

TOS en SI, belemmering of kans?

PRAKTIJK GERICHT ONDERZOEK

Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met onder andere TOS en SI?



Naam:
Studentnummer:
E-mail:
Onderwerp:
Studiebegeleider:
Datum:

Angela van Kuijk
2645696
a.vankuijk@student.fontys.nl
Praktijk Gericht Onderzoek (MSEN)
Anouk Middelkoop–van Erp
21 juni 2016

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1.....	5
Inleiding	5
1.1 Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.2 Praktijksituatie	6
1.3 Eerder onderzoek	6
Samenvatting.....	7
Hoofdstuk 2.....	8
Inleiding	8
Theoretisch kader	8
2.1 TOS.....	8
2.1.1 Comorbiditeit: TOS en sensorische informatieverwerking	8
2.1.2 TOS in relatie tot neuropsychologie	9
2.2 Sensorische Informatieverwerking	10
2.2.1 SI in relatie tot neuropsychologie	11
2.2.2 Reguleren SI	11
2.2.3 SI in relatie tot ASS.....	12
2.3 Taakgerichtheid.....	12
2.3.1 Meichenbaum: stop-denk-doe methode.....	13
2.4 Werkhouding.....	13
2.5 Onderzoeksvraag.....	14
2.6 Deelvragen.....	14
Samenvatting.....	15
Hoofdstuk 3.....	16
Inleiding	16
3.1 Respondenten / deelnemers	16
3.2 Onderzoeksstrategie	16
3.3 Onderzoeksmethoden	18
3.4 Meetinstrumenten	18
3.4.1 Sensory Profile Oudervragenlijst.....	18
3.4.2 Sensory Profile School Companion	19
3.4.3 Tijdsteekproef	19
3.4.4 Vragenlijst Concentratie	20
3.5 Interventies.....	20
3.6 Triangulatie	22

3.7	Ethische aspecten.....	23
	Samenvatting.....	23
Hoofdstuk 4.....		25
Inleiding		25
4.1	Data-analyse.....	25
4.1.1	Deelvraag 1.....	25
4.1.2	Sensory Profile Oudervragenlijst.....	26
4.1.3	Sensory Profile School Companion	26
4.1.4	Vergelijking SP Oudervragenlijst en SP School Companion	29
4.1.5	Tijdsteeekproef	29
4.2	Deelvraag 2.....	34
4.3	Deelvraag 3.....	34
	Samenvatting.....	35
Hoofdstuk 5.....		37
Inleiding		37
5.1	Conclusies.....	37
5.1.1	Conclusie naar aanleiding van de deelvragen	37
5.1.2	Conclusie naar aanleiding van de onderzoeksvraag	39
5.2	Aanbevelingen.....	39
5.2.1	Aanbevelingen SI.....	39
5.2.2	Aanbevelingen vervolgonderzoek	40
5.3	TOS en SI, belemmering of kans?	41
	Samenvatting.....	42
Literatuurlijst		43
Bijlagen.....		46
Bijlage 1	Verwerkingsopdracht GVLB2.....	47
Bijlage 2	Verwerkingsopdracht LCBP2.....	54
Bijlage 3	Toestemming ouders vijf leerlingen	61
Bijlage 4	Vragenlijst concentratie.....	66
Bijlage 5	Tijdsteeekproef (grafisch en formulier)	71
Bijlage 6	Sensory Profile Scoreformulier 4 t/m 12 jaar.....	84
Bijlage 7	EHP-kader.....	94
Bijlage 8	Interventies.....	95
Bijlage 9	Uitwerking gesprekken.....	99
Bijlage 10	Methode van Meichenbaum.....	104
Bijlage 11	Presentatie PGO in leergemeenschap Auris / feedback	106

Samenvatting

Als leerkracht in het cluster-2 onderwijs word ik dagelijks geconfronteerd met de onmacht en frustratie die de leerlingen met een TaalOntwikkelingsStoornis (hierna TOS), Sensorische Informatieverwerking (hierna SI) én hun kindeigen problematiek ervaren. Om de juiste begeleiding en ondersteuning te bieden aan deze leerlingen had ik niet voldoende kennis en deze problematiek. In mijn groep 4 heeft een aantal leerlingen te maken met TOS, SI én stoornissen als ASS (PDD-NOS), ADHD of ADD. Deze comorbiditeit maakt het voor de leerlingen en mij als leerkracht in bepaalde situaties complex om te komen tot een goede vorm van ondersteuning en begeleiding. Hierin ben ik als leerkracht handelingsverlegen. Ik wilde als leerkracht meer kennis opdoen over het omgaan met problemen in de sensorische informatieverwerking in combinatie met de andere stoornissen en kindeigen ontwikkelproblematiek.

Deze aanloop naar het opdoen van kennis en kunde heeft de volgende onderzoeksvraag opgeleverd: Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met onder andere TOS en SI?

Dit onderzoeksverslag start met een weergave van de aanleiding voor mijn onderzoek, waarbij ik het gesignaleerde probleem in de praktijksituatie schets. Ik haal tevens eerdere onderzoeken aan die raakvlakken hebben met mijn eigen onderzoek. De aanbevelingen die in deze eerdere onderzoeken zijn gedaan, heb ik kunnen koppelen aan mijn eigen praktijksituatie en hierdoor heb ik gerichtere interventies kunnen inzetten. De kernbegrippen van mijn onderzoek zijn taakgerichtheid, TOS en SI. De theorie is, indien relevant, in relatie gebracht met de neuropsychologie en de speciale onderwijsbehoeften die de leerlingen in dit onderzoek hebben.

Naar aanleiding van dit theoretische kader heb ik een strategie en methoden gekozen. Op basis van de theorie, de strategie en methoden is geïntervenieerd.

De resultaten van dit onderzoek zijn verwerkt in hoofdstuk vier, waarna in het laatste deel van dit onderzoeksverslag het antwoord wordt gegeven op de onderzoeksvraag en de deelvragen. Het theoretisch kader wordt ook aangehaald in dit laatste hoofdstuk en gekoppeld aan de bevindingen.

Hoofdstuk 1

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de aanleiding van dit praktijkgerichte onderzoek gegeven. De probleemstelling wordt geformuleerd en tevens is nagegaan welk eerder onderzoek is gedaan naar de kernbegrippen in de onderzoeksvraag van dit onderzoek.

1.1 Aanleiding en probleemstelling

Als groepsleerkracht binnen een Cluster 2 school, werk ik samen met leerlingen met een Taalontwikkelingsstoornis (hierna TOS) waarbij enkele leerlingen te maken hebben met comorbiditeit. Wanneer tegelijkertijd twee stoornissen voorkomen bij een leerling is sprake van comorbiditeit. Uit detailonderzoek blijkt dat meer dan 80 procent van de leerlingen een taal- én een psychiatrische stoornis heeft (Blankenstijn & Scheper, 2006). De betrokken leerlingen in dit praktijkgerichte onderzoek hebben allemaal te maken met comorbiditeit. Alle leerlingen hebben TOS én SI. Daarbij hebben de leerlingen individueel ook te maken met bijkomende stoornissen. Dit schooljaar (2015-2016) ben ik werkzaam als leerkracht van groep 4. Een groep van vijftien leerlingen. Alle leerlingen hebben een diagnose TOS. In mijn onderzoek richt ik me op vijf leerlingen die comorbiditeit hebben met ASS (PDD-NOS), ADHD, ADD en het syndroom van Klinefelter. De leerlingen hebben ook te maken met problemen in hun sensorische informatieverwerking (hierna SI). De lichamelijke en motorische onrust die de stoornissen ieder op hun eigen manier met zich meebrengen, zorgen ervoor dat de betreffende leerlingen zich moeizaam kunnen concentreren gedurende de instructie. Bij de taakverwerking blijkt dat de instructie niet goed uitgeluisterd is of is onthouden, waardoor taakgericht werken uitblijft.

Ik merk dagelijks dat de leerlingen belemmerd worden in hun communicatie door hun TOS. Niet alleen TOS belemmert ze, maar ook de problemen met hun SI. De problemen in de SI zorgen voor veel zichtbare onrust. Deze onrust zorgt ervoor dat zij delen van de instructie missen, hun werk niet zelfstandig kunnen maken, dit zorgt weer voor onrust. De leerlingen raken verzeild in een cirkel en komen hier moeilijk uit. De (innerlijke) onrust neemt toe.

Wat mij opvalt en verwondert, is dat ik snel probeer in te grijpen, maar achteraf vind ik dat ik dit niet altijd op de juiste manier doe. Ik grijp regelmatig in door de bewegingsonrust weg te willen nemen. Ik vraag mijzelf daarbij regelmatig af of ik dit wel op de juiste wijze aanpak. In mijn theoretisch kader ga ik op zoek naar onderbouwing, verbetering, wellicht verandering en optimaliseren van mijn handelen. Het welbevinden van de leerlingen heeft de hoogste prioriteit. Hierin voel ik me handelingsverlegen en ik vertrouw erop dat mijn onderzoek mij hierin verder zal helpen.

1.2 Praktijksituatie

De onderzoekspraktijk bestaat uit vijf leerlingen in groep 4 van het cluster 2 onderwijs. Twee meisjes en 3 jongens. Cluster 2 onderwijs is speciaal onderwijs aan leerlingen met een TOS. De logopediste, tevens SI-deskundige, van deze groep betrek ik bij het onderzoek.

1.3 Eerder onderzoek

Aan het begin van dit onderzoek heb ik gezocht naar eerdere onderzoeken en relevante literatuur. Via de HBO-kennisbank heb ik de scriptie van Houtepen (2013) en Laeven (2015) geraadpleegd. In deze scripties stond onder andere de taakgerichtheid centraal tegelijk de overlap met dit praktijkgerichte onderzoek. Uit de scriptie van Houtepen (2013) komt naar voren dat de alertheid van de leerlingen tijdens de instructie verhoogd kan worden, door aan te sluiten bij de SI van de leerling. Laeven (2015) beschrijft hoe de ondersteuning is vormgegeven aan leerlingen met taakwerkhoudingsproblemen. Kanttekening hierbij is dat de betrokken leerlingen in haar onderzoek binnen het regulier onderwijs les krijgen. Echter, zij gaat uit van een oplossingsgerichte benadering bij het bevorderen van de taakgerichtheid. In dit praktijkgerichte onderzoek wordt ook gewerkt aan een oplossingsgerichte benadering, echter binnen het speciaal onderwijs. Als onderzoeker is het interessant te weten of haar handvatten kunnen worden ingezet bij leerlingen binnen het speciaal onderwijs. Dunn (2008) beschrijft in haar boek 'Living sensationally. Understanding your senses' hoe mensen (kinderen) op verschillende manieren reageren op sensorische prikkels en ervaringen. Ze beschrijft dat het begrijpen van de reacties op deze prikkels beter begrepen kan worden als we leerlingen bestuderen van wie de sensorische verwerking

zo ongebruikelijk is dat zelfs normale, dagelijkse activiteiten hierdoor worden verstoord. In haar boek haalt zij mensen (leerlingen) aan met stoornissen als autisme, ADHD en leerproblemen.

Samenvatting

Ik besef me dat ik in de groep regelmatig niet kan voldoen aan de onderwijsbehoeften van de individuele leerlingen. Binnen mijn groep in het cluster-2 onderwijs zijn vijf leerlingen die onderwijsbehoeften hebben ten aanzien van de sensorische informatieverwerking, waarbij zij ook een TOS hebben. Zodra zij zelfstandig gaan werken, lukt ze dit niet gedurende een bepaalde vastgestelde periode taakgericht te doen. Hun gedragingen zijn passief als hyperactief van aard. Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met onder andere TOS en SI?

Hoofdstuk 2

Inleiding

Taakgerichtheid, TOS en SI zijn de begrippen die zijn opgenomen en uitgewerkt in het theoretisch kader. De comorbiditeit waar de leerlingen in dit onderzoek mee te maken hebben, wordt gerelateerd aan de neuropsychologie en aan de speciale onderwijsbehoeften die de leerlingen in dit onderzoek zelf naar voren brengen. Tenslotte wordt met behulp van de opgedane theoretische kennis de onderzoeksvraag geformuleerd alsmede drie deelvragen.

Theoretisch kader

De begrippen TOS, SI en taakgerichtheid vormen de bouwstenen van mijn onderzoeksvraag. Deze kernbegrippen worden in dit theoretisch kader toegelicht, onderbouwd door literatuur. Daar waar de theorieën elkaar tegenspreken, verwerk ik dit in een discussie en zal ik deze discussie ook meenemen in mijn praktijkonderzoek. Op deze manier kan ik de theorie weerleggen en bepalen welke theorie het beste past binnen mijn onderzoek en de situatie in de groep.

2.1 TOS

Wat is nu precies een taalontwikkelingsstoornis (hierna TOS)? Volgens Goorhuis-Brouwer (2010) wordt van een afwijkende of gestoorde taalontwikkeling gesproken wanneer het taalgebruik van een leerling kenmerken vertoont die niet in een bepaalde fase van het taalverwervingsproces thuishoren en die geen samenhangend beeld vormen. In paragraaf 2.1.2 wordt dit nader toegelicht als een relatie wordt gelegd tussen een taalontwikkelings-stoornis en neuropsychologie.

2.1.1 Comorbiditeit: TOS en sensorische informatieverwerking

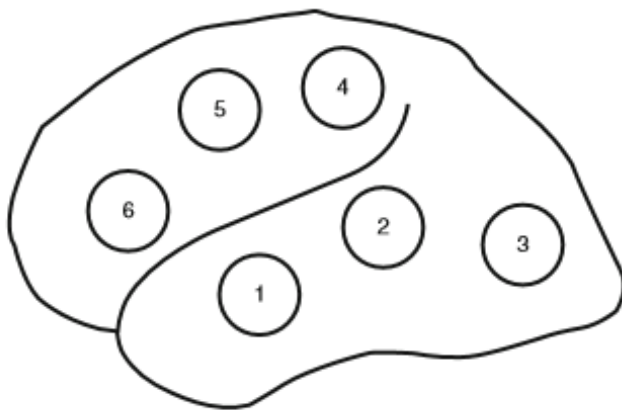
Volgens Yew & O'Kearny (2013) laten leerlingen met TOS vaker gedragsproblemen zien dan leerlingen zonder TOS. Een taalontwikkelingsstoornis kan een risicofactor zijn voor de ontwikkeling van de leerling. Uit onderzoek van Toppelberg & Shapiro (2000) blijkt dat een TOS in combinatie met SI een veel voorkomende comorbiditeit is. Van de leerlingen met TOS hebben tussen 50 en 80% van al deze kinderen (de term leerlingen wordt niet genoemd omdat uit het onderzoek niet duidelijk blijkt of het alleen

over schoolgaande kinderen gaat of ook om kinderen die nog niet de schoolleeftijd hebben bereikt) een vergrote kans tot het ondervinden van problemen met SI.

De zintuigen spelen een belangrijke rol bij de taalontwikkeling. Via de zintuigen worden kenmerken en aspecten van allerlei objecten ontdekt. Hier wordt na verloop van tijd een woord aan gekoppeld. Het emotionele aspect speelt hierbij een rol doordat iets leuk of niet leuk gevonden kan worden. Of het voelt wel of niet prettig aan. Als er problemen bestaan in de zintuiglijke ontwikkeling kan dit een voldoende of goede taalontwikkeling in de weg staat. Dit kan zich uiten in de vorm van een achterstand in de taalontwikkeling of woordvindingsproblemen.

2.1.2 TOS in relatie tot neuropsychologie

Het taalverwervingsproces is een proces dat start in de hersenschors (Goorhuis-Brouwer, 2010). De hersencellen ontwikkelen zich en er worden verbindingen gemaakt met andere hersencellen. Er ontstaan nieuwe functionele gebieden binnen de hersenen die de basis leggen voor het taalgebruik. Het onderdeel taal is opgenomen in de dominante hersenhelft, waarin in ieder geval zes functionele taalonderdelen zijn opgenomen (zie afbeelding 1). De onderdelen 1, 2 en 3 zijn samen het vermogen om taal te begrijpen (klankherkenning, woordherkenning, zinsbegrip). Onderdelen 4, 5 en 6 zijn samen het vermogen om taal te produceren (klankproductie, woordvorming en zinsvorming).



*Afbeelding 1: Mentale atlas voor taal (opbouw vindt plaats tussen 0 en 7 jaar)
Bron: Spraak, taal en leren (hoofdstuk 3, S.M. Goorhuis-Brouwer, 2010)*

Een TOS kan bij leerlingen zorgen voor gedragsmatige problemen omdat de ontwikkeling in communicatie van een leerling een belangrijke rol speelt in het gehele ontwikkelingsproces. De factoren horen, praten, het maken van contact en het denken

staan continue met elkaar in verbinding. Als deze communicatieve ontwikkeling niet juist verloopt, zorgt dit voor een negatief effect op de andere factoren binnen de ontwikkeling. Verschillende theorieën geven aan dat taalontwikkelingsstoornissen een negatief effect hebben op de prestaties van lezen, schrijven en rekenen (Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase & Kaplan, 1998). Dit is een belangrijk gegeven voor dit onderzoek, omdat ik uiteindelijk wil aantonen of ik als leerkracht invloed kan hebben op de taakgerichtheid van de leerling. De sociaal-emotionele ontwikkeling heeft er ook onder te lijden als er sprake is van een taalstoornis (Goorhuis-Brouwer, Nakken & Van de Berg, 1996).

2.2 Sensorische Informatieverwerking

Kranowitz (2005) geeft weer dat een sensorische informatieverwerkingsstoornis het onvermogen is om informatie die via de zintuigen is binnengekomen, zodanig te gebruiken dat een soepel functioneren in het dagelijks leven mogelijk wordt.

De informatie komt binnen via contact met de omgeving (licht, geluid, aanraking). De zintuigen vangen deze prikkels op door middel van de huid, ogen, oren, gewrichten, neus en mond. De hersenen zorgen vervolgens voor ordening van de prikkels maar ook voor selectie van de prikkels en koppeling naar het uiten van gedrag en leren. Als de verwerking goed gebeurt, volgt adequaat gedrag. Als dit niet het geval is, kan dit problemen geven in de ontwikkeling van de leerling (combinatie van gedrag en leren).

SI is een aangeboren stoornis. Al voor de geboorte vindt de sensorische informatieverwerking plaats. Piaget (1972, in Breemen, 2011) geeft aan dat het grootste deel van de sensorische informatieverwerking plaats vindt in de eerste levensjaren, in de zogeheten sensomotorische fase. Door interactie die vervolgens volgt, krijgt de leerling zeer veel sensorische informatie te verwerken. De ontwikkeling van sensorische informatieverwerking vindt met name plaats tijdens en als gevolg van het doelgericht bewegen, waarbij zintuiglijke ervaringen worden opgedaan. Ayres (2005) noemt dit proces adaptive response.

2.2.1 SI in relatie tot neuropsychologie

In het zenuwstelsel worden verbanden gelegd op verschillende niveaus. Het leggen van deze verbanden is noodzakelijk om te kunnen functioneren en te ontwikkelen. Hoe hoger het niveau hoe complexer het wordt en hoe flexibeler het zenuwstelsel moet zijn om deze complexiteit aan te kunnen. Op het lagere niveau speelt de sensorische informatieverwerking een grote rol en niet zo zeer de analyse ervan. De sensorische analyse gebeurt op een hoger niveau. Dit geeft aan dat wanneer de sensorische informatieverwerking in het lagere niveau niet volledig of goed functioneert, de analyse in het hoger niveau niet juist kan plaatsvinden.

Sensorische informatie wordt door Dunn (2008) omschreven als de brandstof die de hersenen nodig hebben om te kunnen werken. Volgens Dunn (2008) zijn de prikkels die ons duidelijkheid geven over ons lichaam, strategisch geplaatst zijn zodat onze hersenen weten wat het lichaam doet. De tastzintuigen informeren de hersenen over de huid. Over de spieren, pezen en gewrichten worden de hersenen geïnformeerd door de lichaamshoudings-sensoren. De bewegingszintuigen geven signalen aan onze hersenen door over de plaats van ons lichaam in de ruimte. De kenmerken van voorwerpen en van voedsel en drank die in onze mond binnengaan, worden bijgehouden door de orale zintuigen. Dit proces vindt ook plaats in de kleine hersenen (cerebellum) en de vestibulaire kernen. De motorische output wordt hierdoor gecontroleerd, zoals spanning van de spieren en het kunnen houden van het evenwicht. In het brein zijn de oude cortex en het limbische systeem zeer belangrijk voor de sensomotoriek, de cognitie en de emotie. Het limbische systeem geeft energie door en motiveert om ervaringen te willen opdoen (nieuwsgierig zijn). In het hoogste niveau van de hersenschors (cortex) en de twee hemisferen vindt de input plaats. De prikkels van de sensorische input en de motorische output (een wisselwerking of gevolg van elkaar) worden hier gereguleerd. Hoe vaker en meer de zenuwbanen gebruikt worden hoe beter het centrale zenuwstelsel kan functioneren. De ontwikkeling verloopt dan beter.

2.2.2 Reguleren SI

Is SI te reguleren ofwel is belemmering van de SI door de leerkracht wel een optie? McIntosh, Miller, Shyu & Hagerman (1999) geven aan dat reguleren van de SI stoornis

wel degelijk een optie is, maar dat de leerling hiertoe zelf in staat moet zijn. De leerling zelf is de belangrijkste factor hierin. De leerkracht en andere betrokkenen (denk aan de ouders) zijn hierin slechts als begeleider bij betrokken. Belemmeren of beperken van de SI is mogelijk, waarbij gestreefd wordt een niveau te halen, waarbij het uiten en het gedrag van de leerling voor de leerling zelf goed te handhaven is.

2.2.3 SI in relatie tot ASS

Bogdashina (2004) beschrijft dat ongeveer 80% van de personen (lees: alle personen, zowel kinderen als volwassenen) met ASS ook problemen kennen in de SI. Bij leerlingen met autisme komt een prikkel sterker door, ook als de leerling zelf niet extra onder spanning staat. Bogdashina (2004) beschrijft dat leerlingen met ASS een andere manier van prikkelverwerking ervaren. Zij benoemt de hypergevoeligheid en hypogevoeligheid van de zeven zintuigen. Hypergevoeligheid betekent dat het aantal prikkels dat door de hersenen ontvangen wordt, groter is dan de hersenen aankunnen. Het tegenovergestelde gebeurt bij hypogevoeligheid, waarbij er te weinig prikkels aan de hersenen worden doorgegeven om te kunnen verwerken. Hierbij lijken de hersenen te stoppen met het verwerken van prikkel.

2.3 Taakgerichtheid

De theorie laat zien dat de begrippen taakgerichtheid en werkhouding met elkaar verweven zijn. Hierdoor is tijdens het onderzoek ook het begrip werkhouding theoretisch onderzocht en toegevoegd aan het theoretisch kader.

De taakgerichtheid van leerlingen kan beïnvloed worden door de leerkracht. In het geval van problemen als gevolg van een stoornis (of comorbiditeit) moet volgens Stevens et al. (2001) ook gekeken worden naar de mate van interactie tussen de leerkracht en de leerling. De leerlingen moeten door de leerkrachten worden uitgedaagd in hun taakgerichte gedrag, zodat de betrokkenheid van de leerling vergroot wordt. Door deze vergrote betrokkenheid en de bewustwording van de leerling, zal de intrinsieke motivatie van de leerling toenemen. Zoals Hattie & Timperley (2007) en Stevens et al. (2001) beschrijven zal dit niet alleen een positief effect hebben op de taakgerichtheid en de zelfregulatie van de leerling maar ook op de leerresultaten. Een handvat wordt gegeven in de vorm van responsieve instructie van de leerkracht. Het is hierbij essentieel dat de leerling zelf moet worden uitgedaagd om mee te denken

en de beslissing te nemen over de eigen taak. Omdat dit goed aansluit bij de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003) wordt deze methode hierna verder uitgelicht.

2.3.1 Meichenbaum: stop-denk-doe methode

De Meichenbaum methodiek (1981), “de beertjes methode”, is een zelfinstructiemethode (Timmerman, 2003). Het doel van de Meichenbaum methode is de leerling te leren het handelen bewust te sturen door het aanbieden van externe structuur. De methode ordent het denkproces en probeert tevens impulsief, ongestructureerd en “trial-and-error”-gedrag te voorkomen. De Meichenbaum methodiek (Timmerman, 2003) werkt via cognitieve gedragsmodificatie (beïnvloeden en veranderen van het cognitief functioneren) aan werkhoudingsproblemen. De methode is visueel en verbaal ondersteund door de vier beertjes. Deze methode kan worden ingezet voor leerlingen die concentratie- en werkhoudingsproblemen ervaren, eventueel in combinatie met een (gediagnosticeerde) stoornis. Leerlingen wordt geleerd te handelen via een stappenplan (verbaal), ondersteund door afbeeldingen van vier beertjes (visualiseren). Buurman, Gerritsen en Hinkema (2013) vermelden dat gesproken taal beter te begrijpen is, als er ondersteuning plaatsvindt door gebaren, mimiek en visualiseren. Voor leerlingen met TOS wordt gebruik gemaakt van werkelijke objecten, voorwerpen, picto's en foto's, om woorden en begrippen meer betekenis en inhoud te geven.

Omdat de leerlingen in dit praktijkgerichte onderzoek allemaal een TOS hebben en behoefte hebben aan visualisatie is ervoor gekozen de methode van Meichenbaum (Timmerman, 2003) in te zetten als onderzoeksinstrument en als interventie. Een uitwerking van de zelfinstructiemethode in fasen is opgenomen in bijlage 10.

2.4 Werkhouding

Zoals Timmerman (2003) aangeeft is werkhouding een verzameling van gedragingen die positief of negatief van invloed kunnen zijn op een taak. Als de invloed negatief is, wordt gesproken van werkhoudingsproblemen. Hierbij worden door Timmerman (2003) twee factoren onderscheiden die voor een goed begrip van werkhouding zorgen. De kindfactoren en de omgevingsfactoren. Onder de kindfactoren vallen de medische, emotionele en cognitieve eigenschappen en mogelijkheden van de leerling. Bij de omgevingsfactoren speelt de leerkracht een belangrijke rol. Timmerman (2003)

geeft aan dat de leerlingen veelal leren omwille van de leerkracht en niet zozeer vanwege het leren zelf. Naast de leerkracht spelen de ouders en leeftijdsgenoten een grote rol in de manier waarop leerlingen met hun taak kunnen omgaan.

Koning (1990) breidt het begrip werkhouding uit met de termen taakgerichtheid, diepteconcentratie, werkwijze en motivatie. Een leerling is volgens Koning (1990) taakgericht bezig als het gedrag wordt bepaald door de taak waar de leerling mee bezig is. De mate waarin de leerling ten volle betrokken is bij de taak, is de diepteconcentratie. Om de motivatie te bepalen wordt gekeken naar de manier waarop de leerling de taak wel, niet of wisselend uitvoert. Koning (1990) legt een verband tussen de taakgerichtheid en de diepteconcentratie van de leerling.

