

“Dit kan ik zelf...!”

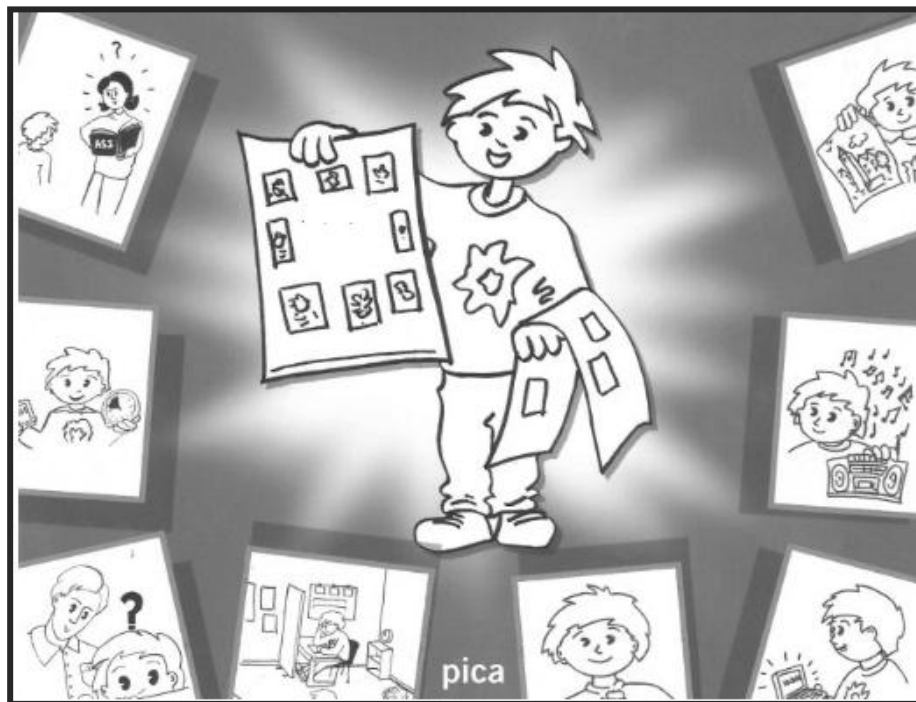
Een praktijkonderzoek om kinderen met een matige verstandelijke beperking en Autisme binnen een intensief te begeleiden groep zelfstandig te leren werken.

Lotte van Meurs

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master SEN Gedragsspecialist

Modulen GS10 Leer- en onderzoekslijn: Meesterstuk en Afstuderen



Bron: Boekhandelpardoes

Lesplaats: Amsterdam

Studentnummer: 2165891

Begeleid door: mevr. drs. A.E.L. Emans

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Amsterdam 2011-2012

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	4
Voorwoord	5
1. Inleiding	6
1.1 Doelgroep en onderwijssetting in dit onderzoek	6
1.1.1 Autisme in zijn kern	6
1.2 Onderwijs in de praktijk	7
1.2.1 Structuur en duidelijkheid	7
1.2.2 De organisatie van lessen	8
1.2.3 Middelen die in de praktijk ondersteuning bieden	8
1.3 Persoonlijke leerdoelen	9
1.4 De probleemstelling en motivering	9
1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	11
2. Verkenning van de theorie en de praktijk	12
2.1 Zelfstandig werken	12
2.2 Zelfstandig werkgedrag in mijn klas	13
2.2 Zelfstandig werkeisen in mijn klas	13
2.3 Middelen die in de praktijk ondersteuning bieden	14
2.3.1 Positive Behavior Support	15
2.3.2 Van veiligheid tot ontwikkeling	17
2.3.3 Sociaal Emotionele Ontwikkeling in Denken, Voelen en Doen	17
2.5 Stap voor stap werken aan opdrachten	17
3. Plan van aanpak	20
3.1 De deelnemers en ethische aspecten	20
3.2 Het type onderzoek	21
3.3 Verloop van het onderzoek	21
3.3.1 De begin meting	21
3.3.2 De fase van uitproberen en verbeteren	22
3.3.3 De eind meting	22
3.4 De meetinstrumenten	22
3.4.1 De enquête	22
3.4.2 De competentiemethodiek	23
3.4.3 Het Leerling Volg Systeem	24
3.4.4 Het observatieformulier	25
3.3 Triangulatie van de onderzoeksresultaten.	25
3.4 Plan van verbetering	26
3.5 SMART-doelstellingen	27

4. Uitvoering en resultaten	28
4.1 De beginmeting	28
4.1.1 Beginmeting betreffende leerling N.	29
4.1.2 Beginmeting betreffende leerling M.	30
4.1.3 Beginmeting betreffende leerling S.	31
4.2 De concrete resultaten van de beginmeting	31
4.3 Onderwijsbehoeften vanuit de resultaten bekeken	32
4.3.1 De onderwijsbehoefte betreffende leerling N.	32
4.3.2 De onderwijsbehoefte betreffende leerling M.	32
4.3.3 De onderwijsbehoefte betreffende leerling S.	32
4.4 Het stappenplan en materialen kaart	33
4.4.1 De ontwikkeling van het stappenplan	33
4.5 De eindmeting	35
4.5.1 eindmeting betreffende leerling N.	35
4.5.2 Eindmeting betreffende leerling M.	37
4.5.3 Eindmeting betreffende leerling S.	38
4.6 De concrete eind resultaten	39
5. Conclusie, aanbeveling en discussie	41
5.1 Conclusie uit de beginmeting	41
5.2 Conclusie uit de eindmeting	42
5.3 De kracht van het stappenplan	43
5.4 De aanbeveling binnen mijn eigen klas en de school	44
5.5 De discussie	44
6. Reflectie en eigen ontwikkeling	46
6.1 Reflectie op handelen	46
6.2 Reflectie op persoonlijke ontwikkeling	47
6.3 De meerwaarde van dit onderzoek	48
Literatuurlijst	49
Bijlagen	51
Bijlage 1: Tijdspad onderzoekslijn	51
Bijlage 2: Leerbehoefte kinderen met ASS	52
Bijlage 3: De brief aan ouders	53
Bijlage 4: De begeleiders enquête	54
Bijlage 5: Ruwe score beginmeting van begeleiders enquête	56
Bijlage 6: Ruwe score eindmeting van begeleiders enquête	57
Bijlage 7: Competentiemethodiek: het formulier	58
Bijlage 8: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de beginmeting leerling N.	59
Bijlage 9: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de beginmeting leerling M.	60

Bijlage 10: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de beginmeting leerling S.	60
Bijlage 11: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de eindmeting leerling N.	61
Bijlage 12: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de eindmeting leerling M.	63
Bijlage 13: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de eindmeting leerling S.	64
Bijlage 14: Het Leerlig Volg Systeem: de beginmeting	65
Bijlage 15: Het Leerlig Volg Systeem: de eindmeting	67
Bijlage 16: Het observatieformulier	71
Bijlage 17: Het observatieverslag (12 weken)	72
Bijlage 18: Het eindproduct: het stappenplan	75
Bijlage 19: Het eindproduct: de materialen zoekkaart	75

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is geschreven in het kader van mijn afstuderen als Gedragsspecialist aan de Fontys Hogeschool te Amsterdam. Dit afstudeerscript is geschreven door mij als onderzoeker maar ook als leerkracht van de klas waar dit onderzoek plaats vond. In deze klas zitten kinderen met een verstandelijke beperking zitten en tevens een Stoornis in het Autisme Spectrum (ASS) hebben.

De periode van januari tot en met mei 2012 heb ik mij bezig gehouden met de vraag:

"Welke verbeteringen kan ik (binnen vier maanden) in het zelfstandig werk van mijn drie sterkste leerlingen met ASS aanbrengen?"

Om hier gerichte antwoorden om te geven, ben ik begonnen met het verzamelen van theorie om zo tot nieuwe inzichten te komen. Hierdoor werd ik gestimuleerd om mij te richten op het ontwikkelen van een stappenplan. Dit kan de kinderen helpen om op juiste wijze zelfstandig te werken.

Tijdens de uitvoeringen van het stappenplan, kwam ik tot het inzicht dat de kinderen problemen ondervonden bij het verzamelen van werkmaterialen. De kinderen hadden behoefte aan een voorbeeld waarbij zij steun ontleen aan dit visueel middel. Hierdoor heb ik een universeel stappenplan en een materialen zoekkaart ontworpen die voor de kinderen gemakkelijk hanteerbaar is.

Dit systeem, wat in de huidige praktijksituatie goed werkt, hoop ik over te kunnen dragen aan collega's die het nut van dit stappen zien. Zo kan ik een bijdrage leveren aan de ontwikkelingen van kinderen die zich door hun handicap al langzamer ontwikkelen dan een regulier kind zonder verstandelijke beperking.

*"Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.
Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders"*
(Cauffman & van Dijk, 2009, p.14)

Voorwoord

Dit meesterstuk heb ik met veel toewijding geschreven en kon tot stand komen door gebruik te maken van diverse hulpbronnen die ik via deze weg wil bedanken.

Ten eerste bedank ik mijn leerlingen, zonder hen was er geen motivatie voor het schrijven van dit onderzoek. Daarnaast wil ik mijn twee collega's, Jolanda van Vulpen en Suzette Lacroes bedanken voor het meedenken en hulp aanbieden, op de momenten dat dit nodig was. Ik wil de directie, met name Dick Peereboom, bedanken voor de bereidwilligheid zodat ik binnen de werkuren aan dit product kon werken.

Daarnaast heb ik heel veel steun en aanmoedigingen gehad van mijn Critical Friends, Anne-Marie Wildervank, Melissa Warnars en Eva Verhaart. Zonder hen had ik nooit zoveel goede feedback kunnen krijgen waardoor ik mijn meesterstuk meer diepgang heb kunnen geven, mijn dank daarvoor.

Vanuit de opleiding wil ik graag mevr. drs. A.E.L. Emans bedanken. Zij heeft mij op de juiste wijze, met al haar kennis en ervaring, kunnen begeleiden in het doorlopen van mijn ontwikkelingen en mijn onderzoek. Zij stond altijd klaar om mijn vragen te beantwoorden en met haar ruime kennis mij te inspireren om het onderzoek tot dit einde te brengen.

Mijn allergrootste steun en partner, Jelmer Stegmann, wil ik graag bedanken voor zijn altijd aanwezige steun en aanmoedigingen. Hij heeft mij de tijd en inspiratie gegeven om door te gaan tijdens de slepende momenten.

Als laatste wil ik Sofie Gijbels, Ergotherapeut voor kinderen met Autisme en goede vriendin, bedanken voor het enthousiasmeren, tips geven en het meelesen van het onderzoek. Zonder haar had ik de positieve input moeten missen.

Amsterdam, juni 2012

Lotte van Meurs

1. Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik kort de school en klas waar het praktijkonderzoek zal plaatsvinden. Aansluitend beschrijf ik mijn verlegenhedsituatie, waaruit duidelijk wordt wat mijn onderzoeksvraag en deelvragen zullen zijn. Het hoofdstuk zal ik afsluiten met een motivering waardoor het onderzoek krachtiger neergezet wordt.

1.1 Doelgroep en onderwijssetting in dit onderzoek

Dit onderzoek wordt gedaan in het kader van zelfstandig werken en zal plaatsvinden op een basisschool voor Zeer Moeilijk Lerende kinderen (ZML). Deze basisschool is gericht op kinderen met een verstandelijke beperking en vaak bijkomende stoornis, waardoor zij niet binnen een reguliere basisschool terecht kunnen. Binnen deze school geef ik samen met een zorgbegeleider les aan intensief te begeleiden leerlingen met een leeftijd tussen de zes en de tien jaar. Naast een verstandelijke beperking hebben de kinderen een stoornis in het autisme spectrum (ASS), wat zich in de praktijk kan resulteren in gedrag- en sociaal emotionele problemen, zoals: schoppen, slaan, bijten. Dit beïnvloedt het leervermogen, waardoor zij niet in een gewone ZML-klas kunnen functioneren. In deze klas geef ik een remediërende begeleiding, doorstroming elders binnen de school wordt hierdoor mogelijk gemaakt.

1.1.1 Autisme in zijn kern

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis wat samen kan gaan met een verstandelijke beperking. Mensen met deze stoornis ondervinden moeilijkheden op ontwikkelingsgebieden, zoals: communicatie, motoriek, sociale interactie, prikkel verwerking en cognitief functioneren (Didden & Huskens, 2008).

De leerkracht biedt een individuele rekenles aan een meisje (M) dat een enkel woord kan spreken. Zij leert het begrip één meer en één minder. Er worden plastic gekleurde rekenbeertjes te voorschijn gehaald. De leerkracht legt uit wat de bedoeling is, M. zegt: “Tellen, meer, minder, tellen.” De leerkracht doet één keer voor wat de bedoeling is. M. is nieuwsgierig en lijkt de les leuk te vinden. Ze lacht en telt mee met de leerkracht. Dan volgt precies dezelfde handeling voor alleen M. Zij wijst naar de beren en zegt: “groot, klein.” De leerkracht zegt dat ze de beren moet tellen. M. zegt: “Groen, rood.”

Kader 1: Een illustratie over materialen in andere contexten plaatsen door kinderen met ASS.

Het voorbeeld geeft weer wat zich dagelijks voordoet in mijn klas en maakt duidelijk dat de lessen complexe situaties zijn waarin het leerproces van mijn leerlingen moeizaam verloopt. Door verschillende aanpassingen in de klas aan te brengen wordt onderwijs voor deze kinderen mogelijk gemaakt. Deze aanpassingen en individuele begeleiding vraagt

veel tijd en energie. Ik merk dat deze wijze alleen goed werkt wanneer dit in een structurele vorm in het dag rooster is opgenomen.

1.2 Onderwijs in de praktijk

Om onderwijs binnen deze doelgroep mogelijk te maken, werk ik binnen mijn klas met methodieken die met hulpmiddelen ondersteund worden. In de volgende paragrafen beschrijf ik deze hulpmiddelen. Dit zijn algemene begrippen en zijn binnen het ZML-onderwijs en de school gewaardeerde begrippen.

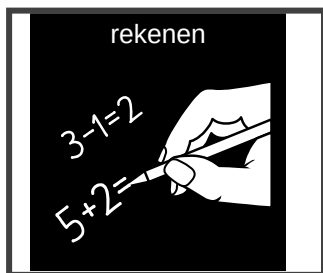
1.2.1 Structuur en duidelijkheid

Een kind met ASS functioneert en leert het beste binnen een veilige, gestructureerde en voorspelbare omgeving (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003). Binnen de klas wordt er op een systematische wijze een lesprogramma aangeboden. Zo is het streven dat elke dag volgens een vaste structuur verloopt. Iedere les duurt een half uur en wordt volgens een vast ritueel gestart en beëindigd: uitleg activiteit, doel bespreken, Time-Timer inschakelen en aan het einde de afsluiting aankondigen. Voor mijn IBL-klas is dit een veilige en voorspelbare manier waardoor de kinderen weten wat er van hen verwacht wordt.



Kader 2: Een kleuren klok om tijd weer te geven

Kinderen met ASS ondervinden vaak problemen in de verwerking van gesproken taal (Baltussen, et al. 2003). In de klas merk ik dat naast de verbale uitleg, het gebruik van foto's/pictogrammen het kind kunnen ondersteunen bij het begrijpen van de opdracht. In het boek van Baltussen, et al, vind ik bevestiging over deze visuele ondersteuning.



