er rekening mee dat kinderen met ASS erg gevoelig zijn voor kritiek (Vermeulen, 2004).

Uit het verhaal van Jan-Willem blijkt hoe belangrijk het is om geen suggesties te doen en vertrouwen te hebben in wat het kind aangeeft. Wanneer ik als leerkracht een oplossing suggereer, ontnem ik het kind de kans om er zelf een te bedenken (Dawson & Guare, 2009).

In de theorie van hoofdstuk 2 heb ik al geschreven dat het belangrijk is om complimenten te geven die gekoppeld zijn aan de inzet of de effectieve strategie die het kind laat zien. Als ik mijn filmisch verslag bekijk, vind ik dat ik dit nog te weinig toepas. Daarom wil ik er aan toevoegen dat je als leerkracht ook complimenteuzere vragen kunt stellen. Ze vragen het kind om zijn krachtbronnen te beschrijven en zijn ze dus op het proces gericht. Voorbeelden hiervan zijn (Wolters, 2011):

- Hoe lukte je dit zo goed?
- Hoe kwam je op dat slimme idee?
- Wanneer bedacht je dit goede plan?

- Hoe kreeg je het voor elkaar om naar je supporter te luisteren?
- Voor jou is het heel moeilijk om niet meteen op de vuist te gaan, en toch bleef je rustig. Hoe kreeg je dat voor elkaar?
- Wil je me helpen met...? Ik weet dat ik dit aan jou kan vragen want...

5.5 Conclusie deelvraag 4

Deze laatste deelvraag gaat over de executieve functies. Uit de bevindingen die ik in hoofdstuk 4 beschrijf blijkt dat tekorten in de reactie-inhibitie en in het werkgeheugen kinderen belemmeren om op een zelfstandige manier met “De Achteruitkijkspiegel” te werken. In hoofdstuk 2 beschreef ik al dat de executieve functie ‘reactie-inhibitie’ voorafgaat aan de andere executieve functies (Dawson & Guare, 2010). In “De Achteruitkijkspiegel” stimuleer ik deze functie met de woorden: “Stop! Denk na”. Of dit de kinderen gestimuleerd heeft om deze executieve functie beter te gebruiken, kan ik aan de hand van dit onderzoek niet concluderen. Wel kan ik concluderen dat de kinderen met een zwakke reactie-inhibitie en een zwak werkgeheugen hulp van buitenaf nodig hebben om op een succesvolle manier met “De Achteruitkijkspiegel” te werken. Ik kan kinderen met een zwakke reactie-inhibitie ondersteuning bieden door op het moment dat ze hun leerdoel kunnen oefenen naar “De Achteruitkijkspiegel” op hun tafel te wijzen. Kinderen met een zwak werkgeheugen kan ik als leerkracht helpen door het kind de stappen te laten verwoorden die op “De Achteruitkijkspiegel” beschreven staan. Of je als leerkracht deze hulp voor ieder kind in voldoende mate kunt bieden in een klassensituatie, is nog de vraag. Daarom is het zinvol om te kijken naar welke hulp kinderen elkaar kunnen bieden. Want ook uit onderzoek blijkt dat coaching door medeleerlingen een krachtig middel kan zijn om executieve functies te helpen ontwikkelen (Dawson & Guare, 2010). Hier kom ik bij de aanbevelingen op terug.

5.6 Conclusie n.a.v. feedback van collega's

Allereerst ben ik er erg blij mee dat “De Achteruitkijkspiegel” zo positief ontvangen is door mijn collega's. Uit eerdere resultaten blijkt immers dat het tot nu toe voor een deel van de kinderen geen succes was. De opmerking van één collega: “ik vind het heel mooi dat je op deze manier een kind serieus neemt en erkent in wat hij wil” raakt voor mij de kern van “De Achteruitkijkspiegel”. De verantwoordelijkheid voor het kiezen en het uitvoeren van het doel ligt bij het kind. In hoofdstuk 2 beschreef ik al

dat je op deze manier het kind ‘mederegisseur’ maakt en aansluit op zijn mogelijkheden (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Hierdoor ontstaat betrokkenheid bij het eigen leerproces en zal de zelfsturing door het kind toenemen. En hiermee ook het gebruik van de executieve functies. Een collega noemt als positief punt aan dat kinderen elkaar feedback laten geven hun helpt om een reëler zelfbeeld te krijgen. Dit is iets wat bij kinderen met ASS nodig kan zijn omdat ze dit door hun stoornis moeilijk kunnen (Schrurs, 2009).

Uit de feedback die mijn collega’s noemen komen vragen naar voren waar ik zelf nog niet bij stil had gestaan. Deze vragen zijn bijvoorbeeld “wat doe je als een kind zichzelf hoog inschat terwijl jij als leerkracht hebt gezien dat het niet zo goed is gegaan?” Een andere collega gaf hierop als antwoord dat je kunt vragen: “wat denk je dat ik je voor cijfer zou geven?” Dit is een vraag die ik ga toevoegen aan deel 3 van “De Achteruitkijkspiegel”.

5.7 Aandachtpunten

Vanuit mijn onderzoek zijn een aantal aandachtspunten naar voren gekomen.

- Ik ben de enige leerkracht die “De achteruitkijkspiegel” in haar klas heeft uitgetoetst. Hierdoor heb ik niet onderzocht hoe mijn collega’s het vinden om met “De Achteruitkijkspiegel” te werken.
- Het onderzoek heeft 2 maanden geduurd. Dit is een erg korte periode om grote veranderingen te zien in het gedrag.
- Lopende dit onderzoek heb ik me afgevraagd of ik ouders een grotere rol moet geven in dit geheel. Nu heb ik ouders geïnformeerd over het onderzoek en over het eigen leerdoel van hun kind. Zou ik ouders ook in kunnen schakelen in de rol van supporter?
- Een vraag die nog beantwoord moet worden: “hoe kun je ervoor zorgen dat een kind zijn behaalde doel op peil houdt als hij het eenmaal behaald heeft?”.
- Een volgende onbeantwoorde vraag is, hoe je zorgt voor een goede overdracht naar de volgende leerkracht, zodat deze weet welke doelen het kind al behaald heeft en wat zij dus van het kind mag vragen.

5.8 Conclusie aangaande “De Achteruitkijkspiegel”

In dit stuk beschrijf ik de algehele conclusie betreffende dit onderzoek. Ik schrijf aan de hand van mijn bevindingen de sterke kanten en de verbeterpunten van de van “De Achteruitkijkspiegel”. De verbeterpunten zijn tevens de discussiepunten.

5.8.1 Sterke punten

Een sterk punt van “De Achteruitkijkspiegel” is, dat er geen transfer van de geleerde vaardigheid nodig is. In hoofdstuk 2 beschreef ik al dat dit voor kinderen met ASS heel moeilijk is. Omdat ze hun vaardigheid direct in de situatie oefenen, is een transfer overbodig geworden. Een ander sterk punt is tevens een conclusie van deelvraag 3. Het kind heeft de regie over zijn leerdoel. Hij leidt en de leerkracht volgt. Dat dit heel positief kan uitpakken heb ik gezien bij Jan-Willem. Door hem het voordeel van de twijfel te geven bereikt hij zijn doel (“Bij het buitenspelen met iemand samen spelen”) en is ondersteuning van buitenaf overbodig geworden. Een volgend sterk punt is het concreet maken van de stappen. Met “De Achteruitkijkspiegel” maak ik voor het kind heel concreet welk gedrag hij in een bepaalde situatie kan laten zien. Volgens Vermeulen (2004) is deze stap van groot belang bij het leren van een nieuwe vaardigheid. Een volgend sterk punt komt voort uit deelvraag 1 en deelvraag 3. “De Achteruitkijkspiegel” heeft een oplossingericht karakter. Als leerkracht richt ik me op wat er goed gaat. Bovendien zijn en de vragen van “De Achteruitkijkspiegel” procesgericht. Ze vragen het kind om zijn krachtbronnen te beschrijven. Een kind, Geert, beschrijft in de enquête dat hij zelfvertrouwen heeft gekregen. Ook in de literatuur vind ik terug dat zowel het ‘mederegisseur zijn’ als ‘het procesgericht zijn van de leerkracht’ een positieve invloed heeft op het zelfvertrouwen van het kind (Mahlberg & Sjöblom, 2008). Een laatste positief punt, dat voorkomt uit de feedback van mijn collega’s, is dat kinderen elkaar feedback laten geven helpt bij het krijgen van een reëler zelfbeeld.