2.5 Onderzoeksvraag

Als leerkracht zet ik mijn persoonlijke en pedagogische competenties in om te handelen naar de behoeften van de leerling. Ik kom tegemoet aan de individuele behoefte van de leerling door een indruk te krijgen van de sensorische behoefte van de leerling, waarbij ik hun sensorische informatieverwerking beter begrijp en mijn handelen hier op kan afstemmen.

Mijn doel binnen dit onderzoek is tegemoet te komen aan de individuele behoefte van de leerling met SI waarbij ik onderzoek of ik de taakgerichtheid van de leerling kan beïnvloeden.

De definitieve onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met onder andere TOS en SI?

2.6 Deelvragen

Om te komen tot een goede onderbouwing van de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Hoe ziet het taakgerichte gedrag eruit van de TOS-leerlingen met SI uit groep 4?
2. Hoe ervaren deze leerlingen hun eigen taakgerichte gedrag?
3. Welke zichtbare invloed hebben de interventies op het taakgerichte gedrag van deze leerlingen?

Samenvatting

De meest juiste benaderingswijzen van leerlingen met problemen in de SI worden in verschillende theorieën (Dunn (1999) en Goorhuis-Brouwer, (2010)) toegelicht. Veel wordt in de theorie het gebruik van visualisatie genoemd. Omdat de leerlingen in dit onderzoek ook een TOS hebben, sluit dit goed aan bij beide probleemgebieden waarbij de leerlingen hebben aangegeven een onderwijsbehoefte te hebben. De koppeling wordt gelegd tussen een leerling met een TOS én SI.

Hoofdstuk 3

Inleiding

Het doel is te onderzoeken hoe ik als leerkracht binnen het cluster-2 onderwijs invloed kan uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met onder andere TOS en SI. Naast de hoofdvraag van dit onderzoek, is een drietal deelvragen opgenomen. De antwoorden op deze deelvragen zijn voortgekomen uit mijn eigen praktijk binnen het cluster-2 onderwijs en zijn er op gericht invloed uit te oefenen op de taakgerichtheid. Dit praktijkonderzoek wordt uitgevoerd door professionals. De omgeving wordt hierbij intensief betrokken en wordt volgens een gestructureerde opbouw antwoord verkregen op de deelvragen en vervolgens op de hoofdvraag.

In dit hoofdstuk geef ik weer op welke manier in de praktijk toegewerkt is naar het verkrijgen van een antwoord op de onderzoeksvraag. Tevens wordt verduidelijkt wie de respondenten binnen dit onderzoek zijn en hoe omgegaan is met het ethische aspect.

3.1 Respondenten / deelnemers

De onderzoeksgroep bestaat uit vijf leerlingen, waarvan twee meisjes en drie jongens. Het geslacht van de leerlingen is in dit onderzoek niet meegenomen en in die zin niet relevant. De ouders van deze leerlingen zijn door mij op de hoogte gebracht van de inhoud van het onderzoek en aan ouders is toestemming gevraagd hun zoon of dochter te mogen betrekken in dit onderzoek. Alle ouders zijn akkoord gegaan en de toestemmingsverklaringen zijn opgenomen in bijlage 3 van dit onderzoeksverslag. Ook mijn duo-collega is betrokken om op deze manier gedurende de week de doorlopende lijn van dit onderzoek te waarborgen. Daarnaast is de logopediste van de groep en tevens SI-deskundige betrokken en heeft zij een belangrijke rol gespeeld in het vergelijken en analyseren van de gegevens in de onderzoeksinstrumenten.

3.2 Onderzoeksstrategie

Ik voer een kwalitatief praktijk gericht onderzoek uit om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. In dit onderzoek wil ik interveniëren op het praktijkprobleem om te komen tot aanbevelingen en eventuele oplossingen. Het vertrekpunt van dit onderzoek is het interpretatieve onderzoeksparadigma. In dit onderzoek ga ik met de leerlingen

en andere betrokkenen op zoek naar betekenisvolle ervaringen en het verkrijgen van de betekenis van sociale interacties. Door een data-analyse, het trekken van conclusies en doen van aanbevelingen benader ik verschillende perspectieven.

Het belang ligt dus in de interpretatie van de verzamelde data en de observaties en de hieruit getrokken conclusies alsmede de aanbevelingen die worden gedaan.

Ik observeer de leerlingen in de onderzoeksgroep, neem een tijdstekproef en bespreek de resultaten met de leerlingen. De problemen in de SI van de leerlingen onderzoek ik door de ouders van deze leerlingen de Sensory Profile (Dunn, 1999) in te laten vullen. Daarnaast vul ik als leerkracht de Sensory Profile School Companion in en leg ik deze twee instrumenten naast elkaar om zo te beoordelen in welke kwadranten en secties de grootste problemen in de SI opgenomen zijn.

Binnen de onderzoeksgroep van vijf leerlingen zijn deze leerlingen allemaal gediagnosticeerd met TOS en hebben zij kenmerken van SI. Daarnaast hebben zij te maken met ASS (PDD-NOS), ADHD, ADD en Klinefelter. Dit praktijkgerichte actie-onderzoek is gericht op de taakgerichtheid van de leerlingen, waarbij interventies worden ingezet die invloed kunnen uitoefenen op de taakgerichtheid van deze leerlingen met TOS en SI. Tevens staat mijn handelen leerkracht hierin centraal. Ik reflecteer op mijn handelen, waarna ik dit aanpas en opnieuw toepas. De leerlingen, ouders, logopediste, leerkracht en duo-collega van de leerkracht zijn betrokken bij dit onderzoek en participeren in dit onderzoek. De toestemming van ouders om hun bevindingen en die van hun kinderen te mogen gebruiken is opgenomen in bijlage 3. Ponte (2006) definieert een actieonderzoek als onderzoek waar door professionals door middel van sociaal wetenschappelijke onderzoekstechnieken en strategieën gereflecteerd wordt op het eigen handelen. Ponte (2006) geeft daarnaast aan dat onderzoeker en betrokkenen bij het ontwerp, uitvoering en weergave zijn betrokken. De relatie tussen mij als onderzoeker en de betrokkenen krijgt een andere dimensie omdat ik fungeer als expert (als leerkracht en in mijn persoonlijke ontwikkeling als Master SEN). Ook kan de relatie tussen mij als onderzoeker en de betrokkenen een meer emancipatoir karakter krijgen. Reflectie op mijn eigen handelen is hierin belangrijk. De resultaten van dit onderzoek en de reflectie op mijn eigen handelen, zullen er aan bijdragen dat deze verandering en verbetering zullen plaatsvinden. In dit onderzoek is sprake van een wederzijdse en wederkerige relatie met de leerlingen maar ook met ouders en de logopediste. Als leerkracht en onderzoeker richt ik me op de wijze van mijn eigen handelen en dat van de leerlingen, de verandering die tijdens

het onderzoek en naar aanleiding van de uitkomsten van dit onderzoek bewerkstelligd wordt. Als onderzoeker wil ik dat deze vijf leerlingen actief betrokken worden in dit onderzoek. Essentieel daarbij is de mening (de stem) van de leerlingen. De Winter (1995) geeft aan dat het in de basis gaat over het volgen van hun eigen innerlijke stem en het leren (af)stemmen op de ander. Door de vijf leerlingen wordt dan niet alleen geconsumeerd, maar participeren zij actief in dit onderzoek. Den Otter & Van de Calseyde (2015) geven deze manier van het uiten door leerlingen aan als 'voicing'. Leerlingen krijgen door voicing de vrijheid te zijn wie ze zijn, waarbij ze tegelijk de ruimte krijgen zich te uiten. Als persoon en leerkracht van deze vijf leerlingen kan ik me vinden in het principe dat Kienhuis (2008) weergeeft, namelijk voicing by listening. Ik leer van mijn leerlingen en ik kan met mijn leerlingen samenwerken om mijn onderzoeksvraag te beantwoorden.

3.3 Onderzoeksmethoden

Dit praktijkgerichte onderzoek is uitgevoerd in de beroepspraktijk en levert een bijdrage aan de verbetering en de vernieuwing van deze praktijk binnen een cluster-2 school. Door het verkrijgen van nieuwe kennis en het verwerven van nieuwe inzichten wordt inhoud gegeven aan dit onderzoek en worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan. Door het inzetten van interventies worden concrete oplossingen gezocht en toegepast voor de problemen in de praktijk. De onderwijsbehoeften van de leerlingen zelf staan centraal.

3.4 Meetinstrumenten

3.4.1 Sensory Profile Oudervragenlijst

De ouders van de vijf betrokken leerlingen hebben de Sensory Profile Oudervragenlijst (Dunn, 1999) ingevuld. In deze lijst zijn 125 items opgenomen, verdeeld in zes sensorische systemen (tast, beweging, lichaamshouding, visueel, auditief en smaak). Daarbij is een tweetal gedragscategorieën opgenomen, te weten het activiteitsniveau en een aantal items over het sociaal/emotionele aspect. Bij het toekennen van een waarde aan elk item, kunnen ouders kiezen tussen Altijd, Vaak, Af en toe, Zelden en Nooit. Om de betrouwbaarheid van deze lijst te vergroten, is een percentage toegekend aan de keuzemogelijkheden.

Vervolgens scoor ik als onderzoeker de ingevulde lijsten, waarbij ik punten geef aan de ingevulde antwoorden, waarna deze ingedeeld worden in door Dunn (1999) vastgestelde categorieën. De scores leveren passende interventies op die ik inzet bij de betrokken leerlingen. Deze interventies bepaal ik niet alleen, maar samen met de logopediste van de groep. Zij is tevens SI-deskundige. De oudervragenlijst wordt verwerkt in de nulmeting, waarna bepaald kan worden welke interventies ingezet kunnen worden.

3.4.2 Sensory Profile School Companion

Als leerkracht van deze onderzoeksgroep vul ik als leerkracht de Sensory Profile School Companion in (Dunn, 1999). Deze lijst komt overeen met de oudervragenlijst, het aantal vragen is echter minder, slechts 62. De in te vullen items zijn verdeeld in omgevingsprikkels (auditief, visueel), lichamelijke prikkels (beweging, tast) en gedrag in de klas (gedrag). De uitkomsten van de scorelijst worden verwerkt in het kwadrant raster, waarna per kwadrant (registratie, zoekend, gevoeligheid en vermijding) een ruwe score geregistreerd wordt. Aan de hand van de overeenkomsten en verschillen in de oudervragenlijst en de SP School Companion (Dunn, 1999) wordt in samenspraak met de logopediste een aantal interventies per individuele leerling ingezet. De SP School Companion (Dunn, 1999) wordt verwerkt in de nulmeting, waarna bepaald kan worden welke interventies ingezet kunnen worden.

3.4.3 Tijdsteekproef

Aan de hand van de methode ZIEN in de klas, wordt per leerling een tijdsteekproef afgenomen om zo de taakgerichtheid van de leerling te meten tijdens het zelfstandig werken. Gedurende 20 minuten wordt elke 20 seconden gemeten wat de leerling op dat moment doet. Na afloop heb ik berekend hoeveel procent van de tijd van het zelfstandig werken, de leerling taakgericht werkte. De verdeling in categorieën is taakgericht, kijkt afwezig rond of staart voor zich uit, stoort andere leerlingen/praat met hen over andere zaken dan de taak, loopt door de klas en is bezig met andere activiteiten. Deze tijdsteekproef wordt tweemaal gedaan. Als nulmeting om te bepalen welke interventies kunnen worden ingezet aan de hand van de onderwijsbehoefte die de leerling zelf aangeeft. En als eindmeting om te bepalen of de leerling voorzien is in

de onderwijsbehoeften door de ingezette interventies. De tijdsteekproeven zijn opgenomen in bijlage 5.

3.4.4 Vragenlijst Concentratie

Aan de hand van de methode ZIEN in de klas, wordt bij iedere leerling de vragenlijst Concentratie afgenomen. Dit gebeurt in een individueel gesprek met iedere leerling in een veilige en vertrouwde omgeving met de leerkracht die bekend is voor de leerling. Deze vragenlijst (bijlage 4) wordt tweemaal afgenomen. Als nulmeting om te bepalen welke interventies kunnen worden ingezet aan de hand van de onderwijsbehoefte van de leerling. En als eindmeting om te bepalen of de leerling voorzien is in de onderwijsbehoeften.

3.5 Interventies

Alvorens interventies in te zetten per leerling is beoordeeld welke invloed de omgeving heeft op het dagelijks functioneren (Dunn, Brown & McGuigan, 1994). De interventies dienen ter ondersteuning in het dagelijks functioneren van de leerling. Het doel van de interventies is het vinden van een juiste manier om de sensorische input zo aan te bieden dat de SI van de leerling wordt ondersteund, waardoor de leerling zo succesvol mogelijk kan deelnemen aan de dagelijkse praktijk. Het EHP-kader (Dunn, 2006), een kader voor ecologie van menselijke prestaties, beoordeeld de invloed van de omgeving op het dagelijks functioneren van de leerling. Het EHP-kader (zie bijlage 7) beoordeeld de gezamenlijke invloed van de interactie van de leerling, de context en de taak op het functioneren. Omdat in dit onderzoek de invloed van problemen in de SI op de taakgerichtheid van iedere leerling wordt onderzocht, is dit kader zeer bruikbaar. De interventies zijn persoonlijk en zijn gekozen aan de hand van de data-analyses. Per leerling wordt het te bereiken doel weergegeven met de interventies die daarbij zijn ingezet.

Omdat onderzocht wordt hoe de taakgerichtheid van de leerlingen beïnvloed kan worden, is gekozen om de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003) in te zetten voor alle leerlingen. Daarnaast zijn leerlingsspecifieke interventies ingezet afhankelijk van de kindeigen problemen in de SI.

Leerling 1

Voor leerling 1 wordt reguleren van de alertheid gesteld als doel. Daarbij wordt in acht genomen dat zij een hoge drempel heeft in haar beweging met een actieve strategie . Er wordt gedurende een periode van twee schoolweken een drietal interventies ingezet. Allereerst visualisatie van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003 (bijlage 10)). Als tweede wordt gedurende een periode van twee schoolweken de borsteltechniek als onderdeel van de Borstel en GewrichtsDruk techniek (zie foto bijlage 8) ingezet volgens een vaste frequentie. Tenslotte wordt bij leerling 1 gewerkt met een extra visuele ondersteuning van de zelfinstructiemethode in de vorm van een takenkaart met beloning (zie foto bijlage 8).

Leerling 2

Voor leerling 2 worden gedurende twee schoolweken interventies ingezet met als doel het reguleren van de tast en op de tweede plaats de beweging. De eerste interventie is de visualisatie van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003) (bijlage 10) Ten tweede wordt gedurende een periode van twee weken dagelijks het drukvest (zie foto bijlage 8) ingezet en de verzwarringsbanden (zie foto bijlage 8).

Leerling 3

Voor leerling 3 worden gedurende twee schoolweken interventies ingezet met als doel zijn gevoeligheid voor veranderingen en vermijdend gedrag ten aanzien van zijn taak te beïnvloeden. Om hieraan te voldoen wordt als eerste interventie de visualisatie van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003) (bijlage 10) ingezet. Ten tweede worden zijn werkboeken aangepast door de roze werkboeken te vervangen door gekopieerde bladen in grijs tint. Ook de kleur van zijn aanwijsblad bij het lezen wordt aangepast (zie foto bijlage 8) aan zijn lievelingskleur oranje alsmede de plaats waar hij leest (zie foto bijlage 8).

Leerling 4

Voor leerling 4 worden gedurende twee schoolweken interventies ingezet met als doel het stimuleren en reguleren van de tactiele prikkels om de alertheid te beïnvloeden. Als eerste interventie wordt de visualisatie van de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003) (zie foto bijlage 8) ingezet. Daarnaast wordt de

diepe gewrichtsdruk gedurende twee weken ingezet volgens een frequent patroon door de SI-deskundige (zie foto bijlage 8).

Leerling 5

Voor leerling 5 worden gedurende twee schoolweken interventies ingezet met als doel het reguleren van de beweging en de tast. Leerling 5 krijgt een ander plekje, vooraan in de klas, naast een klasgenootje waarvan zij zelf heeft aangegeven dat zij naast hem rustiger zal kunnen werken. Bij haar wordt haar laatje op de vensterbank geplaatst. Deze interventie beoogt ervoor te zorgen dat zij haar laatje en de spullen die erin liggen niet meer dichtbij heeft, waardoor zij niet meer continue de spullen in haar laatje kan pakken om in haar behoefte naar tast te voldoen. Tevens worden haar benodigde prikkels tot tast en beweging niet belemmerd omdat zij nu heen en weer mag lopen om de spullen uit haar laatje te halen.

Bij alle leerlingen is sprake van een TOS en SI en kindeigen problematiek te weten ASS (PDD-NOS), ADHD, ADD en Klinefelter. In hoofdstuk 4 en 5 wordt deze comorbiditeit verder uitgewerkt en wordt de invloed van deze problematiek op de interventies en de conclusies besproken.

3.6 Triangulatie

In mijn praktijkonderzoek heb ik de interpretaties en percepties van de belanghebbenden in dit onderzoek meegenomen. De betrokken leerlingen in het onderzoek hebben een ander beeld van hun eigen concentratie, werkhouding en gedrag dan het beeld dat ik als leerkracht hebt. Daarbij heb ik ook de interpretatie van hun ouders meegenomen omdat de thuissituatie en de schoolsituatie twee totaal verschillende gebieden zijn. Mijn duo-collega en ik geven op een andere manier instructie, wij zijn twee verschillende personen. Ook de logopediste die betrokken is in dit onderzoek kan de contacten die zij met de leerlingen heeft anders ervaren dan de leerlingen maar ook anders dan de contacten tussen mij en de leerlingen. Zij behandelt de leerlingen individueel of in een klein groepje, terwijl de leerlingen in het klaslokaal met elkaar moeten samenwerken en meer met uitgestelde aandacht om moeten leren gaan. Ik heb vanuit zoveel mogelijk verschillende invalshoeken belicht.

Ik streef ernaar aanbevelingen te doen waar ik de leerlingen mee verder kan helpen. Daarnaast levert dit onderzoek mij als leerkracht en professional nieuwe kennis en handvatten op om op een andere en vaak betere manier om te gaan met leerlingen met TOS en SI. Omdat de leerlingen in dit onderzoek de leerlingen uit mijn eigen groep zijn, ben ik me bewust van mijn objectiviteit in dit onderzoek. Temeer omdat de aanbevelingen die ik doe ook inzetbaar dienen te zijn binnen een andere setting. Tijdens dit onderzoek is overleg geweest tussen mij (leerkracht van groep 4) en de logopediste. Wij overleggen over de leerlingen individueel, maar ook is er terugkoppeling over de groepslogopedielessen. In dit laatste geval wordt gekeken naar de groep als geheel maar ook naar de vorderingen en gedragingen van de individuele leerlingen tijdens deze groepslessen.

3.7 Ethische aspecten

De ouders van de vijf leerlingen die betrokken zijn in dit onderzoek, zijn aan het begin van dit onderzoek benaderd en hen is gevraagd of zij akkoord gaan met betrokkenheid van hun zoon of dochter (verklaring voor toestemming zie bijlage 3). De ouders van de vijf leerlingen hebben hiermee ingestemd. Ik heb hierbij de mogelijkheid geboden de onderzoeksresultaten met ouders te delen. In het onderzoeksverslag worden geen namen van de vijf leerlingen opgenomen waaruit hun persoon kan worden afgeleid. De verzamelde data is controleerbaar en hierin neem ik een onafhankelijke houding aan.

Samenvatting

In dit praktijkgerichte onderzoek wordt onderzocht hoe ik als leerkracht invloed kan hebben op de taakgerichtheid van leerlingen met TOS en SI binnen het cluster 2 onderwijs. In het gehele proces binnen dit onderzoek wordt inzicht verkregen in het gedrag van de betrokken leerlingen alsmede inzicht in de problemen in de SI bij de betrokken leerlingen. Zodra er een beeld gevormd is van de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen in combinatie met de vragenlijsten van de ouders en de leerkracht én het invullen van de concentratievragenlijst, kan ik besluiten, samen met de SI-deskundige, welke interventies per leerling ingezet kunnen worden. Om de betrouwbaarheid en validiteit te vergroten en te waarborgen, worden verschillende meetinstrumenten gebruikt alsmede verschillende betrokkenen. Het

theoretische deel onderbouwt de inzet van de interventies en zorgt ervoor dat ik vanuit verschillende invalshoeken naar het onderzoek kan kijken, wat de triangulatie bevordert en versterkt.

Hoofdstuk 4

Inleiding

De kwadrantscores in de Sensory Profile Oudervragenlijst alsmede in de vragenlijst voor de leerkracht, maken geen onderdeel uit van één continuüm, ze zijn niet afhankelijk van elkaar. Het prikkelzoekende en prikkelvermijdende kwadrant laten een actief zelfreguleringspatroon zien. In de analyse wordt gekeken naar de wijze waarop de leerling sensorische situaties hanteert als participatie in de context. De gevoeligheid voor prikkels en de gebrekkige registratie zijn passieve zelfreguleringspatronen. Hierbij is het van belang dat gekeken wordt naar de wijze waarop de sensorische situaties de participatie van deze leerling kan beïnvloeden. Bij gevoeligheid voor prikkels en prikkelvermijdend gedrag is sprake van patronen met lage drempels. Hierbij wordt onderzocht of de manier waarop sensorische input plaatsvindt een reactie bij de leerling teweeg brengt zonder stagnatie in de participatie in de context. Bij prikkelzoekende patronen en patronen met gebrekkige registratie is sprake van hoge drempels. Hoeveel sensorische prikkels een leerling nodig heeft om te kunnen participeren in de context is per leerling verschillend.

4.1 Data-analyse

4.1.1 Deelvraag 1

Hoe ziet het taakgerichte gedrag eruit van de leerlingen betrokken in het onderzoek?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag is gekozen voor het uitvoeren van observaties door de leerkracht en de logopedist. De observaties worden gedaan met behulp van het Tijdsteekproef-formulier (zie bijlage 5). Aan de hand van de uitgewerkte observatiemomenten wordt bepaald welke interventies ingezet gaan worden per leerling. De ouders van de vijf leerlingen wordt gevraagd de Sensory Profile Oudervragenlijst 4 t/m 12 jaar in te vullen. De leerkracht vult voor deze vijf leerlingen de School Companion in. De analyse van de vragenlijsten wordt gedaan door de leerkracht en de logopediste. Zij is tevens SI-deskundige en vaardig in het analyseren van deze lijsten.

4.1.2 Sensory Profile Oudervragenlijst

De ouders van de vijf leerlingen hebben de SP Oudervragenlijst ingevuld. Deze lijst is samen met de logopediste en tevens SI-deskundige geanalyseerd. Omdat de SP Oudervragenlijst een individuele lijst is, wordt per leerling een korte weergave van de analyse gegeven.

Leerling 1 laat thuis problemen zien rond de beweging, de motoriek en het uithoudingsvermogen. Echter wordt ook aangegeven dat zij beweging, tastprikkel en geluidsprikkel minder opzoekt.

Leerling 2 wordt door de ouders in de SP Oudervragenlijst beschreven als een jongen die veel tactiele en bewegingsprikkel opzoekt. Ouders ervaren bij hem een lichamelijke onrust alsmede een behoefte of dwang om spullen aan te raken en in zijn mond te stoppen. Hij is zeer lichamenlijk ingesteld en komt tot rust door te friemelen.

Leerling 3 wordt door ouders ervaren als een jongen die behoefte heeft aan voorspelbaarheid. De behoefte ligt bij zichzelf begrijpen en de omgeving begrijpen. In samenhang hiermee wordt weergegeven dat hij vervalt in een shut-down moment, zodra de prikkel niet tijdig worden uitgeschakeld. Ook thuis laat hij signalen van hyperresponsiviteit zien.

Leerling 4 laat thuis problemen zien in de beweging, de motoriek en het uithoudingsvermogen. Ouders geven aan dat hij met name een prikkelvermijder is.

Leerling 5 laat thuis problemen zien in de beweging, de motoriek en de tast. Thuis zoekt zij in mindere mate geluidsprikkel op.

4.1.3 Sensory Profile School Companion

Samen met de logopediste van de onderzoeksvraag heb ik een data-analyse uitgevoerd per leerling aan de hand van de ingevulde SP School Companion. Gekeken is of er sensorische informatieverwerkingsproblemen aanwezig zijn binnen de verschillende zintuigen en zo ja welke? Daarnaast is geanalyseerd of er sprake is van een verminderde registratie van prikkels en/of zoekend prikkelgedrag en/of verhoogde

gevoeligheid voor prikkels en/of prikkelvermijdend gedrag. Als laatste is gekeken naar de reactie van de leerling op de sensorische ervaringen tijdens deelname in de klas. De SP School Companion meet de relatie tussen sensorische prikkelverwerking en het gedrag in de klas. In het weergeven van de resultaten wordt de comorbiditeit van de leerlingen meegenomen.

Leerling 1 is een meisje met een TOS en ASS. Mogelijk worden bepaalde gedragingen die bevestigd worden met de SP School Companion hierdoor veroorzaakt of versterkt. Zij laat problemen zien in de tactiele prikkelverwerking; er zijn zowel hoge (actieve strategie) als lage (passieve strategie) drempels. Zij zoekt tactiele prikkels op om haar alertheid te reguleren. Daarnaast vertoont ze soms ook tactiel hyperresponsief gedrag. Visueel is er sprake van met name hoge drempels (passieve strategie). Qua beweging laat ze een duidelijke hoge drempel zien met een actieve strategie. Ze zoekt beweging op om haar alertheid gedurende de dag te reguleren. Qua gedrag valt een aantal zaken op binnen het prikkelvermijdende kwadrant. Mogelijk worden deze mede veroorzaakt door haar ASS.

Leerling 2 is een jongen met een TOS, ASS en ADHD. Hij is een prikkelzoeker. Dit uit zich vooral binnen het gebied van de beweging en de tast. Hij zoekt deze prikkels op om zichzelf te reguleren.