Kader 3: Voorbeeld pictogram (PictoWorks 1.0)

1.2.2 De organisatie van lessen

De lessen in mijn klas worden klassikaal en via een circuit op niveau aangeboden. Tijdens de klassikale lessen spelen communicatieve-, sociale- en emotionele vaardigheden een grote rol. Hierbij kan je denken aan: hoe praat je, hoe kijk je iemand aan, wat is een luister- en zithouding, wat te doen bij het uiten van emoties door jou en de ander. Bij ons ziet dit circuit er als volgt uit: tien minuten instructie, twee keer tien minuten zelfstandig werken en is ontleent aan de leerlijnen waar ik in paragraaf 1.4 meer uitleg over geef. Tijdens het zelfstandig werken ervaar ik dat de kinderen moeite hebben met het naleven van de zelfstandig werkregels: “Tien tot twintig minuten werken zonder de een ander hierbij te storen.” Ook bij de stappen van het doorlopen van de opdracht, lijken de kinderen moeite te hebben. In paragraaf 1.4 zal ik hier meer uitleg over geven.

1.2.3 Middelen die in de praktijk ondersteuning bieden

Binnen de klas werk ik met een trainingsprogramma om vaardigheden aan te leren. De kinderen krijgen individuele lessen in kleine stapjes aangeboden, op verschillende manieren, gedurende twee maanden. Vervolgens verwerken de kinderen deze vaardigheid in verschillende contexten aan hun werktafel. De tijdlijn van twee maanden werkt bij mij in de klas goed en is in de loop der tijd zo tot stand gekomen. De indeling van de werktafels is gebaseerd op de Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children methodiek (TEACCH) van Schopler, Van Bourgondien en Bristol (1993). Dit is een methode waar de kinderen aan een tafel zitten die afgesloten wordt door kasten (kader 4).



Kader 4: TEACCH-werktafel

De TEACCH-methode is een essentieel onderdeel binnen het zelfstandig werken in mijn klas. Hiermee leren de kinderen de basisvaardigheden die ze tijdens het zelfstandig werken nodig hebben, zoals: gedurende een bepaalde tijd stil door te werken en je opdracht afmaken (CED-groep, 2012). De kinderen leren aan deze tafels op geordende

Fontys OSO – Master-SEN – Gedragsspecialist – 2011/2012 – Amsterdam

wijze van links naar rechts te werken, waardoor de cognitieve ontwikkeling beter kan verlopen.

1.3 Persoonlijke leerdoelen

In de jaren als leerkracht heb ik mij kunnen ontwikkelen op het gebied van leerkrachtcompetenties (Claasen, et al.2003). Binnen dit onderzoek wil ik mij extra gaan richten op de verdiepingsdimensie:

- “Competent in authentiek functioneren: Fysiek, emotioneel en cognitief beter in evenwicht en balans zijn (Claasen et al., p.31).” Persoonlijk doel: daadkrachtiger en assertiever met situaties om kunnen gaan.
- Verdiepingsdimensie van kennisinhouden en -niveaus: afstemmen van methodieken en materialen op de leerbehoeften van kinderen met een specifieke hulpvraag. “Claasen et. al. beschrijft dat de leerkracht zijn vakkennis zo kan inzetten om de leerlingen optimaal te kunnen ondersteunen in hun ontwikkelingen waarbij hij rekening houdt met de specifieke kenmerken van het kind (p.32).”

1.4 De probleemstelling en motivering

Binnen mijn klas ben ik ervaringsdeskundige geworden op het gebied van intensieve begeleiding geven aan kinderen met een gedragsproblematiek en ASS. Binnen deze opleiding heb ik geleerd hoe ik een onderwijsbehoefte in kaart kan brengen (Deley, 2004) en volgens de Positive Behavior Support-methode (PBS) van Golly en Sprague (2011) hier invulling aan kan geven.

Tijdens een internationaal uitwisselingsproject, november, 2011, waarbij Engelse scholen werden bezocht, heb ik ervaringen kunnen opdoen met de PBS-methode. Vooral door het visueel maken van regels en doelen, ben ik enthousiast geworden om in mijn klas te starten met de beginselen van PBS.

Door de doelen visueel te maken, weten de kinderen wat er van hun verwacht wordt en ervaar ik nu minder spanning tussen de kinderen en mij. In hoofdstuk 2 zal ik meer uitleg geven over PBS en wat dit voor mijn onderzoek kan betekenen. Ondanks het visualiseren van doelen/regels, blijven de kinderen problemen ondervinden, zoals: niet weten welke stappen tijdens het werken doorlopen moeten worden of afgeleid worden door externe prikkels.

Een jongen (S) gaat zitten aan een zelfstandig werkopdracht. Hij herkent het werk, omdat hij dit al een week aan het oefenen is. De leerkracht ziet hem ijverig werken en start met de introductieles aan een individuele leerling. Na tien minuten komt ze bij S. kijken en ziet ze dat hij is gestopt met werken. Dit lijkt op het punt te zijn geweest, toen de leerkracht met de instructiegroep begon. S. draait met zijn hoofd heen en weer en lijkt de leerkracht niet op te merken.

Kader 5: Een illustratie vanuit de praktijk wat laat zien hoe problemen tijdens het zelfstandig werken kunnen ontstaan.

Kader 5 geeft een duidelijk beeld van een leerling dat zich door een (mogelijke) externe prikkel laat afleiden. Hij weet zich niet meer te concentreren op de opdracht en laat stereotype gedrag zien. Er zijn in de klas ook kinderen die kleine materiaalproblemen niet weten op te lossen en lijken te vergeten welke regels er binnen het zelfstandig werken gehanteerd worden.

De regels binnen het zelfstandig werken zijn gebaseerd op de leerlijn ‘leren-leren’ (CED-groep, 2012) en sluiten aan op het Leerling Volg Systeem (LVS) (DataCare, 2012). In hoofdstuk twee zal ik uitgebreider over deze leerlijn schrijven en wat dit voor mijn onderzoek zal gaan betekenen. Door regelmatig het LVS bij te houden, ben ik goed op de hoogte van het ontwikkelingsniveau van het kind. In de praktijk merk ik dat dit niet voldoende is om de kinderen op de juiste manier te begeleiden. Omgevingsfactoren kunnen ervoor zorgen dat de kinderen overprikkeld raken en hierdoor niet binnen hun gescoorde niveau kunnen werken (Peeters, 2006). Omgevingsfactoren kunnen omschreven worden als feestdagen, samenstelling van de groep of zelfs weersomstandigheden en ervaar ik als probleemaspecten. De resultaten uit het LVS, die gescoord zijn op het niveau van het individuele kind, sluiten op dit moment niet aan op de situatie die de kinderen in de praktijk laten zien.

Over deze probleemaspecten maak ik mij zorgen en vraag mij regelmatig af hoe ik de onderwijsbehoefte (Pameijer & Van Beukering, 2007) van het kind beter in kaart kan brengen om het zelfstandig werken te verbeteren. Onderwijsbehoeften zijn de punten die aangeven hoe doelen behaald kunnen worden (Pameijer & Van Beukering). Door een juiste afstemming kunnen de probleemaspecten afgenomen worden en de positieve punten vergroot worden waardoor er leerverbetering optreedt (Pameijer & Van Beukering). Deley (2004) beschrijft in zijn boek twee methodieken die de onderwijsbehoefte van het kind in kaart kunnen brengen. Deze wil ik mogelijk binnen mijn onderzoek gaan gebruiken om meer zicht te kunnen krijgen op vooral het vergroten van de positieve punten van het

Fontys OSO – Master-SEN – Gedragsspecialist – 2011/2012 – Amsterdam

individuele kind. In hoofdstuk 2 zal ik meer uitleg geven over deze twee methodieken en hoe dit zich zal verhouden binnen het onderzoek.

1.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

"Welke verbeteringen kan ik (binnen vier maanden) in het zelfstandig werk van mijn drie sterkste leerlingen met ASS aanbrengen?"

Deelvragen:

1. Wat houdt zelfstandig werken in en wat vraagt dit van de kinderen met ASS?
2. Welke vaardigheden ten aanzien van zelfstandig werken laten de kinderen en ik voorgaand aan het onderzoek zien?
3. Welke SMART gestelde doelen kan ik stellen voor deze drie kinderen?
4. Welke vooruitgangen in zelfstandig werkgedrag zijn zichtbaar na vier maanden?

Kader 6: Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag richt zich op mijn functioneren als leerkracht. Omdat dit onderzoek gericht is op het vergroten van mijn professionele houding, zal dit een actieonderzoek zijn (Harinck, 2009). Het onderzoek zal volgens een cyclus verlopen, wat ik in hoofdstuk 3 zal beschrijven. Hierbij stel ik vragen rondom de verbeteringen die ik tijdens het onderzoek kan aanbrengen (Harinck).

Het actieonderzoek richt zich op mijn ondersteuning aan drie van mijn leerlingen, maar kan positieve invloeden hebben op de ontwikkelingen van alle kinderen in mijn klas. Doordat de kinderen zelfstandiger werken, kan ik mij meer richten op het individuele kind. Als de resultaten in mijn onderzoek effectief blijken te zijn, kan ik dit ook toepassen op andere kinderen in mijn klas en kunnen andere leerkrachten hier mogelijk van profiteren binnen de school. Nu de onderzoeksvraag concreet is gesteld en hieruit de juiste deelvragen zijn gekomen, wil ik in hoofdstuk 2 hier antwoorden op vinden.

2. Verkenning van de theorie en de praktijk

In dit hoofdstuk zal ik aan de hand van een theoretische verkenning informatie vinden om antwoorden te krijgen op mijn deelvragen. Ik zal verschillende onderwerpen belichten, zoals: zelfstandig werken, PBS (Golly & Sprague, 2011) in mijn klas en SEO-DVD (Deley, 2004). Door theorieën, de praktijksituatie en mijn mening met elkaar te verbinden kom ik tot concrete en realistische stappen voor mijn plan van aanpak die ik in hoofdstuk 3 zal beschrijven.

2.1 Zelfstandig werken

In deze paragraaf geef ik antwoord op de eerste deelvraag: “Wat houdt zelfstandig werken in en wat vraagt dit van de kinderen met ASS?”

Binnen het onderwijs is zelfstandig werken een bekend begrip. De meeste literatuurbronnen, waar onder die van Veenman, Lem, Roelofs en Nijssen (2003), beschrijven in de kern basishandelingen die van belang zijn voor zelfstandig werken. Zo moeten de leerlingen zich tijdens het zelfstandig werken houden aan voor afgesproken regels die ik later in deze paragraaf beschrijf. Daarnaast maken Veenman et al. onderscheid in zelfstandig werken en zelfstandig verwerken.

Veenman, et.al. beschrijven dat zelfstandig werken zich richt op de leermogelijkheden van het individuele kind. Dit sluit prima aan op de visie in mijn klas waar ik naar streef om vanuit de leerbehoefte van het kind te werken. Bij zelfstandig werken gaat het er om dat de kinderen zelfstandig opdrachten maken waarbij zij de leerkracht een bepaalde periode niet kunnen storen (Veenman et al., 2003). Bij mijn leerlingen met ASS is dit moeizaam haalbaar. Om zelfstandig te kunnen werken aan een opdracht moet je naast het niet storen van de leerkracht ook basale doelen kunnen nastreven, bijvoorbeeld: blijven zitten en stil kunnen zijn. Deze basale doelen beheersen veel kinderen in mijn klas niet. Kinderen met ASS kunnen zich niet verplaatsen in de ander (Baltussen, et al., 2003) waardoor zij het moeilijk vinden hier rekening mee te houden. Van Lieshout (2009) beschrijft dit gedrag als probleem in de ‘Theory of Mind’, het hebben van een beperkt inlevings- en verplaatstingsvermogen.

Bij zelfstandig verwerken gaat het erom dat er een klassikale les wordt gegeven waarna de kinderen de voorbesproken opdracht zelfstandig maken (Veenman et al., 2003).

Zelfstandig verwerken, zoals Veenman et. al. dit beschrijven, zal eveneens moeizaam

binnen mijn klas verlopen. De kinderen vinden het moeilijk om naar elkaar te luisteren en elkaar uit te laten praten. Dit is een onderdeel van de ‘Theorie of Mind’ zoals ik dit eerder heb beschreven (Baltussen, et al., 2003).

2.2 Zelfstandig werkgedrag in mijn klas

In mijn praktijk wordt zelfstandig werken middels een circuitvorm (Van den Broek, 2000) aangeboden. Hierdoor kan ik gericht op niveau werken. Tijdens deze werkvorm staat de leerlijn ‘leren-leren’ (CED-groep, 2012) centraal. Het CED heeft in kleine stappen uitgelegd hoe kinderen met een verstandelijke beperking het zelfstandig werken kunnen aanleren (CED-groep). De doelstellingen en eisen in deze leerlijn, zal ik in paragraaf 2.2 uitgebreider beschrijven. Deze leerlijn sluit aan op de leerbehoeften van het kind met ASS (Timmers-Huigens & Damen, 2005). Timmers-Huigens en Damen hebben in opdracht van de Landelijke vereniging ZML een onderzoek gedaan naar leerbehoeften van kinderen met een verstandelijke beperking en ASS, zie bijlage 2. Deze leerstijlen geven mij inzicht en bewustwording in het leervermogen van een kind met ASS en hoe hij het beste kan ontwikkelen. Dit gegeven beantwoordt mijn eerste deelvraag.

2.2 Zelfstandig werkeisen in mijn klas

De leerdoelen en concrete stappen die onder het zelfstandig werken vallen zijn:

Taakaanpak:

De leerling:

- *begint zelfstandig te werken aan een bekende taak.*
- *bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze*
- *voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit (slaat niets over)*
- *herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan*
- *plant met hulp van de leerkracht, twee verschillende taken vanuit 1 vakgebied*

Hulp vragen:

De leerling:

- *hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken).*
- *wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is.*
- *brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten*

Zelfstandig werken:

De leerling:

- *maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen.*
 - *werkt 20 minuten zelfstandig aan een bekende taak.*
 - *zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan).*
 - *lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen*
- (CED-groep, 2012, p.1,2,4).*

In de praktijk zie ik dat de kinderen aan een bekende taak kunnen werken. Op sommige momenten laten de kinderen zien dat zij aan de leerlijnen werken, maar uiteindelijk toch afgeleid worden door de externe prikkels.

A. heeft een opdracht voor haar liggen, bestaande uit een knip, sorteer en plakopdracht. Deze opdracht heeft ze al vaker zelfstandig goed gemaakt. Vandaag begint ze te knippen en ziet halverwege het knippen het lijmpotje staan. Ze begint alle geknipte stukken op te plakken, zonder dit te sorteren. Ze bekijkt het geheel en begrijpt niet waarom het werk niet gesorteerd is. Ze roept de leerkracht die geen tijd heeft en begint daarop hard te huilen. De leerkracht komt en haalt alle stukken los. De leerkracht zet het lijmpotje uit het zicht en legt uit dat ze moet sorteren, daarna plakken. A. maakt haar opdracht zelfstandig af.

Kader 7: Een illustratie over het in de war raken door eigen handelen.

Kader 7 laat een situatie uit de praktijk zien die dagelijks aan de orde is waarbij kinderen met ASS lijken te vergeten waar zij mee bezig zijn. Kader 4 beschrijft hoe een leerling in mijn klas emotionele problemen krijgt wanneer zij niet meer instaat is haar gedachten te ordenen om de opdracht op juiste wijze af te ronden. Dit kan ervoor zorgen dat de kinderen zich minder goed kunnen ontwikkelen.

2.3 Middelen die in de praktijk ondersteuning bieden

In deze paragraaf geef ik antwoord op mijn tweede deelvraag: “Welke vaardigheden ten aanzien van zelfstandig werken laten de kinderen en ik voorgaand aan het onderzoek zien?”