5.8.2 Verbeterpunten

Een verbeterpunt ligt op het vlak van het bieden van een veilig pedagogisch klimaat. Dit verbeterpunt komt voort uit deelvraag 2. Het verhaal van Boris geeft het belang van een veilig pedagogisch klimaat goed weer. Boris reageert verbolgen wanneer een klasgenoot hem feedback geeft. Uit de literatuur blijkt dat kinderen met ASS moeilijk tegen kritiek kunnen (Vermeulen, 2004). Daar kan ik niet veel aan

veranderen. Ik kan wel het pedagogisch klimaat zo veilig mogelijk maken door kinderen vooraf te leren hoe ze elkaar feedback kunnen geven. Dit kan ik doen met behulp van het feedbackkaartje (bijlage 11) van Prinsen en Koster (zj). Een tweede verbeterpunt komt voort uit deelvraag 4. Kinderen met zwakke executieve functies (m.n. reactie-inhibitie en werkgeheugen) hebben ondersteuning van buitenaf nodig om op een succesvolle manier met “De Achteruitkijkspiegel” te werken. Als oplossing hiervoor kan de leerkracht bij kinderen met een zwakke reactie-inhibitie naar “De Achteruitkijkspiegel” wijzen op het moment dat het kind zijn leerdoel kan oefenen. Bij een zwak werkgeheugen kan de leerkracht het kind de concrete stappen laten benoemen op het moment dat het kind zijn leerdoel kan oefenen. De vraag hierbij is of je als leerkracht in een klassensituatie in voldoende mate hulp kunt bieden voor ieder kind op het juiste moment. Daarom zou het ook een optie kunnen zijn om gebruik te maken van coaching door medeleerlingen. Uit onderzoek blijkt dat dit een krachtig middel kan zijn om executieve functies te helpen ontwikkelen (Dawson & Guare, 2010).

5.8.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf beschrijf ik de aanbevelingen voor toekomstig handelen die voortkomen uit mijn onderzoek. Uit deelvraag 1 komt de aanbeveling om het “even oefenen” facultatief in te zetten. Dit omdat hij vaak niet nodig is, maar in een enkel geval wel iets wezenlijks kan toevoegen. Uit deelvraag 1 komt ook de aanbeveling om bij de vragen: “wat kun je tegen jezelf zeggen als je het even moeilijk vindt” en “hoe kunnen anderen je helpen?” ervoor kiezen om deze situaties uit te spelen. Vanuit deelvraag 3 komt de aanbeveling om je als leerkracht onwetend op te stellen, om oog te hebben voor wat er goed gaat en om vertrouwen te hebben in het kind. Voorkom dat je als leerkracht een oplossing suggereert. Vanuit de verbeterpunten komt de aanbeveling om kinderen m.b.v. het feedbackkaartje van Prinsen en Koster (zj) te leren hoe ze elkaar feedback kunnen geven. Ook komt vanuit de verbeterpunten naar voren om te onderzoeken hoe je gebruik kunt maken van coaching door medeleerlingen.

6. Reflectie

6.1 Inleiding

Mijn onderzoek is een ontwerponderzoek. Dit betekent dat ik lopende het onderzoek verschillende aanpassingen heb gedaan. Ik heb hiervoor verschillende keren de reflectiecirkel van Korthagen (1993) doorlopen.



Bij de reflectiecirkel van Korthagen kun je bij stap 3 de kernreflectie toepassen. Hier ben ik lopende dit onderzoek niet aan toegekomen. Nu mijn onderzoek bijna is afgerond, is dit een mooi moment om dit te doen.

6.2 Kernreflectie

Deze kernreflectie richt ik op wat dit onderzoek en het werken met “De Achteruitkijkspiegel” voor mij heeft betekend. Ik doe dit aan de hand van het ui-model van Korthagen en Vasalos (2002).



© Korthagen & Vasalos

Figuur 1: Het ui-model geeft een gelaagdheid aan in het functioneren van leraren

6.2.1 Omgeving

Wat kom ik tegen? In mijn klas kom ik kinderen met ASS tegen die het moeilijk vinden om op hun eigen gedrag te reflecteren. Hoewel kinderen met ASS hier tekorten in hebben, zou ik deze kinderen willen leren om zelf te reflecteren op hun eigen gedrag. Dit maakt dat ze autonomer kunnen functioneren en minder afhankelijk zijn van hun omgeving.

6.2.2 Gedrag

Wat doe ik? Met “De Achteruitkijkspiegel” laat ik kinderen nadenken over wat ze willen leren. Mijn eigen leerdoel hierin is dat ik kinderen zelf hun leerdoel laat kiezen en dat ik als leerkracht onwetend ben. Ik wil kinderen zelf de expert laten zijn van het probleem en de oplossing.

6.2.3 Competenties

Wat kan ik? Omdat ik zelf onwetend wil zijn, is het van belang dat ik kinderen met de oplossing laat komen. Er zijn verschillende vaardigheden die ik daar als leerkracht voor nodig heb. Allereerst moet ik goed kunnen luisteren. Mahlberg & Sjöblom (2008) zeggen hierover dat luisteren betekent jezelf toestaan om beïnvloed te worden. Dit betekent dat ik nieuwsgierig ben naar het antwoord van de ander en dat ik dit open ontvang. Om het kind te stimuleren om verder te praten kan ik sleutelwoorden echoën. Hiermee bied ik het kind de ruimte om meer te vertellen. Een andere vaardigheid die van belang is bij het kiezen van een eigen leerdoel is dat ik als leerkracht een veilige sfeer creëer, zodat kinderen open durven te zijn over de vaardigheden die ze nog willen leren.

6.2.4 Overtuigingen

Waar geloof ik in? Het is voor mij belangrijk dat de ander autonoom kan zijn. Ik geloof dat kinderen gelukkiger zijn als ze autonoom kunnen functioneren. Deze overtuiging sluit heel mooi aan bij het oplossingsgericht werken. Cauffman en Van Dijk (2009) zeggen hierover dat je bij het oplossingsgericht werken de ander behulpzaam bent bij het zoeken naar zijn krachtbronnen. Bij kinderen met ASS loop ik hierin soms tegen hun tekorten aan. Gelukkig zijn er altijd uitzonderingen en juist deze uitzonderingen kunnen de sleutel zijn naar een oplossing. Mijn overtuiging hierin is dat ik er ondanks de tekorten vrijwel altijd krachtbronnen zullen zijn. Dit

betekent dat ik hiernaar moet blijven zoeken. Aan de andere kant moet ik ondersteuning bieden om de tekorten op te vangen.