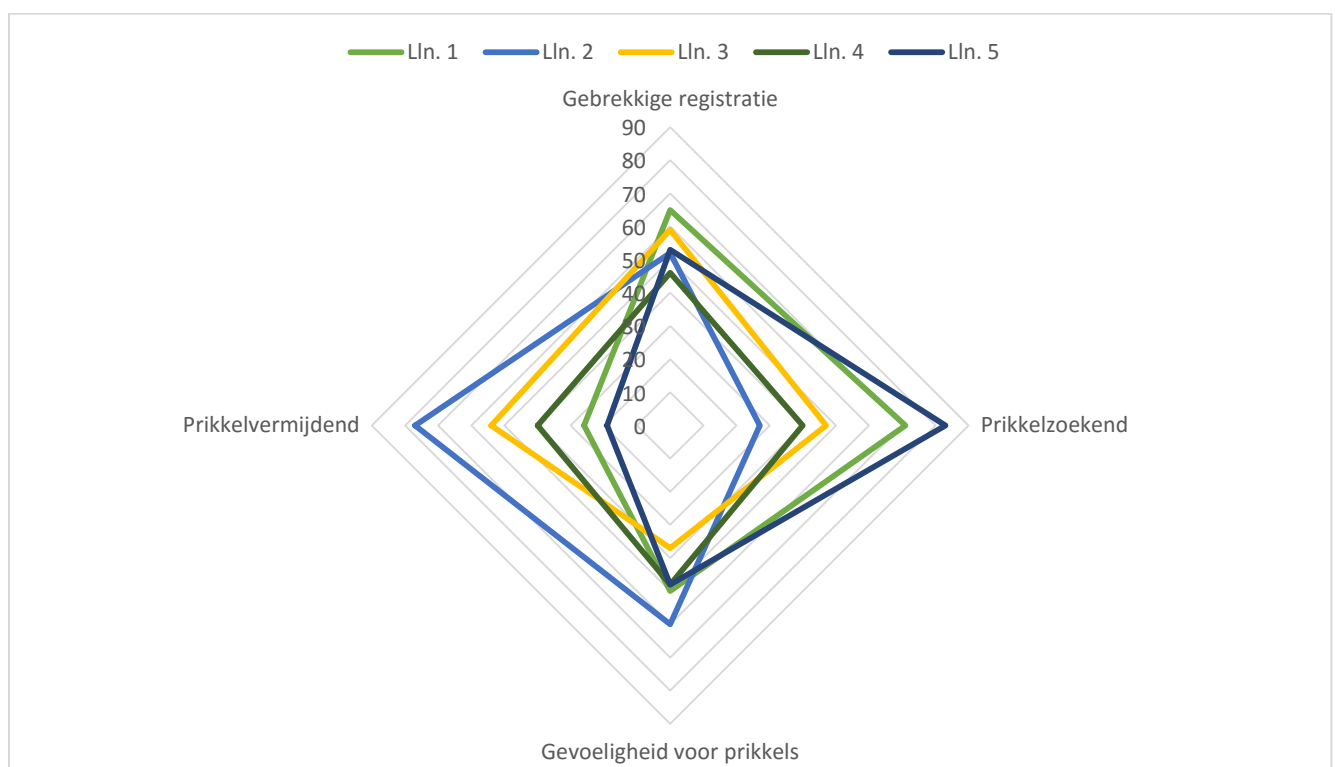
Leerling 3 is een jongen met een TOS, ASS en ADHD. Zijn gedrag bevestigd met deze vragenlijst kan hierdoor onder invloed staan. Hij heeft een hoge drempel zowel binnen het auditieve systeem als het gedrag. Ook binnen het visuele systeem en de tast komen (in mindere mate) lage drempels naar voren. Op een paar punten vallen hoge drempels op binnen beweging. Binnen het onderdeel gedrag komen duidelijke aspecten naar voren die passen binnen ASS maar ook een link lijken te leggen naar gedrag dat ontstaat vanuit hyperresponsiviteit binnen een aantal zintuiglijke systemen (met name auditief).

Leerling 4 is een jongen met een TOS en het Klinefelter syndroom. Op auditief gebied laat hij voornamelijk een hoge drempel zien. Mogelijk gebruikt hij auditieve prikkels om zich te reguleren. Er is een lage drempel op tactiel gebied hoewel hij op eigen initiatief wel tactiele informatie (gecombineerd met beweging) laat zien om zichzelf te

reguleren. Ook op het gebied van beweging zijn er vooral lage drempels. Wellicht speelt hier de vermoeidheid een rol. Op het gebied van het gedrag is er een wisselend beeld.

Leerling 5 is een meisje met een TOS en ADHD. Mogelijk worden bepaalde gedragingen die bevraagd worden met de SP School Companion hierdoor veroorzaakt of versterkt. Zij laat problemen zien in de tactiele prikkelverwerking. Zij zoekt tactiele prikkels op om haar alertheid te reguleren, waarbij beweging veel aanwezig is. Haar gedrag is hyperresponsief. Gedurende de dag produceert ze veel geluid. Qua beweging laat ze een duidelijke hoge drempel zien met een actieve strategie.

Onderstaande grafiek (afbeelding 2) geeft de relatie weer tussen het gedragsrespons en het zelfregulatie continuüm. Per kwadrant wordt een korte toelichting van het begrip In de grafiek wordt zichtbaar dat leerling 1 en leerling 5 duidelijk prikkelzoekend zijn. Leerling 2 en leerling 3 zijn prikkelvermijdend en leerling 5 valt niet overduidelijk opvallend binnen een kwadrant. De interventies (beschreven in hoofdstuk 3) zijn gebaseerd op de uitkomsten van deze SP School Companion en de SP Oudervragenlijst tezamen met de tijdsteekproef en de onderwijsbehoeften van de leerling verkregen via de vragenlijst Concentratie.



Gebrekkige registratie houdt in dat bij de leerling sprake is van hoge neurologische drempels en tegelijk een passieve zelfregulatiestrategie. De sensorische signalen zullen minder opgemerkt worden.

Prikkelzoekend houdt in dat er sprake is van hoge neurologische drempels en een actieve zelfregulatiestrategie. Leerlingen proberen actief sensorische input te zoeken. Zij blijven door deze prikkels alert.

Gevoeligheid voor prikkels geeft de mate aan waarin sprake is van lage neurologische drempels en een passieve zelfregulatiestrategie. Leerlingen merken veel sensorische input op.

Het prikkelvermijdende kwadrant betekent lage neurologische drempels en een actieve zelfregulatiestrategie. De sensorische input bezorgt de leerling onrust.

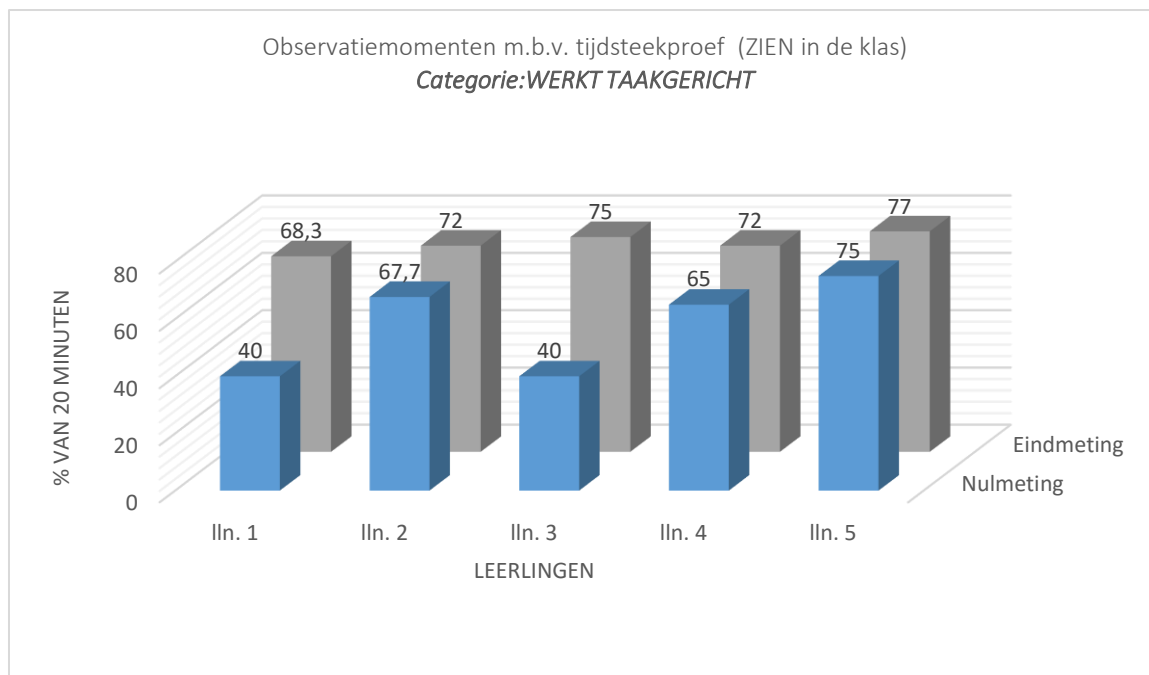
4.1.4 Vergelijking SP Oudervragenlijst en SP School Companion

In het algemeen kan worden gesteld dat de uitkomsten van de SP Oudervragenlijst en de SP School Companion op veel gebieden overeenkomen bij alle betrokken leerlingen. Echter de individuele leerlingen hebben hun eigen sensorisch profiel, waardoor het geen optie is één interventie in te zetten die voor alle leerlingen hetzelfde is.

4.1.5 Tijdsteekproef

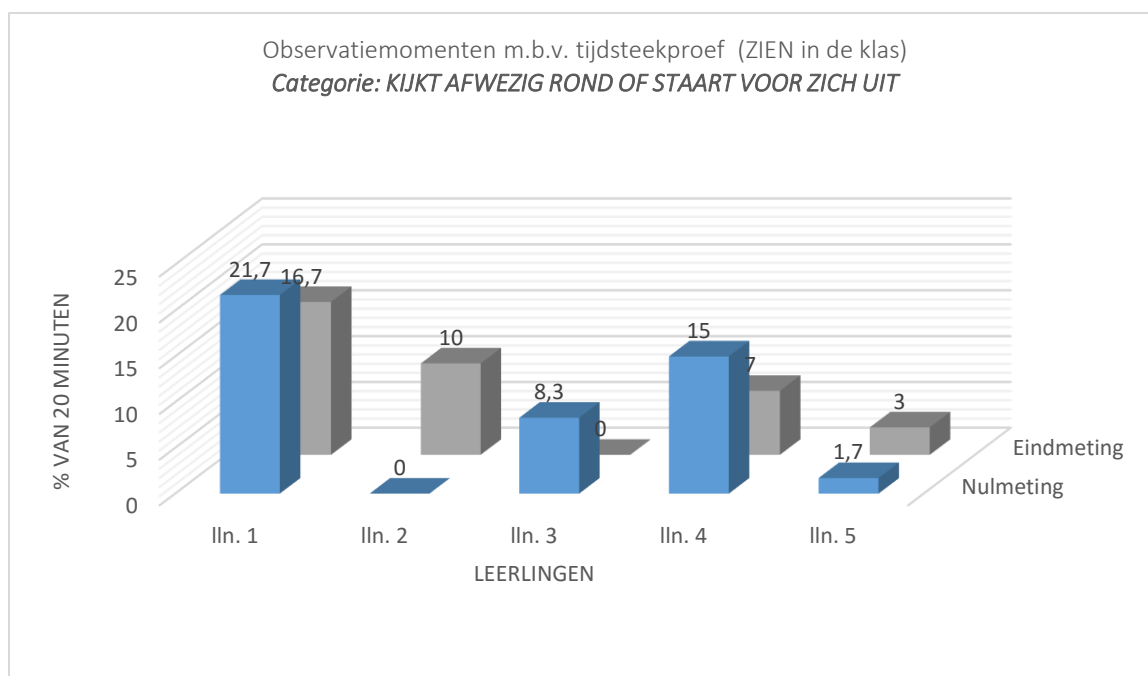
Tijdens het zelfstandig werken is gedurende een periode 20 minuten om de 20 seconden geregistreerd wat de leerling doet. Na afloop is berekend hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor zelfstandig werken, de leerling taakgericht bezig was. Deze proef bestaat uit vijf categorieën. Per categorie worden de resultaten uiteen gezet. In de periode tussen de nulmeting en de eindmeting zijn de interventies ingezet.

Bij alle leerlingen is bij de eindmeting het percentage bij de categorie 'werkt taakgericht' toegenomen ten opzichte van de nulmeting (afbeelding 3). Hierbij wordt opgemerkt dat twee leerlingen een minder hoog percentage scoorden bij de nulmeting dan de overige drie leerlingen. Bij deze twee leerlingen is in de nameting een grotere percentuele toename te zien in deze categorie.



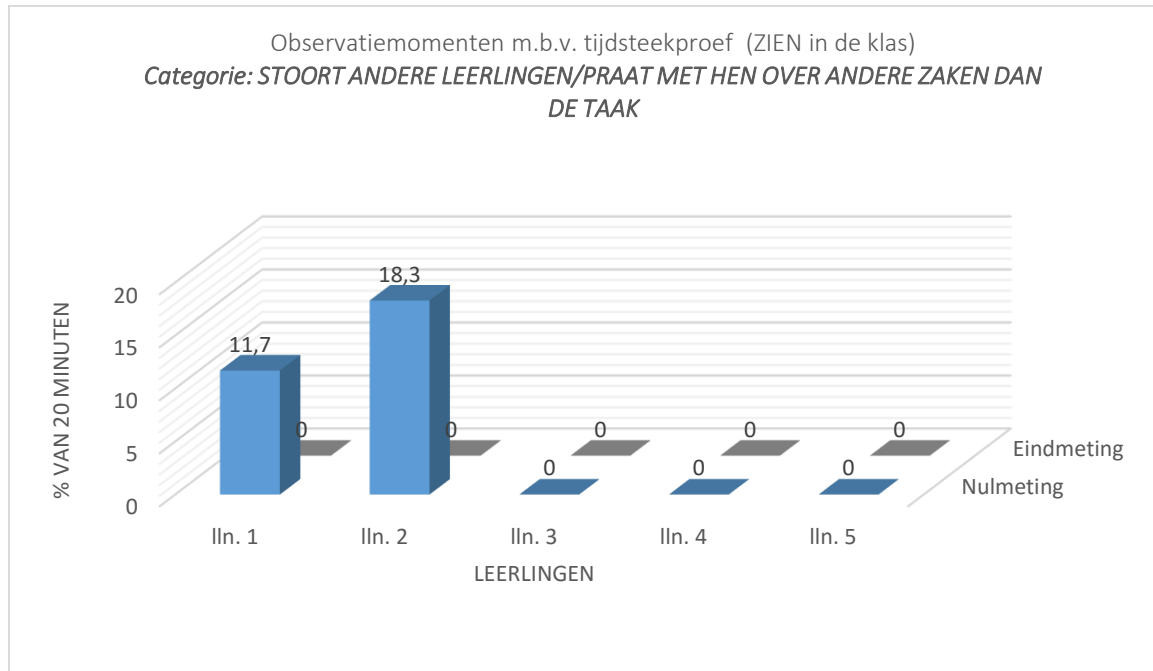
Afbeelding 3: Tijdsteekproef (ZIEN in de klas). Categorie: WERKT TAAKGERICHT

In de categorie 'Kijkt afwezig rond of staart voor zich uit' is door twee leerlingen een percentuele groei zichtbaar in de eindmeting ten opzichte van de nulmeting (afbeelding 4). Bij de andere drie leerlingen is bij de eindmeting een percentuele afname te zien.



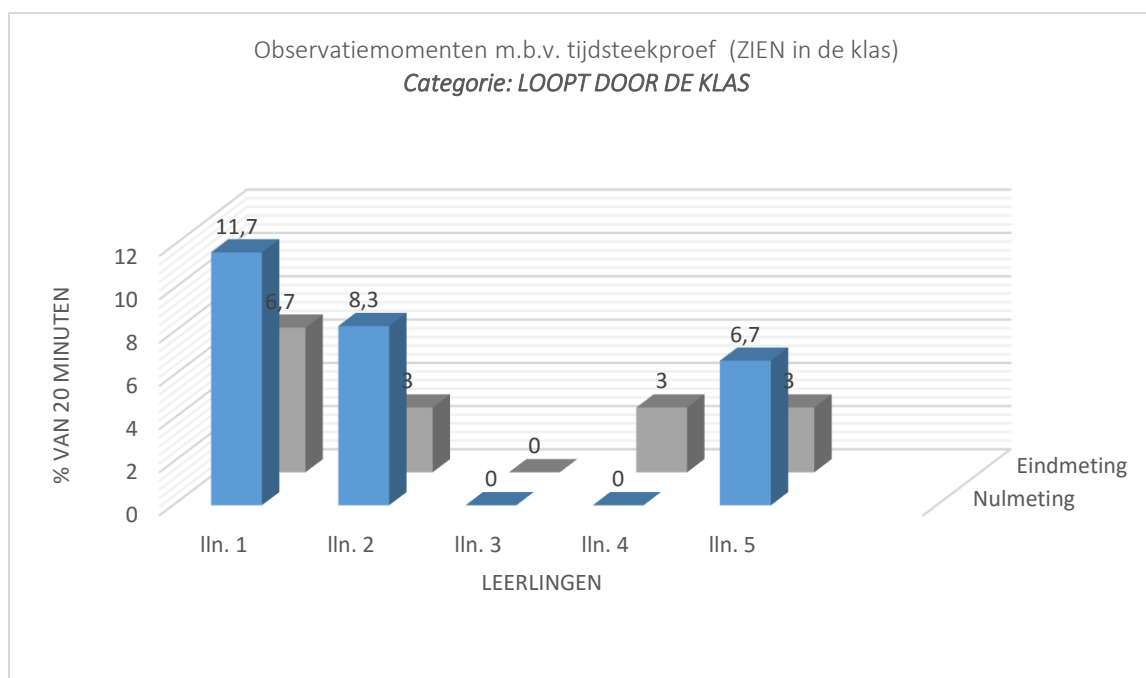
Afbeelding 4: Tijdsteekproef (ZIEN in de klas). Categorie: KIJKT AFWEZIG ROND OF STAART VOOR ZICH UIT

In de categorie 'Stoort andere leerlingen/praat hem hen over andere zaken dan de taak' is bij twee leerlingen een 100% daling te zien binnen deze categorie (afbeelding 5). Bij de overige drie leerlingen werd deze categorie niet gescoord tijdens de tijdsteekproef. Bij de eindmeting bleef dit gelijk.



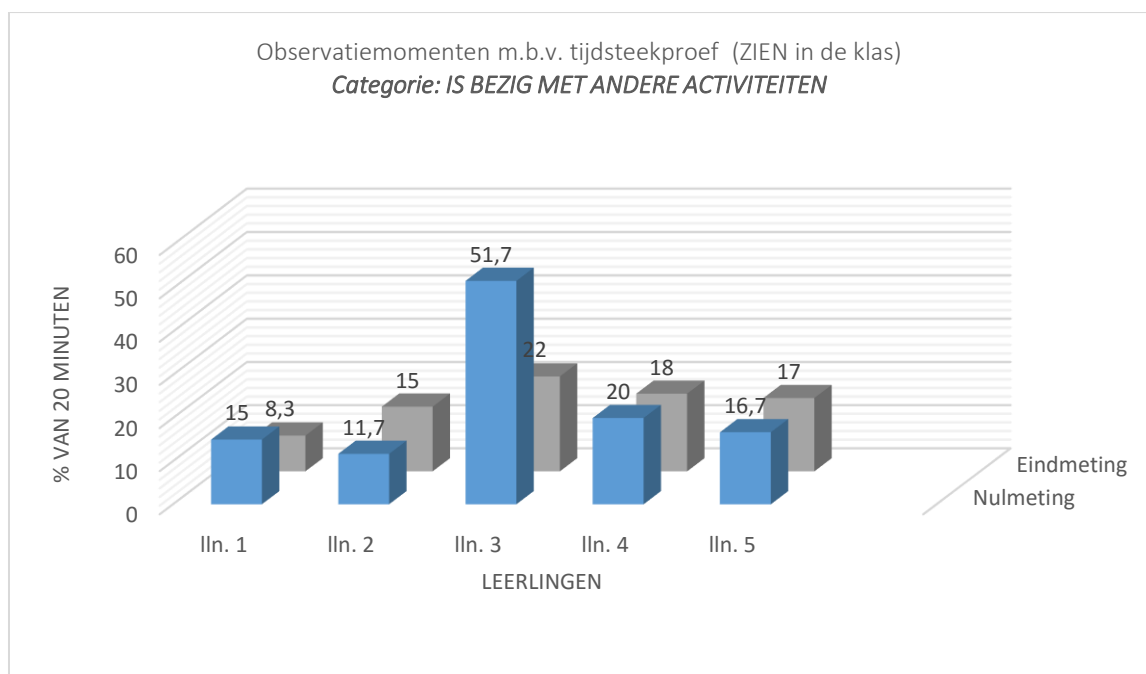
Afbeelding 5: *Tijdsteekproef (ZIEN in de klas). Categorie: STOORT ANDERE LEERLINGEN/PRAAT MET HEN OVER ANDERE ZAKEN DAN DE TAAK*

In de categorie 'Loopt door de klas' is door twee leerlingen in de nulmeting een nul score behaald, waarvan één leerling in de eindmeting een percentuele groei laat zien (afbeelding 6). De overige drie leerlingen laten een percentuele daling zien ten opzichte van de nulmeting.



Afbeelding 6: Tijdsteekproef (ZIEN in de klas). Categorie: LOOPT DOOR DE KLAS

In de categorie 'Is bezig met andere activiteiten' scoren drie leerlingen een lager percentage dan bij de nulmeting (afbeelding 7). Twee leerlingen laten een lichte stijging zien in het percentage tijdens de eindmeting.



Afbeelding 7: Tijdsteekproef (ZIEN in de klas). Categorie: IS BEZIG MET ANDERE ACTIVITEITEN

Uit de resultaten van de tijdsteekproef kunnen de volgende conclusies worden getrokken:

Bij leerlingen 1 en 3 is de taakgerichtheid percentueel het meest toegenomen tussen de nulmeting en de eindmeting. Leerling 1 daarentegen scoort in de categorie 'kijkt afwezig rond of staart voor zich uit' in de nulmeting percentueel gelijk als in de eindmeting. Terwijl bij leerling 3 een duidelijke afname te zien is in deze laatste categorie, hier wordt zelfs 0 gescoord. Deze categorie wordt bij leerling 3 niet meer gezien tijdens de observatie. Leerling 1 is in de categorie 'Is bezig met andere activiteiten' percentueel gedaald tussen de nulmeting en de eindmeting. Hier is echter een minder grote daling te zien dan bij leerling 3. Leerling 3 scoorde al 0 op de categorie 'Loopt door de klas', waarbij de score van leerling percentueel is afgenomen in de eindmeting ten opzichte van de nulmeting.

Leerling 1 is daarentegen de enige leerling waarbij de categorie 'Werkt taakgericht' percentueel is toegenomen én waarbij de scores in alle andere categorieën zijn gedaald in de eindmeting ten opzichte van de nulmeting.

Leerling 5 blijft zowel in de nulmeting als in de eindmeting nagenoeg gelijk scoren in de categorie 'Werkt taakgericht'. Bij leerling 5 is echter een groei waar te nemen in de eindmeting in de categorieën 'Is bezig met andere activiteiten' en 'kijkt afwezig rond of staart voor zich uit'.

Leerling 2 laat een percentuele stijging zien in het taakgericht werken, waarbij tegelijkertijd een daling te zien is in de categorieën 'Stoort andere leerlingen' en 'Loopt door de klas'. De categorieën 'Kijkt afwezig rond' en 'Is bezig met andere activiteiten' laten een percentuele stijging zien.

Leerling 4 maakt een percentuele stijging door in het taakgericht werken. 'Kijkt afwezig rond' en 'Is bezig met andere activiteiten' zijn in de eindmeting afgenomen ten opzichte van de nulmeting. De categorie 'Loopt door de klas' is percentueel toegenomen.

Deze data-analyse laat zien dat de taakgerichtheid bij alle leerlingen is toegenomen, waarbij de groei bij twee leerlingen ongeveer 30% is en het groeipcentage bij de andere drie leerlingen tussen 5% en 10% ligt. De percentuele groei of afname in de

overige categorieën van de tijdsteekproef laten een grillig beeld zien. Er zijn verschuivingen binnen de categorieën zichtbaar.

4.2 Deelvraag 2

Hoe ervaren deze leerlingen hun eigen taakgerichte gedrag?

Het doel van dit onderzoek is te weten te komen hoe de leerkracht binnen het cluster 2 onderwijs invloed kan uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met TOS en SI. Bij het inzetten van interventies moet voldoende duidelijk zijn wat de behoefte is per leerling. Om deze deelvraag te kunnen beantwoorden wordt aan het begin van dit onderzoek met de vijf leerlingen individueel de Vragenlijst Concentratie afgenomen (zie bijlage 4). In deze lijst wordt de leerlingen gevraagd naar een verandering door de leerkracht in de klas, gericht op het verbeteren van de taakgerichtheid van de leerling. Uit de vragenlijst komt naar voren dat drie leerlingen aangeven dat zij zich het beste kunnen concentreren als ze een taak moeten doen waar ze goed in zijn. Eén leerling weet het niet en de andere leerling geeft aan dat hij zich bij rekenen goed kan concentreren omdat hij dan hard moet nadenken.

Op de vraag wat ik als leerkracht in de omgeving kan veranderen waardoor de leerlingen zich beter kunnen concentreren wordt wisselend geantwoord. De onderwijsbehoefte is voor iedere leerling anders. De antwoorden variëren van een ander plekje in de klas naast een klasgenootje die rustig kan werken, het veranderen van de kleur van het aanwijsblad tot gelijk zelf aan het werk mogen gaan zonder verdere instructie.

4.3 Deelvraag 3

Welke zichtbare invloed hebben de interventies op het taakgerichte gedrag van deze leerlingen?

In dit onderzoek wordt de zelfinstructiemethode van Meichenbaum (Timmerman, 2003) ingezet. Ook wel de 'beertjes-methode' genoemd. De interventie met behulp van deze methode wordt in bijlage 10 verder uitgewerkt. Leerlingen moeten leren zichzelf te kunnen helpen (zelfinstructie). Een voldoende mate van zelfstandigheid en zelfredzaamheid is dan essentieel. Het maken van een taak kan leiden tot probleembesef. Als de taak gelijk is aan een eerdere taak is de opdrachtsituatie herkenbaar. Door de inzet van deze interventie wordt de leerling uitgedaagd om naar

een taakoplossing te zoeken en taakgericht te werk te gaan. Deze methode is gekozen omdat deze ook visueel ondersteund wordt met pictogrammen. Zoals in het theoretisch kader aangegeven pas de visuele ondersteuning binnen het cluster 2 onderwijs aan leerlingen met een TOS.

De Vragenlijst Concentratie (Timmerman, 2003) (zie bijlage 4) is tijdens het onderzoek afgenomen en om deelvraag 3 te kunnen beantwoorden wordt nogmaals met de leerlingen de lijst doorgenomen en wordt in een gesprek duidelijk bij welke interventies de leerlingen baat hebben gehad (zie uitwerking van deze gesprekken in bijlage 9).

Uit de gesprekken van de eindmeting blijkt dat vier van de vijf leerlingen de methode van Meichenbaum gebruiken, waarvan één leerling aangeeft het prima te vinden dat de picto's op zijn tafel geplakt zijn, maar hij ze niet meer gebruikt. De vijfde leerling geeft aan de picto's niet meer te gebruiken. Hij kent ze en weet inmiddels wat hij moet doen zonder de picto's.

De leerlingen geven ieder voor zich aan dat de individuele interventies helpen bij het taakgericht werken. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat leerling 1 aangeeft dat het borstelen best vaker zou mogen. De borstelmethode wordt nu nog niet maximaal ingezet.