Binnen mijn klas werk ik zoals in hoofdstuk 1 is beschreven met verschillende materialen en methodieken. De basis van het zelfstandig werken binnen mijn klas is de methode TEACCH van Schopler, et al.(1993). Hiermee leren de kinderen de basisvaardigheden van zelfstandig werken, zoals: aan een tafel zitten, stil werken, 10 minuten aan één stuk werken en verschillende werkjes achter elkaar uitvoeren. De visuele

Fontys OSO – Master-SEN – Gedragsspecialist – 2011/2012 – Amsterdam

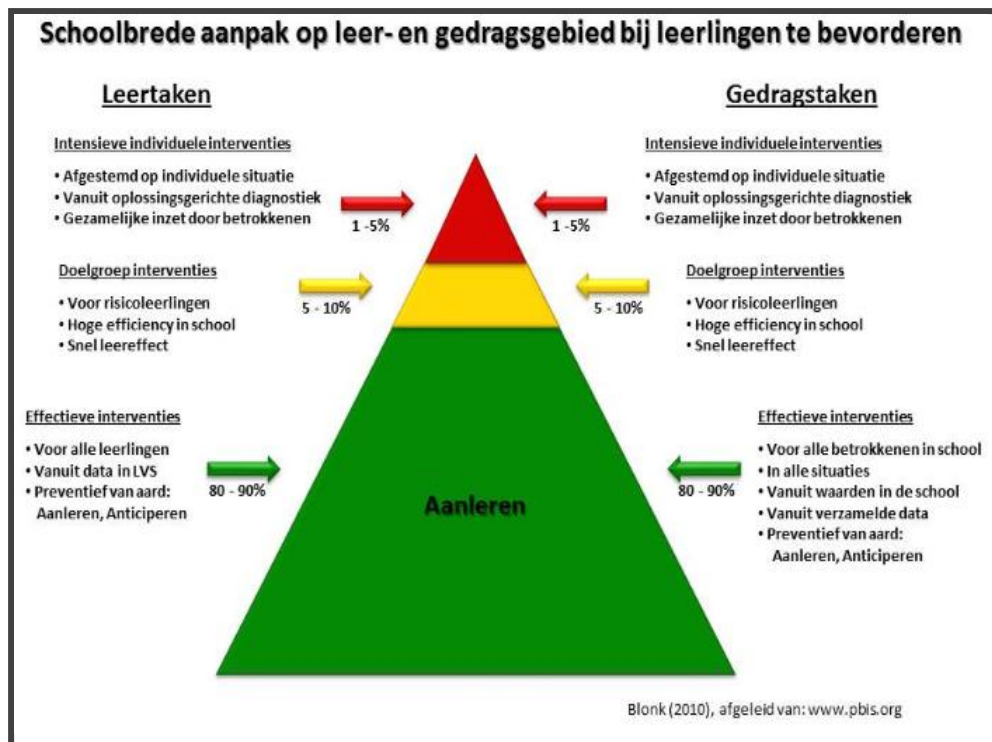
middelen die ik in hoofdstuk 1 heb beschreven kunnen de kinderen ondersteunen om bijvoorbeeld te onthouden met welke activiteit zij bezig zijn. Voorafgaand aan het onderzoek ben ik begonnen met het invoeren van de beginselen van de PBS-methode (Golly & Sprague, 2011).

2.3.1 Positive Behavior Support

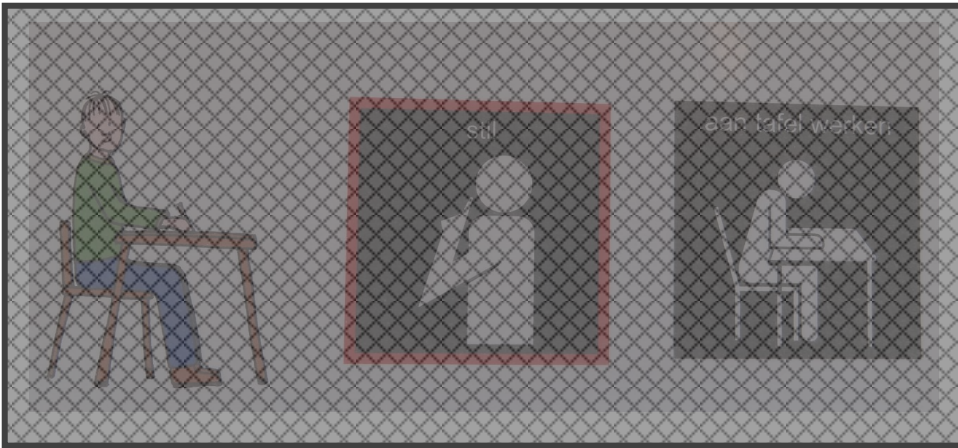
In hoofdstuk 1 heb ik beschreven hoe ik door de scholenbezoeken in Engeland, november 2011, en college lessen geïnspireerd werd door de methode van Golly en Sprague (2011).

"Het doel van PBS is om de leerprestaties te verbeteren en een gezonde sociale omgeving voor de schooljeugd van alle leeftijden te scheppen, die het leren bevordert" (Golly & Sprague, 2011, p.12). In het boek van Golly en Sprague wordt een methode en interventietechnieken beschreven die zij in drie lagen in een piramide-model staat weergegeven (kader 8). Niveau groen en geel zijn beiden inzetbaar op alle kinderen binnen de school. De drie lagen/niveau's zijn:

- Schoolbreed inzetbare interventietechnieken (groen), zoals: effectieve gedragsregels ophangen die helpen om specifiek gedrag aan te leren.
- Klassikaal inzetbare interventietechnieken (geel) die op sommige kinderen van toepassing zijn, zoals: gedragsregels bij het zelfstandigwerken (kader 9).
- Individuele inzetbare interventietechnieken (rood), zoals: op niveau aangeboden gedragsprogramma. (Golly & Sprague, 2011)



Kader 8: Positive Behavior Support piramide-model (School Wide Positive Behavior Support (SWPBS), z.d.)



Kader 9: voorbeeld ingevoerd PBS materiaal. (beschermde afbeelding)

Kader 9 laat zien welk middel ik op dit moment in mijn groep inzet bij een zelfstandig werkles. Dit idee is afgeleid van de PBS-methode, maar geheel op eigen wijze ontworpen. De afbeelding geeft het volgende weer: juiste zithouding aannemen en stil aan je tafel blijven werken. Sommige kinderen vinden het moeilijk om te onthouden welke gedragsregels tijdens het werken gehanteerd moeten worden.

Een jongen (N) wilt altijd als eerste zijn, of als eerst ergens aan deelnemen. Dit gaat gepaard met gillen, huilen en trekken aan andere kinderen. Voor het invoeren van PBS bestond mijn correctie uit het straffen en verwijzen naar het 'straf-krukje' waar hij even moest zitten. Dit was erg negatief voor hem en hij leerde niet van deze correctie. Ik heb nu PBS ingevoerd door een zin op twee briefjes te schrijven: "N. mag vandaag als eerste!". Deze zin mocht N. op twee plekken in het weekrooster plaatsen. Als het gedrag nu voor mocht komen, bestaat mijn correctie enkel uit het vragen of het zijn dag is.

Kader 10: Omgaan met PBS-interventies.

Kader 10 beschrijft een voorbeeld over een gedraginterventie die ik heb toegepast op een individuele leerling. De leerling ervaart binnen zijn stoornis van ASS dat hij altijd en overal als eerste aan deel moet nemen. Dit leverde gevaarlijke situaties op waarbij hij kinderen pijn deed. Door het invoeren van de interventie weet N. waar hij aan toe is. Dit geeft hem houvast en zorgt voor minder conflicten. Als leerkracht hoef ik hem minder vaak te corrigeren en ervaar dit als prettig. PBS vind ik een waardevolle informatiebron dat voorgeand het onderzoek al goede resultaten geeft. Door regelmatig bewust te zijn van de PBS-materialen en hoe deze in te zetten, word ik intensief geconfronteerd bij het verbeteren van positief gedrag.

2.3.2 Van veiligheid tot ontwikkeling

In het voorgaande paragraaf beschreef ik dat het PBS-materiaal (Golly & Sprague 2011) in mijn klas voor structuur en veiligheid zorgt. Dit stukje veiligheid is een essentieel onderdeel binnen mijn onderwijs. Wanneer een leerling zich wil ontwikkelen zal het kind moeten voldoen aan bepaalde voorwaarden (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Zo stellen Van Der Wolf en Van Beukering dat een veilige en vertrouwde onderwijs leeromgeving één van deze voorwaarden zijn. Wanneer een leerling zich niet veilig voelt is er sprake van een ‘poorness-of-fit’. Dit betekent dat de leerling en de omgeving niet juist zijn afgestemd (Van der Wolf & Van Beukering). In de klas en tijdens mijn lessen vind ik het belangrijk dat de kinderen in een ‘goodness-of-fit’ zitten (Van der Wolf & Van Beukering), hierdoor kunnen de kinderen aan de verwachtingen en attitude van de leerkracht voldoen (Van der Wolf & Van Beukering).

2.3.3 Sociaal Emotionele Ontwikkeling in Denken, Voelen en Doen

Deley (2004) beschrijft in zijn boek de uitsprakenmethodiek en de competentiemethodiek die tevens een bijdrage kunnen leveren aan het vaststellen van de juiste onderwijsbehoefte van mijn kinderen. Deze methodieken helpen in combinatie met het verhaal van de leerkracht zicht te krijgen op de Sociaal Emotionele Ontwikkeling (SEO) en competentie van het individuele kind. “Sociaal-emotionele ontwikkeling wordt opgevat als de ontwikkelening van denken, voelen en doen van een kind in relatie tot zichzelf en anderen.” (Deley, p.7). Deze informatie geeft mij inzicht hoe ik de onderwijsbehoefte van een kind in kaart kan brengen (Pameijer & van Beukering, 2007). Binnen het onderzoek kan ik deze methodieken inzetten om de beginmeting van het onderzoek vast te stellen. In hoofdstuk 3 zal ik hier uitleg over geven en beschrijven hoe dit zich verhoudt tot het onderzoek.

2.5 Stap voor stap werken aan opdrachten

In deze paragraaf geef ik antwoord om mijn derde deelvraag: “Welke SMART gestelde doelen kan ik stellen voor deze drie kinderen?”

In hoofdstuk 1 heb ik de probleemsituatie beschreven waarin ik uitleg geef over de kinderen en hun problemen binnen het zelfstandig werken. Met de invoering van PBS heb ik ervaren dat visuele hulpmiddelen een positief effect hebben op de kinderen. Binnen het onderzoek wil ik mij daarom ook richten op het ontwikkelen van een visueel hulpmiddel dat de kinderen kan ondersteunen bij het zelfstandig werken. Timmers-Huigens en Damen

(2005) beschrijven in de leerstijlen voor kinderen met ASS dat zij op fragmentarische wijze leren. Dit betekent dat de leerstof op concrete, duidelijke en overzichtelijke wijze gepresenteerd wordt. In mijn praktijksituatie zie ik dit ook terug. Bij het geven van mijn lessen houd ik rekening met: abstracte en het aanbieden van kleine overzichtelijke opdrachten, zoveel mogelijk ingaan op wat het kind nodig heeft om een opdracht te maken. Met behulp van een timer wordt de standaard tijd ingesteld om aan de opdracht te werken. De doelen worden zo kort en bondig mogelijk per dag gesteld en bekeken waar nieuwe aanpassingen nodig zijn.

Met de theoretische kennis en praktijkervaringen van wat werkt in mijn klas, ben ik gericht gaan zoeken naar een juiste manier om opdrachten aan te bieden. Zo stuitte ik op het boek ‘Geef me de vijf’ (De Bruin, 2004). De Bruin beschrijft de leerwijze van een kind met ASS als ‘leren in puzzelstukken’. Dit lijkt op de praktijkervaringen die ik eerder beschrijf. In het boek van De Bruin krijg ik bevestiging over mijn manier van werken waarbij ik met behulp van pictogrammen en de TEACCH-methode (Schopler, et al., 1993) structuur en veiligheid creëer. Dit boek is vooral een praktisch middel dat ontworpen is om kinderen met ASS, volgens diverse richtlijnen, te leren werken. Dit middel beschrijft in stappen WAT de opdracht is, HOE het kind dit maakt, WANNEER het kind dit doet, WAAR en met WIE het kind dit gaat volbrengen (De Bruin, 2004). De stappen ‘wanneer’ en ‘waar’ die De Bruin beschrijft, vind ik onduidelijk. De kinderen krijgen aan het begin van de les de opdracht aangeboden en hebben een vaste werktafel. Hierdoor zijn de stappen ‘wanneer’ en ‘waar’ niet essentieel.

Voor mijn onderzoek zoek ik een hulpmiddel die ik kan inzetten tijdens het zelfstandig werken, waarbij er rekening gehouden wordt met de positieve aspecten van het kind. De positieve aspecten zijn bijvoorbeeld: de visuele ondersteuning (Peeters, 2006) vanuit PBS (Golly & Sprague, 2011) waarmee de kinderen zelfstandig kunnen werken, maar ook het aanbieden op fragmentarische wijze (Timmers-Huigens & Damen, 2005). Om de basisregels van het zelfstandig werken te behouden, wil ik een middel inzetten waarbij de TEACCH-methode een uitgangspunt is. Tevens wil ik een hulpmiddel inzetten waarbij ik kan inspelen op de specifieke behoefte van het kind. Hierdoor kan ik de negatieve factoren bij het kind wegnemen, zodat het kind zich vooral met de positieve punten tijdens het zelfstandig werken kan ontwikkelen.

Enkele stappen die De Bruin (2004) beschrijft kunnen binnen mijn onderzoek overgenomen worden om het zelfstandig werken bij mijn drie kinderen met ASS te verbeteren. Hierbij wil ik de stap voor het oplossen van kleine materiaalproblemen toevoegen. Hoe ik dit concreet ga aanpakken beschrijf ik in hoofdstuk 3.

3. Plan van aanpak

Dit onderzoek richt zich op wat ik in mijn begeleiding kan verbeteren zodat mijn leerlingen zelfstandiger kunnen werken. In dit hoofdstuk beschrijf ik hoe ik het verbeterplan in concrete stappen ga uitvoeren. Ook beschrijf ik de type onderzoek, welke strategie en meetinstrumenten ga gebruiken.

3.1 De deelnemers en ethische aspecten

Binnen het onderzoek zullen drie van mijn sterkste leerlingen deelnemen aan het onderzoek. De kinderen zijn aan de hand van hun ontwikkelingsniveau geselecteerd en zitten in een ‘goodness-of-fit’ zoals Van der Wolf en Van Beukering (2009) beschrijven.

Tijdens het onderzoek zal ik de ethische aspecten die binnen de Fontys OSO gesteld worden (Boerman, 2008) nastreven. Boerman beschrijft dat de ethische aspecten sterk afhangen van het onderwerp en type onderzoek. Hieronder licht ik een paar van deze ethische aspecten toe die van toepassing zijn op mijn stuk:

- Geanonimiseerd werk leveren en deze transparant presenteren.
- Nauwkeurig en volledig informatie verwerken en respectvol omgaan met betrokken personen.
- Volledig beschrijven van alle verkregen resultaten.
- Loyaliteit en hulp gericht naar collega's
- Bereidheid tot publicatie

In hoofdstuk 6, de reflectie, beschrijf ik hoe ik met de diverse ethische aspecten om ben gegaan en wat dit uiteindelijk voor mijn onderzoek betekend heeft.

Tijdens het ontwikkelen van de stappenplannen wil ik de kinderen veelvuldig bij dit proces betrekken. Hierdoor kunnen de kinderen mij helpen bij het tekenen, schrijven of het zoeken naar voor hun leesbare pictogrammen. Hierdoor krijgen de plannen een individuele tint wat ik belangrijk vind binnen dit onderzoek. In dit verslag zal ik deze plannen en de onderzoeksresultaten geanonimiseerd weergeven.