6.2.5 Identiteit

Hoe zie ik mijzelf in mijn professionele rol? Ik zou in mijn werk de oplossingsgerichte leerkracht willen zijn die het beste in de ander naar boven haalt. In mijn werk loop ik er vaak tegenaan dat kinderen met ASS tekorten hebben in het executieve functioneren. Hiermee hebben ze ook problemen in het reflecteren op en aansturen van eigen gedrag. Ik zou die leraar willen zijn die het juiste evenwicht vindt tussen aan de ene kant structuur en ondersteuning bieden en aan de andere kant ruimte bieden om kinderen autonomer te laten zijn. Dit evenwicht ligt bij elk kind anders, dus ik zal bij elk kind opnieuw dat evenwicht moeten zoeken. “De Achteruitkijkspiegel” kan voor mij een methodiek zijn die mij helpt om dit juiste evenwicht te vinden. Er zijn kinderen die hier zelfstandig mee kunnen werken en er zijn kinderen die een specifieke ondersteuning nodig hebben. Dawson en Guare (2010) zeggen hierover dat je precies zoveel ondersteuning moet bieden dat de leerling succes boekt.

6.2.6 Missie

Waar doe ik het allemaal voor? Mijn missie hierin is dat het kind meer inzicht krijgt in wat belangrijk voor hem is en waar hij goed in is. Ik wil kinderen laten groeien in hun autonomie zodat ze het gevoel en de ervaring hebben dat ze het zelf kunnen. Een opmerking van een collega tijdens mijn presentatie in het team was: “ik vind het heel mooi dat je op deze manier een kind serieus neemt en hem erkent in wat hij wil”. Dit raakt heel erg aan mijn motivatie om voor deze opzet te kiezen. Ik wil kinderen helpen, niet door ze alleen te ondersteunen bij hun tekortkomingen, maar juist door het vertrouwen te hebben in datgene wat ze zelf kunnen en willen. Ik wil alleen die specifieke ondersteuning bieden die ze nodig hebben om autonoom te zijn. En hiermee is de cirkel rond, want wat ik wil is dat kinderen met ASS zoveel mogelijk autonoom kunnen functioneren en daarvoor heb ik “De Achteruitkijkspiegel” ontwikkeld. Om met de woorden van Hans uit de inleiding te spreken: dat kinderen zelf achteruit kunnen kijken om te weten hoe ze weer verder kunnen.

6.3 Ruiter en paard

Tot slot kom ik nog een keer terug op de metafoor van de ruiter en het paard. De opzet van “De Achteruitkijkspiegel” is dat de ruiter beter weet waar hij naar toe wil. Als hij dit weet is hij beter in staat om het paard in de goede richting te leiden. In mijn onderzoek ben ik ook paarden tegengekomen die te wild zijn voor hun ruiter. In dit geval moet je als leerkracht de omgeving aanpassen door bijvoorbeeld hekken te plaatsen. Of het paard moet getemd worden, bijvoorbeeld met behulp van medicatie. Het doel blijft dat de ruiter controle krijgt over zijn paard, ook wanneer hij andere paarden met ruiters tegenkomt. Ik hoop dat een ruiter op een paard met een achteruitkijkspiegel beter in staat is om zijn gedrag de juiste kant op te sturen.

Nawoord

In dit nawoord wil ik alle mensen bedanken die een bijdrage hebben geleverd aan dit onderzoek. Als eerste wil ik de kinderen uit mijn klas bedanken. Dankzij hun hulp en medewerking heb ik “De Achteruitkijkspiegel” kunnen uitproberen. Ik wil de kinderen bedanken voor de nieuwe inzichten die ze mij verschaft hebben. Daarnaast wil ik mijn Critical Friends bedanken, in het bijzonder Harriët, voor de uitgebreide en waardevolle feedback en voor de durf om aan te geven wat er anders kon. Ook wil ik mijn begeleidster Karin bedanken voor de persoonlijke begeleiding en voor het verschaffen van overzicht op het moment dat ik door de bomen het bos niet meer zag. Als laatste gaat mijn dank uit naar mijn partner Roel en mijn kinderen Hidde en Karlijn. Bedankt voor jullie geduld, ondersteuning en broodnodige afwisseling. Hidde bedankt voor de grappige Garfield strip en Karlijn bedankt voor de prachtige tekening op de voorkant.



Literatuurlijst

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Delft: Elan Strategie & Creatie.

Baltussen, M., Clijsen, A. & Leenders Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag: Landelijk Netwerk Autisme.

Bruin, C. de (2004). *Geef me de vijf*. Doetinchem: Educatieve uitgave.

Bruine, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-Groot de, A. & Ven, A. van de (2011). *Bronnenboek onderzoekstrategieën*. Landelijk Expertisecentrum Onderwijs en Zorg (LEOZ).

Cauffman, L. & Dijk, D.J. van (2009) *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Dawson, P. & Guare, R. (2009). *Slim maar...help kinderen hun talenten benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten. Ondertitel: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2010). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Dweck, C. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Furman B. (2006). *Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Mahlberg, K. & Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijs. Naar een gelukkiger school!* Antwerpen: Garant.

Smidts, D. & Huizinga, M. (2009). *BRIEF Executieve Functies Gedragsvragenlijst*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.

Schrurs, J. (2009). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Meijel: Uitgeverij VIA.

Vermeulen, P. (2004). *Ik ben speciaal/2. Werkboek Psycho-educatie voor mensen met Autisme*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Wichers-Bots, J. & Haassen, M. (2008). *Naar een anti-vriendelijke VO-school. Leerlingen met autisme en open opdrachten*. Antwerpen: Garant.

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

Wolf, K. van der & Beukering, T. van (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: ACCO.

Artikelen:

Diamond, A., Barneet, S., Thomas, J. & Munro, S. (2007). Executive Function can be improved by preschoolers by regular classroom teachers, *Science*, 318, 1387-1388.

Friese, M., Hofman, W. & Wiers R.W. (2011). On taming horses and strengthening riders: recent developments in research on interventions to improve self-control in health behaviors. *Self and Identity*, 10, 336-351.

Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H. & Sergeant, J.A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45, 836-854.

Geurts, H. M., Grasman, R., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., Kammen, S. M. van & Sergeant, J.A. (2008). Intra-individual variability in ADHD, autism spectrum disorder and Tourette's syndrome. *Neuropsychology*, 46, 3030-3041.

Geurts, H. M., Verté, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H. & Sergeant, J.A. (2005). Executive functioning in children with autism and Tourette syndrome. *Development and Psychopathology*, 17, 414-445.

Kenworthy, L.E., Black, D.O., Wallace, G.L., Ahluvalia, T., Wagner, A.E. & Sirian, L.M. (2005). The forgotten executive Dysfunction in High-Functioning Autism (HFA) spectrum disorders. *Developmental Neuropsychology*, 28, 809-827.

Klingberg, T., Fernell, E., Oleson, P., Johnson, M., Gustafsson, P. & Dahlström, K. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD - A randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44, 177-186.

Ozonoff, S. & Strayer, D.L (1997). Inhibitory function in nonretarded children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27. 59-77.

Prins, P., Ponsioen, A. & Brink, E. ten (2011). Gebruik je hersens! *De Psycholoog*, 11, 38-48.

Wiers, R., Gladwin, T. & Salemink E. (2011). Tel eerst tot tien. *De Psycholoog*, 11, 54-62.

Overige literatuur:

Hauwenhuyse, V. van (2008). Executieve functies bij kinderen met autismespectrumstoornissen en ADHD: Een vergelijking op basis van de Behavior Rating Inventory of Executive Function. *Scriptie Pedagogische wetenschappen*.