Leerling 3 geeft aan dat afbouwen van de interventie niet nodig is. De interventie van de oranje bank en het oranje aanwijsblad helpen hem en hij geeft in het gesprek aan dat het dan toch niet hoeft te verdwijnen. Leerling 4 geeft aan dat de picto's wel helpen maar niet bij rekenen, hij moet dan te hard nadenken. Bij de andere vakken als spelling helpen de picto's wel. Bij hem is als individuele interventie de diepe druktechniek ingezet. Hij vertelt dit als prettig te ervaren, kan echter benoemen dat het niet op het hele lijf een goede interventie is. Leerling 5 geeft aan dat de picto's alleen maar helpen als zij het zelf wil. De interventie waarbij een andere plek in de klas is gecreëerd en haar laatje op de vensterbank staat wordt als positief ervaren.

Samenvatting

De taakgerichtheid van de leerlingen is toegenomen tussen het moment van de nulmeting en het moment van de eindmeting. De interventies zijn gekoppeld aan de analyse van de SP Oudervragenlijst (Dunn, 1999) en de SP School Companion (Dunn, 1999). Deze toename in de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken is gemeten

met de Tijdsteekproef en de vragenlijst concentratie. Deze vragenlijst dient ter onderbouwing van de tijdsteekproef waarbij gedurende 20 minuten elke 20 seconden wordt geregistreerd wat de leerling aan het doen is tijdens het zelfstandig werken. Uit de analyse en vergelijking van de SP Oudervragenlijst en de SP School Companion kwam naar voren dat er weinig verschillen bestaan tussen de ingevulde SP Oudervragenlijsten en de door de leerkracht ingevulde SP School Companion. De scores in de verschillende kwadranten kwamen grotendeels overeen.

Hoofdstuk 5

Inleiding

Dunn (1999) geeft aan dat het behalen van uiterste scores op de kwadranten van de Sensory Profile niet automatisch wijzen op problemen in de SI. Er kan niet zonder meer vanuit worden gegaan dat de problemen in de SI de onderliggende factor is die de participatie in de praktijk in de weg staat. Problemen in de SI is slechts één factor waardoor leerlingen problemen ondervinden. Leerlingen kunnen zelf strategieën hebben ontwikkeld om te kunnen omgaan met hun eigen specifieke behoeften op het gebied van de SI, waarbij de participatie in de praktijk niet belemmerd wordt. Aan de andere kant kan het ook zijn dat de leerkracht zichzelf een manier heeft aangeleerd om de sensorische behoeften van de leerling te ondersteunen.

5.1 Conclusies

Dit onderzoek draait om drie kernbegrippen. Taakgerichtheid, TOS en SI. De conclusies die worden getrokken en de aanbevelingen die worden gedaan staan in het teken van deze drie kernbegrippen waarmee in hoofdstuk vier al een data-analyse heeft plaatsgevonden en in dit hoofdstuk een conclusie is geformuleerd op de onderzoeksvraag alsmede de drie deelvragen.

5.1.1 Conclusie naar aanleiding van de deelvragen

Ik weet hoe het taakgerichte gedrag eruit zien van leerlingen met een TOS en SI in de onderzoeksgroep doordat er een tijdsteekproef heeft plaatsgevonden als nulmeting en als eindmeting. Deze observatie heeft inzicht gegeven in de mate waarin een periode van 20 minuten taakgericht is ingevuld. Door de Sensory Profile oudervragenlijst en de vragenlijst voor de leerkracht naast elkaar te leggen en daaruit de overeenkomsten en verschillen te filteren, zijn concrete en individueel passende interventies ingezet. De vragenlijst over de concentratie per leerling is afgenomen, waaruit de onderwijsbehoeften per leerling naar voren kwam. Vergeleken met de Sensory Profile scorelijst zijn de interventies hierop aangepast. Tijdens de eindmeting is vastgesteld dat de ingezette interventies per leerling invloed hebben gehad op de taakgerichtheid van de leerling.

Bij alle leerlingen is de taakgerichtheid toegenomen, echter bij twee leerlingen is deze percentuele toename groot (een groei van bijna 60%). Dit betekent dat in de tijdsteekproef voor de eindmeting deze leerlingen 60% meer taakgericht bezig waren dan in de nulmeting.

De andere leerlingen hebben een minder grote groei doorgemaakt. Bij alle leerlingen is een verschuiving zichtbaar binnen de categorieën. De conclusie kan getrokken worden dat de individuele interventies een duidelijke verandering teweeg brengen in de taakgerichtheid van alle leerlingen, waarbij de verschillen per leerling overduidelijk zichtbaar blijven.

De conclusie die hier uit getrokken kan worden is dat iedere leerling de prikkels op zijn of haar eigen manier ervaart. Vervolgens verwerkt de leerling deze prikkels op zijn of haar eigen manier in de taakgerichtheid tijdens het zelfstandig werken. Uit de theorie van Kranowitz (2005) wordt duidelijk gemaakt dat sensorische prikkels bij iedere leerling anders zijn.

Om de prikkelverwerking van leerlingen in kaart te brengen, kunnen verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet worden, zoals de SP Oudervragenlijst en de SP School Companion van Dunn (1999). Beide vragenlijsten zijn niet geheel objectief. De leerkracht heeft door het schooljaar heen een beeld ontwikkeld van de leerling en is, net als de ouders, gewend aan bepaald gedrag van de leerling. Het beeld is niet meer objectief maar enigszins gekleurd.

De interventies in dit onderzoek zijn per leerling afgestemd op de analyse die heeft plaatsgevonden van de data uit de SP Oudervragenlijst (Dunn, 1999), de SP School Companion (Dunn, 1999) en de tijdsteekproef met de daarbij behorende vragenlijst Concentratie (Zien in de klas). De algemene interventie (picto's volgens Meichenbaum (Timmerman, 2003) en de leerling specifieke interventies hebben een positieve invloed gehad op de taakgerichtheid van de leerlingen. Echter in een andere context met andere leerlingen met andere sensorische profielen, zal de invloed bij de eindmeting variëren.

De conclusie kan hierbij getrokken worden dat als gevolg van de context, interventies en andere leerlingen ook andere instrumenten en materialen moeten worden ingezet om invloed uit te oefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met een TOS en SI.

5.1.2 Conclusie naar aanleiding van de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag en daarmee de hoofdvraag van dit praktisch gerichte onderzoek luidt als volgt: Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met onder andere TOS en SI? De deelvragen hebben hierop een antwoord gegeven.

Ik kan als leerkracht de taakgerichtheid van de leerlingen met SI verhogen door het inzetten van leerling specifieke interventies passend bij het sensorisch profiel van de leerling. Daarbij is het wel zaak het sensorisch profiel van de leerling voor ogen te houden. Samen met de ouders en de SI-deskundige is het goed te kijken naar het sensorisch profiel van de leerling. Op deze manier komt het beeld van de ouders, van de leerkracht en van de deskundige bij elkaar en wordt een zo volledig mogelijk beeld van het sensorisch profiel van de leerling verkregen. Daarbij biedt een individueel gesprek met de leerling de mogelijkheid om de onderwijsbehoefte van de leerling zelf te achterhalen. Dit is belangrijk om zo tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van de leerling, zodat de leerling zich meer bewust wordt van zijn of haar eigen handelen.

5.2 Aanbevelingen

5.2.1 Aanbevelingen SI

De Sensory Profile (Dunn, 1999) wordt niet gezien als meetinstrument voor het weergeven van de voortgang in het onderzoek. De resultaten van de formulieren zijn ontwikkeld om de patronen in de SI van de betreffende leerling te identificeren. Het kan in twijfel getrokken worden of deze patronen te beïnvloeden zijn of te veranderen zijn zodra de interventie niet wordt ingezet of wanneer de context verandert. In de theorie is geen bewijs aangetroffen dat problemen in de SI kunnen worden opgelost. De individuele interventies en wellicht de beïnvloeding van de problemen in de SI zijn erop gericht de leerling te ondersteunen en de leerling sterker te maken in het dagelijks omgaan met de eigen problemen in de SI. Aanbevolen wordt de effectiviteit van de interventies te meten door de veranderingen in de SI van de leerling te analyseren zowel in de thuissituatie als op school.

Ik beveel het invullen van de Sensory Profile School Companion in combinatie met de Sensory Profile Oudervragenlijst (Dunn, 1999) aan mijn collega's binnen het cluster 2 onderwijs en daarbuiten aan als zij kenmerken van problemen in de SI bij een leerling

signaleren. De onderwijsbehoefte van deze leerling blijkt na observatie vaak aanwezig, maar door de problematiek van de leerling is dit voor hem of haar moeilijk te verwoorden, waardoor er geen interventie plaatsvindt. Het resultaat bij niet interveniëren zou kunnen zijn dat de problemen in de SI de taakgerichtheid van de leerling negatief beïnvloeden, waardoor de leerling niet tot optimaal functioneren komt. Als onderzoeker beveel ik aan de interventies en observaties niet te stoppen na dit onderzoek maar dit onderzoek als leidraad en als beginpunt te zien voor verder onderzoek binnen een andere setting. Ik beveel daarom heel specifiek de leerkracht van volgend schooljaar aan dit onderzoek als basis mee te nemen en de betrokken vijf leerlingen goed te volgen op het gebied van hun problemen in de SI. De interventies die zijn ingezet kunnen opnieuw worden ingezet, wellicht aangevuld met interventies die relevant zijn voor de problematiek op dat moment. Dit kan het beste worden gedaan in samenwerking met de SI-deskundige binnen de school. Zij kan eveneens samen met de leerkracht de scores in de beide Sensory Profile lijsten deskundig analyseren en samen met de leerkracht doelgerichte interventies bedenken.

Omdat de analyse SP Oudervragenlijst en de SP School Companion niet objectief is omdat de leerkracht én de ouders de leerling zeer goed kennen, wordt voor een objectievere benadering van de onderzoeksgegevens aanbevolen de SP School Companion ook in te laten vullen door bijvoorbeeld de logopedist of een andere betrokkene binnen school die de leerling kent. Op deze manier ontstaat discussie tussen de leerkracht en de andere betrokkene, waardoor objectiever naar de onderzoeksgegevens gekeken kan worden.

5.2.2 Aanbevelingen vervolgonderzoek

Interessant om verder te onderzoeken, met dit onderzoek als basis, is of de interventies op lange termijn ook effect hebben gehad. Dit onderzoek is uitgevoerd in een kort tijdsbestek. Te kort om te beoordelen of de interventies ook op de lange termijn een positief effect zullen hebben op de taakgerichtheid van de leerlingen. Bij het onderzoeken van meer beïnvloedende omgevingsfactoren (SI bij de leerling en de mate waarin taakgerichtheid wordt gewenst) is een voordeel. Bij de leerling en in de omgeving kan een verandering teweeg worden gebracht. De leerling én de leerkracht spelen een grote rol in deze verandering. Het nadeel van het onderzoeken van meer factoren en het inzetten van meer interventies, is dat niet met zekerheid gezegd kan

worden welke interventie de grootste invloed heeft gehad. Vervolgonderzoek gericht op één interventie, zou kunnen uitwijzen welke interventie uiteindelijk de meeste invloed en daardoor de grootste verandering teweeg kan brengen.

De leerlingen in dit onderzoek laten allemaal een groei zien in hun taakgerichtheid in het zelfstandig werken. Een aantal leerlingen gebruikt medicatie. In dit onderzoek is bewust geen rekening gehouden met dit medicatiegebruik. Eén leerling is met medicatie gestart tijdens het onderzoek, waardoor de metingen beïnvloed kunnen zijn door het medicatiegebruik. Hierdoor is bij afronding van het onderzoek niet duidelijk of de positieve groei in de taakgerichtheid te koppelen is aan de interventies of aan het medicatiegebruik of wellicht een combinatie van beide factoren. Aanbevolen wordt in een vervolgonderzoek rekening te houden met de eventuele invloed van medicatie, met nadruk als tijdens het onderzoek wordt gestart met medicatie.

Interessant is of de verdeling jongens en meisjes invloed heeft op de testresultaten en conclusies. In dit onderzoek is gewerkt met vijf leerlingen en is het geslacht van de leerlingen niet van belang geweest. Een aanbeveling is in een vervolgonderzoek rekening te houden met het geslacht van de onderzoeksgroep om zo invloed van het geslacht uit te sluiten.

5.3 TOS en SI, belemmering of kans?

Deze vraag, de titel van dit onderzoek, heeft twee antwoorden. Het eerste antwoord geeft aan dat de comorbiditeit van TOS en SI als een belemmering ervaren kan worden. Yew & O'Kearny (2013) geven aan dat tussen 50 en 80% van alle leerlingen met TOS een vergrote kans heeft op het ondervinden van problemen in de sensorische informatieverwerking. Hierbij wordt opgemerkt dat de zintuigen een belangrijke rol spelen in de taalontwikkeling. Het ontdekken van kenmerken en aspecten van een voorwerp, wordt gevolgd door de fase waarin een woord wordt gekoppeld aan dit voorwerp. Het ontdekken gebeurt door middel van de zintuigen. Als de sensorische informatieverwerking een stoornis laat zien, verloopt de taalontwikkeling hierdoor ook verstoord. In dit antwoord betekent dit een belemmering voor de leerling.

Aan het eind van dit onderzoek kan ik concluderen dat er echter ook een enorme kans ligt voor zowel de leerling, de leerkracht, de ouders en de omgeving van de leerling. Dit onderzoek toont aan dat de onderwijsbehoefte van de leerling zelf leidt tot het inzetten van leerling specifieke interventies die de comorbiditeit niet weg zullen nemen,

maar die de leerling en de betrokkenen wel een handvat bieden voor het vinden van een best passende oplossing.

Samenvatting

Dit onderzoek heeft aangetoond dat de taakgerichtheid van leerlingen is toegenomen maar het wordt echter niet duidelijk welke factor hieraan het meest heeft bijgedragen. De Meichenbaum methode (Timmerman, 2003) of de individuele, persoonlijke interventies per leerling. Ook wordt niet duidelijk of er een verband bestaat tussen de TOS van de leerlingen en de problemen in de sensorische informatieverwerking. Onderzoek naar de problemen in de SI van de leerlingen binnen cluster 2 en daarbuiten wordt sterk aanbevolen als het vermoeden bestaat dat deze problemen de leerontwikkeling van de leerling in de weg staan. De interventies zijn leerlinggebonden en daarom is het raadzaam de SP Oudervragenlijst en de SP School Companion in te laten vullen zodat een analyse kan worden gemaakt van het sensorisch profiel van de leerling, waarna de meest passende interventies kunnen worden ingezet.

Literatuurlijst

Boeken

- Ayres, A.J. (2005). *Sensory integration and the child. Understanding hidden sensory challenges*. Uitgeverij: Western Psychological Services, Los Angeles (USA).
- Blankenstijn, C.J.K. & Scheper, A.R. (2006). *Kinderen met een psychiatrische stoornis en hun taalontwikkeling. Handboek stem-, spraak- en taalpathologie*. Houten/Antwerpen: Bohn, Stafleu van Loghum.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaring bij mensen met autisme en aspergersyndroom, verschillende ervaringen, verschillende werelden*. Garant.
- Buurman, H., Gerritsen, B. en Hinkema, A. (2013). *Vijf op een rij. Praktisch handboek voor iedereen die werkt met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)*. Sint-Michielsgestel: Koninklijke Kentalis.
- Dunn, W. PhD, OTR, FAOTA (1999). *Vragenlijst Sensory Profile*. Pearson Assessment and Information B.V. Amsterdam. Enschede: Ipskamp Drukkers B.V.
- Dunn, W. PhD, OTR, FAOTA (2008). *Leven met sensaties. Begrijp je zintuigen*. Pearson Assessment and Information B.V. Amsterdam. Amersfoort: Imago Mediobuilders.
- Dunn, W. PhD, OTR, FAOTA (2008) *Living sensorially. Understanding your senses*.
- Goorhuis-Brouwer, S.M. (2010). *Spraak, taal en leren. Kinderen en adolescenten. Problemen en risicosituaties. Hoofdstuk 3 Spraak- en taalontwikkelingsstoornissen*. Bohn Stafleu van Loghum Houten.
- Kienhuis, J. (2008). *De stem van de leerling*. In Swet van, J. & Huijgevoort van, H. *Bouwen aan een opleiding als platform*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Kranowitz, C.S. MA (2005). *The Out-of-Sync Child: Recognizing and Coping with Sensory Processing Disorder*. USA: uitgeverij Perigee (2nd edition).
- Meichenbaum, D. (1981). *Cognitieve gedragsmodificatie. Een integrale benadering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Otter den, M. en Calseyde van de, W. (2015). *Voicing: geef leerlingen een stem*. Dordrecht: Instondo.
- Breemen, van, L. (2011). *Ontwikkelingspsychologie*. Houten: Noordhoff Uitgevers B.V.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Timmerman, K. (2003). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen*.
Leuven: Acco

Winter de, M. (1995). *Kinderen als medeburgers: kinder- en jeugdparticipatie als maatschappelijk opvoedingsperspectief*. Utrecht: De Tijdstroom.

Artikelen

Dunn, W., Brown, C. & McGuigan, A. (1994). *The ecology of human performance: a framework for considering the effect of context*. American Journal of Occupational Therapy (48) 7, 595-607.

Dunn, W. PhD, OTR, FAOTA en Tomchek, S.D. PhD, OTR/L (1999). *Sensory Processing in Children With and Without Autism: A Comparative Study Using the Short Sensory Profile*. The American Journal of Occupational Therapy, March/April 2007, Volume 61, Number 2.

Goorhuis-Brouwer, S.M., Nakken H. & Berg, H. van de (1996). *De relatie tussen specifieke taalstoornissen, gedrag van het kind en beleving van de ouders*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 35 , 352-360

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77, 81-112.

Koning, L. (1990). In het onderwijs zijn concentratieproblemen eigenlijk werkhoudingsproblemen. Caleidoscoop, 2:3,12-21.

McIntosh, D.N., Miller, L.J., Shyu, V. & Hagerman, R.J. (1999). *Sensory-modulation disruption, electrodermal responses and functional behaviors*. 41 (9), 608-615.

Stevens, L., Van Werkhoven, W., Stokking, K., Castelijns, J., & Jager, A. (2001). Interactive instruction to prevent attention problems in class. Learning Environments Research, 3, 265-286.

Stothard, S.E., Snowling, M.J., Bishop, D.V.M., Chipchase, B. & Kaplan, C.A. (1998). *Language impaired preschoolers: a follow-up into adolescence*. Journal of Speech and Hearing Research, 41 ,407-418.

Toppelberg, C.O., Medrano, L., Peña Morgens, L. & Nieto-Castañon, A. (2002). Associations of Language Disorders, Language Skills and Psychopathology. The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41, Issue 6, 712–722

Yew, S.G.K., & O’Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: meta-analyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 516–524

Internetbronnen

Houtepen, L. (2013). Alertheid tijdens instructie (afstudeeropdracht). Master SEN, Fontys Hogeschool, Tilburg. Opgevraagd op 16 en 21 april 2016 van <https://hbo-kennisbank.nl>

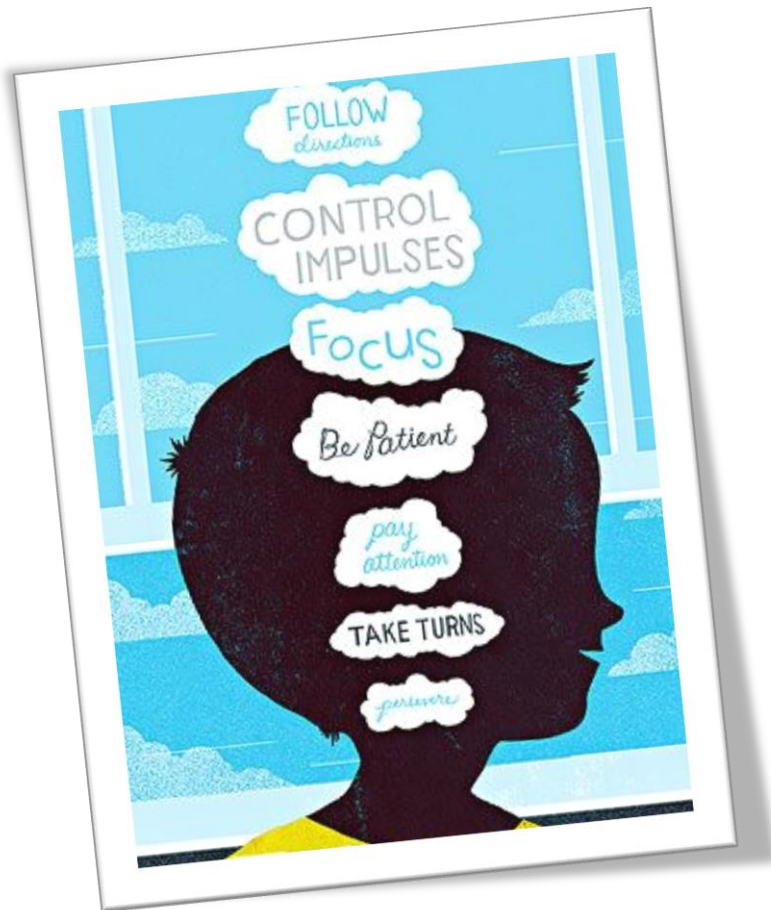
Laeven (2015). Help mij taakgericht te werken! (afstudeeropdracht). Master Sen, Fontys Pedagogische Technische Hogeschool. Opgevraagd op 23 en 28 mei 2016 van <https://hbo-kennisbank.nl>

Salavati, Kinderfysiotherapie. Folder Borstel en Gewrichtsdruk. Opgevraagd op 24 mei 2016 van <http://www.kinderfysiotherapieharen.nl>.

Bijlagen

Bijlage 1	Verwerkingsopdracht GVLB2
Bijlage 2	Verwerkingsopdracht LCBP2
Bijlage 3	Toestemming ouders vijf leerlingen
Bijlage 4	Vragenlijst concentratie (ZIEN in de klas)
Bijlage 5	Tijdsteekproefformulier (ZIEN in de klas)
Bijlage 6	Sensory Profile Scoreformulier
Bijlage 7	EHP-kader
Bijlage 8	Interventies
Bijlage 9	Uitwerking gesprekken vijf leerlingen (eindmeting)
Bijlage 10	Uitwerking Meichenbaum zelfinstructiemethode
Bijlage 11	Presentatie PGO in leergemeenschap Auris en feedbackformulieren

Neuropsychologie



Naam: Angela van Kuijk
Studentnummer: 2645696
E-mail: a.vankuijk@student.fontys.nl
Onderwerp: Verwerkingsopdracht module GVLB2
Studiegroep begeleider: Anouk Middelkoop – van Erp
Docent module: Marcel van de Wiel
Datum: Juni 2016

Inleiding

Leerling S. in mijn groep 4 van een cluster-2 school laat ernstige aandachts- en concentratieproblemen zien. Bij alle les- en werkmomenten heeft hij 1-op-1 begeleiding nodig om de taak op te starten, tijdens het werken en het zelf-kritisch zijn op zijn werk. Hij geeft aan wel zelfstandig te willen werken maar dat het hem niet lukt.

Theorie

Dawson en Guare (2012) geven aan dat de problemen rond de executieve functies zich met name concentreren in de prefrontale cortex. Dit is het hersengebied vlak achter het voorhoofd.

Door herhaling van lesstofaanbod en het (in)oefenen van de lesstof groeien er in de hersenen synaptische verbindingen tussen de verschillende delen in de hersenen. Synaptische verbindingen zijn de punten in de hersenen waar communicatie plaatsvindt tussen de verschillende zenuwcellen. Door veelvuldige herhaling en oefening worden deze verbindingen sterker ontwikkeld. Hierdoor zijn de verbindingen beter in staat tot communicatie.

Smidts en Huizinga (2011) beschrijven het geheel van executieve functies als het denkproces (de functies) die relevant zijn voor het uitvoeren (de executie) van doelgericht en ook sociaal gedrag. De functies worden door Smidts en Huizinga (2011) vergeleken met een orkest. De instrumenten zijn allemaal aanwezig, maar als er geen dirigent is, de executieve functies, wordt het geheel onduidelijk en rommelig en kan de taak niet doelgericht worden uitgevoerd.

De vraag is of ik als leerkracht de onvoldoende ontwikkelde executieve functies van leerling S. positief kan beïnvloeden in de klas. Volgens Dawson en Guare (2009) zijn er zeker interventies waarmee de executieve functies verbeterd kunnen worden. Deze punten zijn grotendeels gelijk aan de punten die naar voren komen in de theorie van Cooper-Kahn en Foster (2014). Met name het klassenmanagement is een belangrijke interventie, zoals ook Marzano (2007) dit aangeeft. De vier punten van Marzano (2007) zijn routines en regels in de klas, het omgaan met ongewenst gedrag, de relatie tussen de leerkracht en de leerling en de instelling van de leerkracht.

Gelijkwaardig aan het model van Marzano (2007) is het ABC-model van Dawson en Guare (2009). Dit model gaat uit van effect in het gedrag van de leerling, een onderdeel

van de executieve functies. De onderdelen van dit model zijn Antecedent (wat ging aan het gedrag vooraf), Behavior (het gedrag wordt samen met de leerling geanalyseerd) en de Consequenties (de leerling wordt gemotiveerd zelf op een andere manier zijn executieve functies in te zetten).

Omdat de cognitie van leerling S. geen bijzonderheden laat zien, intervenueer ik op het gedrag van de leerling. Het belang van het de leerling zelf te leren doen en niet enkel het gedrag te begeleiden, wordt door zowel Cooper-Kahn en Foster (2014) als Smidts & Huizinga (2011) ingezien en als zodanig beschreven.

Omdat de hierboven beschreven modellen ook uitgaan van het effect op het gedrag van de leerling en daarbij het klassenmanagement centraal staat, kies ik voor een interventie in mijn klassenmanagement. Specifiek kies ik voor het ABC-model van Dawson en Guare (2009).

Praktijk

Bij leerling S. is sprake van een fors aandachts- en concentratieprobleem.

Het verlies van aandacht lijkt hem continue te overkomen. Tegelijkertijd een concentratiebelemmering omdat zijn aandacht en concentratie wel zijn ontwikkeld maar hij niet in staat is deze in te zetten tijdens lesmomenten. Het lukt hem namelijk wel geconcentreerd een stripboek te lezen. Hij gaat hier helemaal in op. Zodra de time-timer gaat omdat de leestijd voorbij is, reageert hij niet. De rest van de groep wel. Zodra ik in mijn handen klap en daarna verbaal aangeef dat het tijd is de boeken op te ruimen, reageert hij niet, de rest van de groep wel. Ook thuis laat hij momenten van concentratie zien, zowel tijdens de momenten waarop dit van ouders moet (bijvoorbeeld: gezamenlijk aan tafel eten, voor het slapen gaan samen een boekje lezen) als op de vrije momenten (hij kan uren met zijn LEGO spelen en hij kan uren stil op zijn kamer een boekje lezen).

Interventie volgens het ABC-model

Het ABC-model van Dawson en Guare (2009) gaat uit van drie manieren waarop het gedrag van een leerling kan veranderen.