Ouders heb ik tijdens de (tussen)rapportgesprekken en ter herinnering met een brief (bijlage 3) op de hoogte gesteld van het onderzoek.

De zorgbegeleiders krijgen binnen dit onderzoek een actieve rol waarbij zij adviezen kunnen geven voor het opstellen van de stappenplannen. Daarnaast zullen zij de kinderen helpen om de stappenplannen op juiste wijze te gebruiken.

3.2 Het type onderzoek

Het onderzoek richt zich op het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden, een actieonderzoek, dat op waarneembare feiten is gericht (Harinck, 2009).

De feiten wil ik vanuit verschillende invalshoeken bekijken en met elkaar vergelijken, een triangulatie genoemd (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2010). De resultaten voor de begin- en eindmeting zullen van kwalitatieve aard zijn en kunnen hierdoor op cijfermatige wijze objectief in het verslag verwerkt worden (Harinck, 2009). De observaties die gebruikt worden tijdens de uitprobeerfase zullen uit verhalende gegevens bestaan en dus op kwantitatieve wijze verwerkt worden (Harinck). In paragraaf 3.4 beschrijf ik de bruikbare meetinstrumenten voor de triangulatie en onderzoeksresultaten.

3.3 Verloop van het onderzoek

Het onderzoek zal in drie verschillende fasen gedurende 12 weken worden doorlopen (bijlage 1).

3.3.1 De begin meting

De eerste fase bestaat uit een beginmeting waarbij ik beroep doe op de zorgbegeleiders die een enquête zullen invullen (bijlage 4). Dit is een gestructureerde vragenlijst waarbij de begeleiders antwoord geven op vragen die betrekking hebben op vaardigheden die de kinderen nodig hebben om zelfstandig te kunnen werken. Tevens zal ik in de beginmeting een formulier van de competentiemethodiek van Deley (2004) invullen (bijlage 7). De resultaten komen volgens een berekening die Deley in zijn materialenboek beschrijft tot stand (Deley, 2004). De resultaten geven mij zicht in de behoeften van het kind die mij kunnen helpen bij het vormen van het eerste stappenplan. De beginmeting wil ik afsluiten door als leerkracht het LVS in te vullen om erachter te komen aan welke leerdoelen vanuit de leerlijn ‘Leren-Leren’ de kinderen werken. De triangulatie zal plaats vinden door het vergelijken van de resultaten uit de diverse meetinstrumenten. De resultaten zullen mij helpen in het ontwerpen van de stappenplannen en het begeleiden van de kinderen.

3.3.2 De fase van uitproberen en verbeteren

De tweede fase zal bestaan uit een periode van uitproberen en verbeteren. Aan het begin van deze fase zal ik erop toezien dat de kinderen nauw betrokken worden in het ontwikkelen van hun stappenplan. In deze fase doe ik beroep op de zorgbegeleiders. Zelf ben ik tijdens deze oefenmomenten in de klas aan het werk en kan niet altijd toezien hoe de kinderen met de stappenplannen omgaan. De zorgbegeleiders kunnen mij hierin ondersteunen. In deze fase zal ik op gestructureerde wijze, op vaste tijden en momenten de kinderen en hun werkgedrag observeren en de gegevens verwerken. In de volgende paragraaf zal ik hier meer uitleg over geven.

3.3.3 De eind meting

Na 12 weken van uitproberen en verbeteren kan ik met behulp van een eindmeting nagaan welke veranderingen ik heb kunnen doorvoeren om het zelfstandig werken te verbeteren. Om tot een betrouwbare eindmeting te komen zal ik de zorgbegeleiders en ik als leerkracht en onderzoeker vragen om de handelingen vanuit de beginmeting te herhalen (competentiemethodiek, enquête en LVS invullen). Naar verwachting zal ik zichtbare veranderingen kunnen beschrijven waaruit zal blijken welke verbeteringen zich tijdens het zelfstandig werken hebben plaats gevonden. Deze verbeteringen zal ik in hoofdstuk 4 beschrijven. De conclusie die hieruit voor komt beschrijf ik in hoofdstuk 5.

3.4 De meetinstrumenten

In deze paragraaf beschrijf ik de meetinstrumenten die ik tijdens het onderzoek zal gebruiken. Hierbij zal ik concreet uitleggen waarom ik voor welk instrument heb gekozen en wat dit mij zal opleveren.

3.4.1 De enquête

Een enquête is een gestructureerde vragenlijst die op kwantitatieve wijze is opgesteld (Harinck, 2009). De enquête zal cijfermatig materiaal opleveren wat in hoofdstuk 4 op objectieve wijze beschreven zal worden. De enquête is door mij als onderzoeker opgesteld. Bij het opstellen van de vragenlijst heb ik mij gehouden aan de basisrichtlijnen die gebaseerd is op ‘Checklist for making an questionnaire’ (Brok, 2007). De vragen in de vragenlijst zijn aan de hand van de doelstellingen in het LVS (DataCare, 2012) en de uitspraken vanuit de competentiemethodiek (Deley, 2004) opgesteld. Met de uitslag van de enquête kan ik zicht krijgen op de ontwikkelingen binnen het zelfstandig werken en de

sociaal emotionele kwesties van het individuele kind. De resultaten zijn gebaseerd op het verhaal van de zorgbegeleider (Deley).

De ruwe scores van de enquête zijn in bijlage 5 en 6 weergegeven. In hoofdstuk zal ik de resultaten van de begin- en eindmeting op een gestructureerde en beschrijvende wijze weergeven. Dit model wordt door Harinck (2009) het ‘schoenendoos-model’ genoemd. Harinck raadt in zijn boek de frequentieverdeling, waarbij uitkomsten in percentages worden vermeld, bij een onderzoeksgroep kleiner dan tien personen af. De gegevens zouden bedrieglijk over kunnen komen (Harinck). Daarom verkies ik de geordende ‘schoenendoos-model’ boven frequentieverdeling.

3.4.2 De competentiemethodiek

De competentiemethodiek levert gegevens op wat gebaseerd is op het verhaal van de leerkracht. Het geeft een beeld van de sociaal-emotionele kwesties en het functioneren van het kind in situaties alleen en samen. Als onderzoeker zal ik aan het begin en einde van het onderzoek het formulier van Deley (2004) invullen. Het formulier bestaat uit 42 vragen die verdeeld zijn over de gebieden denken, voelen en doen voor de momenten alleen en samen (bijlage 7). De ruwe scores plaats ik per leerling in bijlage 8 tot en met 13. Met de berekening die Deley in zijn boek beschrijft en met de analysewijzer in kader 11 kan ik een ondersteuningsbehoefte van het individuele kind vaststellen. Voor de berekeningen zelf, verwijs ik door naar het boek: Denken Voelen Doen. Sociaal-emotionele ontwikkelingen in het basisonderwijs (Deley, 2004, p.128, 129, 130, 131, 132)

Binnen dit onderzoek ben ik geïnteresseerd in de uitslagen op denken, voelen, doen in de situaties alleen. Ik wil graag weten hoe de sociaal-emotionele kwesties zich verhouden op de momenten van het zelfstandig werken. In hoofdstuk 4 beschrijf ik, net als bij de enquête, de kwalitatieve resultaten in een geordende ‘schoenendoos-model’ (Harinck, 2009), de cijfermatige resultaten die in hoofdstuk 4 naar voren komen, zullen per leerling in bijlage 8 tot en met 13 geplaatst worden.

“Stel vast hoe het kind volgens de scores van de leerkracht functioneert in situaties alleen.

- Stel vast hoe hoog de totaalscore (de opgetelde somscores) van de drie segmenten A, B en C is. Een totaalscore van 63 is de kritische grens. Scores daaronder zijn een indicatie dat het kind volgens de leerkracht onvoldoende functioneert in situaties alleen zoals bij alleen werken aan een taak of zelfstandig spelen. Hierbij kan ook nog gekeken worden naar hoe hoog de gemiddelde score van de competenties is in situaties alleen.
- Stel vast hoe hoog de somscores zijn van elk van de drie segmenten A, B en C. een score onder de kritische grens van 21 is onvoldoende. Ook dient gekeken te worden naar hoe dicht de somscores van de drie segmenten bij elkaar liggen. Somscores die dicht bij elkaar liggen duidelijk veelal op harmonie tussen denken, voelen en doen.
- Ga ook na hoeveel de 21 deelcompetenties van de drie segmenten A, B en C onder de kritische grens liggen. Ook kan worden bekeken hoeveel competenties goed (een score van 4) en zeer goed (een score van 5) scoren.
- Stel vast of segment C, dat een goede indicatie is voor het welbevinden in situaties alleen onder, op of boven de kritische grens van 21 scoort.
- Loopt de scores van de drie segmenten A, B en C na en stel vast welke scores er nogal uitspringen.

Vervolgens kan de gewenste sociaal-emotionele ondersteuningsmogelijkheden vastgesteld worden.”

Kader 11: Analysewijzer passend bij competentiemethodiek in situaties alleen (Deley, 2004, p.132)

3.4.3 Het Leerling Volg Systeem

Het LVS is een systeem dat door DataCare (2012) ontwikkeld is en gebruikt wordt binnen mijn school. Het is een programma waarbij ik als leerkracht de leerdoelen zal scoren. De resultaten zullen in hoofdstuk 4 op kwalitatieve wijze volgens de gestructureerde ‘schoenendoos-model’ beschreven worden (Harinck, 2009). De gegevens die ik in de bijlage zal toevoegen zijn delen vanuit het gehele LVS. De delen zijn gebaseerd op het functioneren van de kinderen binnen de gebieden van zelfstandig werken, hulp vragen en taakaanpak. Deze gebieden zijn onderdelen van de leerlijn ‘Leren-Leren’ die ik in

hoofdstuk 1 heb beschreven. Met de gegevens krijg ik zicht in het zelfstandig werkgedrag van het individuele kind. Deze gegevens zullen mij helpen bij het ontwikkelen van het stappenplan en het aanpassen op het individuele niveau.

3.4.4 Het observatieformulier

Observeren is het waarnemen en horen van de praktijksituatie waarin de persoon zich vindt (Harinck, 2009). Observeren kan je doorgaans op verschillende wijze doen. Binnen dit onderzoek zal ik het zelfstandig werkgedrag op geordende wijze waarnemen en in een observatieformulier weergeven (bijlage 16). Het format en de vragen heb ik uit eigen inzicht beschreven en ontworpen, hierbij heb ik rekening gehouden met de doelstellingen die ik binnen dit onderzoek heb gesteld.

Binnen het onderzoek zal ik voornamelijk het zelfstandig werkgedrag van de kinderen observeren om erachter te komen of de kinderen op juiste wijze met de stappenplannen kunnen werken. In de laatste kolom van het observatieformulier, is er ruimte gecreëerd om extra en relevante gegevens te noteren. Tijdens het zelfstandig werken geef ik als leerkracht individuele begeleiding. Dit zal mij niet in staat stellen om objectief naar de situatie te kijken. Met behulp van filmmateriaal zal ik het zelfstandig werkgedrag van de kinderen, begeleiders en mijzelf vastleggen. Op een ander tijdstip zal ik het filmmateriaal bekijken. De uiteindelijke observatie zal ik op een kwantitatieve wijze in de ‘schoenendoos-model’ van Harinck (2009) beschrijven en in bijlage 16 toevoegen. In hoofdstuk 4 zal ik volgens hetzelfde model de relevante informatie verwerken. Onder relevante informatie betreffende het geobserveerde valt in mijn optiek:

- Daadwerkelijke handelingen waar ontwikkeling uit blijkt.
- Gebeurtenissen waaruit blijkt dat er een verbeterversie van het stappenplan wenselijk is, door het kind of leerkracht aangegeven.
- Opvallende uitspraken die kinderen maken die betrekking hebben op het onderzoek.

3.3 Triangulatie van de onderzoeksresultaten.

Zowel de resultaten van de beginmeting als van de eindmeting zal ik in hoofdstuk 4 naast elkaar leggen. Door de resultaten naast elkaar te leggen zal ik in één oogopslag kunnen zien welke veranderingen dankzij het stappenplan hebben plaats gevonden. Met behulp van de geordende ‘schoenendoos-model’ van Harinck (2009) zal ik de positieve aspecten van het onderzoek belichten. De onderdelen die onvoldoende scores, zullen omgevormd worden tot onderwijsbehoeften. Ik ga ervan uit dat de onvoldoende scores komen doordat

ik mijn begeleiding nog niet heb aangepast op de wensen van het kind. In hoofdstuk 4 zal ik hier verder uitleg over geven, waardoor ik in hoofdstuk 5 juiste aanbevelingen kan beschrijven.

3.4 Plan van verbetering

Nadat ik de beginsituatie met behulp van de instrumenten in kaart gebracht heb, zal ik het stappenplan van De Bruin (2004) volgen om het zelfstandig werken te verbeteren. Het stappenplan zal, op basis van de resultaten uit de meetinstrumenten, individueel op de onderwijsbehoeften van het kind aangepast worden. De Bruin beschrijft niet alle stappen waar mijn leerlingen behoefte aan hebben. Dit heb ik opgelost door de voor mijn kinderen overbodige doelen uit het stappenplan van De Bruin te halen en nieuwe doelen toe te voegen. De nieuwe doelen zijn gericht op het oplossen van materiaalproblemen en er wordt een mogelijkheid aangeboden om tot het opruimen en vervolgactiviteit te komen. De toegevoegde doelen zijn gebaseerd op de doelen uit de leerlijn 'Leren-Leren' (CED-groep, 2012). De concrete stappen die het uiteindelijke stappenplan zal vormen zijn in kader 12 beschreven.



Kader 12: Opzet stappenplan uitvoerbaar binnen het onderzoek. (De Bruin, 2004) (CED-groep, 2012, p.1,2,3,4) (beschermde afbeelding)

De manier van aanbieden van deze stappen zal per kind verschillen. Dit zal ik aan de hand van de onderwijsbehoefte van het kind (Deley, 2004) vaststellen in de beginmeting.

3.5 SMART-doelstellingen

Binnen dit onderzoek wil ik een stappenplan ontwikkelen zodat de kinderen zelfstandiger kunnen werken. Om dit te realiseren moet ik diverse processen doorlopen. Om uiteindelijk mijn leerproces goed te kunnen evalueren heb ik aan de hand van de SMART-methode (Van der Wolf & Van Beukering, 2009) doelstellingen beschreven.

Specifiek

Ik bedenk een stappenplan om het zelfstandig werken te verbeteren. De stappen worden zo concreet mogelijk beschreven, waarbij beschreven wordt:

- Welke les er gegeven wordt.
- Welke materialen er gebruikt worden.
- Wie de les moet maken en of er hulp bij gevraagd mag worden.
- Hoe de opdracht gemaakt kan worden, er worden doelen gesteld.
- Hoe materiaalproblemen opgelost kunnen worden.
- Hoe materialen opgeruimd kunnen worden.
- Wat de vervolgoopdracht of activiteit kan zijn.

Meetbaar

De doelstelling is behaald als de drie leerlingen gedurende twintig minuten zelfstandig kunnen werken en daarbij minimaal twee kinderen kleine materiaalproblemen kunnen oplossen

Acceptabel

Het draagvlak wordt door steun van de ouders en naaste collega's gecreëerd. De betreffende leerlingen werken actief mee aan de eerste stappen. Dit zie ik door het veelvuldig gebruik maken van de plannen.

Realistisch

Met de juiste tools en rekening houdend met de leerbehoefte van het kind, is het realiseerbaar dat de kinderen met behulp van het stappenplan zelfstandiger kunnen werken.