Bijlage 1: Vragenlijst over executieve functies voor leerlingen

Totaal niet mee eens	1
Niet mee eens	2
Neutraal	3
Mee eens	4
Volledig mee eens	5

	1	2	3	4	5
1. Ik denk eerst na voordat ik iets doe.					
2. Ik weet goed wanneer ik iets kan zeggen tijdens de les.					
3. Ik denk eerst na voordat ik iets zeg.					
4. Ik zeg 'Ik doe het later wel' en dan doe ik dat ook.					
5. Ik denk aan opdrachten die ik moet doen en aan de benodigde materialen die ik mee naar huis/school moet nemen.					
6. Ik kan mijn eigen spullen goed vinden en leg ze op de goede plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.					
7. Ik kan er goed tegen als huiswerk of een ander taakje te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om het af te maken.					
8. Ik blijf rustig als er iets gebeurt wat ik niet leuk vind.					
9. Ik kan er goed tegen als dingen niet gaan zoals gepland.					
10. Ik kan me goed concentreren; ben niet snel afgeleid.					
11. Ik kan huiswerk of andere taken volhouden zonder tegenzin.					
12. Ik kan net zo lang door werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze klaar zijn.					
13. Ik begin meteen met huiswerk of huishoudelijke klusjes.					
14. Ik vind het makkelijk om leuke activiteiten uit te stellen en aan het huiswerk of een ander taakje te beginnen.					
15. Ik denk er zelf aan om met huishoudelijke klusjes te beginnen.					
16. Het lukt me goed om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).					
17. Ik stel makkelijk prioriteiten als ik veel te doen heb.					
18. Ik weet goed waar ik moet beginnen bij langetermijnprojecten en grote huiswerkopdrachten.					
19. Mijn tas/rugzak en aantekeningen zijn netjes.					
20. Mijn werktafels thuis en op school zijn opgeruimd.					
21. Ik vind het makkelijk om mijn slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.					

22. Ik vind het makkelijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken).					
23. Ik krijg huiswerk of taakjes vaak af en hoef me niet te haasten om het op tijd af te maken.					
24. Ik heb weinig tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken).					
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me geen moeite om een tweede te bedenken.					
26. Ik vind het makkelijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan.					
27. Ik beleef plezier aan het oplossen van schoolopdrachten of videogames.					
28. Ik kan me goed over een teleurstelling heen zetten.					
29. Ik vind het makkelijk om het over een andere boeg te gooien als plannen aangepast moeten worden als gevolg van onvoorziene omstandigheden.					
30. Ik heb geen moeite met het maken van open opdrachten (waarbij misschien hulp nodig is).					
31. Ik kan drie tot vier weken lang zakgeld opsparen om iets moois te kopen.					
32. Ik kan me aan een oefenschema houden om ergens beter in te worden (sport en muziekinstrument)-heb misschien wel een herinnering nodig.					
33. Ik kan maanden achtereen met dezelfde hobby bezig zijn.					

Bijlage 2: Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leerkrachten

Totaal niet mee eens	1
Niet mee eens	2
Neutraal	3
Mee eens	4
Volledig mee eens	5

	1	2	3	4	5
1. Hij denkt eerst na voordat hij iets doet.					
2. Hij weet goed wanneer hij iets kan zeggen tijdens de les.					
3. Hij denkt eerst na voordat hij iets zegt.					
4. Hij zegt 'Ik doe het later wel' en doet dat dan ook.					
5. Hij denkt aan opdrachten die hij moet doen en aan de benodigde materialen die hij mee naar huis/school moet nemen.					
6. Hij kan zijn eigen spullen goed vinden en legt ze op de goede plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort.					
7. Hij kan er goed tegen als huiswerk of een ander taakje te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om het af te maken.					
8. Hij blijft rustig als er iets gebeurt wat hij niet leuk vindt.					
9. Hij kan er goed tegen als dingen niet gaan zoals gepland.					
10. Hij kan zich goed concentreren; is niet snel afgeleid.					
11. Hij kan huiswerk of andere taken volhouden zonder tegenzin.					
12. Hij kan net zo lang doorwerken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze klaar zijn.					
13. Hij begint meteen met huiswerk of huishoudelijke klusjes.					
14. Hij vindt het makkelijk om leuke activiteiten uit te stellen en aan het huiswerk of een ander taakje te beginnen.					
15. Hij denkt er zelf aan om met huishoudelijke klusjes te beginnen.					
16. Het lukt hem goed om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort).					
17. Hij stelt makkelijk prioriteiten als hij veel te doen heeft.					
18. Hij weet goed waar hij moet beginnen bij langetermijnprojecten en grote huiswerkopdrachten.					
19. Zijn tas/rugzak en aantekeningen zijn netjes.					
20. Zijn werktafels thuis en op school zijn opgeruimd.					
21. Hij vindt het makkelijk om zijn slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden.					

22. Hij vindt het makkelijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken).					
23. Hij krijgt huiswerk of taakjes vaak af en hoeft zich niet te haasten om het op tijd af te maken.					
24. Hij heeft weinig tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken).					
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het hem geen moeite om een tweede te bedenken.					
26. Hij vindt het makkelijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan.					
27. Hij beleeft plezier aan het oplossen van schoolopdrachten of videogames.					
28. Hij kan zich goed over een teleurstelling heen zetten.					
29. Hij vindt het makkelijk om het over een andere boeg te gooien als plannen aangepast moeten worden als gevolg van onvoorziene omstandigheden.					
30. Hij heeft geen moeite met het maken van open opdrachten (waarbij misschien hulp nodig is).					
31. Hij kan drie tot vier weken lang zakgeld opsparen om iets moois te kopen.					
32. Hij kan zich aan een oefenschema houden om ergens beter in te worden (sport en muziekinstrument)-heeft misschien wel een herinnering nodig.					
33. Hij kan maanden achtereen met dezelfde hobby bezig zijn.					

Bijlage 3: begeleidend schrijven voor ouders bij de vragenlijst

Aan de ouder(s)/verzorger(s)
van de kinderen
van groep 6

Plaatsnaam, 7 februari 2012

Beste ouder(s) / verzorger(s),

Zoals ik eerder dit schooljaar heb verteld, volg ik een opleiding. Als afstudeeropdracht ga ik een praktijkonderzoek in groep 6 doen. Hierbij wil ik jullie medewerking vragen door de bijgevoegde vragenlijst in te vullen. Het is een korte vragenlijst over de executieve functies van jullie kind.

Wat zijn executieve functies?

Executieve functies zijn het vermogen om dingen te organiseren, te focussen en impulsen onder controle te houden. Deze functies kunnen kinderen helpen om activiteiten beter te plannen en te sturen.

In de klas onderneem ik activiteiten die om kinderen te stimuleren deze functies op de juiste momenten in te zetten. Ik wil kinderen stimuleren hun eigen gedrag te reguleren. Met mijn onderzoek wil ik bekijken of deze activiteiten effect hebben.

Graag wil ik weten in welke mate jullie kind thuis deze executieve functies gebruikt. Daarom staan op de vragenlijst alledaagse situaties omschreven waar jullie een score aan kunnen geven. Dezelfde vragenlijst vul ik, als leerkracht, ook in. De kinderen vullen een aangepaste versie van de vragenlijst in. Zo krijg ik een compleet beeld van de sterke en zwakke executieve functies per kind.

Daarna ga ik in de klas beginnen. Elk kind kiest voor zichzelf welke vaardigheid hij graag wil leren. Dit kan bijvoorbeeld zijn: 'mijn vinger opsteken als ik iets wil zeggen', 'blijven doorwerken aan een opdracht' of 'niet meteen boos worden, eerst tot 10 tellen'.

Bij het kiezen van hun eigen leerdoel, het hiermee oefenen en hier regelmatig op reflecteren doe ik als leerkracht een beroep op de executieve functies van de kinderen. Deze manier van werken is op onze school in ontwikkeling. Ik hoop dat ik hier met dit onderzoek een positieve bijdrage aan lever.