A = Antecedenten. Het gedrag kan veranderen door de omgeving aan te passen.

B = Behavior (gedrag). Het gedrag zélf kan veranderd worden.

C = Consequenties. Het gedrag kan veranderd worden door belonen.

Tijdens een langere periode van zelfstandig werken werd duidelijk dat de aandacht van leerling S. frequenter stagneerde. Deze momenten kon ik niet wegnemen, het lukte leerling S. niet zijn aandacht gedurende een langere periode vast te houden en taakgericht bezig te zijn. Uitgaande van de theorie heb ik de tip van Dawson en Guare (2009) uitgewerkt en ingezet. Bij aanvang van het zelfstandig werken tijdens een les spelling, heb ik met leerling S. de opdrachten één voor één doorgenomen. Hij vertelde dat het lang zou duren voordat hij alles af zou hebben en dat hij het fijner vond als het niet allemaal in één keer hoefde. De bewustwording van leerling S. past binnen de volgende stap van het ABC-model: Behavior. Hij geeft aan hoe het wellicht beter zou kunnen, is zich bewust van zijn beperking tijdens het werken. Samen met leerling S. stelden we het doel om na de opdracht het werkblokje om te draaien zodat het vraagteken bovenop zou liggen. Na deze actie, bespraken we hoe het werken was verlopen en keken we samen naar de volgende opdracht. Op deze manier zetten we de momenten waarop bij leerling S. in eerdere situaties de aandacht zou verslappen, nu in om de opdracht te evalueren en vooruit te kijken naar de volgende opdracht. Tot dan toe was gewerkt aan het aanpassen van de omgeving en het bewust worden van zijn eigen gedrag. De volgende stap is dit zien vast te houden door leerling S. de vaardigheden in de vorige stap te laten herhalen zodat deze vertrouwd worden en hij zich bewust wordt van zijn eigen handelen en kunnen. De laatste stap in het ABC-model is uitgevoerd door middel van een stickersysteem. Leerling S. bepaalt in eerste instantie zelf of hij een sticker verdiend heeft. Van tevoren heb ik met hem afgesproken dat er drie punten zijn die hij goed gedaan moet hebben om een sticker bij te mogen plakken. Het eerste punt is dat hij zijn spullen op tafel heeft liggen die hij nodig heeft om te beginnen met zijn taak. Om de tweede sticker te kunnen plakken, heeft leerling S. tijdens het werken gebruik gemaakt van het werkblokje na elke opdracht. De laatste sticker mag geplakt worden als hij zijn werk gecontroleerd heeft en wij allebei hebben aangegeven of het van tevoren gestelde doel is behaald.

Het systeem werd al snel een routine, waarbij leerling S. zich bewust werd van zijn eigen handelen en eigen verantwoordelijkheid voor zijn werk. De fase van afbouwen is inmiddels ingezet maar nog niet afgerond. Het blijkt vooralsnog lastig om de fasen van het ABC-model te doorlopen zonder het stickersysteem te gebruiken.

Triade

Deze interventie betekent een verandering in mijn klassenmanagement. Een eye-opener omdat ik als professional wel zag dat er een verandering in het werkgedrag van leerling S. moest plaatsvinden, maar ik in eerste instantie eerst de oplossing bij leerling S. zocht en pas in tweede instantie bij mijzelf als leerkracht.

Ik heb de theorie van Marzano (2007) niet losgelaten tijdens het toepassen van de interventie maar deze theorie verweven met het ABC-model. Met name de instelling van mij als leerkracht heb ik me persoonlijk aangetrokken. Het biedt mij als persoon en als professional voldoening te weten dat leerling S. nu zelf de verantwoordelijkheid kan nemen voor zijn werk. De weg ernaartoe is een gezamenlijke weg van de leerling en van mij. Ik zal mijn klassenmanagement en persoonlijke visie continue moeten bijstellen en alert blijven op het gedrag van mijn leerling zodat ik aandachts- en concentratieproblemen zo snel mogelijk zal signaleren.

Literatuur

- Cooper-Kahn, J. & Foster, M. (2014). *Een praktische gids voor leerkrachten. Executieve functies versterken op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Dawson, P. & Guare, R. (2009). *Slim maar.... Help kinderen hun talenten te benutten door hun executieve functies te versterken*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers
- Dawson, P. & Guare, R. (2012). *Coachen voor kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies. Praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Beter leerproces, hogere resultaten*. Rotterdam: Bazalt.
- Smidts, D. & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering. Over executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Feedback

Feedback op verwerkingsopdracht door critical friend K.V. (april 2016)

→ *Feedback op 'interventie'*

Je zet bij de door jouw gekozen interventie in op het veranderen of in ieder geval het werken aan de ontwikkeling van de executieve functies van S. Ik vraag me dan gelijk af of je als leerkracht de EF wel kunt beïnvloeden. Interessant als je hier nog een stukje theorie over zou kunnen vinden en dit nog zou kunnen koppelen aan de interventie. Dit maakt het alleen maar sterker!

Wijze waarop ik deze feedback verwerkt heb in mijn verwerkingsopdracht

Omdat ik de modellen van Marzano (2007) en van Dawson en Guare (2009) al wel had gelezen voor de theoretische onderbouwing van de interventie, was ik me er al wel van bewust dat mijn eigen professionele handelen kon bijdragen aan het beïnvloeden van de executieve functies van leerling S. Maar door deze feedback ben ik nog een kritisch gaan kijken naar wat de theorie vermeld over mijn rol als leerkracht. Uiteindelijk ben ik tot de conclusie gekomen dat een verandering in mijn klassenmanagement de ontwikkeling van de executieve functies van leerling S. positief zou kunnen beïnvloeden. Deze nieuw verkregen kennis heb ik toegepast op de interventie in mijn praktijksituatie.

Speciale onderwijsbehoeften



Naam: Angela van Kuijk
Studentnummer: 2645696
E-mail: a.vankuijk@student.fontys.nl
Onderwerp: Verwerkingsopdracht module LCBP2
Studiegroep begeleider: Anouk Middelkoop – van Erp
Docent module: Anouk Middelkoop – van Erp
Datum: Juni 2016

Inleiding

De leerlingen in groep 4 hebben allemaal hun kindeigen problematiek. Eén van de leerlingen is S. Hij is gediagnosticeerd met een stoornis binnen het autisme spectrum (hierna ASS). Daarnaast heeft hij een TaalOntwikkelingsStoornis (hierna TOS). S. beheerst in groep 4 nog geen AVI-niveau. Lezen hardop doet hij niet in de groep en slechts af en toe als ik als leerkracht 1-op-1 met hem lees aan de instructietafel.

Theorie

Zoals Pameijer et al. (2009) aangeven, is de onderwijsbehoefte van een leerling erop gericht te kijken naar wat die ene leerling nodig heeft om het gestelde doel te bereiken en welke aanpak daarbij het meest positieve effect heeft. Deze benadering is oplossingsgericht. Het probleem is gesignaleerd maar heeft niet de hoogste prioriteit, de oplossing van het probleem echter wel (Cauffman & Van Dijk, 2010).

Leerling S. in het praktijkvoorbeeld is een risicolezer. Vernooy (2006) geeft in zijn onderzoek aan dat risicolezers behoefte zouden hebben aan extra instructietijd, een instructie die specifiek is opgebouwd en het veelvuldig oefenen met het lezen en daarin begeleid worden. Daarnaast zijn het hardopdenkend voordoen door de leerkracht en een gerichte feedback van de leerkracht van essentieel belang. De bovengenoemde punten worden ook door Snow et al. (1998) genoemd, echter zij voegen hieraan toe dat het gebruikmaken van betekenisvolle teksten en boeken alsmede het inzetten van schrijfonderwijs voorzien in de onderwijsbehoeften van de leerling. Dit sluit aan bij mijn persoonlijke mening over de begeleiding van risicolezers. Om de intrinsieke motivatie van een leerling te bevorderen is het aanbieden van aantrekkelijke en betekenisvolle teksten en boeken een sterk middel.

Mijn persoonlijke mening wordt gesterkt door Van der Leij (2003) die de theorie van Vernooy (2006) kracht bij zet.

Vernooy (2006) is het echter oneens met Houtveen, Smits en Brokamp (2010) die stellen dat het doel binnen het leesonderwijs niet het technisch leren lezen is, maar de ontwikkeling van lezers die gemotiveerd zijn en een leesstrategie ontwikkelen. De reden waarom Vernooy (2006) zich hier niet in kan vinden is dat wetenschappelijk

onderzoek heeft uitgewezen dat een voldoende leesvaardigheid zal leiden tot een positieve leesattitude en dit andersom niet het geval zal zijn.

In deze oplossingsgerichte benadering speelt ik als leerkracht ook een grote rol en zijn mijn leerkrachtvaardigheden wat betreft het aanleren van een voldoende leesvaardigheid en een positieve leesattitude van groot belang. Als leerkracht stel ik hoge verwachtingen aan de leerling en kan ik sturen op succeservaringen. Ik kan in mijn instructie rekening houden met verschillende fasen zoals de inoefening, verlengde instructie en het geven van feedback. Deze feedback zal dan positief geformuleerd en altijd taakgericht moeten zijn (Vernooy, 2006). Zowel uitgestelde feedback als directe feedback kan ik toepassen in mijn interventie. Mijn persoonlijke voorkeur gaat uit naar het geven van directe feedback. Bij deze vorm van feedback geven, worden fouten voorkomen. In de interventie wordt Connect Vloeiend Lezen (Smits & Braam, 2006) ingezet. Dit is een leesinterventieprogramma voor leerlingen die het aanvankelijk lezen beheersen, maar waarbij het automatiseren van het lezen niet lukt. Smits & Braams hebben ook het RALFI-programma ontwikkeld (Repeated-Assisted-Level-Feedback-Interaction) maar ik heb er voor gekozen RALFI niet in te zetten als interventie omdat er in dit programma vanuit wordt gegaan dat de leerling al een AVI-niveau beheerst, zodat er ook ruimte voor zelfstandig lezen ingeruimd kan worden. Omdat leerling S. in mijn praktijkvoorbeeld nog geen AVI-niveau beheerst is het RALFI programma minder goed inzetbaar voor de leerling in mijn praktijk. Echter kan deze methode wel worden ingezet in een later stadium, als het Connect Vloeiend Lezen is afgerond maar begeleiding nog wel relevant is.

Bij Connect Vloeiend lezen worden drie strategieën gehanteerd. De eerste strategie is het vloeiend voorlezen. De leerling wijst bij tijdens het lezen. De tweede strategie is het simultaan lezen. De leerling en ik lezen gelijk dezelfde tekst. De derde strategie is het duo-lezen. De ene leerling leest de tekst hardop terwijl de andere leerling meeleeft en bijwijst tijdens het lezen. Bij het duo-lezen kan de meelezer blijven steken bij het fout lezen van een woord. Als het lang duurt, zegt de meelezer het woord of een deel daarvan voor.

De drie basisbehoeften van de leerling zijn verweven in het leesprogramma. Ik zorg als leerkracht voor een sfeer waarin veiligheid, genegenheid en enthousiasme centraal

staan. De leerling krijgt ruimte voor eigen inbreng doordat hij zelf zijn leesteksten kan uitzoeken. Dit beïnvloedt de motivatie en betrokkenheid van de leerling. Eerder is al genoemd dat het ervaren van leesplezier en leesmotivatie het lezen positief kunnen stimuleren. Deze factoren komen ook terug in het Connect Vloeiend Lezen.

Praktijk

Zodra we in het dagritmeschema aangekomen zijn bij het technisch lezen of vrij lezen, vertoont leerling S. vermijdend gedrag en vluchtgedrag. Hij moet een aantal keer naar het toilet, is zijn aanwijfskaart dagelijks kwijt en heeft vervolgens veel tijd nodig deze te zoeken. In een gesprekje met leerling S. wordt het mij nog meer duidelijk. Leerling S. wil ook een AVI-niveau behalen voordat dit schooljaar voorbij is. Hij wil ook hardop lezen in de klas én hij wil, net als zijn klasgenoten, voorlezen in groep 2. Ik ben me ervan bewust dat leerling S. een speciale onderwijsbehoefte heeft om tot lezen te komen.

Interventie

Leerling S. leest per week driemaal met de intern begeleider van onze school. Tijdens de eerste sessie vindt oriëntatie op de leestekst plaats, waarna interactief voorgelezen wordt. Daarna wordt door de intern begeleider en de leerling simultaan gelezen, worden moeilijke woorden die de leerling zelf bepaalt, opgeschreven, besproken en herhaald gelezen. Afsluitend wordt in duo gelezen. Tijdens de tweede sessie op woensdag wordt direct gestart met voorlezen, gevolgd door het simultaan lezen. Weer worden de moeilijke woorden opgeschreven en herhaald hardop gelezen. Vaak is het aantal moeilijke woorden beperkter dan tijdens de eerste sessie. De tweede fase wordt wederom afgesloten door het duo lezen. In de derde en laatste fase op donderdag wordt gestart met voorlezen, het schrijven en herhaald lezen van moeilijke woorden. Na het duo lezen wordt met leerling S. het fluisterlezen ingezet, heel zachtjes hardop lezen.

Leerling S. heeft inmiddels een groei doorgemaakt. Niet alleen een groei in het behalen van drie AVI-niveaus maar vooral een groei in zijn persoonlijke ontwikkeling. Hij vertelt er trots op te zijn dat hij nu wel hardop in de klas durft te lezen en ook kan voorlezen in de kleutergroep. Hij is zich ervan bewust dat deze interventie hem heeft geholpen

en dat zijn doorzettingsvermogen ervoor heeft gezorgd dat hij deze groei heeft kunnen doormaken.

Triade

Deze interventie betekent het gebruiken van een nieuw interventieprogramma. Voor leerling S. betekent dit dat ik aansluit bij zijn behoefte en voor mij als leerkracht betekent dit nieuwe kennis opdoen. Ik had nog niet eerder zelf gewerkt met Connect Vloeiend Lezen en heb nu met hulp van de intern begeleider gezien dat dit interventieprogramma leerling S. verder heeft gebracht. Hij leest nu geen boekjes van de methode Veilig Leren Lezen uit groep 3, maar leest boeken op het niveau van AVI-M4.

Het biedt mij als persoon en als professional voldoening te merken en ook te zien in zijn leerresultaten dat leerling S. nu zelf de verantwoordelijkheid kan nemen voor zijn werk. Ik heb mijn kennis over het inzetten van een leesinterventie kunnen uitbreiden en tegelijk heeft het leerling S. geholpen zijn basisbehoeften verder te ontwikkelen. Met name zijn competentie is gegroeid. Hij is zich er van bewust geworden dat hij er zelf voor heeft gezorgd dat zijn leesniveau is toegenomen. Het is een cirkel want hierdoor is zijn leesmotivatie ook gegroeid.

Voor mij wonderlijk om te zien wat een interventieprogramma ook met het zelfvertrouwen van een leerling kan doen.

Literatuur

- Cauffman, L. & Van Dijk, D. (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H. & Brokamp, S.K. (2010). *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee trajecten van het LeesInterventieproject voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Pameijer, N., Van Beukering, T. & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Snow, C., Burns, S. & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS

Feedback

Feedback op verwerkingsopdracht door critical friend F.v.A. (mei 2016)

→ *Feedback op 'interventie'*

Ik lees in jouw interventie dat je Connect Lezen hebt toegepast. Heb je Ralfi (ook van Anneke Smits) overwogen? Wat zou het verschil kunnen zijn geweest? Zou het het verloop van de interventie kunnen hebben beïnvloed of de uitkomsten hebben veranderd? Misschien goed hier nog een soort vergelijking van op te nemen?

Wijze waarop ik deze feedback verwerkt heb in mijn verwerkingsopdracht

Deze feedback heeft ervoor gezorgd dat ik bewust op zoek ben gegaan naar de overeenkomsten en verschillen tussen Connect Vloeiend Lezen en RALFI. Beide programma's zijn inzetbaar bij de leerling in mijn praktijkvoorbeeld echter niet in de startsituatie. RALFI kan ik later nog inzetten zodra leerling S. een AVI-niveau heeft behaald en zelfstandig kan gaan lezen. Zolang leerling S. geen AVI-niveau heeft behaald en niet zelfstandig kan lezen, wordt het interventieprogramma Connect Vloeiend Lezen gehanteerd. De theorie van RALFI heb ik door de feedback die ik kreeg, later toegevoegd. Het doet mij beseffen dat deze twee interventieprogramma's niet van elkaar verschillen of overeenkomen, maar elkaar goed kunnen aanvullen. Ze voldoen aan de behoefte van de leerling op een bepaald moment in de leesondersteuning.

Bijlage 3 Toestemming ouders vijf leerlingen

Leerling 1

Hoi Angela,

Tuurlijk gaan wij akkoord! Ben momenteel ook bezig met mijn afstudeeronderzoek en dan is alle medewerking welkom :-)

groetjes, -----

----- Origineel bericht -----

Onderwerp: Onderzoek voor mijn studie

Datum: 03-04-2016 22:16

Afzender: "van Kuijk, Angela" <a.vankuijk@auris.nl>

Verzonden aan:-----

Hallo ouders van -----,

Ik volg de opleiding Master SEN (Special Educational Needs) bij Fontys Hogeschool in Tilburg/Bergen op Zoom. Ik zit nu in mijn tweede en tevens laatste jaar.

Ik rond mijn studie af met een praktijkgericht onderzoek. Daar ben ik nu volop mee bezig, maar ik heb daarbij jullie hulp en akkoord nodig.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met TOS en SI?

TOS = TaalOntwikkelingsStoornis

SI = Sensorische Informatieverwerking (prikkelverwerking)

Uit onze groep 4 heb ik 5 leerlingen geselecteerd die ik heel graag in mijn onderzoek zou willen betrekken. ----- is daar één leerling van. TOS is een feit, SI niet vastgesteld, maar de symptomen voor overgevoeligheid zijn er wel.

Ik betrek haar in dit onderzoek door met haar een lijst in te vullen. De lijst gaat over hoe zij om gaat met de prikkels die zij ervaart. Ook zou ik jullie als ouders willen vragen deze lijst in te vullen over -----.

Daarnaast zal ik in de klas twee keer een filmpje van -----maken tijdens het werken. Eén filmpje als startpunt en één filmpje aan het einde van het onderzoek. Zo kan ik zien of de middelen die ik als leerkracht inzet, effect hebben bij -----.

Aan de hand van de lijst en de filmpjes zal ik een gesprekje met -----hebben over wat we zien op het beeld.

Uiteraard zal ik jullie op de hoogte houden van mijn onderzoek en als jullie dat zelf willen, kunnen jullie altijd het filmmateriaal en de lijsten inzien.

Willen jullie mij laten weten of jullie hiermee akkoord kunnen gaan?

Groetjes,

Angela

Leerling 2

Daar gaan wij mee akkoord. En uiteraard willen we het materiaal ook zien.

Groet -----

Verzonden vanaf Samsung Mobile

----- Oorspronkelijk bericht -----

Van: "van Kuijk, Angela"

Datum: 03-04-2016 22:18 (GMT+01:00)

Aan: -----

Onderwerp: Onderzoek voor mijn studie

Hallo ouders van -----,

Ik volg de opleiding Master SEN (Special Educational Needs) bij Fontys Hogeschool in Tilburg/Bergen op Zoom. Ik zit nu in mijn tweede en tevens laatste jaar.

Ik rond mijn studie af met een praktijkgericht onderzoek. Daar ben ik nu volop mee bezig, maar ik heb daarbij jullie hulp en akkoord nodig.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met TOS en SI?

TOS = TaalOntwikkelingsStoornis

SI = Sensorische Informatieverwerking (prikkelverwerking)

Uit onze groep 4 heb ik 5 leerlingen geselecteerd die ik heel graag in mijn onderzoek zou willen betrekken. ----- is daar één leerling van. TOS is een feit, SI niet vastgesteld, maar de symptomen voor overgevoeligheid zijn er wel.

Ik betrek hem in dit onderzoek door met hem een lijst in te vullen. De lijst gaat over hoe hij om gaat met de prikkels die hij ervaart. Ook zou ik jullie als ouders willen vragen deze lijst in te vullen over -----.

Daarnaast zal ik in de klas twee keer een filmpje van ----- maken tijdens het werken. Eén filmpje als startpunt en één filmpje aan het einde van het onderzoek. Zo kan ik zien of de middelen die ik als leerkracht inzet, effect hebben bij -----.

Aan de hand van de lijst en de filmpjes zal ik een gesprekje met ----- hebben over wat we zien op het beeld.

Uiteraard zal ik jullie op de hoogte houden van mijn onderzoek en als jullie dat zelf willen, kunnen jullie altijd het filmmateriaal en de lijsten inzien.

Willen jullie mij laten weten of jullie hiermee akkoord kunnen gaan?

Groetjes,
Angela

Leerling 3

Hallo Angela,

Ik ben hier akkoord mee.

In het eind van deze opdracht, ik zal graag willen zien de stuk over ----- (uit mijn nieuwsgierigheid).
Succes daarmee.

Groetjes

Enviado do meu dispositivo Samsung

----- Mensagem original -----

De : "van Kuijk, Angela" <a.vankuijk@auris.nl>

Data: 03/04/2016 22:20 (GMT+01:00)

Para: -----

Assunto: Onderzoek voor mijn studie

Hallo ouders van -----,

Ik volg de opleiding Master SEN (Special Educational Needs) bij Fontys Hogeschool in Tilburg/Bergen op Zoom.
Ik zit nu in mijn tweede en tevens laatste jaar.

Ik rond mijn studie af met een praktijkgericht onderzoek. Daar ben ik nu volop mee bezig, maar ik heb daarbij
jullie hulp en akkoord nodig.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met TOS en
SI?

TOS = TaalOntwikkelingsStoornis

SI = Sensorische Informatieverwerking (prikkelverwerking)

Uit onze groep 4 heb ik 5 leerlingen geselecteerd die ik heel graag in mijn onderzoek zou willen betrekken. -----
is daar één leerling van. TOS is een feit, SI niet vastgesteld, maar de symptomen voor overgevoeligheid zijn er
wel.

Ik betrek hem in dit onderzoek door met hem een lijst in te vullen. De lijst gaat over hoe hij om gaat met de
prikkel die hij ervaart. Ook zou ik jullie als ouders willen vragen deze lijst in te vullen over -----.

Daarnaast zal ik in de klas twee keer een filmpje van -----maken tijdens het werken. Eén filmpje als startpunt en
één filmpje aan het einde van het onderzoek. Zo kan ik zien of de middelen die ik als leerkracht inzet, effect
hebben bij ----- . Aan de hand van de lijst en de filmpjes zal ik een gesprekje met -----hebben over wat we zien
op het beeld.

Uiteraard zal ik jullie op de hoogte houden van mijn onderzoek en als jullie dat zelf willen, kunnen jullie altijd het
filmmateriaal en de lijsten inzien.

Willen jullie mij laten weten of jullie hiermee akkoord kunnen gaan?

Groetjes,

Angela

Leerling 4

Hoi Angela,

Daar gaan we mee akkoord hoor. Succes met je studie.

Groetjes -----

Van: van Kuijk, Angela [mailto:a.vankuijk@auris.nl]

Verzonden: zondag 3 april 2016 22:12

Aan: -----

Onderwerp: Onderzoek voor mijn studie

Hallo ouders van -----,

Ik volg de opleiding Master SEN (Special Educational Needs) bij Fontys Hogeschool in Tilburg/Bergen op Zoom.

Ik zit nu in mijn tweede en tevens laatste jaar.

Ik rond mijn studie af met een praktijkgericht onderzoek. Daar ben ik nu volop mee bezig, maar ik heb daarbij jullie hulp en akkoord nodig.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met TOS en SI?

TOS = TaalOntwikkelingsStoornis

SI = Sensorische Informatieverwerking (prikkelverwerking)

Uit onze groep 4 heb ik 5 leerlingen geselecteerd die ik heel graag in mijn onderzoek zou willen betrekken. -----is daar één leerling van. TOS is een feit, SI niet vastgesteld, maar de symptomen voor overgevoeligheid zijn er wel.

Ik betrek hem in dit onderzoek door met hem een lijst in te vullen. De lijst gaat over hoe hij om gaat met de prikkels die hij ervaart. Ook zou ik jullie als ouders willen vragen deze lijst in te vullen over -----.

Daarnaast zal ik in de klas twee keer een filmpje van -----maken tijdens het werken. Eén filmpje als startpunt en één filmpje aan het einde van het onderzoek. Zo kan ik zien of de middelen die ik als leerkracht inzet, effect hebben bij ----- . Aan de hand van de lijst en de filmpjes zal ik een gesprekje met -----hebben over wat we zien op het beeld.

Uiteraard zal ik jullie op de hoogte houden van mijn onderzoek en als jullie dat zelf willen, kunnen jullie altijd het filmmateriaal en de lijsten inzien.

Willen jullie mij laten weten of jullie hiermee akkoord kunnen gaan?

Groetjes,
Angela

Leerling 5

Hoi Angela,

Dat is goed hoor maar laat ons wel weten hoe het gaat en uiteraard willen we de fimpjes en dergelijke wel zien. We zijn benieuwd waar je achter komt.

Groetjes -----

-----Oorspronkelijk bericht-----

From: van Kuijk, Angela

Sent: Sunday, April 3, 2016 10:09 PM

To: -----

Subject: Onderzoek voor mijn studie

Hallo ouders van -----,

Ik volg de opleiding Master SEN (Special Educational Needs) bij Fontys Hogeschool in Tilburg/Bergen op Zoom.

Ik zit nu in mijn tweede en tevens laatste jaar.

Ik rond mijn studie af met een praktijkgericht onderzoek. Daar ben ik nu volop mee bezig, maar ik heb daarbij jullie hulp en akkoord nodig.

Mijn onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan ik als leerkracht cluster 2 onderwijs invloed uitoefenen op de taakgerichtheid van leerlingen met TOS en SI?

TOS = TaalOntwikkelingsStoornis

SI = Sensorische Informatieverwerking (prikkelverwerking)

Uit onze groep 4 heb ik 5 leerlingen geselecteerd die ik heel graag in mijn onderzoek zou willen betrekken. -----is daar één leerling van. TOS is een feit, SI niet vastgesteld, maar de symptomen voor overgevoeligheid zijn er wel.

Ik betrek haar in dit onderzoek door met haar een lijst in te vullen. De lijst gaat over hoe zij om gaat met de prikkels die zij ervaart. Ook zou ik jullie als ouders willen vragen deze lijst in te vullen over -----.

Daarnaast zal ik in de klas twee keer een filmpje van -----maken tijdens het werken. Eén filmpje als startpunt en één filmpje aan het einde van het onderzoek. Zo kan ik zien of de middelen die ik als leerkracht inzet, effect hebben bij ----- . Aan de hand van de lijst en de filmpjes zal ik een gesprekje met -----hebben over wat we zien op het beeld.

Uiteraard zal ik jullie op de hoogte houden van mijn onderzoek en als jullie dat zelf willen, kunnen jullie altijd het filmmateriaal en de lijsten inzien.