Tijdsgebonden

Na 12 weken wil ik de eerste resultaten hebben om vervolgens een conclusie te kunnen stellen, waaruit een aanbeveling kan voortkomen.

Kader 13: (Pameijer & Van Beukering, 2007, p.148; Kallenberg, et al.,2010)

4. Uitvoering en resultaten

In dit hoofdstuk beschrijf ik de resultaten die uit de begin- en eindmetingen zijn gekomen, waarvan ik de meetinstrumenten in hoofdstuk 3 heb beschreven. In dit hoofdstuk beschrijf ik zowel de begin- als de eindmeting, de onderwijsbehoeften die hieruit voortkomt en de observatie- en verbetergegevens. Afsluitend beschrijf ik de eindmeting waardoor ik in hoofdstuk 5 de conclusie kan beschrijven.

4.1 De beginmeting

In januari 2012 zijn de beginmetingen uitgevoerd door de zorgbegeleiders en ik. De competentiemethodiekformulieren heb ik per leerling ingevuld. De ruwe score en analyse heb ik per leerling in bijlage 8 tot en met 10 geplaatst. De enquête hebben de zorgbegeleiders ingevuld, de ruwe scores zijn in bijlage 5 terug te vinden. De LVS gegevens die gebaseerd zijn op de leerlijnen uit hoofdstuk 2, zijn per leerling in bijlage 14 geplaatst.

Uit de analyseberekeningen vanuit de competentiemethodiek kwam naar voren dat alle drie de kinderen onder de kritische grens van 63 scoorden. Dit betekent dat de kinderen veel moeite hebben om zelfstandig te werken. Dit geeft mij bevestiging voor de keuze van dit onderzoek. Hieronder staan de resultaten per leerling beschreven, zo krijg ik zicht op de onderwijsbehoefte van het individuele kind. Om de resultaatgegevens overzichtelijk te kunnen bekijken, heb ik ervoor gekozen om de gegevens op de volgende pagina te plaatsen.

4.1.1 Beginmeting betreffende leerling N.

Positieve punten (score 3 en 4):

- Leert van zijn gemaakte fouten tijdens een opdracht.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil.
- Weet te bedenken wat hij kan doen in vrije situaties en kan zich bezighouden.
- Wil graag nieuwe schoolse vaardigheden verwerven.
- Geniet ervan als hij een taak voorelkaar heeft gekregen.

Kader 14: Resultaten beginmeting competentiemethodiek (bijlage 8) (Deley, 2004)

Positieve punten: 3 begeleiders vinden dat:

- hij zich in vrije situaties kan bezig houden
- hij zijn gevoelens tijdens activiteiten kan uiten
- hij graag nieuwe opdrachten uitprobeert
- hij ervan geniet als hij een taak voor elkaar krijgt
- hij gemotiveerd is om zelfstandig te werken

Kader 15: Resultaten beginmeting begeleiders enquête (bijlage 5)

Het concreet functioneren binnen de leerlijn ‘Leren-Leren’:

- Pakt zijn spullen in opdracht in opdracht van leerkracht.
- Ruimt zijn spullen op in opdracht van de leerkracht.
- Begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht.
- Werkt van links naar rechts.
- Durft aan een onbekende taak te beginnen.
- Kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt en neemt deze over.
- Voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit.
- Maakt een korte opdracht af.
- Werkt tien minuten zelfstandig aan een taak.
- Wacht rustig tot de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is.
- Maakt voor gestructureerde opdrachten zonder te stoppen af.
- Probeert de taak nog een keer wanneer deze de eerste keer niet lukt.
- Wil een taak afmaken tot het helemaal klaar is.

Kader 16: Resultaten beginmeting LVS (bijlage 14) (DataCare, 2012)

4.1.2 Beginmeting betreffende leerling M.

Positieve punten (score 3 en 4):

- Leert van zijn gemaakte fouten tijdens een opdracht.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil.
- Kan zich gedurende een lange tijd zich concentreren op een opdracht.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart tijdens een opdracht.
- Wil graag nieuwe schoolse vaardigheden verwerven.
- Geniet ervan als hij een taak voorelkaar heeft gekregen.
- Vindt het fijn om zelfstandig aan een activiteit te werken en is dan gemotiveerd.

Kader 17: Resultaten beginmeting competentiemethodiek (bijlage 9) (Deley, 2004)

Positieve punten: 3 begeleiders vinden dat:

- hij zich in vrije situaties zich goed weet bezig te houden
- hij zich op zijn gemak voelt binnen de klas
- hij graag nieuwe activiteit uitprobeert
- hij geniet wanneer hij zijn taak goed heeft gemaakt

Kader 18: Resultaten beginmeting begeleiders enquête (bijlage 5)

Het concreet functioneren binnen de leerlijn ‘Leren-Leren’:

- Pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht.
- Ruimt zijn spullen op in opdracht van de leerkracht
- Begint zijn taak pas na de gehele instructie van de leerkracht
- Werkt van links naar rechts.
- Durft aan een onbekende taak te beginnen.
- Vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan.
- Maakt een korte, voor gestructureerde opdracht af zonder te stoppen.
- Werkt tien minuten zelfstandig aan een taak.
- Voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit.

Kader 19: Resultaten beginmeting LVS (bijlage 14) (DataCare, 2012)

4.1.3 Beginmeting betreffende leerling S.

Positieve punten (score 3 en 4):

- Leert van gemaakte fouten in opdracht.
- Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.
- Wil graag nieuwe schoolse vaardigheden leren.
- Geniet ervan als hij zijn opdracht is gelukt.
- Vindt het fijn om zelfstandig bezig te zijn.
- Is gemotiveerd tijdens een opdracht.

Kader 20: Resultaten beginmeting Competentiemethodiek (bijlage 10) (Deley, 2004)

Positieve punten: 3 begeleiders vinden dat:

- Voelt zich op zijn/haar gemak in de klas.
- Geniet ervan als hij/zij een taak voor elkaar krijgt.

Kader 21: Resultaten beginmeting begeleiders enquête (bijlage 5)

Het concreet functioneren binnen de leerlijn ‘Leren-Leren’:

- Herhaalt de opdracht die hem is gegeven.
- Pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht.
- Ruimt zijn spullen op in opdracht van de leerkracht.
- Werkt van links naar rechts.
- Durft een onbekende taak te starten.
- Maakt een korte voor gestructureerde opdracht af zonder te stoppen.
- Werkt 10 minuten zelfstandig aan een taak.

Kader 22: Resultaten beginmeting LVS (bijlage 14) (DataCare, 2012)

4.2 De concrete resultaten van de beginmeting

Uit de analyse berekening van de competentiemethodiek en de begeleiders enquêtes zijn de volgende concrete getallen zichtbaar:

Competentiemethodiek

- Leerling N. scoort 9 van de 21 vragen voldoende.
- Leerling M. scoort 9 van de 21 vragen voldoende.
- Leerling S. scoort 6 van de 21 vragen voldoende.

De begeleiders vinden dat:

- Leerling N. 5 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
- Leerling M. 4 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
- Leerling S. 2 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.

4.3 Onderwijsbehoeften vanuit de resultaten bekeken

Om de leerdoelen binnen het LVS uit te breiden, dus het zelfstandig werkgedrag te verbeteren, beschrijf ik in deze paragraaf de onderwijsbehoeften die ik als richtlijnen kan gebruiken bij de ontwikkeling van het stappenplan.

4.3.1 De onderwijsbehoefte betreffende leerling N.

Leerling N. werkt op zelfstandige basis gedurende 10 minuten. Materialen pakken en het werk bespreken, doet hij nog veel in overleg met de leerkracht. Om zelfstandiger te werken heeft N. een stappenplan nodig die hem helpt alleen de opdrachten te maken. Hij heeft een leerkracht nodig die begin van de dag met hem de opdrachten kan voorbespreken. N. heeft richtlijnen nodig om kleine materiaalproblemen op te lossen.

Speerpunten

Uit de competentiemethodiek komt naar voren dat N. onvoldoende scoort op de vaardigheden die over ‘moed inspreken’ en ‘prikkel terzijde schuiven’ gaan. Tijdens de uitvoerende fase wil ik hier extra aandacht aan besteden door de externe geluiden voor N. preventief te verwijderen en hem tijdens opdrachten te complimenteren.

4.3.2 De onderwijsbehoefte betreffende leerling M.

Leerling M. werkt op zelfstandige basis gedurende 10 minuten. Materialen pakken en het werk bespreken, doet hij nog veel in overleg met de leerkracht. Om zelfstandiger te werken heeft M. een stappenplan nodig die hem helpt alleen de opdrachten te maken. M. heeft een leerkracht nodig die hem uitdaagt tot nadenken over hoe hij de opdracht het beste kan uitvoeren en welke materialen hij daarbij nodig heeft.

Speerpunten

Niet van toepassing.

4.3.3 De onderwijsbehoefte betreffende leerling S.

Leerling S. werkt op zelfstandige basis gedurende 10 minuten. Materialen pakken en het werk bespreken, doet hij nog veel in overleg met de leerkracht. Om zelfstandiger te werken heeft S. een stappenplan nodig die hem helpt eenvoudige stappen van een plan te doorlopen. S. heeft een leerkracht nodig die hem uitdaagt tot nadenken over hoe hij de opdracht het beste kan uitvoeren en welke materialen hij daarbij nodig heeft.

Speerpunten

Tijdens de uitvoerende fase wil ik erop letten dat S. zijn prikkels beter terzijde leert schuiven. Dit wil ik doen door hem tijdens het werken hierop aan te spreken.

4.4 Het stappenplan en materialen kaart

Aan de hand van de onderwijsbehoeften en de speerpunten heb ik met de kinderen op individuele basis de stappenplannen ontworpen.

4.4.1 De ontwikkeling van het stappenplan

Er zijn tijdens de periode van uitproberen en verbeteren verschillende plannen ontwikkeld, waaruit uiteindelijk één universeel model is ontstaan die variabel ingezet kan worden. In hoofdstuk 5 leg ik dit nader uit.

Concrete stappen in het plan:

Stap 1: De leerling bedenkt wat voor les/activiteit er plaats vindt.

Stap 2: De leerling pakt materialen en bedenken hoe de opdrachten gemaakt moeten worden. Vervolgens worden de opdrachten gemaakt.

Stap 3: De leerling ruimt na het maken van zijn opdracht de spullen op zoals van te voren is afgesproken.

Stap 4: De leerling mag kiezen uit de speelkast.

Het rode veld beschrijft hoe het kind de mogelijke materiaalproblemen kunnen oplossen:

- Op de materialen zoekkaart kijken of de leerling daarmee het probleem kan oplossen (afgebeeld op achterzijde plan)
- Kan het probleem niet opgelost worden, dan ‘stil’ blijven en ‘vinger opsteken’.

Kader 23: Concrete stappen en uitleg materialen zoekkaart (bijlage 18 en 19)

In tabel 1 beschrijf ik kort welke verbeteringen zijn aangebracht, in bijlage 16 is de uitgebreide observatie terug te lezen. In het kader zijn op twee plaatsen geen gegevens zichtbaar, omdat er verder geen wensen waren voor verbetering.

Bijzonderheden en verbeteringen in de stappenplannen

Naam leerling	Versie 1	Versie 2	Versie 3	Versie 4
Leerling N.	Geschreven versie vanuit de woorden van de leerling beschreven.	Digitale versie is overzichtelijker en beter leesbaar.	Universeel model ontworpen, passend op alle kinderen. Materialen zoekkaart op achterzijde aanwezig.	--
Leerling M.	Hij wilde een getekende versie, begreep de basale tekeningen niet	Plan vanuit leerkracht; visueel beschreven met pictogrammen en foto's	Materialen zoekkaart ingebracht. In totaal drie bladen om mee te werken, rommelig in uitvoering.	Universeel model ontworpen, passend op alle kinderen. Materialen zoekkaart op achterzijde aanwezig.
Leerling S.	S. kwam zelf niet tot een plan. Plan vanuit leerkracht; visueel beschreven met pictogrammen en foto's	Materialen zoekkaart ingebracht. In totaal drie bladen om mee te werken, rommelig in uitvoering.	Universeel model ontworpen, passend op alle kinderen. Materialen zoekkaart op achterzijde aanwezig.	--

Tabel 1: Ontwikkelingen en verbeteringen van het stappenplan

Waardevolle uitspraak leerling N.

Leerling N. vertelde na 6 weken: “Juf is trots op mij.” Hij bedoelt hiermee dat ik hem regelmatig complimenteerde op zijn werkhouding.

Concreet leerkracht gedrag

Doordat de kinderen zelfstandiger werkgedrag lieten zien, had ik steeds minder zicht op het werkgedrag van de kinderen. Hierdoor heb ik een andere instructieplek gekregen, zodat ik kinderen individueel kon begeleiden en tevens oogcontact met de zelfstandig werkende kinderen kon houden. Als resultaat merkte ik op dat ik dat mijn nieuwe instructieplek ervoor zorgde dat ik de kinderen op afstand kon aanspreken en met mijn mimiek (gezichtsuitdrukking) positieve aanmoedigingen kon geven.

Leerling N. heb ik tips gegeven om zijn prikkels terzijde te schuiven. Hij houdt nu zijn oren dicht op vraagt of hij in de pauze mag doorwerken.

4.5 De eindmeting

In mei 2012 zijn de eindmetingen uitgevoerd door de zorgbegeleiders en ik. De ruwe score en analyse van de competentiemethodiek heb ik per leerling in bijlage 11 tot en met 13 geplaatst. De ruwe score van de enquête zijn in bijlage 6 terug te vinden. De LVS gegevens die gebaseerd zijn op de leerlijnen uit hoofdstuk 2, staan per leerling in bijlage 12 geplaatst. Hieronder staan de groeiresultaten per leerling met een ‘duimpje’ beschreven, zo krijg ik zicht op de onderwijsbehoefte en groeiproces van het individuele kind.

4.5.1 eindmeting betreffende leerling N.

Positieve punten na 12 weken werken met het plan (score 3, 4 en 5):

- 👍 Is in staat na te denken hoe een opdracht het beste uit te voeren.
- 👍 Weet in welke activiteiten hij goed en welke minder goed in is.
- 👍 Kan zichzelf moed inspreken wanneer iets niet gaat zoals hij wil.
- 👍 Hij kan zijn emoties bij een activiteit uiten.
- 👍 Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven.
- 👍 Durft zijn sterke en minder sterke kanten te laten zien.
- Leert van zijn gemaakte fouten tijdens een opdracht.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil.
- Weet te bedenken wat hij kan doen in vrije situaties en kan zich bezighouden.
- Wil graag nieuwe schoolse vaardigheden verwerven.
- Geniet ervan als hij een taak voorelkaar heeft gekregen.
- Vindt het fijn om zelfstandig aan een activiteit te werken en is dan gemotiveerd.