Bij vragen over het onderzoek kunnen jullie contact met mij opnemen. Ik ben bereikbaar op maandag, dinsdag en woensdag na schooltijd via telefoonnummer 012-345678.

Graag ontvang ik de vragenlijst zo snel mogelijk terug in de bijgevoegde enveloppe.

Natuurlijk kan de vragenlijst ook meegeven worden aan jullie kind.

Ik wil jullie bij voorbaat hartelijk danken voor de medewerking. Ik hoop dat ik hiermee een zinvolle bijdrage kan leveren in het 'aansturen van het eigen gedrag' van kinderen van onze school.

Met vriendelijke groeten,

Karen de Vree
Leerkracht groep 6

Bijlage 4: Analyse van de vragen van deel 1 van “De Achteruitkijkspiegel”

	Stimuleert tot reflectie	Stimuleert tot het verwoorden van concreet gedrag	Voorbeeld antwoorden
Wat wil je leren?	12x (100%)	12x (100%)	“Minder verlegen worden bij de kring”, “sneller mijn brood eten”, “veters strikken”, “meedoen met tikspelletjes in de kleine pauze of met spel van de maand in de grote pauze”, “minder druk doen bij de rekenles”.
Hoe ziet dit eruit?	12x (100%)	12x (100%)	“Dan durf ik meer te zeggen en misschien duidelijker praten en wat harder”, “dan doe ik meer mee aan spelletjes”, “dan kan ik me beter concentreren en anderen ook”, “dan kijk ik naar degene die praat”.
Welke voordelen heeft het als je het kan?	10x (83%)	9x (75%)	“Papa en mama vinden het fijn”, “dan kan ik ook veterschoenen aan”, “dan verveel ik me minder”, “dan weet ik waar je het over hebt en dan begrijpen we elkaar beter”, “dat ik me kan beheersen en dat ik aan mijn eigen werk kan blijven”, “dat ik meer energie over heb voor andere dingen”.
In welke situaties vind je dit moeilijk?	11x (92%)	11x (92%)	“als het boek saai is”, “als ik er niet veel zin in heb om mee te doen”, “als ik weinig tijd heb”, “Als ik in mijn eigen wereldje zit dan hoor ik iemand wel praten maar ik begrijp het dan niet”.
In welke situaties gaat het wel goed?	10x (83%)	11x (92%)	“als ik een leuk boek heb”, “als er geen geluidjes zijn en als ik recht vooruit kijk”, “als het rustig en stil is kan ik me beter concentreren”.
Waar ligt dit aan?	10x (83%)	11x (92%)	5 kinderen geven hetzelfde antwoord als bij de vorige vraag. Daarnaast: “omdat ik er veel zin in heb”, “In een gesprek ik alleen met iemand”
Hoe ga je je doel bereiken?	11x (92%)	11x (92%)	“door kladblaadje te pakken of vinger op te steken”, “Vinger opsteken en vragen aan de leerkracht wat ik moet maken”.
Wanneer ga je dit doen?	11x (92%)	11x (92%)	“Bij de rekenles”, “in de kleine pauze en in de grote pauze op vrijdag”.
Even oefenen: we spelen hoe het zou kunnen gaan	1x (8%)	4x (33%)	Bij 8 kinderen is het naspelen niet nodig, omdat het kind precies weet hoe het gedrag er concreet uitziet. Bij 4 kinderen spelen we dit na. Voor 1 kind levert dit nieuwe inzichten op over hoe je een gesprek voert.
Wat kun je tegen jezelf zeggen als je het moeilijk vindt?	5x (42%)	8x (67%)	“eventjes time-out”, “stop, denk na! Negeer ze nou! Beheers je nou!”, “Mijn buurman mag zeggen: wakker worden”, “Vraag aan de juf wat je moet doen”. Vier kinderen konden geen antwoord op deze vraag bedenken.
Hoe kunnen anderen je helpen?	3x (25%)	7x (58%)	“Kinderen kunnen vragen of ik meedoe”, “de leerkracht kan mij meer de beurt geven”. Vijf kinderen konden geen antwoord op deze vraag bedenken.

Bijlage 5: analyse van deel 3 van “De Achteruitkijkspiegel”.

	Stimuleert tot reflectie	Stimuleert tot het verwoorden van concreet gedrag	Voorbeeld antwoorden
Hoe is het gegaan?	12x (100%)	8x (67%)	“Goed, ik heb het ook een keer thuis geprobeerd”, “ik heb veel streepjes kunnen zetten tijdens de rekenles”, “het gaat best goed, maar ik vergeet het om streepjes te zetten”, “het gaat goed, ik schrijf netter”. Goed, maar weinig streepjes, ik denk er niet aan”, “ik luister wel, maar dan vergeet ik het vaak metten”.
Hoe ver ben je nu met deze vaardigheid?	12x (100%)	0x (0%)	Op een schaal van 0 tot tien geven kinderen aan hoe ver ze zijn: 8,8,8,9,4,8,5,7,7,9,6,4
Wat gaat er allemaal goed dat je dit cijfer haalt?	12x (100%)	12x (100%)	“boek op tafel en boekenlegger helpt mij”, “Ik vind het nu makkelijker om te vertellen. Ik heb geoefend en dan lukt het beter”, “Ik doe het minder snel”, “ik steek mijn vinger op”, “Ik pak de koptelefoon, meestal werk ik door”, “Ik begin steeds vaker mijn vinger op te steken”.
Hoe is het gelukt om zo ver te komen?	8x (67%)	6x (50%)	“Minder verlegen proberen te zijn”. “het doorwerken gaat beter en als ik mijn vinger opsteek, wordt het nog een keer met een voorbeeld uitgelegd”, “Stop, denk na! in mijn hoofd zeggen”, “het lukt me beter om me te concentreren, zodat ik mooier schrijf”. Vier kinderen geven hetzelfde antwoord als op de vorige vraag.

Bijlage 6: Enquête door de kinderen ingevuld over “De Achteruitkijkspiegel”.

1. Is het je gelukt om met “De Achteruitkijkspiegel” te werken?

Ja	8x (67%)
Nee	0x
Een beetje	4x (33%)

2. Heeft “De Achteruitkijkspiegel” je geholpen om je doel te bereiken? Waar lag dat aan?

Ja	6x (50%)	Waar lag dat aan? Voorbeeldantwoorden: “ik wou het gewoon doen”, “ik eet nu sneller mijn brood op”, “omdat ik dan rustiger ben”, “omdat het wel handig is”.
Nee	0x	
Een beetje	6x (50%)	Waar lag dat aan? Voorbeeldantwoorden: “soms denk ik er niet aan”, “ik ben een klein beetje vergeetachtig, daarom heb ik twee streepjes gezet”, “omdat ik soms nog druk doe”.

3. Wat heb je geleerd van “De Achteruitkijkspiegel”?

Voorbeeldantwoorden: “om zelfvertrouwen te krijgen”, “mijn hoofd erbij houden bij de rekenles”, “netter schrijven”, “om wat minder verlegen te worden”, “om sneller mijn brood op te eten”, “veters strikken”.

4. Is het je gelukt om bij te houden wanneer je met “De Achteruitkijkspiegel” gewerkt hebt?

Hoe komt dat?