Willen jullie mij laten weten of jullie hiermee akkoord kunnen gaan?

Groetjes,
Angela

Bijlage 4 Vragenlijst concentratie

Leerling 1

Vraag 1: Hoe lang kun jij je concentreren tijdens een opdracht?

☐ 5 minuten

☐ 10 minuten

☒ meer dan 10 minuten



Vraag 2: Bij wat voor soort opdracht kun jij je het beste concentreren?

☒ een opdracht waarbij je moet lezen JK hou van lezen, 't gaat makkelijker.

☐ een opdracht waarbij je iets moet schrijven

☐ een opdracht waarbij je moet rekenen

☐ een opdracht waarbij je moet _____

Vraag 3: Bij welke les ben jij snel afgeleid?

☐ taal

☐ begrijpend lezen

☐ zelfstandig werken

☒ rekenen dan hoor ik veel gepraat.

☐ _____

Vraag 4: Waardoor kun je je in de klas soms niet zo goed concentreren?

☒ geluiden van buiten de klas

☒ door rondlopen van andere kinderen of de juf/meester

☒ door gepraat van andere kinderen

☐ anders namelijk: alles, ik moet gewoon kijken en luisteren.

Vraag 5: Wat kan de juf of meester veranderen in de klas, zodat jij je beter kunt gaan concentreren?

* fluisteren, dat is 't geluid zachter

* iedereen moet stil zijn

* ik moet mijn naam opsteken

Leerling 2

Vraag 1: Hoe lang kun jij je concentreren tijdens een opdracht?

☐ 5 minuten

☐ 10 minuten

☒ meer dan 10 minuten



Vraag 2: Bij wat voor soort opdracht kun jij je het beste concentreren?

☐ een opdracht waarbij je moet lezen

☐ een opdracht waarbij je iets moet schrijven

☒ een opdracht waarbij je moet rekenen (daar ben ik goed in!)

☐ een opdracht waarbij je moet _____

Vraag 3: Bij welke les ben jij snel afgeleid?

☐ taal

☐ begrijpend lezen

☒ zelfstandig werken dan hoor ik geluiden.
Daar heb ik last van.
De geluiden zijn er in mijn hoofd
zacht, en in het echt hard.

☐ rekenen

☐ _____

Vraag 4: Waardoor kun je je in de klas soms niet zo goed concentreren?

☐ geluiden van buiten de klas

☐ door rondlopen van andere kinderen of de juf/meester

☒ door gepraat van andere kinderen

☐ anders namelijk: _____

Vraag 5: Wat kan de juf of meester veranderen in de klas, zodat jij je beter kunt gaan concentreren?

• rode plakjes

Leerling 3

Vraag 1: Hoe lang kun jij je concentreren tijdens een opdracht?

☐ 5 minuten

☐ 10 minuten

☐ meer dan 10 minuten

weet ik niet!



Vraag 2: Bij wat voor soort opdracht kun jij je het beste concentreren?

☐ een opdracht waarbij je moet lezen

☐ een opdracht waarbij je iets moet schrijven

☐ een opdracht waarbij je moet rekenen

☐ een opdracht waarbij je moet _____

Vraag 3: Bij welke les ben jij snel afgeleid?

☐ taal

☐ begrijpend lezen

☐ zelfstandig werken

☐ rekenen

☐ _____

Vraag 4: Waardoor kun je je in de klas soms niet zo goed concentreren?

☐ geluiden van buiten de klas

☐ door rondlopen van andere kinderen of de juf/meester

☒ door gepraat van andere kinderen *(Geluiden st. + Ann.)*

☒ anders namelijk: *St. hij doet iets gek's. Geke woerdoo!*

Geluiden

Vraag 5: Wat kan de juf of meester veranderen in de klas, zodat jij je beter kunt gaan concentreren?

** St. + Alvaro niet te dichtbij*

** Ann. op afstand*

Leerling 4

Vraag 1: Hoe lang kun jij je concentreren tijdens een opdracht?

☐ 5 minuten

☒ 10 minuten

☐ meer dan 10 minuten



Vraag 2: Bij wat voor soort opdracht kun jij je het beste concentreren?

☐ een opdracht waarbij je moet lezen

☐ een opdracht waarbij je iets moet schrijven

☒ een opdracht waarbij je moet rekenen net zo goed rekenen, ik moet

☐ een opdracht waarbij je moet hard nadenken

Vraag 3: Bij welke les ben jij snel afgeleid?

☒ taal dat kan ik net zo snel doen

☐ begrijpend lezen

☐ zelfstandig werken

☐ rekenen

☐ _____

Vraag 4: Waardoor kun je je in de klas soms niet zo goed concentreren?

☒ geluiden van buiten de klas

☐ door rondlopen van andere kinderen of de juf/meester

☐ door gepraat van andere kinderen

☐ anders namelijk: _____

Vraag 5: Wat kan de juf of meester veranderen in de klas, zodat jij je beter kunt gaan concentreren?

• vaker 4-min. sessies (dan is het sneller)

• gelijk aan 't werk bij rekenen

Leerling 5

Vraag 1: Hoe lang kun jij je concentreren tijdens een opdracht?

☒ 5 minuten

☐ 10 minuten

☐ meer dan 10 minuten

Vraag 2: Bij wat voor soort opdracht kun jij je het beste concentreren?

☐ een opdracht waarbij je moet lezen

☐ een opdracht waarbij je iets moet schrijven

☐ een opdracht waarbij je moet rekenen

☐ een opdracht waarbij je moet Spellinge (ik wil graag het boek ontwerpen)

Vraag 3: Bij welke les ben jij snel afgeleid?

☐ taal

☐ begrijpend lezen

☐ zelfstandig werken

☒ rekenen

☐ de time-timer gaat, dan weet ik niet meer wat ik moet doen

Vraag 4: Waardoor kun je in de klas soms niet zo goed concentreren?

☐ geluiden van buiten de klas

☐ door rondlopen van andere kinderen of de juf/meester

☐ door gepraat van andere kinderen

☒ anders namelijk: ik ben soms heel druk in mijn hoofd

Dan kan ik niet rekenen, ik kan het wel goed

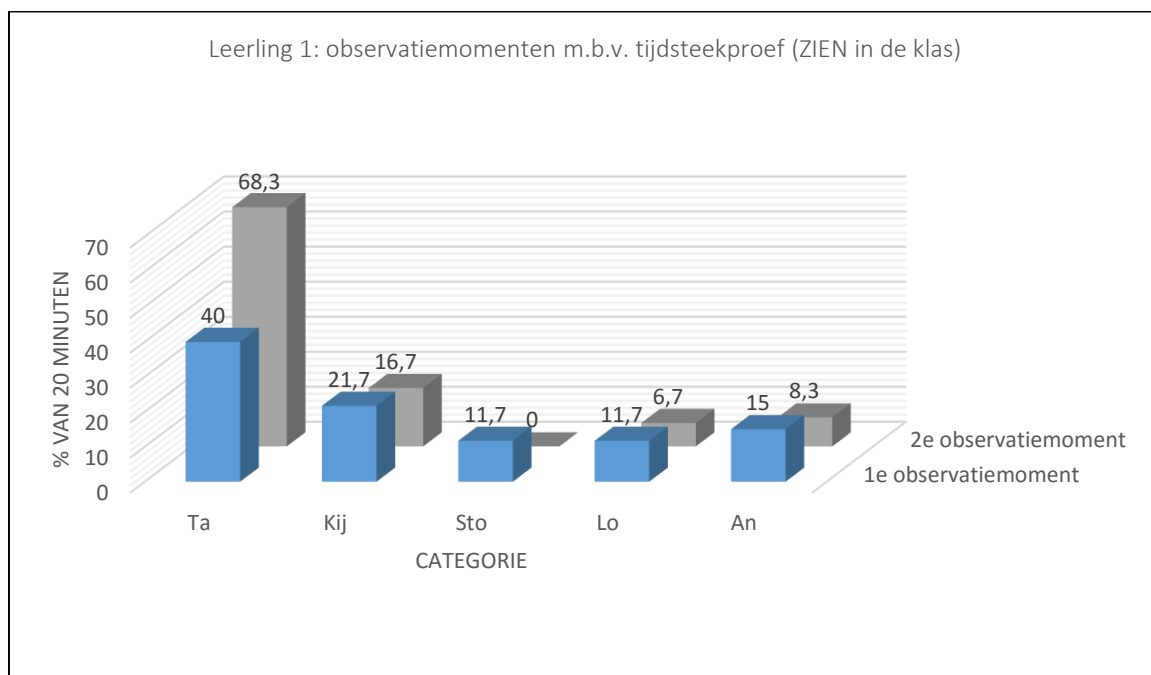
Mijn hoofd is druk / vol !

Vraag 5: Wat kan de juf of meester veranderen in de klas, zodat jij je beter kunt gaan concentreren?

Ander plekje ! Naast Gel, want hij is

luid. Dat vind ik fijn, een rustig plekje

Bijlage 5 Tijdsteekproef (grafisch en formulier)



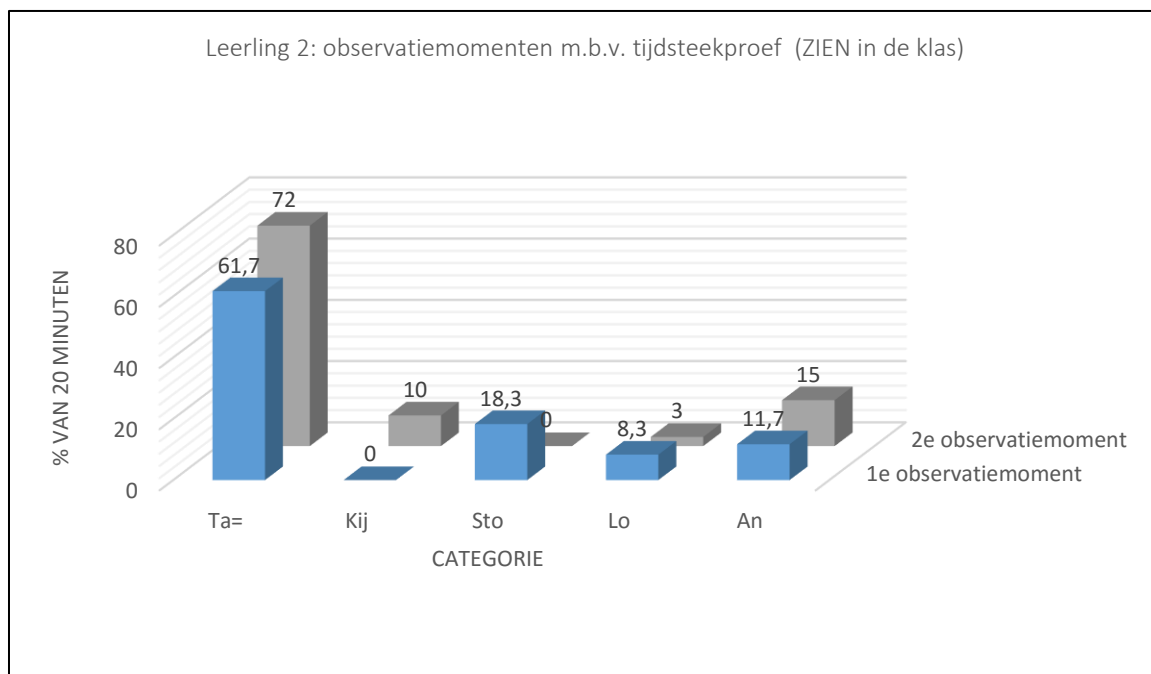
Ta = Werkt taakgericht

Kij = Kijkt afwezig rond of staart voor zich uit

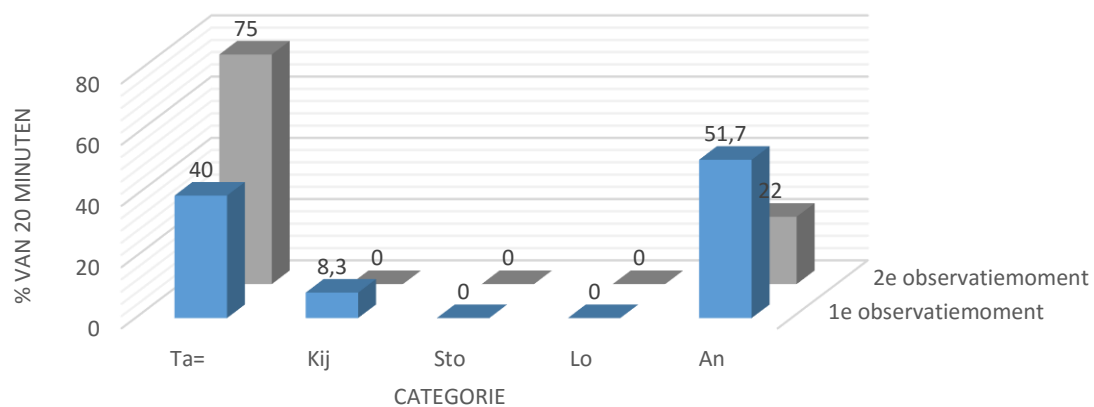
Sto = Stoort andere leerlingen / praat met hen over andere zaken dan de taak

Lo = Loopt door de klas

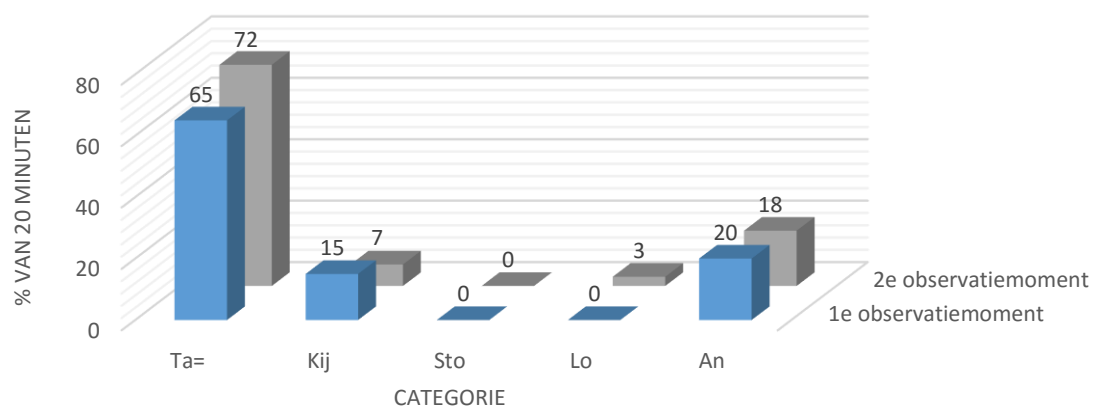
An = Is bezig met andere activiteiten



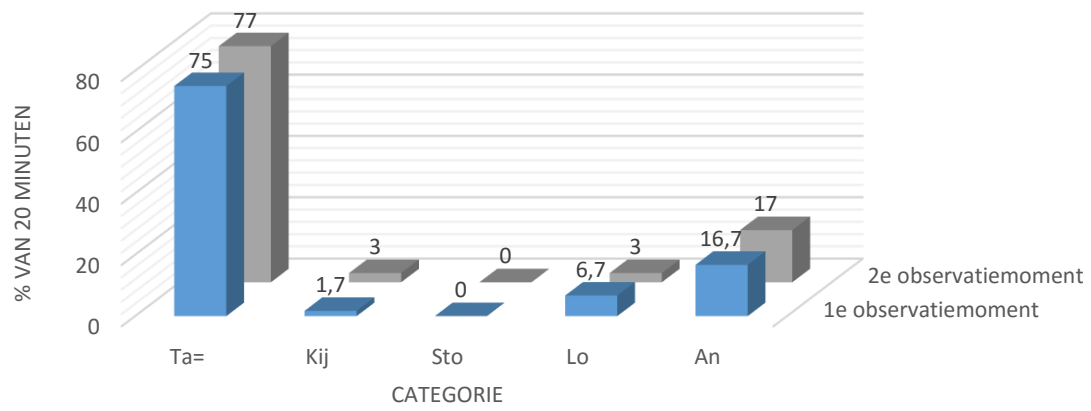
Leerling 3: observatiemomenten m.b.v. tijdsteekproef (ZIEN in de klas)



Leerling 4: observatiemomenten m.b.v. tijdsteekproef (ZIEN in de klas)



Leerling 5: observatiemomenten m.b.v. tijdsteekproef (ZIEN in de klas)



Tijdsteeekproef-formulier

Observer Angela

Naam leerling [REDACTED]

Naam leerkracht Angela

Groep 4

Situatie zelfst. spelling SRAAL

Datum observatie 14-3-16

Categorie	Aantal	Procenten
Ta	24	40
Kij	13	21,7
Sito	7	11,7
Lo	7	11,7
An	9	15
Totaal	60	100 %



11n 1.1^e

Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	peilbod na kloof.
2	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
3	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
4	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
5	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
6	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
7	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
8	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	store veel optr.
9	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
10	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
11	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
12	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
13	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	aan rekenbos!
14	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
15	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	zelfde optr. min. 8!
16	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
17	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
18	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
19	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	
20	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	na 20 = breuk! niet af

4 | Download: Beertjeswipak - Wippenstappen - Stop-dank-idee Methode

© ZEN in de Klas

Tijdsteeekproef-formulier

Observator AngelaNaam leerling [REDACTED]Naam leerkracht AngelaGroep 4Situatie zelfst. spel Spelings SRAALDatum observatie 25-4-'16

Categorie	Aantal	Procenten
Ta	41	68,3
Kij	10	16,7
Sto	-	-
Lo	4	6,7
An	5	8,3
Totaal	60	100 %

llw 2^e

- + bel. systeem
- + gebruik uitkomst + hartjes.
- + churkst
- + bokie



Min.	Na 10 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	posit. gsm
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	- newe rpele
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

Leerling 2

Tijdsteeekproef-formulier

Observator <u>Angela</u> Naam leerling [REDACTED] Naam leerkracht <u>Angela</u> Groep <u>4</u> Situatie <u>zelfst. Spelling</u> Datum observatie <u>14-3-16</u>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Categorie</th> <th>Aantal</th> <th>Procenten</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ta</td> <td>37</td> <td>61,7</td> </tr> <tr> <td>Kij</td> <td>—</td> <td>—</td> </tr> <tr> <td>Sto</td> <td>11</td> <td>18,3</td> </tr> <tr> <td>Lo</td> <td>5</td> <td>8,3</td> </tr> <tr> <td>An</td> <td>7</td> <td>11,7</td> </tr> <tr> <td>Totaal</td> <td>60</td> <td>100 %</td> </tr> </tbody> </table>  <u>11/2 1^e</u>	Categorie	Aantal	Procenten	Ta	37	61,7	Kij	—	—	Sto	11	18,3	Lo	5	8,3	An	7	11,7	Totaal	60	100 %
Categorie	Aantal	Procenten																				
Ta	37	61,7																				
Kij	—	—																				
Sto	11	18,3																				
Lo	5	8,3																				
An	7	11,7																				
Totaal	60	100 %																				

Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	naar 1:08:20 !! Blaas dit op (proven)
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	proed veel tege zichzelf!
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	→ Ann + ty
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

4 opdrachten (20 min) II

Tijdstekproef-formulier

1 → 5
2 → 4
3 → 5
4 → 2
→ 1.6 4 min
Bilcon

Observator Angela

Naam leerling [REDACTED]

Naam leerkracht Angela

Groep 4

Situatie zelfst. Spelling

Datum observatie 25-4-16

Categorie	Aantal	Procenten
Ta	43	71.7
Kij	6	10
Sto	-	10 -
Lo	2	3.3
An	9	15
Totaal	60	100 %

ln 2 2^e



④ drukvest
④ blokke!
④ time timer
pl opdr

Min.	Na 30 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
① 3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	4:40 klaar bepf! (2x)
② 7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	klair 1+2
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	blokke
③ 12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	13:20 klaar
④ 15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	15:40 klaar
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

time-timer = onrust! "Kukt nie!"

Tijdsteeekproef-formulier

1 + m 4
 pias af!

Observator: <u>Angela</u> Naam leerling: [REDACTED] Naam leerkracht: <u>Angela</u> Groep: <u>A</u> Situatie: <u>zelfst. Spellen</u> Datum observatie: <u>14-3-16</u>	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th>Categorie</th> <th>Aantal</th> <th>Procenten</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ta</td> <td>24</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Kij</td> <td>5</td> <td>8,3</td> </tr> <tr> <td>Sto</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Lo</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>An</td> <td>31</td> <td>51,7</td> </tr> <tr> <td>Totaal</td> <td>60</td> <td>100 %</td> </tr> </tbody> </table>  In 3^{re}	Categorie	Aantal	Procenten	Ta	24	40	Kij	5	8,3	Sto	-	-	Lo	-	-	An	31	51,7	Totaal	60	100 %
Categorie	Aantal	Procenten																				
Ta	24	40																				
Kij	5	8,3																				
Sto	-	-																				
Lo	-	-																				
An	31	51,7																				
Totaal	60	100 %																				

Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

frustratie / boos!

4 opdr. Alvaro maak II

14m 3

Tijdsteeekproef-formulier

1 = 6
2 = 6
3 = 5

+ 3 min. Bkon

Observator Angela
Naam leerling [redacted]
Naam leerkracht Angela
Groep 4
Situatie zelfst. spelles
Datum observatie 25-4-'16

Categorie	Aantal	Procenten
Ta	45	75
Kij	-	-
Sto	-	-
Lo	2	3,3
An	13	21,7
Totaal	60	100 %

ln 3
2e

- ⊕ afspiegel. opt.
- ⊕ inder tafel
- ⊕ therm.
- ⊕ min. taker



Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

①

②

③

Bkon

→ kijt op time-timer

05:20 = klaar

Witker!

kijt op time-timer

11:20 = klaar

Witker!

16:20 = klaar

8

Tijdsteeekproef-formulier																									
Observator <u>Angela</u>		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Categorie</th> <th>Aantal</th> <th>Procenten</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ta</td> <td>39</td> <td>65</td> </tr> <tr> <td>Kij</td> <td>9</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>Sito</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Lo</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>An</td> <td>12</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>Totaal</td> <td>60</td> <td>100 %</td> </tr> </tbody> </table>			Categorie	Aantal	Procenten	Ta	39	65	Kij	9	15	Sito	-	-	Lo	-	-	An	12	20	Totaal	60	100 %
Categorie	Aantal	Procenten																							
Ta	39	65																							
Kij	9	15																							
Sito	-	-																							
Lo	-	-																							
An	12	20																							
Totaal	60	100 %																							
Naam leerling [REDACTED]																									
Naam leerkracht <u>Angela</u>																									
Groep <u>4</u>																									
Situatie <u>zelf spellings</u>																									
Datum observatie <u>6/3/16</u>		<u>Ln 4 i^e</u>																							
Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen																					
1	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	hoofd op aanden																					
2	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	2 min + 1 min 10 sec																					
3	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	uitloos																					
4	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
5	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	opdr. 1 = af (fouten)																					
6	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
7	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
8	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
9	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	uitloos																					
10	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	("ik denk na")																					
11	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
12	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	opdr. 2 = af (fouten)																					
13	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	uitloos																					
14	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
15	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
16	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
17	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An																						
18	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	uitloos / 3 = af																					
19	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	uitloos																					
20	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	Ta Kij Sito Lo An	g = toevinden!																					

Tijdsteeekproef-formulier

1-1m 3

1=6
2=6 + 3 Bkon

3=5

Observator Angela

Naam leerling

Naam leerkracht Angela

Groep 4

Situatie Spelling (zelf)

Datum observatie 26-4-16

Categorie	Aantal	Procenten
Ta	43	71,7
Kj	4	6,7
Sto	-	-
Lo	2	3,3
An	11	18,3
Totaal	60	100%

$\frac{\ln 4}{2^e}$

- ④ borge
- ④ inste tabel
- ④ time - time per opsch.
- ④ afstellingen (minimal!)

①

②

③

laan

Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	naar water
2	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
3	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
4	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
5	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
6	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	05:40 1=8
7	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	water
8	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
9	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
10	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
11	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
12	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	11:40 2=8
13	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	water
14	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
15	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
16	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
17	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	16:40 3=8
18	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	I-pod + opstapen
19	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	
20	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	Ta Kj Sto Lo An	

Leerling 5

Observer <u>Angela</u> Naam leerling [REDACTED] Naam leerkracht <u>Angela</u> Groep <u>4</u> Situatie <u>Spellen (zelfs)</u> Datum observatie <u>15/3</u>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Categorie</th> <th>Aantal</th> <th>Procenten</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ta</td> <td>14 15</td> <td>75</td> </tr> <tr> <td>Kij</td> <td>1 1</td> <td>1,7</td> </tr> <tr> <td>Sto</td> <td>-</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Lo</td> <td>4</td> <td>6,7</td> </tr> <tr> <td>An</td> <td>10</td> <td>16,7</td> </tr> <tr> <td>Totaal</td> <td>60</td> <td>100 %</td> </tr> </tbody> </table>  <u>115 i^e</u>	Categorie	Aantal	Procenten	Ta	14 15	75	Kij	1 1	1,7	Sto	-	-	Lo	4	6,7	An	10	16,7	Totaal	60	100 %
Categorie	Aantal	Procenten																				
Ta	14 15	75																				
Kij	1 1	1,7																				
Sto	-	-																				
Lo	4	6,7																				
An	10	16,7																				
Totaal	60	100 %																				

Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	poordest + guet + bijpen
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	opdr. 1 = 100%
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	(-100%) "i)
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	boek "2"
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	opdr. 2 = 100%
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	(-100%) "i)
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	boek "2"
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	boek "2"
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	opdr. 3 = 100%
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	boek "2"
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	boek "2"
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

na
werken
ok

werkboek alleen als correct + netjes is!