Kader 24: Resultaten eindmeting competentiemethodiek (bijlage 11) (Deley, 2004)

Positieve punten: 3 begeleiders vinden na 12 weken dat:

- 👍 hij in staat is na te denken hoe hij een opdracht, het beste kan uitvoeren
- 👍 hij weet in welke activiteiten en vakken hij goed en minder goed is
- 👍 hij weet te bedenken hoe hij zichzelf moed in kan spreken
- 👍 hij leert van zijn gemaakte fouten
- 👍 hij weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan de opdracht
- 👍 hij in staat is te bedenken welke materialen hij nodig heeft bij een opdracht
- 👍 hij in staat is te bedenken hoe hij kleine problemen kan oplossen.
- 👍 hij zich moed in kan spreken als een opdracht niet gaat
- 👍 hij zich gedurende 20 minuten kan concentreren tijdens een opdracht
- 👍 hij zijn aangeboden opdrachten kan voltooien
- 👍 hij volgens afspraak kan wachten op zijn beurt
- 👍 hij materialen kan pakken en opruimen die hij nodig heeft
- 👍 hij zich op zijn gemak in de klas voelt
- 👍 hij positieve gevoelens heeft over de eigen schoolprestaties
- 👍 hij zich op zijn gemak voelt tijdens een opdracht
- hij zich in vrije situaties kan bezig houden
- hij zijn gevoelens tijdens activiteiten kan uiten
- hij graag nieuwe opdrachten uitprobeert
- hij ervan geniet als hij een taak voor elkaar krijgt
- hij gemotiveerd is om zelfstandig te werken

*Kader 25: Resultaten eindmeting begeleiders enquête (bijlage 6)*De concrete gescoorde na 12 weken binnen de leerlijn ‘Leren-Leren’:

- 👍 Herhaald een eenvoudig stappenplan.
- 👍 Bedenkt welke spullen hij nodig heeft en verzameld deze.
- 👍 Zoekt een oplossing voor ander werk als hij vastloopt.
- 👍 Lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen.
- Pakt zijn spullen in opdracht in opdracht van leerkracht.
- Ruimt zijn spullen op in opdracht van de leerkracht.
- Begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht.
- Werkt van links naar rechts.
- Durft aan een onbekende taak te beginnen.
- Kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt en neemt deze over.
- Voert alle delen een drie-stappenplan uit.
- Maakt een korte opdracht af.
- Werkt tien minuten zelfstandig aan een taak.
- Wacht rustig tot de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is.

Kader 26: Resultaten eindmeting LVS (bijlage 15) (DataCare, 2012)

4.5.2 Eindmeting betreffende leerling M.

Positieve punten na 12 weken werken met het plan (score 3, 4 en 5):

- 👍 Weet in welke activiteiten hij goed en minder goed is.
- 👍 Weet en kan bedenken hoe hij zichzelf moed insprekt.
- 👍 Weet en kan bedenken wat hij moet doen in vrije situaties.
- 👍 Weet en kan zijn prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan zijn opdracht.
- 👍 Kan een opdracht planmatig uitvoeren.
- 👍 Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf en heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.
- 👍 Durft sterke en minder sterke kanten van zichzelf te laten zien.
- Leert van zijn gemaakte fouten tijdens een opdracht.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil.
- Kan zich gedurende een lange tijd concentreren op een opdracht.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart tijdens een opdracht.
- Wil graag nieuwe schoolse vaardigheden verwerven.
- Geniet ervan als hij een taak voorelkaar heeft gekregen.
- Vindt het fijn om zelfstandig aan een activiteit te werken en is dan gemotiveerd.

Kader 27: Resultaten eindmeting competentiemethodiek (bijlage 12) (Deley, 2004)

Positieve punten: 3 begeleiders vinden na 12 weken dat:

- 👍 hij weet in welke activiteiten en vakken hij goed en minder goed is
- 👍 hij weet te bedenken hoe hij zichzelf moed in kan spreken als iets niet gauw lukt
- 👍 hij van gemaakte fouten leert
- 👍 hij weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan de opdracht
- 👍 hij in staat is te bedenken welke materialen hij nodig heeft
- 👍 hij zich moed in kan spreken als een opdracht niet gaat
- 👍 hij alle aangeboden opdrachten kan voltooien
- 👍 hij volgens afspraak op zijn beurt kan wachten
- 👍 hij materialen kan pakken en opruimen die hij nodig heeft
- 👍 hij positieve gevoelens over de eigen schoolprestaties heeft
- 👍 hij zich op zijn gemak tijdens een opdracht voelt
- 👍 hij gemotiveerd is om zelf bezig te zijn tijdens een zelfstandige opdracht
- hij zich in vrije situaties goed weet bezig te houden
- hij zich op zijn gemak voelt binnen de klas
- hij graag nieuwe activiteit uitprobeert
- hij geniet wanneer hij zijn taak goed heeft gemaakt

Kader 28: Resultaten eindmeting begeleiders enquête (bijlage 6)

De concrete gescoorde na 12 weken binnen de leerlijn ‘Leren-Leren’:

- 👍 Bedenkt welke spullen hij nodig heeft en verzamelt deze.
- 👍 Voert alle delen van een eenvoudig stappenplan uit.
- 👍 Hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen.
- 👍 Zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt.
- 👍 Probeert de taak nog een keer als het hem de eerste keer niet lukt.
 - Pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht.
 - Ruimt zijn spullen op in opdracht van de leerkracht
 - Begint zijn taak pas na de gehele instructie van de leerkracht
 - Werkt van links naar rechts.
 - Durft aan een onbekende taak te beginnen.
 - Vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan.
 - Maakt een korte, voor gestructureerde opdracht af zonder te stoppen.
 - Werkt tien minuten zelfstandig aan een taak.
 - Voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit.

Kader 29: Resultaten eindmeting LVS (bijlage 15) (DataCare, 2012)

4.5.3 Eindmeting betreffende leerling S.

Positieve punten na 12 weken werken met het plan (score 3, 4 en 5):

- 👍 Is instaat na te denken hoe hij een opdracht het beste kan uitvoeren.
- 👍 Weet waar hij goed en minder goed in is.
- 👍 Weet en kan bedenken wat hij in vrije situaties moet gaan doen.
- 👍 Kan zich een gedurende langere periode geconcentreerd werken.
- 👍 Kan een opdracht planmatig uitvoeren.
- 👍 Kan gevoelens uiten die hij tijdens een opdracht ervaart.
- 👍 Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan de opdracht.
- 👍 Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.
- 👍 Durft sterke en minder sterke kanten te laten zien.
 - Leert van gemaakte fouten in opdracht.
 - Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.
 - Wil graag nieuwe schoolse vaardigheden leren.
 - Geniet ervan als hij zijn opdracht is gelukt.
 - Vindt het fijn om zelfstandig bezig te zijn.
 - Is gemotiveerd tijdens een opdracht.

Kader 30: Resultaten eindmeting Competentiemethodiek (bijlage 13) (Deley, 2004)

Positieve punten: 3 begeleiders vinden na 12 weken dat:

- 👍 hij weet in welke activiteiten en vakken hij/zij goed en minder goed is
- 👍 hij weet te bedenken hoe hij/zij zichzelf moed in kan spreken als iets niet lukt
- 👍 hij leert van gemaakte fouten bij een opdracht
- 👍 hij zich in vrije situaties bezig kan houden
- 👍 hij zijn gevoelens kan uiten die hij tijdens activiteiten ervaart
- 👍 hij zich moed in kan spreken als een opdracht niet gaat zoals hij wil
- 👍 hij materialen kan pakken en opruimen die hij nodig heeft
- 👍 hij zich op zijn gemak voelt in de klas
- 👍 hij positieve gevoelens heeft over de eigen schoolprestaties
- 👍 hij zich op zijn gemak voelt tijdens een opdracht
- 👍 hij geniet als hij een taak voor elkaar krijgt
- 👍 hij gemotiveerd is om zelf bezig te zijn tijdens een zelfstandige opdracht
- hij zich op zijn gemak voelt in de klas
- hij geniet als hij een taak voor elkaar krijgt

Kader 31: Resultaten eindmeting begeleiders enquête (bijlage 6)

De concrete gescoorde na 12 weken binnen de leerlijn ‘Leren-Leren’:

- 👍 Voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit.
- 👍 Vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan.
- 👍 Voert een bekende, steeds terug kerende taak uit.
- 👍 Probeert de taak nog een keer als deze de eerste keer niet lukt.
- Herhaalt de opdracht die hem is gegeven.
- Pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht.
- Ruimt zijn spullen op in opdracht van de leerkracht.
- Werkt van links naar rechts.
- Durft een onbekende taak te starten.
- Maakt een korte voor gestructureerde opdracht af zonder te stoppen.
- Werkt 10 minuten zelfstandig aan een taak.

Kader 32: Resultaten eindmeting LVS (bijlage 15) (DataCare, 2012)

4.6 De concrete eind resultaten

Competentiemethodiek

Uit de analyse berekeningen van de competentiemethodiek zijn de volgende concrete getallen zichtbaar:

- Leerling N. scoort 21 van de 21 vragen voldoende (groei van 12 punten).
- Leerling M. scoort 21 van de 21 vragen voldoende (groei van 12 punten).
- Leerling S. scoort 19 van de 21 vragen voldoende (groei van 13 punten).

Enquêtes zorgbegeleiders

- Leerling N. 20 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
(groei van 15 punten)
- Leerling M. 16 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
(groei van 12 punten)
- Leerling S. 12 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
(groei van 10 punten)

LVS systeem

In tabel 2 staat aangegeven welke leerdoelen tijdens het werken met het stappenplan behaald zijn zoals ze staan beschreven in hoofdstuk 2.

Vaardigheden binnen het kader van zelfstandig werken (hoofdstuk 2): De leerling:	Leerling N.	Leerling M.	Leerling S.
begint zelfstandig te werken aan een bekende taak.	X	X	X
bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze.	X	X	
voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit.	X	X	X
herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan.	X	X	
plant met hulp van de leerkracht, twee verschillende taken vanuit 1 vakgebied.			
hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken).	X	X	
wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is.	X	X	X
brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten.			
maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen.	X	X	
zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan).	X		
werkt 20 minuten zelfstandig aan een bekende taak.	X	X	X
lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen	X	X	

Tabel 2: Behaalde doelstellingen binnen het zelfstandig werken (CED-groep, 2012, p.1,2,4).

5. Conclusie, aanbeveling en discussie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusies die ik gesteld heb aan de hand van mijn actieonderzoek (Harinck, 2009) en tevens zal ik hiermee antwoord geven op mijn onderzoeksvraag en deelvragen die ik in hoofdstuk 1 heb beschreven.

5.1 Conclusie uit de beginmeting

Uit de beginmetingen kwamen naar voren dat:

- de kinderen onvoldoende scoorden op de vaardigheden van zelfstandig werken in de gebieden denken, voelen en doen, zoals Deley (2004) heeft beschreven. Dit lag in de lijn van mijn verwachtingen omdat ik in hoofdstuk 1 duidelijk had beschreven waar de kinderen nog aan konden werken.
- bij leerling N. uit zijn competentiemethodiek een lage score kwam op de vaardigheid ‘moed kunnen inspreken’ en ‘prikkel terzijde schuiven’. Dit kan duiden op een onzeker gevoel, die voorafgaand aan het onderzoek niet is opgemerkt. Ik ben hierdoor tot het inzicht gekomen dat de competentiemethodiek voor mij een instrument is van grote waarde, deze kan ik vaker gaan inzetten om mijn meningen en inzichten betreffende de kinderen te checken.
- de begeleiders leerling S. laag inschatte tijdens het zelfstandig werken. Dit vind ik opmerkelijk omdat leerling S. positief is ingesteld en juist veel ontwikkelingen laat zien. De resultaten kunnen mogelijk komen omdat de leerling relatief kort in de klas zit en de begeleiders nog een onvoldoende beeld van zijn vaardigheden hebben. Het vaker scoren van het LVS en een competentiemethodiek formulier zou mogelijk een uitkomst kunnen geven om sneller inzicht te krijgen in de vaardigheden die een leerling bezit.

Opvallende punten binnen de competentiemethodiek die nog te ontwikkelen waren:

- Weten, en bedenken, hoe een opdracht het beste uitgevoerd kan worden.
- Jezelf moed in kunnen spreken als iets niet gelijk lukt.
- Een activiteit planmatig (volgens een stappenplan) uitvoeren
- Weten, en kunnen, hoe je prikkels terzijde kan schuiven om je aan de opdracht te wijden.

Deze gegevens bevestigen mijn punten die ik eerder in hoofdstuk 1 beschreef als probleemsituaties. Deze punten zijn in mij ogen indirect de gevolgen van het leven met ASS. De theorie van Peeters (2006) bevestigt mij hierin, omdat kinderen met ASS op impulsen en externe prikkels reageren. Hierover heb ik in hoofdstuk 1 en 2 voorbeelden

Fontys OSO – Master-SEN – Gedragsspecialist – 2011/2012 – Amsterdam

beschreven waaruit dit gegeven ook naar voren komt. Timmers-Huigens en Damen (2005); Peeters (2006) bevestigen de metingen uit de competentiemethodiek over ‘het niet kunnen bedenken hoe een opdracht het beste uitgevoerd kan worden’ en ‘een activiteit planmatig kunnen uitvoeren’. Timmers-Huigens et al.; Peeters beschreven het onderdeel visueel waarnemen. Bij een juiste onderwijsbehoefte kan ik deze vaardigheid omzetten in een krachtbron waarbij ik visuele hulpmiddelen aan het kind kan aanbieden. Hierdoor kan het kind in gedachten beelden oproepen om te bedenken hoe hij de opdracht het beste kan uitvoeren en vaak kan dit samen gaan met een activiteit planmatig uitvoeren. Dit geeft mij tevens de bevestiging dat een stappenplan ontwikkelen een juist middel was om het zelfstandig werken bij deze drie kinderen te verbeteren.

5.2 Conclusie uit de eindmeting

Competentiemethodiek

Uit de analyse berekeningen van de competentiemethodiek zijn de volgende concrete getallen zichtbaar:

- Leerling N. scoort 21 van de 21 vragen voldoende (groei van 12 punten).
- Leerling M. scoort 21 van de 21 vragen voldoende (groei van 12 punten).
- Leerling S. scoort 19 van de 21 vragen voldoende (groei van 13 punten).

Enquêtes zorgbegeleiders

- Leerling N. 20 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
(groei van 15 punten)
- Leerling M. 16 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
(groei van 12 punten)
- Leerling S. 12 van de 21 enquêtevaardigheden voldoende beheerst.
(groei van 10 punten)

Kader 33: kwalitatieve gegevens uit hoofdstuk 4

Kader 33 geeft een duidelijk overzicht hoeveel punten de kinderen binnen de competentiemethodiek en de enquête uitspraken gescoord hebben. Mijn verwachting was dat de kinderen een paar punten hadden gescoord, twee leerlingen scoorden binnen het competentiemethodiek 100% positief. Hierin vind ik weer de bevestiging dat het werken met een stappenplan van waarde is voor kinderen met ASS. Dit motiveert mij tevens om de resultaten binnen de school te presenteren om collega's hiermee tot nieuwe inzichten te laten komen.

Vaardigheden binnen het kader van zelfstandig werken (hoofdstuk 2): De leerling:	Leerling N.	Leerling M.	Leerling S.
begint zelfstandig te werken aan een bekende taak.	X	X	X
bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze.	X	X	
voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit.	X	X	X
herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan.	X	X	
plant met hulp van de leerkracht, twee verschillende taken vanuit 1 vakgebied.			
hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken).	X	X	
wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is.	X	X	X
brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten.			
maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen.	X	X	
zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan).	X		
werkt 20 minuten zelfstandig aan een bekende taak.	X	X	X
lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen	X	X	

Kader 34: Resultaten leerdoelen beheersing na 12 weken werken met stappenplan

Kader 34 laat zien dat de kinderen de meeste doelen binnen het zelfstandig werken behaald hebben. Leerling S. beheerst al een paar vaardigheden. De komende periode verwacht ik dat leerling S. zich meer ontwikkelt wanneer hij langer binnen de groep functioneert. In de toekomst zal moeten uitwijzen of de kinderen zonder stappenplan en materialen zoekkaart ook deze vaardigheden kunnen blijven beheersen.