Ja	6x (50%)	Hoe komt dat? Voorbeeldantwoorden: “Ik dacht er aan”, “omdat ik altijd op aan het letten ben wat ik doe”, “omdat ik me dan rustiger voel”.
Nee	2x (17%)	Hoe komt dat? “Ik vergat de streepjes”, “ik ben vergeetachtig”.
Een beetje	4x (33%)	Hoe komt dat? Voorbeeldantwoorden: “soms denk ik er niet aan”, “ik vergat de streepjes”,

5. Ik vind het *fijn/niet fijn/een beetje fijn* om met zelf een doel te kiezen, omdat....

Fijn	10x (83%)	...omdat...Voorbeeldantwoorden: “ik dan beter word in het brood eten”, “ik het liefst zelf wil kiezen wat ik wil doen”, “wat ik moeilijk vind kan ik oefenen”, “ik anders misschien een doel krijg waar ik niets aan heb”, “je er nieuwe dingen van kan leren”, “ik dan zelf kan beslissen”.
Niet fijn	1x (8%)	...omdat..., “ik wist niets te bedenken”.
Een beetje fijn	1x (8%)	...omdat...”het heel lastig is”.

6. Ik vind het *fijn/niet fijn/een beetje fijn* om de vragen en antwoorden op het digibord mee te lezen, omdat...

Fijn	7x (58%)	...omdat... Voorbeeldantwoorden: "ik wil weten of het goed gaat", "dan heb ik een goed overzicht", "omdat je iemand kunt helpen met zijn doel", "ik anders de vraag misschien niet had gehoord", "dan kan je meelezen en dingen die je niet wil verbeteren",
Niet fijn	5x (42%)	...omdat... Voorbeeldantwoorden: "ik vind het saai", "je het dan niet zelf mag schrijven", "het dan lang duurt".
Een beetje fijn	0x	

Bijlage 7: Het verhaal van Jan-Willem

Vanuit de observaties die ik heb bijgehouden schrijf ik het verhaal van één kind. Hoe is het gelopen met zijn Achteruitkijkspiegel? Het eerste doel van Jan-Willem is dat hij graag minder verleggen wil worden in de kring. Dit zetten we om in een haalbaar en concreet doel. Zijn Achteruitkijkspiegel ziet er zo uit:

De achteruitkijkspiegel



STOP! Denk na:

Wat ga ik doen?	Hoe ga ik het doen?	Wanneer ga ik het doen?	Ik doe het. Met hulp.	Ik doe het. Zonder hulp.
Iets vertellen in de kring.	Ik steek mijn vinger op en vertel wat ik gedaan heb. Ik praat met luide stem.	Op maandag, woensdag en donderdag.		

Na drie weken evalueren we zijn doel. Op een schaal van 0-10 geeft hij zichzelf een 8 voor deze vaardigheid. Hij zegt hier zelf over: "Ik vind het nu makkelijker om te vertellen. Ik heb het geoefend en dan lukt het beter." Hij is tevreden over zijn doel en wil graag een nieuw doel kiezen. Als zijn leerkracht heb ik hier ook een idee over. Ik zou het goed vinden als hij zou leren om in andere klassen iets te vragen. Dit is echter niet wat hij als doel kiest. Als doel kiest hij dat hij bij het buitenspelen wil leren om met iemand anders te spelen. Jan-Willem loopt inderdaad vaak alleen over het plein. Hij loopt weleens met Jos. De rest van de tijd loopt hij alleen. Ik twijfel als leerkracht of dit doel niet te moeilijk voor hem is, maar ik besluit om hier niets van te zeggen en hem het voordeel van de twijfel te geven. Om het doel van Jan-Willem klein en haalbaar te maken besluiten we dat hij aan Jos vraagt of hij mee kan spelen. Twee weken na de start van dit doel zie ik hem in de pauze spelen met drie andere kinderen. Eerst zit hij op een kar, daarna duwt hij de kar. Ik zie de kinderen veel lachen. Als we dit doel een week later evalueren, zegt hij tot mijn verbazing dat het niet zo goed gaat met zijn doel. Hij heeft maar één streepje. Op de schaal van 0-10 vindt hij dat hij bij de twee is. Ik vraag wat er allemaal goed gaat dat hij dit cijfer haalt: hij had één keer met Jos gespeeld. Als ik aan de andere kinderen vraag hoe zij vinden dat het met zijn doel gaat zegt Joost: "je hebt net nog met Boris en Kees en mij gespeeld." En Rik zegt: "jij speelt elke grote pauze met mij." Jan-Willem heeft meer gedaan dan hij zelf dacht. Hij dacht dat hij alleen het spelen met Jos moest opschrijven. Hij vertelt dat hij nu meer plezier in het samenspelen heeft. Op mijn vraag hoe dit hem gelukt was zei hij: "Toen ik het gedaan had, had ik er meer zin in om samen te spelen en wou ik het vaker doen." Jan-Willem wil graag nog verder gaan met dit doel. Hij begrijpt nu goed dat hij ook streepjes kan zetten als hij met andere kinderen dan Jos gespeeld heeft. Ik pas zijn Achteruitkijkspiegel aan:

De achteruitkijkspiegel



STOP! Denk na:

Wat ga ik doen?	Hoe ga ik het doen?	Wanneer ga ik het doen?	Ik doe het. Met hulp.	Ik doe het. Zonder hulp.
Bij het buitenspelen met iemand samen spelen	Vragen aan iemand of ik mee mag doen.	Dit doe ik elke dag in de kleine pauze en als het kan ook in de grote pauze.		

Hoe het met zijn nieuwe doel gaat, evalueren we weer na drie weken.

Bijlage 8: het verhaal van Boris en het verhaal van Jos.

Het verhaal van Boris

Boris vindt het moeilijk om een eigen leerdoel te kiezen. Hij vindt dat hij alles al kan. Ik vraag aan de andere kinderen om hem te helpen, wat zou Boris kunnen leren? Kees steekt zijn vinger op en zegt: "Je kunt weleens leren om toe te geven dat je iets niet kan." Boris vindt dit moeilijk om te horen. Hij ontkent dat dit zo is en kijkt boos naar Kees. Mijn poging om dit uit te praten mislukt; Boris wil er niets meer over horen.

Het verhaal van Jos

Jos vindt het heel moeilijk om zijn leerdoel om te zetten in concrete stapjes. Met mijn hulp lukt het beter, maar hij blijft veel in algemene termen hangen. Het doel, zoals het uiteindelijk op "De Achteruitkijkspiegel" komt te staan is concreet geformuleerd. Bij het oefenen van het doel lukt het hem niet om aan zijn doel te werken. Uit de vragenlijsten van de ouders en leerkracht blijkt, dat Jos veel zwakke executieve functies heeft. Bij de evaluatie van het doel zegt Jos dat het goed gaat. Mijn observaties zeggen iets anders. Moet ik hem hiermee confronteren? Hij vindt van zichzelf dat hij dingen niet goed kan, dus succeservaringen zijn juist belangrijk voor hem. Vraag ik door hem zelf een leerdoel te laten kiezen niet teveel van hem? Moet ik als leerkracht bij het kiezen van het leerdoel niet sturender zijn, zodat hij in ieder geval een doel kiest wat hij zeker haalt? Is Jos met zijn zwakke executieve functies in staat om een goed en haalbaar leerdoel voor zichzelf te bedenken? En als hij dit bedacht heeft, kan hij zijn gedrag in voldoende mate zelfstandig aansturen of heeft hij hiervoor ondersteuning van buitenaf nodig?

Bijlage 9: Video-opname1: 31-03-2012, filmisch verslag met het accent op de vaardigheden van de leerkracht.