Tijdsteeekproef-formulier 1 t/m 4

1 = 5
2 = 5
3 = 5
4 = 2

+ 3 w/boek

Observator Angela

Naam leerling [REDACTED]

Naam leerkracht Angela

Groep 4

Situatie Zelfs waken spellen

Datum observatie 16-4-16

Categorie	Aantal	Procenten
Ta	46	76,7
Kij	2	3,3
Sto	-	-
Lo	2	3,3
An	10	16,7
Totaal	60	100 %

llns
2

met !!
+ time-timer
+ belasting!
+ blokke

Min.	Na 20 seconden	Na 40 seconden	Na 60 seconden	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	probleem / Gum / blokke
2	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
3	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
4	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	time-timer
5	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	1 = 100
6	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	uitbreid
7	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
8	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
9	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	2 = 20 2 = 100
10	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	3 = 40 start 3
11	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
12	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
13	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	time-timer
14	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
15	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	14 = 20 3 = 100
16	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
17	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	16 = 20 4 = 100
18	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
19	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	
20	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	Ta Kij Sto Lo An	

erk-
boek

Bijlage 6 Sensory Profile Scoreformulier 4 t/m 12 jaar

Sensory Profile scorelijst leerling 1

KWADRANT 1			KWADRANT 2			KWADRANT 3			KWADRANT 4		
Gebrekkige registratie			Prikkelzoekend			Gevoeligheid voor prikkels			Prikkelvermijdend		
Item	Ruwe score		Item	Ruwe score		Item	Ruwe score		Item	Ruwe score	
2	6	2	2	8	3	2	3	3	2	1	2
2	7	2	→	24	4	2	4	2	2	2	2
2	47	2	→	25	4	2	14	3	2	5	3
2	50	2	→	26	5	→	18	1	2	9	5
2	53	34	→	27	5	→	19	1	2	10	3
2	66	2	→	28	5	→	21	5	2	11	5
2	67	2	2	40	2	2	30	2	2	15	2
2	68	2	2	41	5	2	31	5	→	20	5
2	69	5	2	44	3	2	32	2	→	22	2
2	70	5	2	45	3	2	33	2	2	29	2
2	71	5	2	46	5	2	34	3	2	36	2
2	72	5	2	51	5	2	39	2	2	37	3
→	73	2	2	59	5	2	48	2	2	54	3
→	74	2	2	60	5	2	49	2	2	76	2
2	75	2	2	61	5	2	55	3	2	85	2
Totale ruwe score	484		2	62	5	Totale ruwe score	54		2	86	2
			2	63	5				→	87	2
			→	80	5				→	88	3
			→	81	5				2	93	3
			→	82	5				2	103	1
			2	83	5				2	104	2
			2	84	5				3	105	3
			→	89	5				2	107	2
			2	90	4				4	108	4
			2	94	1				2	109	2
			2	123	3				3	110	3
			Totale ruwe score	112					5	111	5
									2	112	2
									3	114	3
									Totale ruwe score	76	

Tabel A.2

Cut-off scores voor kinderen van 6 t/m 10 jaar

Schaal	Totale ruwe score	← Minder dan anderen		Vergelijkbaar met anderen	Meer dan anderen →	
		Veel minder dan anderen	Minder dan anderen		Meer dan anderen	Veel meer dan anderen
		Duidelijk verschil	Vermoedelijk verschil		Vermoedelijk verschil	Duidelijk verschil
Kwadrant Gebrekkige registratie	43 /75	*	75 — 74	73 — 63	62 — 57	56 43 15
Kwadrant Prikkelzoekend	112 /130	*	130 — 125	124 112 100	99 — 87	86 — 26
Kwadrant Gevoeligheid voor prikkel	54 /100	*	100 — 97	96 — 82	81 — 74	73 54 20
Kwadrant Prikkelvermijdend	76 /145	*	145 — 136	135 — 113	112 — 102	101 76 29
A Verwerking van auditieve prikkels	19 /40	*	40 — 38	37 — 29	28 — 25	24 19 8
B Verwerking van visuele prikkels	34 /45	*	45 — 44	43 — 35	34 34 31	30 — 9
C Verwerking van vestibulaire prikkel (evenwicht)	32 /55	*	55 — 54	53 — 46	45 — 42	41 32 11
D Verwerking van tactiele prikkels (tast)	57 /90	*	90 — 89	88 — 76	75 — 70	69 57 18
E Gedrag op basis van informatie uit meerdere zintuigen	18 /35	*	35 — 34	33 — 27	26 — 24	23 18 7
F Oraal sensorische informatieverwerking	47 /60	*	*	60 — 48	47 47 42	41 — 12
G Sensorische informatieverwerking m.b.t. uithoudingsvermogen/tonus	30 /45	*	*	45 — 39	38 — 36	35 30 9
H Modulatie m.b.t. lichaamshouding en beweging	38 /50	*	50	49 — 41	40 38 37	36 — 10
I Modulatie van beweging die het activiteitsniveau beïnvloedt	23 /35	35	34 — 31	30 — 23	22 23 18	17 — 7
J Modulatie van sensorische input die emotionele reacties beïnvloedt	7 /20	*	*	20 — 16	15 — 14	13 7 4
K Modulatie van visuele input die de emotionele reacties en het activiteitsniveau beïnvloedt	11 /20	*	20	19 — 15	14 — 12	11 11 4
L Emotionele/sociale reacties	50 /85	*	85 — 80	79 — 63	62 — 54	53 50 17
M Gedrag als resultaat van sensorische informatieverwerking	16 /30	*	30 — 29	28 — 22	21 — 18	17 16 6
N Reuk en wisseling van activiteiten	13 /15	*	*	15 13 13	12 — 12	11 — 3

Sensory Profile scorelijst leerling 2

KWADRANT 1			KWADRANT 2			KWADRANT 3			KWADRANT 4		
Gebrekkige registratie			Prikkelzoekend			Gevoeligheid voor prikkels			Prikkelvermijdend		
Item		Ruwe score	Item		Ruwe score	Item		Ruwe score	Item		Ruwe score
2	6	2	2	8	2	2	3	4	2	1	5
2	7	2	→	34	1	2	4	3	2	2	3
👁	47	5	→	35	1	👁	14	3	2	5	3
2	50	2	→	36	3	→	18	5	👁	9	5
☀	53	1	→	37	2	→	19	4	👁	10	2
人	66	3	→	38	2	→	21	5	👁	11	5
人	67	4	☀	40	2	☀	30	2	👁	15	4
人	68	2	☀	41	2	☀	31	2	→	20	5
人	69	2	☀	44	4	☀	32	4	→	22	5
人	70	4	☀	45	2	☀	33	4	☀	29	3
人	71	4	☀	46	5	☀	34	4	☀	36	4
人	72	4	人	51	2	☀	39	5	☀	37	5
→	73	4	👄	59	5	人	48	1	☀	54	4
→	74	5	👄	60	5	👁	49	2	👁	76	5
👤	75	4	👄	61	5	👄	55	4	人	85	1
Totale ruwe score		48	👄	62	5	👄	56	5	人	86	1
			👄	63	5	☀	57	4	→	87	1
			→	80	2	☀	58	4	→	88	1
			→	81	2	→	77	5	☀	93	3
			→	82	3	→	78	5	👤	103	4
			人	83	5	Totale ruwe score		75	👤	104	2
			人	84	5				👤	105	2
			→	89	5				👤	107	5
			人	90	3				👤	108	3
			👤	94	3				👤	109	3
			人	123	5				👤	110	4
			Totale ruwe score		86				👤	111	5
									👤	112	4
									👤	114	4
									Totale ruwe score		101

Tabel A 2

Cut-off scores voor kinderen van 6 t/m 10 jaar

Schaal		← Minder dan anderen		Vergelijkbaar met anderen	Meer dan anderen →	
		Veel minder dan anderen	Minder dan anderen		Meer dan anderen	Veel meer dan anderen
	Totale ruwe score	Duidelijk verschil	Vermoedelijk verschil	Normaal functioneren	Vermoedelijk verschil	Duidelijk verschil
Kwadrant Gebrekkige registratie	48 /75	*	75 — 74	73 — 63	62 — 57	56 48 15
Kwadrant Prikkelzoekend	86 /130	*	130 — 125	124 — 100	99 — 87	86 86 26
Kwadrant Gevoeligheid voor prikkels	75 /100	*	100 — 97	96 — 82	81 75 74	73 — 30
Kwadrant Prikkelvermijdend	101 /145	*	145 — 136	135 — 113	112 — 102	101 101 29
A Verwerking van auditieve prikkels	24 /40	*	40 — 38	37 — 29	28 — 25	24 24 8
B Verwerking van visuele prikkels	32 /45	*	45 — 44	43 — 35	34 32 31	30 — 9
C Verwerking van vestibulaire prikkels (evenwicht)	58 /55	*	55 — 54	53 — 46	45 — 42	41 39 11
D Verwerking van tactiele prikkels (tast)	63 /90	*	90 — 89	88 — 76	75 — 70	69 63 18
E Gedrag op basis van informatie uit meerdere zintuigen	18 /35	*	35 — 34	33 — 27	26 — 24	23 18 7
F Oraai sensorische informatieverwerking	48 /60	*	*	60 48 48	47 — 42	41 — 12
G Sensorische informatieverwerking m.b.t. uithoudingsvermogen/tonus	32 /45	*	*	45 — 39	38 — 36	35 32 9
H Modulatie m.b.t. lichaamshouding en beweging	41 /50	*	50	49 41 41	40 — 37	36 — 10
I Modulatie van beweging die het activiteitsniveau beïnvloedt	17 /35	35	34 — 31	30 — 23	22 — 18	17 17 7
J Modulatie van sensorische input die emotionele reacties beïnvloedt	11 /20	*	*	20 — 16	15 — 14	13 11 4
K Modulatie van visuele input die de emotionele reacties en het activiteitsniveau beïnvloedt	12 /20	*	20	19 — 15	14 12 12	11 — 4
L Emotionele/sociale reacties	60 /85	*	85 — 80	79 — 63	62 60 54	53 — 17
M Gedrag als resultaat van sensorische informatieverwerking	20 /30	*	30 — 29	28 — 22	21 20 18	17 — 6
N Reuk en wisseling van activiteiten	13 /15	*	*	15 13 13	12 — 12	11 — 3

* Niet van toepassing

Sensory Profile scorelijst leerling 3

KWADRANT 1		KWADRANT 2		KWADRANT 3		KWADRANT 4	
Gebrekkige registratie		Prikkelzoekend		Gevoeligheid voor prikkels		Prikkelvermijdend	
Item	Ruwe score	Item	Ruwe score	Item	Ruwe score	Item	Ruwe score
👂 6	3	👂 8	2	👂 3	3	👂 1	2
👂 7	4	→ 24	1	👂 4	3	👂 2	3
👁️ 47	4	→ 25	3	👁️ 14	4	👂 5	3
👂 50	3	→ 26	3	→ 18	5	👁️ 9	4
👁️ 53	4	→ 27	2	→ 19	5	👁️ 10	4
👤 66	5	→ 28	3	→ 21	5	👁️ 11	4
👤 67	2	👁️ 40	4	👁️ 30	5	👁️ 15	4
👤 68	4	👁️ 41	4	👁️ 31	5	→ 20	5
👤 69	4	👁️ 44	2	👁️ 32	5	→ 22	4
👤 70	3	👁️ 45	4	👁️ 33	5	👁️ 29	2
👤 71	4	👁️ 46	5	👁️ 34	4	👁️ 36	5
👤 72	5	👤 51	4	👁️ 39	5	👁️ 37	5
→ 73	3	👁️ 59	5	👤 48	2	👁️ 54	3
→ 74	5	👁️ 60	5	👁️ 49	3	👁️ 76	5
👤 75	3	👁️ 61	5	👁️ 55	5	👤 85	5
Totale ruwe score		👁️ 62	5	👁️ 56	5	👤 86	3
56		👁️ 63	5	👁️ 57	3	→ 87	4
		→ 80	2	👁️ 58	2	→ 88	5
		→ 81	3	→ 77	5	👁️ 93	5
		→ 82	2	→ 78	5	👤 103	5
		👤 83	3	Totale ruwe score		👤 104	4
		👤 84	3	84		👤 105	2
		→ 89	3			👤 107	3
		👤 90	3			👤 108	5
		👤 94	5			👤 109	2
		👤 123	4			👤 110	5
		Totale ruwe score				👤 111	5
		90				👤 112	4
						👤 114	5
						Totale ruwe score	
						115	

Tabel A.2

Cut-off scores voor kinderen van 6 t/m 10 jaar

Schaal		← Minder dan anderen		Vergelijkbaar met anderen	Meer dan anderen →	
		Veel minder dan anderen	Minder dan anderen		Meer dan anderen	Veel meer dan anderen
	Totale ruwe score	Duidelijk verschil	Vermoedelijk verschil	Normaal functioneren	Vermoedelijk verschil	Duidelijk verschil
Kwadrant Gebrekkige registratie	49 /75	*	75 — 74	73 — 63	62 — 57	56 49 15 56
Kwadrant Prikkelzoekend	90 /130	*	130 — 125	124 — 100	99 90 87	86 — 26
Kwadrant Gevoeligheid voor prikkels	84 /100	*	100 — 97	96 84 82	81 — 74	73 — 20
Kwadrant Prikkelvermijdend	115 /145	*	145 — 136	135 115 113	112 — 102	101 — 29
A Verwerking van auditieve prikkels	23 /40	*	40 — 38	37 — 29	28 — 25	24 23 8
B Verwerking van visuele prikkels	30 /45	*	45 — 44	43 — 35	34 — 31	30 30 9
C Verwerking van vestibulaire prikkels (evenwicht)	41 /55	*	55 — 54	53 — 46	45 — 42	41 41 11
D Verwerking van tactiele prikkels (tast)	76 /90	*	90 — 89	88 76 76	75 — 70	69 — 18
E Gedrag op basis van informatie uit meerdere zintuigen	25 /35	*	35 — 34	33 — 27	26 25 24	23 — 7
F Orale sensorische informatieverwerking	45 /60	*	*	60 — 48	47 45 42	41 — 12
G Sensorische informatieverwerking m.b.t. uithoudingsvermogen/tonus	35 /45	*	*	45 — 39	38 — 36	35 35 9
H Modulatie m.b.t. lichaamshouding en beweging	36 /50	*	50	49 — 41	40 — 37	36 36 10
I Modulatie van beweging die het activiteitsniveau beïnvloedt	22 /35	35	34 — 31	30 — 23	22 22 18	17 — 7
J Modulatie van sensorische input die emotionele reacties beïnvloedt	17 /20	*	*	20 17 16	15 — 14	13 — 4
K Modulatie van visuele input die de emotionele reacties en het activiteitsniveau beïnvloedt	14 /20	*	20	19 — 15	14 14 12	11 — 4
L Emotionele/sociale reacties	64 /85	*	85 — 80	79 64 63	62 — 54	53 — 17
M Gedrag als resultaat van sensorische informatieverwerking	16 /30	*	30 — 29	28 — 22	21 — 18	17 16 6
N Reuk en wisseling van activiteiten	14 /15	*	*	15 14 13	12 — 12	11 — 3

Sensory Profile scorelijst leerling 4

KWADRANT 1			KWADRANT 2			KWADRANT 3			KWADRANT 4		
Gebrekkige registratie			Prikkelzoekend			Gevoeligheid voor prikkels			Prikkelvermijdend		
Item		Ruwe score	Item		Ruwe score	Item		Ruwe score	Item		Ruwe score
👁️	6	3	👁️	8	4	👁️	3	2	👁️	1	4
👁️	7	4	→	24	3	👁️	4	2	👁️	2	3
👁️	47	4	→	25	3	👁️	14	2	👁️	5	2
👁️	50	4	→	26	5	→	18	5	👁️	9	3
👁️	53	5	→	27	5	→	19	5	👁️	10	2
👁️	66	3	→	28	5	→	21	5	👁️	11	1
👁️	67	3	👁️	40	4	👁️	30	3	👁️	15	3
👁️	68	4	👁️	41	5	👁️	31	3	→	20	5
👁️	69	3	👁️	44	2	👁️	32	5	→	22	4
👁️	70	4	👁️	45	4	👁️	33	1	👁️	29	5
👁️	71	3	👁️	46	5	👁️	34	4	👁️	36	3
👁️	72	5	👁️	51	3	👁️	39	4	👁️	37	1
→	73	3	👁️	59	4	👁️	48	2	👁️	54	3
→	74	3	👁️	60	4	👁️	49	2	👁️	76	3
👁️	75	3	👁️	61	3	👁️	55	2	👁️	85	2
Totale ruwe score		54	👁️	62	4	👁️	56	2	👁️	86	2
			👁️	63	4	👁️	57	4	→	87	2
			→	80	5	👁️	58	2	→	88	2
			→	81	5	→	77	3	👁️	93	3
			→	82	4	→	78	4	👁️	103	3
			👁️	83	4	Totale ruwe score		62	👁️	104	3
			👁️	84	4				👁️	105	2
			→	89	2				👁️	107	2
			👁️	90	3				👁️	108	3
			👁️	94	3				👁️	109	3
			👁️	123	3				👁️	110	3
			Totale ruwe score		100				👁️	111	3
									👁️	112	4
									👁️	114	4
									Totale ruwe score		83

Tabel A 2

Cut-off scores voor kinderen van 6 t/m 10 jaar

Schaal	Totale ruwe score	← Minder dan anderen		Vergelijkbaar met anderen	Meer dan anderen →	
		Veel minder dan anderen	Minder dan anderen		Meer dan anderen	Veel meer dan anderen
		Duidelijk verschil	Vermoedelijk verschil		Vermoedelijk verschil	Duidelijk verschil
Kwadrant Gebrekkige registratie	54 /75	*	75 — 74	73 — 63	62 — 57	56 54 15
Kwadrant Prikkelzoekend	100 /130	*	130 — 125	124 100 100	99 — 87	86 — 26
Kwadrant Gevoeligheid voor prikkels	62 /100	*	100 — 97	96 — 82	81 — 74	73 62 20
Kwadrant Prikkelvermijdend	83 /145	*	145 — 136	135 — 113	112 — 102	101 83 29
A Verwerking van auditieve prikkels	24 /40	*	40 — 38	37 — 29	28 — 25	24 24 8
B Verwerking van visuele prikkels	25 /45	*	45 — 44	43 — 35	34 — 31	30 25 9
C Verwerking van vestibulaire prikkels (evenwicht)	50 /55	*	55 — 54	53 50 46	45 — 42	41 — 11
D Verwerking van tactiele prikkels (tast)	67 /90	*	90 — 89	88 — 76	75 — 70	69 67 18
E Gedrag op basis van informatie uit meerdere zintuigen	22 /35	*	35 — 34	33 — 27	26 — 24	23 22 7
F Oraal sensorische informatieverwerking	39 /60	*	*	60 — 48	47 — 43	41 39 12
G Sensorische informatieverwerking m.b.t. uithoudingsvermogen/tonus	31 /45	*	*	45 — 39	38 — 36	35 31 9
H Modulatie m.b.t. lichaamshouding en beweging	38 /50	*	50	49 — 41	40 38 37	36 — 10
I Modulatie van beweging die het activiteitsniveau beïnvloedt	17 /35	35	34 — 31	30 — 23	22 — 18	17 17 7
J Modulatie van sensorische input die emotionele reacties beïnvloedt	13 /20	*	*	20 — 16	15 — 14	13 13 4
K Modulatie van visuele input die de emotionele reacties en het activiteitsniveau beïnvloedt	14 /20	*	20	19 — 15	14 14 12	11 — 4
L Emotionele/sociale reacties	52 /85	*	85 — 80	79 — 63	62 — 54	53 52 17
M Gedrag als resultaat van sensorische informatieverwerking	13 /30	*	30 — 29	28 — 22	21 — 18	17 13 6
N Reuk en wisseling van activiteiten	12 /15	*	*	15 — 13	12 12 12	11 — 3

* Niet van toepassing

Sensory Profile scorelijst leerling 5

KWADRANT 1			KWADRANT 2			KWADRANT 3			KWADRANT 4		
Gebrekkige registratie			Prikkelzoekend			Gevoeligheid voor prikkels			Prikkelvermijdend		
Item	Ruwe score		Item	Ruwe score		Item	Ruwe score		Item	Ruwe score	
2	6	3	2	8	4	2	3	3	2	1	5
2	7	2	→	34	2	2	4	4	2	2	5
2	47	5	→	25	2	2	14	5	2	5	5
2	50	5	→	36	2	→	18	5	2	9	5
2	53	5	→	27	2	→	19	5	2	10	5
2	66	5	→	28	2	→	21	5	2	13	5
2	67	5	2	40	5	2	30	4	2	15	5
2	68	5	2	41	5	2	31	5	→	20	5
2	69	5	2	44	5	2	32	4	→	22	5
2	70	5	2	45	5	2	33	5	2	29	5
2	71	5	2	46	4	2	34	5	2	36	5
2	72	5	2	51	5	2	39	5	2	37	5
→	73	5	2	59	5	2	48	2	2	54	5
→	74	5	2	60	5	2	49	2	2	76	5
2	75	3	2	61	5	2	55	5	2	85	4
Totale ruwe score		68	2	63	5	Totale ruwe score		89	2	86	4
			→	63	5				→	87	4
			→	63	5				→	88	4
			→	80	5				2	93	5
			→	81	5				2	103	5
			→	82	5				2	104	5
			2	83	5				2	105	4
			2	84	4				2	107	5
			→	89	4				2	108	5
			2	90	3				2	109	5
			2	94	4				2	110	5
			2	123	4				2	111	5
Totale ruwe score		101							2	112	5
									2	114	5
									Totale ruwe score		134

Tabel A.2

Cut-off scores voor kinderen van 6 t/m 10 jaar

Schaal	Totale ruwe score	← Minder dan anderen		Vergelijkbaar met anderen	Meer dan anderen →	
		Veel minder dan anderen	Minder dan anderen		Meer dan anderen	Veel meer dan anderen
		Duidelijk verschil	Vermoedelijk verschil	Normaal functioneren	Vermoedelijk verschil	Duidelijk verschil
Kwadrant Gebrekkige registratie	60 /75	*	75 — 74	73 60 63	62 — 57	56 — 15
Kwadrant Prikkelzoekend	101 /130	*	130 — 125	124 101 100	99 — 87	86 — 26
Kwadrant Gevoeligheid voor prikkel	89 /100	*	100 — 97	96 89 82	81 — 74	73 — 20
Kwadrant Prikkelvermijdend	134 /145	*	145 — 136	135 134 113	112 — 102	101 — 29
A Verwerking van auditieve prikkels	31 /40	*	40 — 38	37 31 29	28 — 25	24 — 8
B Verwerking van visuele prikkels	43 /45	*	45 — 44	43 43 35	34 — 31	30 — 9
C Verwerking van vestibulaire prikkel (evenwicht)	40 /55	*	55 — 54	53 — 46	45 — 42	41 40 11
D Verwerking van tactiele prikkels (tast)	82 /90	*	90 — 89	88 82 76	75 — 70	69 — 18
E Gedrag op basis van informatie uit meerdere zintuigen	27 /35	*	35 — 34	33 27 27	26 — 24	23 — 7
F Oraal sensorische informatieverwerking	54 /60	*	*	60 54 48	47 — 42	41 — 12
G Sensorische informatieverwerking m.b.t. uithoudingsvermogen/tonus	45 /45	*	*	45 45 39	38 — 36	35 — 9
H Modulatie m.b.t. lichaamshouding en beweging	43 /50	*	50	49 43 41	40 — 37	36 — 10
I Modulatie van beweging die het activiteitsniveau beïnvloedt	27 /35	35	34 — 31	30 27 23	22 — 18	17 — 7
J Modulatie van sensorische input die emotionele reacties beïnvloedt	18 /20	*	*	20 18 16	15 — 14	13 — 4
K Modulatie van visuele input die de emotionele reacties en het activiteitsniveau beïnvloedt	13 /20	*	20	19 — 15	14 13 12	11 — 4
L Emotionele/sociale reacties	75 /85	*	85 — 80	79 75 63	62 — 54	53 — 17
M Gedrag als resultaat van sensorische informatieverwerking	28 /30	*	30 — 29	28 28 22	21 — 18	17 — 6
N Reuk en wisseling van activiteiten	14 /15	*	*	15 14 13	12 — 12	11 — 3

* Niet van toepassing

Bijlage 7 EHP-kader

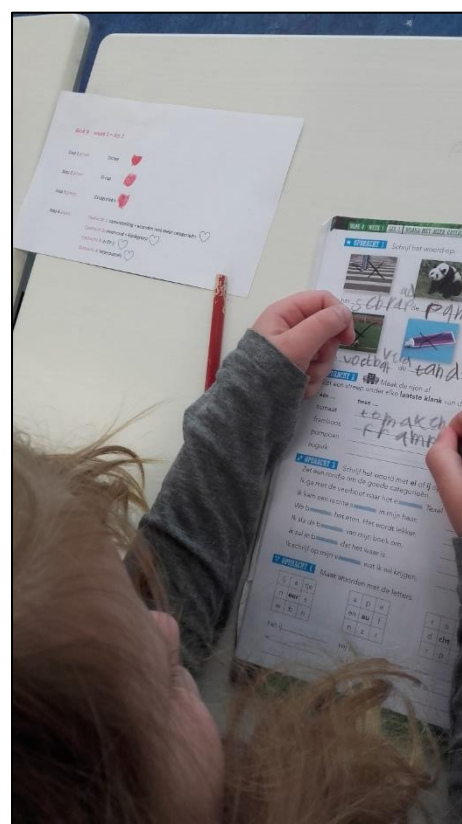
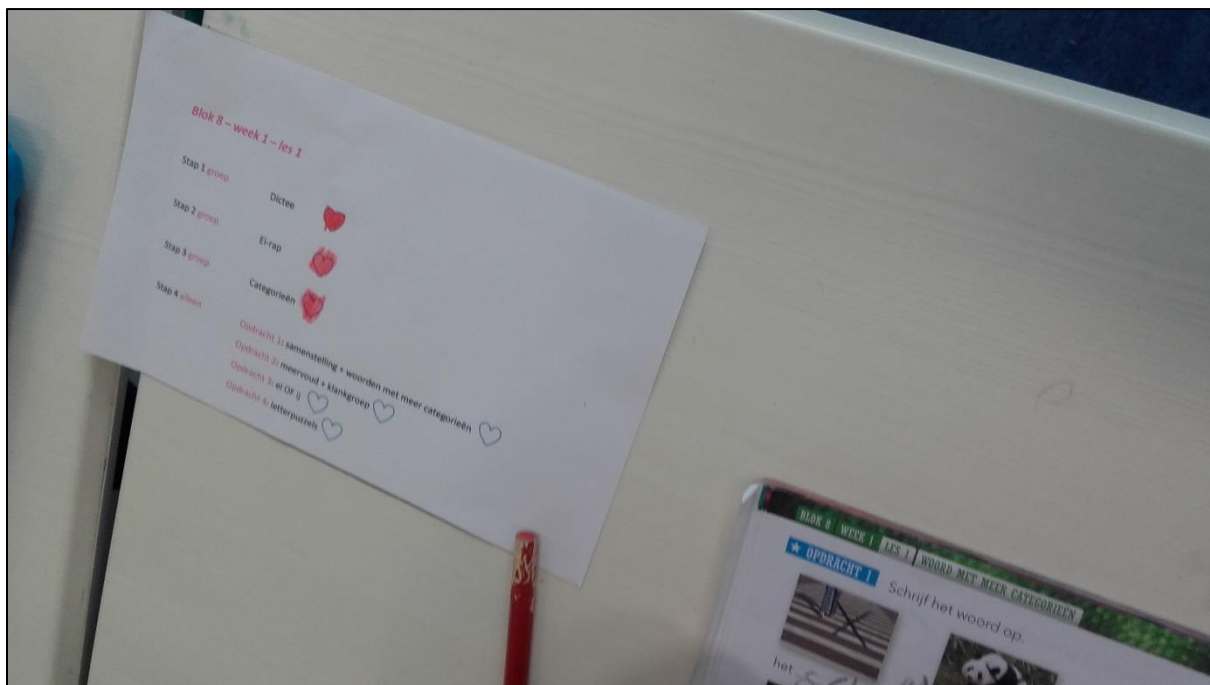
Ecology of Human Performance (Dunn, 2006)