5.3 De kracht van het stappenplan

Dit is gerealiseerd door het in gebruik nemen van het stappenplan in combinatie met de materialen zoekkaart. Met kader 33 en 34 toon ik aan dat het stappenplan van De Bruin (2004) bij kinderen met ASS tot positieve ontwikkelingen kan lijden. Wel ben ik van mening dat ieder kind uniek is en dat een standaard stappenplan geen dekkende lading geeft om

alle kinderen op de juiste manier te bereiken. Zelf heb ik een universeel stappenplan gemaakt. Dit kan gezien worden als de basis en lay-out van het individuele stappenplan. De plannen zijn digitaal en kunnen per kind aan de hand van de onderwijsbehoeften aangepast worden.

5.4 De aanbeveling binnen mijn eigen klas en de school

De competentiemethodiek van Deley (2009) heeft aan de hand van mijn onderzoek bewezen effectief te zijn binnen mijn functioneren als leerkracht. Omdat deze methodiek bij mij past wil ik dit vaker gaan inzetten om erachter te komen welke onderwijsbehoefte het kind heeft. Dit vind ik van grote waarde omdat de meeste kinderen uit mijn klas niet kunnen aangeven wat zij nodig hebben om zich verder te ontwikkelen. Vanuit de onderwijsbehoefte kan ik gericht mijn leerkrachtvaardigheden inzetten om de ‘beste’ schoolontwikkeling te bewerkstelligen.

Daarnaast heb ik bewezen dat een stappenplan juist bij deze doelgroep met ASS heel goed kan werken om de kinderen weer een stap verder te brengen in de ontwikkelingen. Binnen mijn klas ga ik dan ook graag verder met eventuele uitbreidingen en verbeteringen. Daarnaast wil ik graag mijn informatie met collega's delen zodat ook zij kunnen gaan inzien dat een stappenplan kan werken bij de verdere ontwikkeling van een verstandelijk beperkte leerling (met ASS). Dit stappenplan kan binnen de school als inspiratie gezien worden, zodat leerkrachten tot hun eigen stappenplan kunnen komen.

5.5 De discussie

In dit onderzoek heb ik laten zien dat een stappenplan in combinatie met een materialen zoekkaart, tijdens het maken van opdrachten, een hulpmiddel kan vormen voor kinderen met ASS in mijn klas. In het stappenplan staan diverse stappen beschreven die voor mijn kinderen werkbaar zijn. In hoeverre dit stappenplan in de toekomst ingezet kan worden binnen mijn klas, binnen de school, bij welke specifieke kinderen en op welke wijze is al een discussie waard. Toch ga ik in op een ander onderwerp, de onderwijsbehoefte van het individuele kind.

Binnen mijn school werken we met plannen van aanpak om de doelstellingen voor een kind binnen een schooljaar vast te leggen. Met voorkomende problemen kan de leerkracht bij de interne begeleiding terecht of kan er zelfs een extern bureau ingeschakeld worden om de problemen aan te pakken. Waarom zouden wij binnen de school niet meer kunnen

doen om op de kwaliteiten van het kind in te spelen, zodat andere vaardigheden ontwikkeld kunnen worden? De Visie van de school beschrijft:

“Samen leren het zelf te kunnen!” (Schoolgids, 2011).

Na het schrijven van dit onderzoek en het volgen van de Master SEN Gedragsspecialisme, ben ik van mening dat de onderwijsbehoefte de leerkracht in staat stelt gericht in te spelen op de kwaliteiten en wensen van het individuele kind. Ik denk dat de school op deze wijze nog beter kindgericht kan werken en hierdoor meer ontwikkelingen met de kinderen kunnen doormaken. Voor een eventuele discussie binnen het team, beschrijf ik de volgende stellingen:

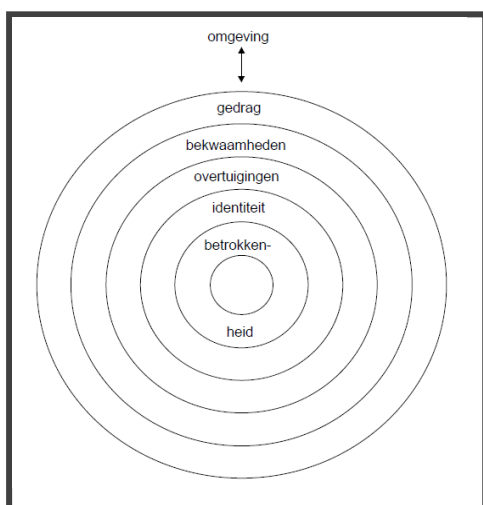
1. De ontwikkeling van het kind als individu stimuleer je en vergroot je, door te werken met concrete onderwijsdoelen en je te focussen op het probleemgedrag van het kind.
2. De competentiemethodiek van Deley (2004) levert als werkinstrument een positieve bijdrage op in de klas.
3. Het werken met de competentiemethodiek van Deley moet in het nieuwe schooljaar door alle leerkrachten ingezet worden om de schoolprestaties van het individu binnen de klas te verhogen.

Stelling 1 gaat in op het focussen op probleemgedrag van het individuele kind. Deze stelling sluit professioneel gezien niet aan op de principes die ik heb geleerd binnen deze opleiding: “Meer doen van wat werken” en “ingaan op de positieve krachtbronnen van leerkracht en kind”. Met deze stelling wil ik collega’s laten nadenken over hun eigen handelen en benaderingswijze naar het kind toe. Naar mijn mening zijn er nog teveel collega’s die denken het probleemgedrag bij een kind op te lossen door zich te focussen op de zaken die verkeerd lopen.

*“Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.
Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.
Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders”*
(Cauffman & van Dijk, 2009, p.14)

6. Reflectie en eigen ontwikkeling

In dit hoofdstuk beschrijf ik de reflectie op het onderzoek en de persoonlijke ontwikkelingen die ik hierdoor heb meegemaakt. De reflectie schrijf ik op basis van de kernreflectie van Korthagen en Vasalos (1993).



Kader 35: (Korthagen, Korthagen Training en Coaching, 2012) Met toestemming van prof. dr. F. Korthagen, mei 2012

6.1 Reflectie op handelen

Als leerkracht werk ik met leerdoelen en stel ik deze per leerling vast aan de hand van het LVS (DataCare, 2012). Om goed onderwijs te geven aan kinderen met ASS werk ik binnen mijn klas met het TEACCH-programma (Schopler, et al., 1993) die ik samen met een remediërende programma aan de kinderen aanbiedt. Zo ging ik er altijd vanuit dat ik het kind de juiste begeleiding kon bieden om zich in zijn niveau verder te ontwikkelen. Aan het begin van mijn onderzoek heb ik niet de intentie gehad om met de competentiemethodiek van Deley (2004) de onderwijsbehoefte van het kind in kaart te brengen om zo vanachter een andere ‘bril’ naar mijn onderwijsaanbod te kijken. Mijn intentie was juist om een middel of wijze van begeleiding toe te passen om zo het zelfstandig werkgedrag van de kinderen in mijn klas te verbeteren. Door de competentiemethodiek in te vullen ben ik tot nieuwe inzichten gekomen dat de komende tijd mijn begeleiding in onderwijs zal veranderen.

Door de competentiemethodiek van Deley (2004) in te vullen heb ik meer zicht gekregen op de vaardigheden binnen het denken, voelen en doen van het kind. Doordat ik deze vaardigheden voor mij transparanter maak ben ik ervan overtuigd dat ik de kinderen in een ‘goodness-of-fit’ (terug) kan krijgen (Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Binnen mijn onderzoek heb ik een transparanter beeld gekregen van bijvoorbeeld leerling N. Ik wist voor het onderzoek dat het een gevoelige jongen was dat snel kon huilen. Maar ik wist ook

dat hij een grote groei doormaakte op het gebied van zijn vaardigheden. Door de competentiemethodiek resultaten ben ik mij bewuster geworden van het zelfbeeld van leerling N. Deze was duidelijk niet in balans met zijn schoolresultaten. Door hem meer te complimenteren op wat er tijdens het werken goed ging, heeft hij een beter zelfbeeld gekregen en weet zich nu beter te handhaven tijdens moeilijke opdrachten, afleidende prikkels en hij durft zijn gevoel adequater te laten zien. Dit heeft mij persoonlijk het inzicht gegeven dat ik de kinderen in de toekomst vaker wil bekijken en scoren op de vaardigheden denken, voelen en doen en hoe dit zich met elkaar verhoudt. Zo hoop ik een beter balans te krijgen tussen onderwijsaanbod en ontwikkeling op sociaal emotioneel gebied. Ik ben ervan overtuigd dat dit een meerwaarde voor alle leerkrachten binnen of buiten het speciaal onderwijs kan zijn. Het ontwikkelen van en het werken met het stappenplan heeft ertoe bijgedragen dat de kinderen zich competenter zijn gaan voelen op het gebied van zelfstandig werken. Het doel op zich is ruimschoots behaald omdat de kinderen zelfstandiger kunnen werken. Hierdoor heb ik meer ruimte gekregen om op individueel niveau met kinderen te werken.

6.2 Reflectie op persoonlijke ontwikkeling

Als persoon en collega kan ik mijzelf als een ‘doener’ omschrijven. Tijdens de opleiding heb ik geleerd om vaker stil te staan en na te denken over alles wat er om mij heen gebeurt. Ook heb ik geleerd om na te denken over waarom ik dingen doe. Hierdoor ben ik rustiger geworden en bedenk ik regelmatig hoe ik de samenwerking tussen collega’s (Critical Friends) en mij positief kan beïnvloeden en zo kan verbeteren. De feedback die ik tijdens de intervisie besprekingen heb gekregen kunnen mij nu en in de toekomst helpen deze vaardigheid uit te breiden. Hierdoor kom ik tegemoet aan de verdiepingsdimensie “Competent in authentiek functioneren: fysiek, emotioneel en cognitief beter in balans zijn” (Claasen et.al.,2009, p.31). Deze doelstelling is nog niet behaald en zal ik meenemen in mijn verdere ontwikkeling.

In paragraaf 6.1 heb ik beschreven hoe de competentiemethodiek van Deley (2004) mij kan helpen om de juiste onderwijsbehoefte en begeleiding voor een individueel kind in kaart kan brengen. Deze competentiemethodiek lijkt voor nu heel goed bij mij te passen, daarom besluit ik hier meer mee te gaan doen. Persoonlijk vind ik dit een prettige manier om tot een juiste begeleiding te komen. In de toekomst bij nieuwe kinderen denk ik dat ik mij ook verder wil ontwikkelen binnen de uitsprakenmethodiek van Deley. Deze uitsprakenmethodiek draagt hetzelfde doel als de competentiemethodiek. In de toekomst

Fontys OSO – Master-SEN – Gedragsspecialist – 2011/2012 – Amsterdam

wil ik uitzoeken of er soortgelijke methodieken bestaan die specifiek gericht zijn op de specifieke doelgroep waar ik mee werk. Door mijn enthousiasme betreffende de methodiek van Deley en het toepassen van de PBS-methode van Golly en Sprague (2011) binnen mijn eigen klas kan ik mij de bevestiging geven van mijn ontwikkelingen binnen de verdiepingsdimensie van kennishouden en –niveau. Dit betekent voor mij niet dat ik deze doelstelling heb behaald. Ik ben van mening dat iedere leerkracht/professional zich moet blijven ontwikkelen in de competenties binnen je vakgebied.

6.3 De meerwaarde van dit onderzoek

Binnen dit onderzoek heb ik laten zien dat een soortgelijk stappenplan die De Bruin (2004) presenteert in haar boek een positief effect bij kinderen met ASS kan hebben. Wel ben ik van mening dat dit plan per leerling aangepast moet/kan worden om zo rekening te kunnen houden met de onderwijsbehoefte van het individuele kind. Binnen mijn school zou dit stappenplan als onderwijsmiddel ingezet kunnen worden. Dit kan een positieve bijdrage leveren aan het bevorderen van positief gedrag binnen het (zelfstandig)werken.

Binnen mijn school is het team druk bezig met het juist omgaan van gedragsproblematiek en het ingaan op de behoefte van het kind. De methodieken van Deley (2004) kunnen de leerkracht hierin ondersteunen. Zelf als leerkracht heb ik binnen deze school geen doorgroeimogelijkheden, waardoor ik heb besloten om op de locatie van het Voortgezet Speciaal Onderwijs van onze school te gaan werken. Doordat ik voor het eerst met een oudere doelgroep ga werken, ben ik extra gemotiveerd geraakt om meer te doen met de methodiek van Deley (2004) en de PBS-methode (Golly & Sprague, 2011) om deze doelgroep optimaal te kunnen begeleiden.

In de toekomst wil ik mij tevens richten op mij als gedragsspecialist. Ik wil mijn kennis graag delen met leerkrachten en ouders om op een positieve wijze beter om te gaan met het gedrag van kinderen. Doordat ik, welke weg ik ook bewandel, telkens in aanraking blijf komen met kinderen met ASS, wil ik mij nog meer gaan verdiepen in deze stoornis. Mijn gedachten gaan op dit moment dan ook uit naar een opleiding in deze richting. Hierdoor richt ik mijn toekomst nog meer op het begeleiden van ouders en leerkrachten van kinderen en leerlingen met ASS. Ik heb nog niet nagedacht in welk tijdsbestek en welke vorm dit zal plaatsvinden.

“Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders.

Als iets wel (of beter) werkt, doe er meer van.

Als iets blijkt te werken, leer het (van/aan) iemand anders”

(Cauffman & van Dijk, 2009, p.14)

Literatuurlijst

Literatuurbronnen

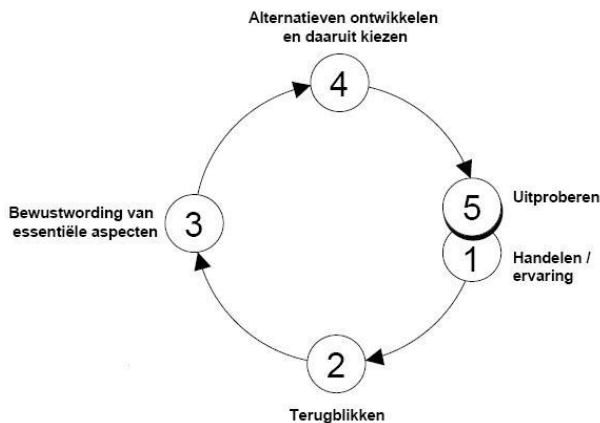
- Baltussen, M., Clijsen, A., & Leenders, Y. (2003). Leerlingen met autisme in de klas. *Landelijk Netwerk Autisme* (p. 32). Meppel: Giethoorn ten Brink.
- Brok, P.;Fontys OSO. (2007, november 23). Checklist form making a questionnaire.
- Cauffman, L., & van Dijk, D. J. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom Onderwijs.
- Claasen, W., De Bruïne, E., & Siemans, H. (2009). *Bekwaam & Speciaal Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Damen, L., & Cordang, M. (2007). *Het leren leren van ZML. Op je hurken in de klas*. Enschede, Nederlands.
- De Bruin, N. (2004). *Werken met puzzelstukjes*. Doetinchem: Graviant educatieve.
- Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen. Het materialenboek: lijsten, hulpteksten en handelingswijzers*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Golly, A., & Sprague, J. (2011). *Positive Behavior Support Goed gedrag kun je leren!* Meppel: Pica.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2010). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 29-38.
- Pameijer, N., & van Beukering, T. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Peeters, T. (2006). *Autisme Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen-Amsterdam: Houtekiet.
- Schopler, E., Van Bourgondien, M., & Bristol, M. (1993). *Preschool issues in autism*. NewYork: Plenum Press.
- Timmers-Huigens, D., & Damen, L. (2005). *Het leren van zeer moeilijk lerenden*. Enschede: Landelijke Vereniging ZML.
- Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven: Acco.
- Van Rooijen, K., & Rietveld, L. (2011). Wat werkt bij Autisme. *Nederlands Jeugdinstituut*, 20.
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Lisse: Swets.