Vaardigheid van de leerkracht

Luisterhouding: onwetend zijn, het kind eigen conclusies laten trekken, sleutelwoorden echoën, ontvangstbevestiging geven, samenvatten in de woorden van kind,
Complimenten geven / goedkeurig geven
Oog hebben voor wat er goed gaat
Afstemmen met het kind
Kind tijd geven om na te denken
Kind helpen om doel in kleine stapjes te verdelen
Meetypen op het digibord, zodat het kind het gesprek kan volgen

kleur

geel

groen

lichtblauw

rood

paars

donkergroen

roze

- "Wat was jouw doel ook al weer?"
- "Mijn doel was om mijn hoofd erbij te houden bij de rekenles."
- "Oké, heel goed. En wat kon je daarvoor doen?"
- "Mijn vinger opsteken om te vragen wat ik moet maken."
- "En hoe gaat dat?"
- "Dat gaat eigenlijk al best goed, alleen vergeet ik iedere keer om streepjes te zetten."
- "Oké, dus eigenlijk zeg jij –dan typ ik even mee- dat gaat al best goed, maar ik vergeet om streepjes te zetten. Klopt dat?"
- "Ja"
- "Oké. En uhm, jij zegt dus het gaat al best goed. Als je dan kijkt naar de cijfers 1-2-3-4...op de schaal van 1 t/m 10, hoe ver ben jij dan nu?"
- "(stilte) Ik denk 7"
- "jij denkt 7. En wat gaat er al goed dat jij een 7 haalt?"
- "Ja, ik probeer steeds vaker mijn vinger op te steken, wat ik dus eerst niet deed. Dat had ik ook al gedaan, vanochtend bij de rekenles."
- "Dus, Ik probeer steeds vaker mijn vinger op te steken (dit typ ik mee op het digibord) en je geeft als voorbeeld vanochtend bij de rekenles. Heb je toen een streepje gezet dan?"
- "Toen was ik het ook vergeten."
- "Toen was je het ook vergeten. Nou, dan mag je dat nog doen, toch? Doe het maar meteen. (hij pakt zijn pen en zet een streepje). "Dus je begint steeds vaker je vinger op te steken. Dus dat helpt jou om hier goed aan te werken?"
- "Ja, ja, eigenlijk wel."
- "Oké, en uhm..., zijn er nog meer dingen die goed gaan?"
- "Ja, en doorwerken gaat wel goed. Maar dat komt voornamelijk door het vinger opsteken, dat heb ik in de Steunklas ook al gemerkt, dat als ik mijn vinger opsteek, dat de rest dan ook goed gaat."
- "Oké, dus dat is een heel handig hulpmiddel, die vinger opsteken?"
- "Ja."
- "Wat gebeurt er als jij je vinger opsteekt?"
- "Dan krijg ik hulp."
- "Dan krijg je hulp. Wat voor hulp krijg je dan?"
- "Meestal goeie hulp."
- "Goeie hulp. Wat is voor jou goeie hulp?"

- Ja, eh, dat het nog een, eh zo ongeveer een klein beetje wordt uitgelegd met voorbeeldjes.

(...)

- "Ik wil wel doorgaan tot een tien voor dit doel."

- "Je had een 7, wat kun je nou doen om bij een 7 1/2 te komen?"

- "Ja, proberen om er nog vaker aan te denken."

- "Er vaker aan denken, oké, moet ik dan iets veranderen aan wat hier staat? (zijn Achteruitkijkspiegel staat op het digibord geprojecteerd). Hier staat, als het teveel is vinger opsteken en vragen wat ik moet doen. Nu zeg je ik moet er vaker aan denken om mijn vinger op te steken"

- Ja"

- Dat zou jou helpen?

- Ja"

- Zal ik dat er bij zetten?

- "Ja"

- Moet de rest blijven staan of mag er iets weg?

- "Ja, laat de rest maar staan.

- "Dan maak ik ervan: Als het teveel is er vaker aan denken om mijn vinger op te steken. Ja?"

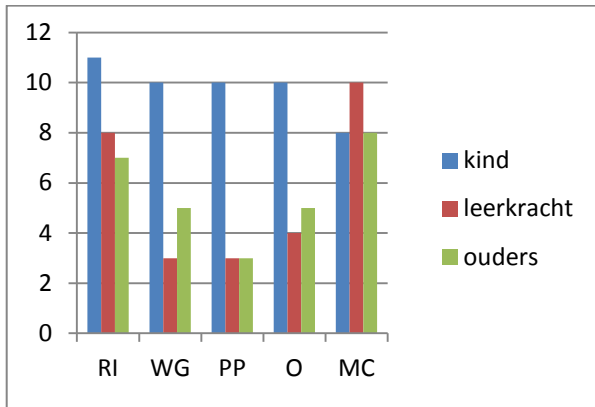
- "Ja"

- "Dan ga ik deze voor je afdrukken."

Bijlage 10: Overzicht van de sterke en zwakke executieve functies per kind

Dawson en Guare (2010) geven aan dat het bij een score hoger dan 9 om een sterke executieve functie gaat, bij een score lager dan 9 is het een zwakke executieve functie.

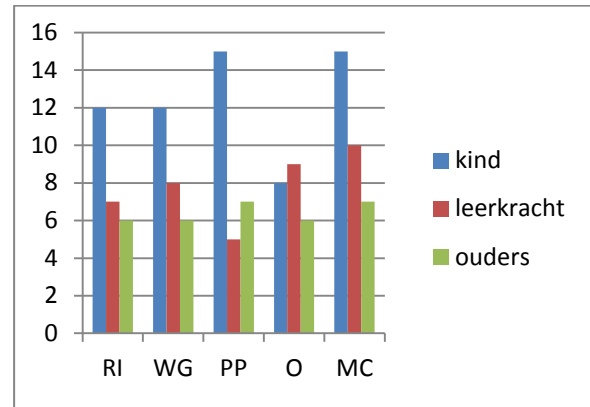
Executief functioneren Jos



Sterk: -

Zwak: reactie inhibitie
Werkgeheugen
Planning/prioritering
Organisatie
Metacognitie