Tabel 7.2
Ecology of Human Performance (ecologie van menselijke prestaties); vijf interventies

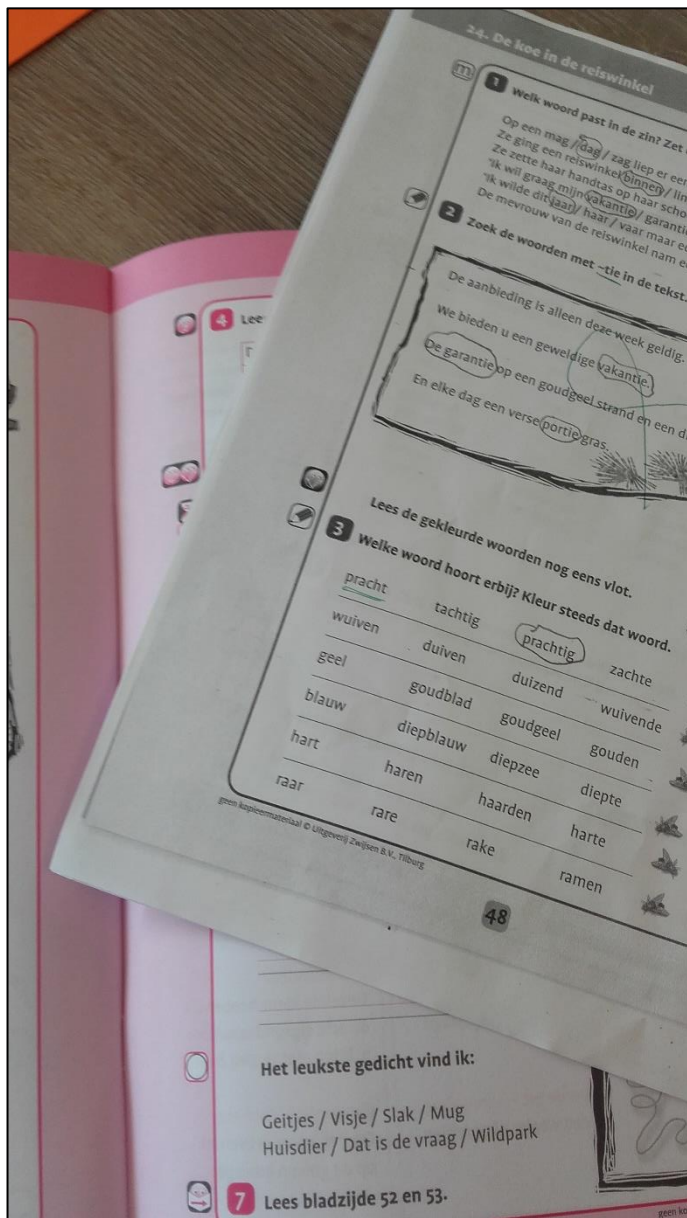
Interventie	Focus van interventie	Definitie	Voorbeeld
Tot stand brengen / herstellen	Sterke en zwakke kanten van het kind	Interventies die het vaardigheidsniveau van het kind vergroten	Laat het kind een kar met boeken naar de bibliotheek duwen om de proprioceptieve input voor de romp en de ledematen te vergroten en de houdingscontrole die nodig is voor bewegingen te verbeteren
Aanpassen	Taak en omgevingskenmerken	Interventies die de context of taakeisen veranderen om prestaties beter mogelijk te maken	Zet het tafeltje van het kind zo neer dat zo weinig mogelijk mensen ertegen botsen, zodat tactiele gevoeligheid de aandacht en de prestaties in de klas niet verstoort
Veranderen	Omgevingskenmerken	Interventies die een nieuwe context kiezen waarin prestaties met huidige vaardigheden mogelijk zijn	Kies de klas met de leerkracht wiens temperament het best bij een bepaald kind past
Voorkomen	Sterke en zwakke kanten, taak, omgevingskenmerken	Interventies die prestaties handhaven door de loop der gebeurtenissen te wijzigen en daarmee een mogelijk negatief resultaat voorkomen	Bedenk een oraal-motorisch stimulerend ritueel voor het eten om ervoor te zorgen dat het kind zijn maaltijd gemakkelijker binnen een bepaalde tijd kan voltooien
Creëren	Omgevingskenmerken	Interventies die optimale prestaties door alle personen in die context bevorderen	Zet samen met anderen het optimale naschoolse programma op voor alle kinderen

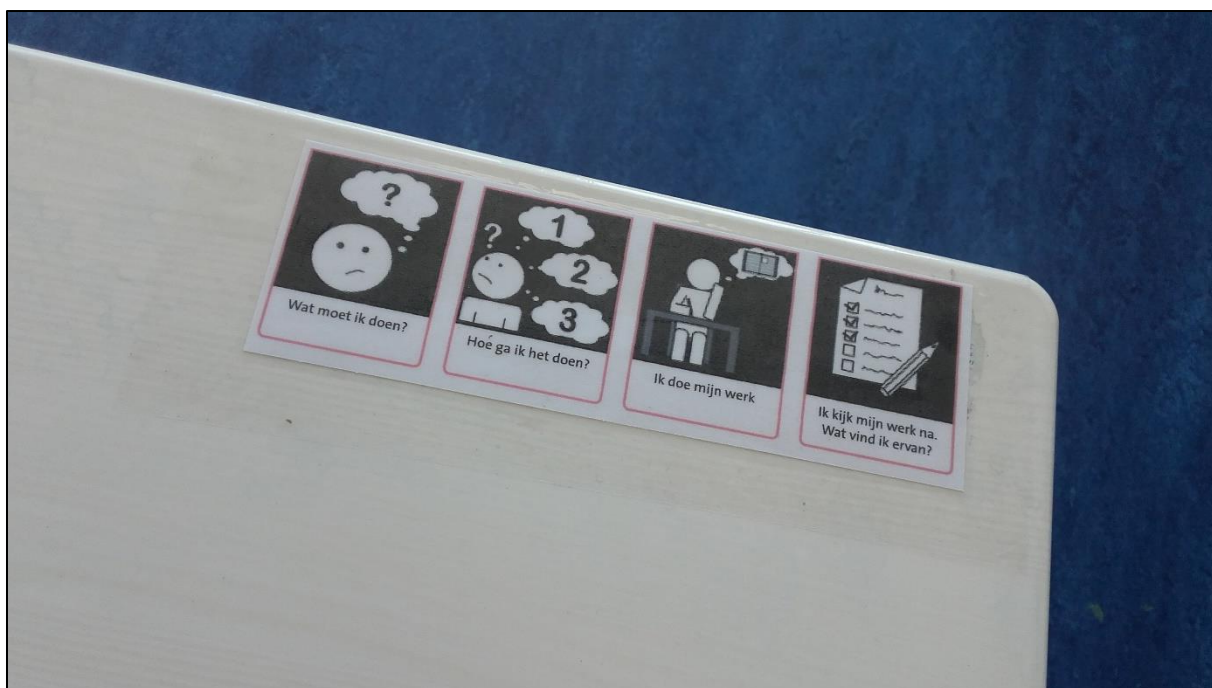
Bijlage 8 Interventies

Op de afbeeldingen zijn de interventies te zien die per leerling zijn ingezet. De uitwerking van het doel alsmede een toelichting per interventie is opgenomen in hoofdstuk 3 van dit onderzoeksverslag.









Bijlage 9 Uitwerking gesprekken

Als eindmeting is met iedere leerling individueel gesproken over de concentratie. Wederom is de vragenlijst concentratie doorgenomen en is gelet op de invloed die de interventies hebben gehad.

A = leerkracht en L = leerling

Leerling 1

L = Wat gaan we doen?

A = We gaan samen praten. Ik wil van jou weten wat er veranderd is als je zelfstandig werkt.

L = Met de picto's bedoel?

A = Ja, die gebruik je nu een tijdje. Hoe vind je het om de picto's als hulp te hebben?

L = Het is fijn, dan hoef ik niet alles in één keer te onthouden.

A = Wat bedoel je precies?

L = Nou..... eigenlijk weet ik het niet..... oh jawel. Dan kan ik gaan werken bij spelling en als ik klaar ben, kijk ik wat dan ook weer moet doen. Anders vergeet ik dat allemaal.

A = Alleen bij spelling?

L = Eerst wel hoor, maar toen zei jij dat ik het altijd mag gebruiken als ik dat wil en dat doe ik nu best veel. Ik hou echt van kleuren, dus de hartjes vind ik superleuk!

A = Hoe gaat het met het borstelen bij de logopedie?

L = Goed hoor..... nou..... ik vind het fijn, maar wel jammer.

A = Wat vind je jammer?

L = Het is jammer dat het niet altijd is, het is niet elke dag..... zou ik wel fijn vinden.

A = Leg me eens uit waarom je dit iedere dag zou willen.

L = Het voelt zo fijn en daarna is mijn hoofd leeg en kan ik sneller werken.

A = Snel werken hoeft toch niet?

L = Dat bedoel ik ook niet eigenlijk.... euh..... moeilijk hoor..... niet snel nee.... (STILTE)

A = Mag ik je helpen?

L = Ja samen is het fijner.

A = Bedoel je misschien dat het werken na het borstelen anders gaat? Misschien wel fijner of juist niet?

L = Jaaaaaaa dat bedoel ik juf! Wel fijner zo. Waarom vraag je dit eigenlijk allemaal?

A = Ik wil graag van je weten wat jij ervan vindt en wat jij fijn vindt werken.

L = Oh, dat is lief zeg!

Leerling 2

L = Samen met jou is leuk.

A = Vertel jij mij eens wat er veranderd is als je zelfstandig werkt.

L = Ik ga nu heel snel!

A = Jij houdt van snel?

L = Ja, maar jij zegt altijd dat het geen wedstrijd is en dat het niet geeft of ik niet de eerste ben.

A = Maar toch werk je snel en je maakt veel minder fouten. Hoe kan dat dan?

L = Nou luister eens juf..... euh..... (GEFRIEMEL).... euh..... soms heb ik een jas aan, die weet jij wel toch?

A = Het vest dat je kunt oppompen bedoel je?

L = Ja die bedoel ik!

A = Draag je het vest graag?

L = Ja, maar het mag van jou en juf P. niet zo lang. Dat vind ik jammer. Ik wil het wel de hele dag aan (SPRONGETJE).

A = Wat gebeurt er met je als je het vest aan hebt?

L = Ik wordt niet anders hoor juf..... mijn hoofd van binnen wel en mijn buik hoef ik niet meer aan te zitten..

A = Kun je me uitleggen wat er in je hoofd gebeurt als je het vest draagt?

L = Er gebeurt niets..... eigenlijk.

A = Maar net vertelde je dat er iets gebeurt in je hoofd.

L = Jahaa..... (GEÏRRITEERD)..... niets dat zeg ik toch..... eerst was er veel en nu is er niets.

A = Begrijp ik het goed dat het in je hoofd nu stiller is dan?

L = Ja dat zeg ik toch, er is niets in mijn hoofd (ZUCHT DIEP).

A = En de picto's? Wat vind je daarvan?

L = Die gebruik ik niet, heb ik niet nodig A. wel juf, zij gebruikt ze wel. Laat ze maar zitten op mijn tafel hoor juf.

Leerling 3

L = Ik moet eigenlijk werken juf.

A = Als we klaar zijn met dit gesprek, krijg jij van mij tijd om je werk af te maken.

L = Gelukkig maar! Anders weet ik het niet.

A = Als je zelf werkt, gebruik je dan de picto's op je tafel?

L = Nee, want ik snap ze nu..... moet ik ze eraf halen dan?

A = Dat kunnen we best doen, jij snapt ze nu. Kun je jouw werk ook maken zonder de picto's?

L = Ja hoor, ze zitten nu in mijn hoofd.

A = En tijdens het lezen? Lukt het dan ook?

L = Ja want dat vieze, gevaarlijke roze is weg. Nu is alles oranje (KLAPT EENMAAL IN HANDEN).

A = En als er een keer geen oranje bank is om op te lezen of geen oranje papier om de regel aan te wijzen? Wat zou je dan doen?

L = Dat weet ik nog niet hoor..... nee dat weet ik niet.

A = Zou je het zonder oranje willen proberen?

L = Nee, dat hoeft toch ook niet, nu lukt het supergoed. Waarom verander je het dan, als het toch werkt? Ik wil nu wel gaan werken, want anders is de tijd op. Zet jij wel de time-timer juf? Als jij die niet vergeet, vind ik het beter.

A = Vergeet ik de time-timer weleens?

L = Euh....ja..... en dat vind ik heel vervelend, dan kan ik echt niet werken. Hoe moet ik weten hoeveel tijd ik nog heb dan?

A = Maar ik zeg dan toch wanneer we stoppen?

L = Ja, maar ik wil weten hoe lang dat nog duurt, anders weet ik dan niet.

Leerling 4

L = Ik ben heel moe.....(LEGT HOOFD OP TAFEL NEER)

A = Het duurt niet lang en zo direct is het pauze.

L = Ik hou niet van pauze.... ik moet dan eten.

A = Het gaat heel goed met eten vind ik. Je eet een boterham, een banaan en zelfs een koekje voordat we naar huis gaan.

L = Ja..... (DIEPE ZUCHT).

A = Ben je moe?

L = Nee hoor.....ik vind alles wel moeilijk.

A = Rekenen ging vanochtend erg goed. Wat vond jij ervan?

L = Ja een beetje (KIJKT ZORGELIJK). Ik moet zo lang nadenken en dan weet ik de andere niet meer.

A = Welke andere?

L = Nou, de andere dingen die ik moet rekenen.

A = Helpen de picto's op je tafel jou een beetje?

L = Ik vind ze leuk.

A = Alleen maar leuk? Zijn ze ook handig?

L = Ja maar niet bij rekenen, want daar moet ik hard voor nadenken. Wel bij de woorden.

A = Spelling bedoel je?

L = KNIKT.

A = Wat gebeurt er als je voor de rekenles naar juf P. voor het drukken op je arm en je schouder?

L = Dat was wel pijn ja..... KIJKT OMHOOG..... nu niet meer zo.

A = Eerst wel, nu niet meer.....

L = Ja, hier (WIJST NAAR HEUPEN) vind ik het niet goed. Heel veel zeer doet dat. Als ik dan moet rekenen lukt het helemaal niet.

A = Lukt het nooit als je bij juf P. bent geweest?

L = Alleen als het hier is (WIJST NAAR HEUPEN). Wel hier (RAAKT ARM AAN) en hier (RAAKT SCHOULDERS AAN). Dan weet ik dat ik moet nadenken en dan lukt het wel. It's oké!!

Leerling 5

L = Wat gaan we doen juf?

A = Even samen praten.

L = Oh dat is gezellig, ik vind jou lief juf.

A = Ik ben ook blij dat ik jouw juf ben en ik vind het ook gezellig even met je te praten.

L = Wil je ook iets weten?

A = Eigenlijk wel. Eerst zat je naast S. en nu naast T. Hoe vind je dat?

L = Dat is lekker stil. T. zegt niks en daar hou ik van.

A = Volgens mij hou jij juist heel erg van kletsen.....(SAMEN LACHEN WE).

L = Ja maar van jou mag ik niet zoveel kletsen hardop en dat vind ik moeilijk (KIJKT SIP EN ZUCHT). Als ik moet werken alleen, dan vind ik het zo fijn te kletsen. Kan ook met mezelf hoor juf, maar ja.....

A = Maar net zeg je dat T. niks zegt en dat je daar van houdt.

L = Ja, want dan hoe ik van mezelf ook niet te praten.

A = Ik geloof dat ik het snap. Wat vind je ervan dat jouw laasje helemaal op de vensterbank staat?

L = Dat is een fijne plek, want als ik dan nadenk, is mijn bakje niet in de buurt (SCHUDDT HARD MET HOOFD HEEN EN WEER). Euhhh... ik bedoel natuurlijk dan zijn mijn spullen niet in de buurt.... euhhh.... ik weet het niet zo goed.

A = Denk maar rustig na (STILTE).

L = Dan hoef ik mijn spulletjes niet te pakken, want ze zijn er toch niet?

A = Maar nu moet je telkens opstaan.

L = Dat is een grapje he juf (KIJKT MET EEN SCHUIN OOG NAAR ME)..... je weet toch dat ik graag loop! En nu mag het gewoon ook zomaar van jou! Van jou mag ik ook de gang weer ...euh...heen en weer lopen. Soms ren ik wel hoor (LACHT ACHTER HAAR HAND), maar dat zie jij niet toch?

A = Nee hoor dat zie ik niet (IK KNIPOOG). En als je na het lopen in de klas of het rennen in de gang weer moet werken, wat gebeurt er dan?

L = Dan lukt dan wel, dan hoeft mijn lijf niet zo te bewegen van mezelf.

A = Ik begrijp het. En de picto's op je tafel? Wat vind je daarvan?

L = Die helpen me als ik het niet meer weet, maar alleen dan. Anders doen ze het niet.

A = Wat doen ze dan niet?

L = Ze helpen niet mee met mijn werk, alleen als ik het wil zelf.

A = Dat is ook goed. Laat ze maar helpen wanneer jij dat wilt, goed idee!

Bijlage 10 Methode van Meichenbaum

Om werkhoudingsproblemen of problemen in de taakgerichtheid van leerlingen te kunnen begeleiden is in dit onderzoek de zelfinstructiemethode van Meichenbaum ingezet. Ook wel bekend als de 'Beertjes methode'. Het is een cognitieve methode, wat betekent dat de leerling zelf leert om bewust zijn/haar handelen te sturen. Om erachter te komen of de taakgerichtheid van de leerling niet voldoende is, wordt allereerst een gestructureerde observatie gedaan door middel van de tijdsteekproef en wordt daarnaast ook een vragenlijst Concentratie afgenomen bij de leerlingen. Op deze manier is de leerling ook actief betrokken bij het eigen proces.

Timmerman (2003) geeft aan dat een leerling met een probleem in de taakgerichtheid of een werkhoudingsprobleem heeft niet het vermogen om uit zichzelf structuur aan te brengen in zijn/haar denken en werken. Structuur moet dus worden aangeboden en van buitenaf komen. Dit kost inspanning van de omgeving van de leerling omdat de omgeving in eerste instantie moet denken en handelen in plaats van de leerling. Een extreme vorm van sturing (door de omgeving) zorgt ervoor dat de leerling kan komen tot verinnerlijking van de structuur. Noodzakelijk hierbij is wel het vooropstellen van normen, afspraken maken met de leerling en het vastomlijnen van het denkproces van de leerling.

In de zelfinstructiemethode van Meichenbaum staat een aantal principes centraal.

1. Probleemoplossing in vier fasen

Fase 1.1 Het probleem wordt geanalyseerd.

Fase 1.2 Er wordt gezocht naar een oplossingsstrategie.

Fase 1.3 Het vooropgestelde werkplan wordt uitgevoerd.

Fase 1.4 Evalueren.

2. Verbaliseren

Het denken van de leerling wordt bewust gestuurd en talig ondersteund.

Fase 2.1 Wat moet ik doen?

Fase 2.2 Hoe ga ik dat doen?

Fase 2.3 Ik doe mijn werk

Fase 2.4 Ik kijk mijn werk na

Het denkproces wordt talig gemaakt door de leerling het denkproces hardop te laten verwoorden. Automatische wordt structuur aangebracht door het verwoorden. Twee dingen tegelijk vertellen/zeggen kan niet. De leerkracht kan

het denkproces van de leerling volgen doordat de leerling hardop denkt. De fouten die gemaakt worden kunnen door de leerkracht op deze manier vroeg worden gesignaleerd en samen worden opgelost.

3. Visualiseren

De stappen worden niet alleen verbaal doorlopen maar worden ook visueel gemaakt. Omdat de leerlingen in dit onderzoek al werken met een dagritmeschema's voorzien van picto's, zijn de beertjes in dit onderzoek vervangen door de picto's die overeenkomen met de picto's op het dagritmeschema.

4. Model staan.

Het denkproces wordt door de leerkracht eerst verwoord als voorbeeld. Tevens geeft de leerkracht aan wat van de leerling wordt verwacht.

Fase 4.1 De leerkracht verwoordt de denkstappen en voert de opdracht uit. Hierbij volgt de leerling.

Fase 4.2 De leerkracht verwoordt de denkstappen en voert de opdracht uit. De leerling voert de opdracht uit.

Fase 4.3 De leerling begeleidt zichzelf met een fluisterstem en voert de opdracht uit.

Fase 4.4 De leerling begeleidt en stuurt zichzelf zonder verbale ondersteuning (innerlijk wel) en voert de opdracht uit.

Bijlage 11 Presentatie PGO in leergemeenschap Auris / feedback

Tijdens de leergemeenschap van Auris op woensdag 8 juni 2016 heb ik mijn onderzoek gepresenteerd. Aan 6 aanwezigen heb ik feedback gevraagd en gekregen. Deze feedbackformulieren heb ik hieronder opgenomen.

Tevens is via de link hieronder mijn Prezi in te zien die ik gebruikt heb bij het presenteren van mijn onderzoek.

<https://prezi.com/xajtc4mw1ofn/copy-of-tos-en-si-belemmering-of-kans/>



Feedback Jacqueline van Swet (Lector Fontys OSO)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Angela van Kuijk
	Datum presentatie	8 juni 2016
	Naam toehoorder	Jacqueline van Swet
Communicatie	Titel presentatie	TOS en St... belemmering of kans?
	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	Wenig tijd voor...
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	9
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	8
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	8
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	8
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	8
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	8
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	De leerkracht doet er toe! Samen met andere leerkrachten wat werkt.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Prima presentatie
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Mooi:
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Systeematische aanpak, helder, zeer praktijkgericht met meer aansluiting bij andere onderzoek / thema's.

Handtekening:

Dit formulier maakt onderdeel uit van de toetsing behorend bij de opleiding Fontys OSO Master SEN

Feedback Wouter van der Linden

(mede-student Master SEN & leerkracht VSO Auris College Goes)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Angela van Kuijk
	Datum presentatie	8 juni 2016
	Naam toehoorder	Wouter
Communicatie	Titel presentatie	TOS en St... belemmering of kans?
	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	De presentatie was zo duidelijk dat er geen dialoog nodig was
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja zijn duidelijk
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	De theoretische onderbouwing sluit prima aan.
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Ja
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Dat is duidelijk uit de presentatie te halen
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	De verzamelde gegevens sluiten knap aan op de onderzoeksvraag
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Voor mijn praktijk (VSO) is dit onderzoek waarschijnlijk minder passend
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Hier zou meer onderzoek in grotere schaal moeten volgen
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Mooie presentatie erg mooi gemaakt en zit goed in elkaar
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Zit goed in elkaar
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Een duidelijk, frisse zichtbaar + onderzoekende houding

Handtekening:

Feedback Annemieke Coertjes (Ambulant begeleider Auris)

Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Angela van Kulk
	Datum presentatie	8 juni 2016
	Naam toehoorder	Annemieke Coertjes
	Titel presentatie	TOS en SL... belemmering of kans?
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	er is vraag gesteld de een passend antwoord kreeg
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	prima
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	helemaal
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	ja
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Heel duidelijk 10
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	tot zover wel zie graag ook hoe je het afrondt
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	ijerst goed dat je de theorie zo direct in je eigen klas hebt weten in te zetten. Maar om te zien dat kleine interventies zo een groot effect hebben
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	
	Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Knap dat je op dit interessante maar ook nuttige onderwerp bent gedoken
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	

Handtekening:

Feedback Rob Landa (Teamleider Auris Dienstverlening)

Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Angela van Kulk
	Datum presentatie	8 juni 2016
	Naam toehoorder	Rob Landa
	Titel presentatie	TOS en SL... belemmering of kans?
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	1 vraag, duidelijke antwoord
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	Ja.
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	Ja, deze kn. zien op Mondak
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	Dat heb je duidelijk verteld in je presentatie
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	Ja.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	Ja, je loopt je proces stap voor stap door.
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	Heel relevant
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	Komt me kennis op. Die kan ik gebruiken voor "Eerste ToS"
	Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Je vertelt rustig en duidelijk. Je pakt niet te goed uit.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Kolossale onderwerp. Duidelijke conclusie met interventies waar ik mee kunnen werken. Goed gedaan!
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Dit onderzoek is gebaseerd op opgedane kennis uit de theorie / theoretisch onderzoek, gecombineerd met de praktijk.

Handtekening:

Feedback Karlijn Maurer

(mede-student Master SEN & logopediste VSO Auris College Goes)

Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Angela van Kuik
	Datum presentatie	8 juni 2016
	Naam toehoorder	Karlijn Maurer
	Titel presentatie	TOS en SL... belemmering of kans?
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	8
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	8
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	8
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	9
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	6 Dit had wat meer naar voren mogen komen.
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	8
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	8
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	8
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Je vertelt veel informatie. Je had iets minder kunnen vertellen over het theoretisch kader.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Interessant!
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	De student heeft een onderzoekende houding laten zien en vertelt over wat een eye-opener voor haar was waardoor ze haar handelen kan aanpassen.

Handtekening: 

Feedback Dionne Vahlenkamp

(mede-student Master SEN & leerkracht Auris De Kring)

Fontys Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Feedbackformulier presentatie Praktijkgericht onderzoek

Gegevens	Naam student	Angela van Kuik
	Datum presentatie	8 juni 2016
	Naam toehoorder	Dionne Vahlenkamp
	Titel presentatie	TOS en SL... belemmering of kans?
Communicatie	Is er sprake van dialoog? Reageert de student adequaat op vragen?	nie niet tijdens de presentatie. Odegraad op gereageerd vragen na de presentatie.
Theoretische onderbouwing	Zijn de kernbegrippen in het onderzoek duidelijk?	ja -> 8
	Sluit de theoretische onderbouwing aan bij wat er nodig is in de praktijk?	ja -> 8
	Is duidelijk rondom welke bronnen en theoretische concepten het onderzoek is opgebouwd?	ja -> 8
Onderzoeksstrategie	Wordt de opzet van het onderzoek duidelijk gemaakt?	ja -> 8
Data-verzameling / verwerking	Sluiten de verzamelde gegevens aan bij de onderzoeksvraag? Hoe wordt duidelijk wat er met de verzamelde gegevens gedaan is?	via powerpointpresentatie wordt duidelijk m
Relevantie voor praktijk	Hoe relevant is het onderzoek voor de praktijk? Wat is de betekenis van dit onderzoek voor jouw praktijk?	moet om te zien hoe je de informatie hebt ingezet in je eigen praktijk!
	Kun je aangeven in hoeverre dit onderzoek bijdraagt aan de ontwikkeling van het beroep?	8 ook voor andere leerkrachten te gebruiken in de praktijk.
Algemene feedback	Wat is je algemene feedback op de presentatie?	Mooie duidelijke presentatie.
	Wat is je algemene feedback op het onderzoek?	Mooi onderzoek. Maar je moest praktijk, direct gericht op je leerlingen.
	Hoe laat de student met dit onderzoek naar jouw mening zien een Master Special Educational Needs te zijn?	Door vanuit een theoretisch onderzoek te zoeken en in praktijk te brengen zit om verbetering te bewerkstelligen.

Handtekening: 