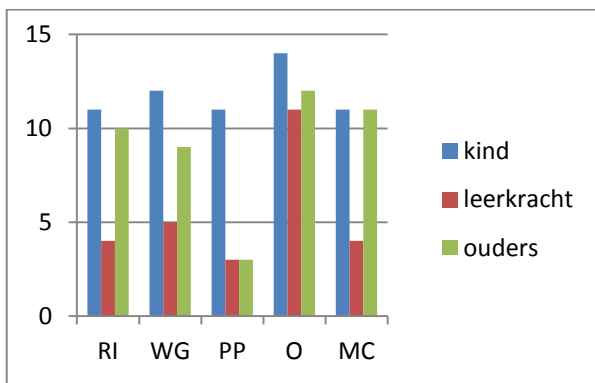
Executief functioneren Marijn



Sterk: Planning/prioritering
Metacognitie

Zwak: Reactie-inhibitie
Werkgeheugen
Organisatie

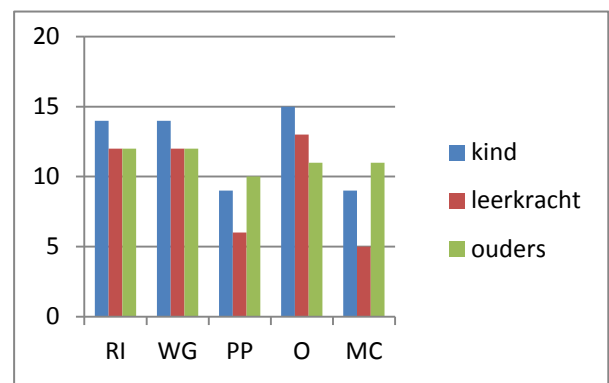
Executief functioneren Boris



Sterk: Organisatie

Zwak: Reactie-inhibitie
Werkgeheugen
Planning/prioritering
Metacognitie

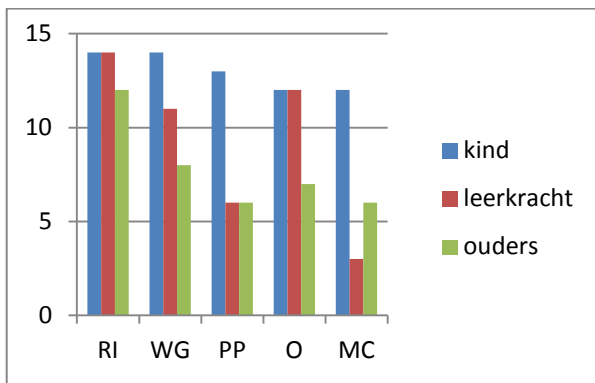
Executief functioneren Jan-Willem



Sterk: Reactie-inhibitie
Organisatie
werkgeheugen

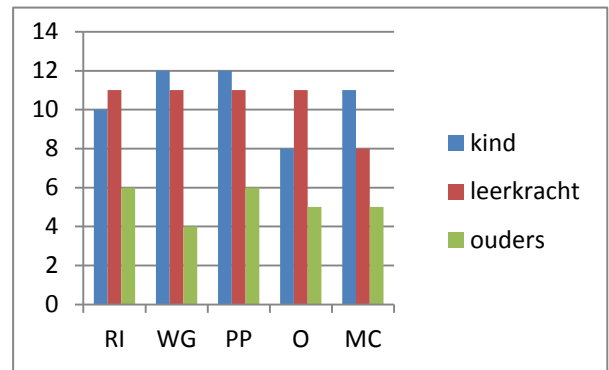
Zwak: Planning/prioritering
Metacognitie

Executief functioneren Jeroen



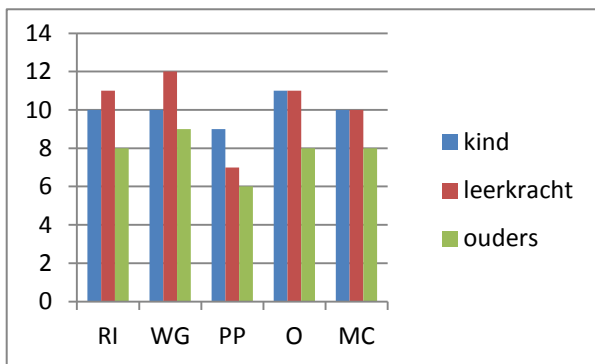
Sterk: reactie inhibitie
 Werkgeheugen
 Organisatie
 Zwak: Planning/prioritering
 Metacognitie

Executief functioneren Wessel



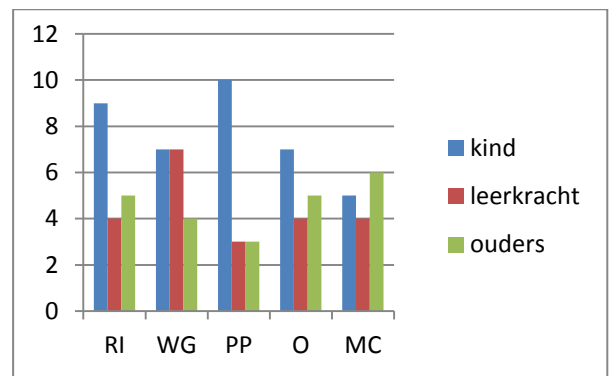
Sterk: Reactie-inhibitie
 Werkgeheugen
 Planning/prioritering
 Zwak: Organisatie
 Metacognitie

Executief functioneren Geert



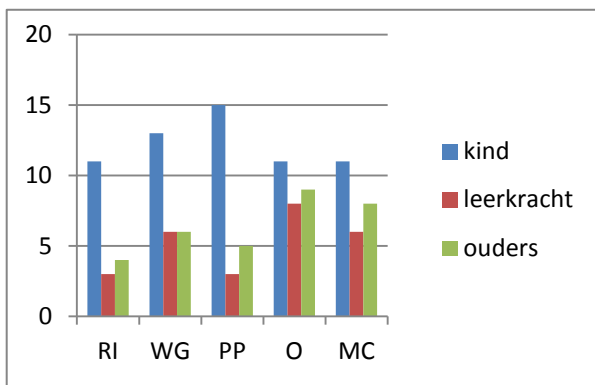
Sterk: reactie inhibitie
 Werkgeheugen
 Organisatie
 Metacognitie
 Zwak: Planning/prioritering

Executief functioneren Hans



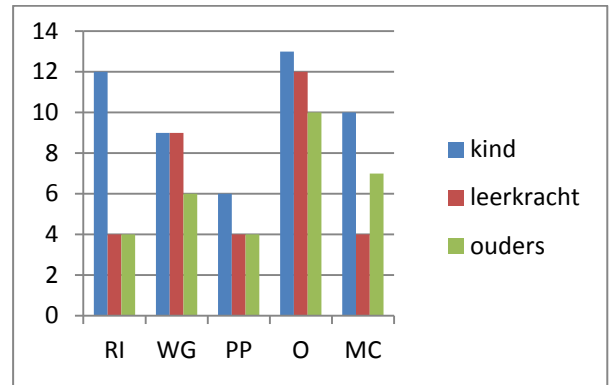
Sterk: -
 Zwak: Reactie-inhibitie
 werkgeheugen
 Planning/prioritering
 Organisatie
 Metacognitie

Executief functioneren Casper



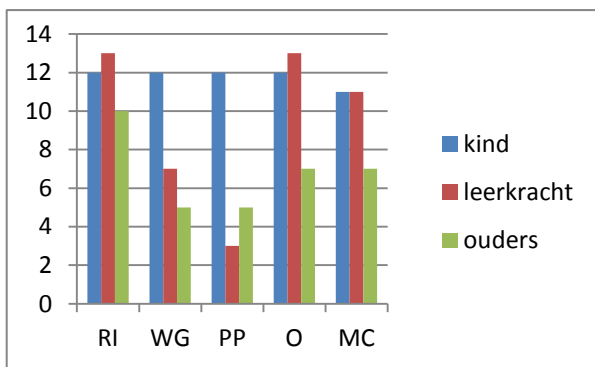
Sterk: Organisatie
 Zwak: reactie inhibitie
 Werkgeheugen
 Planning/prioritering
 Metacognitie

Executief functioneren Kees



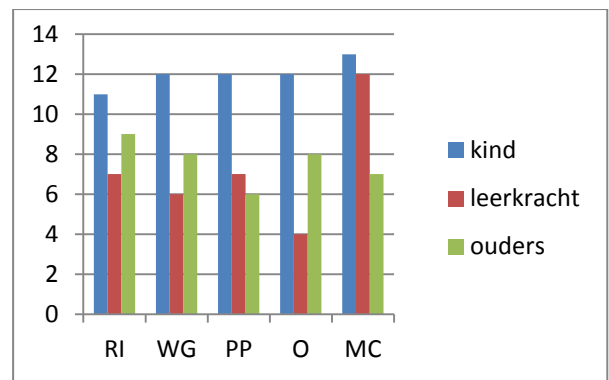
Sterk: Organisatie
 Zwak: Reactie-inhibitie
 Werkgeheugen
 Planning/prioritering
 Metacognitie

Executief functioneren Bram



Sterk: Reactie-inhibitie
 Organisatie
 Metacognitie
 Zwak: Werkgeheugen
 Planning/prioritering

Executief functioneren Rik



Sterk: Metacognitie
 Zwak: Reactie-inhibitie
 Werkgeheugen
 Planning/prioritering
 Organisatie

Bijlage 11: Feedbackkaartje van Prinsen en Koster (zj)

FEEDBACK

Maak het veilig:

Concreet, benoem gedrag

Positief, opbouwend: “Jij”

Tips op persoonlijke titel: “Ik”

Prioriteer & doseer

TOP-TIP-TOP

Herkenbaar? Vraag om reactie

Toepasbaar? Benoem alternatief