Webbronnen

- Boerman, R. 8 september 2008. Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Verkregen op 20 december 2011, via <http://www.fontysmediatheek.nl>
- Centrum Indicatiestelling Zorg (z.d.) Centrum Indicatiestelling Zorg. Verkregen op 29 april 2012, via <http://www.ciz.nl/>
- CED-groep (z.d.). Centrum Indicatieve Diensten. Verkregen op 6 januari 2012 via <http://www.cedgroep.com/>
- DataCare (z.d.). Administratie- en leerlingvolgsysteem LVS2000. Verkregen op 18 mei 2012, via <http://www.datacare.nl/>
- Fontys OSO (z.d.). Klimaatschaal en de SIGA (signaleringslijst voor gedragsproblemen). Verkregen op 16 april 2010, via <http://www.klimaatschaal.nl>
- Korthagens reflectiecirkel (z.d.). Katholieke Universiteit Leuven. Verkregen op 25 april 2012, <https://www.kuleuven.be/icto/bv/bvbank/woord.php?defid=33>
- Korthagen, F. (z.d.). F. Korthagen. Verkregen op 10 mei 2012 , via <http://fkorthagen.magix.net/website/kernreflectie.17.html#Startpagina>
- Schoolgids (z.d.). Dutchlanel. Verkregen op 4 januari 2011, via www.waflol.com/upload/Schoolgids.nieuw.pdf
- Time-Timer (z.d.). Dijkstra en Hardenberg. Verkregen op 18 februari 2012, <http://www.dijkstrahardenberg.nl/wnk/224/time-timer.html>
- Cordaan (z.d.). Zorgaanbieder Cordaan. Verkregen op 10 februari 2012, via <http://www.cordaan.nl/>

Bijlagen

Bijlage 1: Tijdspad onderzoekslijn

Datum	Acties binnen onderzoek
December 2011	Informatiebrief aan ouders meegeven. Collega's en directie informeren betreffende het onderzoek
Week 1 16 - 20 januari	Visualiseren van materialen/verwijzingen en regels volgens PBS-systeem.
Week 2 23 - 27 januari	Visualiseren van materialen/verwijzingen en regels volgens PBS-systeem.
Week 3 30 - 3 februari	Beginmetingen Competentieformulier, LVS en leerkracht enquête invullen.
Week 4 t/m 12 6 feb t/m 27 april	Ontwerpen van stappenplannen, uitvoeringsweken, observatiemoment en aanpassingsmomenten.  (Korthagen, Korthagen Training en Coaching, 2012) Met toestemming van prof. dr. F. Korthagen, mei 2012
Week 13 7 mei t/m 11 mei	Eindmetingen Competentieformulier, LVS en leerkracht enquête invullen.
Week 14 13 mei t/m 20 mei	Afronden onderzoek, schrijven van conclusie en aanbeveling
Week 15 21 mei t/m 27 mei	Laatste aanvullingen maken en laatste keren doorlezen.
28 mei	Inleveren concept onderzoek
11 juni	Uiteindelijke versie inleveren
2 juli	Presentatie onderzoek

Bijlage 2: Leerbehoefte kinderen met ASS

niveau I schoolniveau	LEERSTIJL 1: Kennen, waarderen en gebruiken: Leerstijl 1: Leerlingen leren alleen via de drieslag leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken. De drieslag werkt moeizaam, belemmerd en vaak gebrekkig, mede daardoor langdurig en vaak langs bijzondere en ongebruikelijke wegen • het leren kennen. Ruim de tijd nemen om, ook bij veelvoudige herhaling, uitvoering en intensief, te leren kennen van de eigen mogelijkheden in een praktisch verband van het leven, waarbij (al is het maar gering) positief effect wordt gegenereerd (vreugde beleven aan je menszijn) om het proces gaande te houden. • het leren waarderen. Uiterst voorzichtig en terughoudend de werkelijkheid verkennen, weinig exploratiebehoefte, angst voor het onbekende, en behoefte aan persoonlijke begeleiding en externe uitingen van vertrouwen in de situatie. • het leren gebruiken: Alleen datgene spontaan gebruiken wat zeer vertrouwd is en zeer goed gekend en gewaardeerd wordt en verder passief afwachten en pas een eenmaal gekende en gewaardeerde mogelijkheid inzetten als anderen daartoe aansporen. Het eenmaal gekende en gewaardeerde snel weer vergeten en (onbewust) laten vervagen.				
	LEERSTIJL 2: Interfererende mentale modellen De leerling houdt vast aan interfererende mentale modellen. De schema's, overtuigingen uit vroegere ervaringen zijn heel sterk bij veel zml leerlingen. Naarmate de handicap ernstiger is, worden de schema's die het gevolg zijn van vroegere ervaringen sterker. En waar het inzicht ontbreekt dat deze schema's beter kunnen worden ingeruild voor adequatere schema's blijven de vroegere schema's in al hun sterkte bestaan.				
niveau II groepsniveau	LEERSTIJL 4: Sensomotorisch leren. De leerling leert sensomotorisch, gevoelsmatig. De leerling leert vanuit een directe emotioneel sterke betrokkenheid bij de werkelijkheid die momentaan concreet aanwezig is (hoe). Het leren is sterk gebonden aan het hier en nu en aan de fysieke omgang met de omgeving en de eigen lichamelijkeheid (wat). De emoties worden vooral vertaald als lust en onlust en de innerlijke waardering voor onlust gevende lerende handelingen is nihil of zeer gering. Snelle afwijzing en gebrek aan elke vorm van betrokkenheid van onlust gevende leeractiviteiten zullen bij deze stijl horen.	LEERSTIJL 5: Pragmatisch leren: De leerling leert pragmatisch: nuttige handvaten voor de beheersing van het alledaagse oefenen. Een drang om fysiek bezig te zijn, en alleen kunnen leren wanneer de fysieke kant nadrukkelijk betrokken is in het leerproces, terwijl de emotionaliteit egocentrisch van karakter is. Dat wat mij niet raakt is er ook niet en hoeft ik niet te leren! De sensomotoriek wordt als basis van de pragmatische verwerking van het geleerde ingezet (bewegen, proeven, ruiken, aanraken, manipuleren, langdurig fysiek verkennen en dergelijke).	LEERSTIJL 6: Egocentrisch leren. Concreet pragmatisch leren. De leerling wil leren wat duidelijk nut heeft om zelfstandig het alledaagse leven te hanteren, concreet dichtbij in tijd en ruimte en gericht op de eigen emotionele beleving behorende bij een egocentrisch standpunt aangaande de werkelijkheid.	LEERSTIJL 7: Performaal leren: Performaal leren wordt gekenmerkt als: leren door langdurig te doen, in de praktijk al het leren (ook cognitieve) materiaal oefenend.	
	LEERSTIJL 15: Behoefte aan het vasthouden aan de eigen overtuigingen.	LEERSTIJL 16: Fragmentarisch waarnemen leidt tot fragmentarisch kennis vergaren.	LEERSTIJL 17: Bij het bekende hier en nu blijven en weigeren om te veranderen.	LEERSTIJL 18: Leren vanuit de perceptuele organisatie.	LEERSTIJL 19: Geringe gerichtheid op de omgeving en op medemensen; gebrekkig sociaal- emotioneel en affectief functioneren
niveau III: Individueel niveau					

Figuur 7: Het leren van zml autisten

Bijlage 3: De brief aan ouders

December 2011

Beste ouders,

Deze brief schrijf ik naar aanleiding van **mijn opleiding Master Special Needs**. Deze opleiding is gericht op het herkennen en analyseren van (probleem) gedrag. Dit schooljaar zal ik mijn meesterstuk schrijven en in juli afgestudeerd zijn.

Om mijn meesterstuk te kunnen schrijven is het van belang dat ik praktijksituaties en kinderen van dichtbij kan omschrijven. Het meesterstuk zal **in onze klas plaatsvinden** en is gericht op het zelfstandig werken.

Hierbij stel ik u op de hoogte dat ik mogelijke praktijksituaties beschrijf waar uw zoon/dochter een rol ik kan spelen. Ik zal **geen namen voluit** schrijven en tevens discreet met de informatie omgaan.

Het zal voorkomen dat ik foto's in het verslag ga verwerken. Wanneer ik een afbeelding nodig heb waar uw zoon/dochter op is afgebeeld, zal ik u van te voren inlichten.

Enkele ouders heb ik al eerder ingelicht.
Ik hoop u hierbij genoeg informatie te hebben gegeven.

Met vriendelijke groet,

Lotte

Bijlage 4: De begeleiders enquête**Enquête: Zelfstandig werken in de klas (gericht op drie kinderen)**

Inleiding

Naar aanleiding van het schrijven van mijn onderzoek (meesterstuk), dat over zelfstandig werken gaat, wil ik weten hoe de betrokken collega's over dit onderwerp denken. Voor het onderzoek is het van belang dat ik meer weet over de mate van zelfstandigheid die de kinderen hebben. Hierbij kan je denken aan de *zelfstandig werk momenten tijdens bijvoorbeeld rekenen en/of schrijven*.

Hieronder lees je de 'spelregels' die je helpen bij het invullen van de vragenlijst. De vragenlijst vind je op de volgende bladzijde.

TIP: Om de vragenlijst in te kunnen vullen is het handig om alle kinderen in gedachten te nemen en een gemiddelde af te wegen bij het kiezen van een antwoord.

Het invullen van de vragenlijst

- 1) De vragen zijn gebaseerd op de competentie methodiek, die ik onlangs samen met jou heb ingevuld.
- 2) De vragen bestaan uit 21 uitspraken die over de kinderen gaan.
- 3) Ik wil jullie mening weten, er bestaat dus geen goed of fout antwoord.
- 4) Probeer je antwoorden te baseren op de afgelopen vier weken.
- 5) Zet een kruis achter de uitspraak, onder de naam van de leerling, of deze uitspraak naar voldoende door de leerling beheerst wordt.

Alvast bedankt voor de medewerking aan mijn onderzoek!
Groetjes,

Lotte

DE VRAGENLIJST

<u>Zelfstandig werken en functioneren alleen</u>	N	S	M
1. Is in staat na te denken hoe hij/zij een gekozen opdracht, het beste kan uitvoeren.			
2. Weet in welke activiteiten en vakken hij/zij goed en minder goed in is.			
3. Weet te bedenken hoe hij/zij zichzelf moed in kan spreken als iets niet gauw lukt.			
4. Leert van gemaakte fouten bij een opdracht.			
5. Weet hoe hij/zij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan de opdracht.			
6. Is in staat te bedenken welke materialen hij/zij nodig heeft tijdens een opdracht.			
7. Is in staat te bedenken hoe hij/zij kleine problemen kan oplossen. (Bijv. een fout gemaakt, ik bedenk dat ik een gum nodig heb om te corrigeren.)			
8. Kan zich in vrije situaties bezig houden.			
9. Kan zijn/haar gevoelens uiten die hij/zij tijdens activiteiten ervaart.			
10. Kan zich moed inspreken als een opdracht niet gaat zoals hij/zij wil.			
11. Kan zich gedurende 20 minuten concentreren tijdens een opdracht.			
12. Kan al het aangeboden en afgesproken opdrachten voltooien.			
13. Kan volgens afspraak wachten op zijn/haar beurt.			
14. Kan materialen pakken en opruimen die hij/zij nodig heeft tijdens een opdracht.			
15. Voelt zich op zijn/haar gemak in de klas.			
16. Heeft positieve gevoelens over de eigen schoolprestaties.			
17. Wil graag nieuwe activiteiten uitproberen			
18. Hij/zij durft minder sterke kanten bij activiteit te laten zien.			
19. Voelt zich op zijn/haar gemak tijdens een opdracht.			
20. Geniet ervan als hij/zij een taak voor elkaar krijgt.			
21. Is gemotiveerd om zelf bezig te zijn tijdens een zelfstandige opdracht.			

Bijlage 5: Ruwe score beginmeting van begeleiders enquête**Ruwe data beginmeting van enquête:
Begeleiders resultaten****BEGINMETING**

De letters 'N', 'S' en 'M' in de rechter kolommen geven de namen van de leerlingen aan.

De getallen in de rechter kolommen geven de score aan van de begeleiders die vinden dat de leerling de daarvoor benoemde vaardigheid beheerst.

<u>Zelfstandig werken en functioneren alleen</u>		N	S	M
1.	Is in staat na te denken hoe hij/zij een gekozen opdracht, het beste kan uitvoeren.	2		1
2.	Weet in welke activiteiten en vakken hij/zij goed en minder goed in is.	1		2
3.	Weet te bedenken hoe hij/zij zichzelf moed in kan spreken als iets niet gauw lukt.	1	1	1
4.	Leert van gemaakte fouten bij een opdracht.	2	1	1
5.	Weet hoe hij/zij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan de opdracht.	2		2
6.	Is in staat te bedenken welke materialen hij/zij nodig heeft tijdens een opdracht.	1		1
7.	Is in staat te bedenken hoe hij/zij kleine problemen kan oplossen. (Bijv. een fout gemaakt, ik bedenk dat ik een gum nodig heb om te corrigeren.)			
8.	Kan zich in vrije situaties bezig houden.	3		3
9.	Kan zijn/haar gevoelens uiten die hij/zij tijdens activiteiten ervaart.	3	1	2
10.	Kan zich moed inspreken als een opdracht niet gaat zoals hij/zij wil.		1	1
11.	Kan zich gedurende 20 minuten concentreren tijdens een opdracht.	2		1
12.	Kan al het aangeboden en afgesproken opdrachten voltooien.			
13.	Kan volgens afspraak wachten op zijn/haar beurt.	1	2	2
14.	Kan materialen pakken en opruimen die hij/zij nodig heeft tijdens een opdracht.	2		2
15.	Voelt zich op zijn/haar gemak in de klas.	2	3	3
16.	Heeft positieve gevoelens over de eigen schoolprestaties.	2	2	2
17.	Wil graag nieuwe activiteiten uitproberen	3		3
18.	Hij/zij durft minder sterke kanten bij activiteit te laten zien.			
19.	Voelt zich op zijn/haar gemak tijdens een opdracht.	1	1	1
20.	Geniet ervan als hij/zij een taak voor elkaar krijgt.	3	3	3
21.	Is gemotiveerd om zelf bezig te zijn tijdens een zelfstandige opdracht.	3		1

Bijlage 6: Ruwe score eindmeting van begeleiders enquête**Ruwe data beginmeting van enquête:****Leerkracht, Cordaanbegeleiders resultaten****EINDMETING**

De letters ‘N’, ‘S’ en ‘M’ in de rechter kolommen geven de namen van de leerlingen aan.

De getallen in de rechter kolommen geven de score aan van de begeleiders die vinden dat de leerling de daarvoor benoemde vaardigheid beheerst.

<u>Zelfstandig werken en functioneren alleen</u>	N	S	M
1. Is in staat na te denken hoe hij/zij een gekozen opdracht, het beste kan uitvoeren.	3		2
2. Weet in welke activiteiten en vakken hij/zij goed en minder goed is.	3	3	3
3. Weet te bedenken hoe hij/zij zichzelf moed in kan spreken als iets niet gauw lukt.	3	3	3
4. Leert van gemaakte fouten bij een opdracht.	3	3	3
5. Weet hoe hij/zij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan de opdracht.	3	2	3
6. Is in staat te bedenken welke materialen hij/zij nodig heeft tijdens een opdracht.	3	2	3
7. Is in staat te bedenken hoe hij/zij kleine problemen kan oplossen. (Bijv. een fout gemaakt, ik bedenk dat ik een gum nodig heb om te corrigeren.)	3		2
8. Kan zich in vrije situaties bezig houden.	3	3	3
9. Kan zijn/haar gevoelens uiten die hij/zij tijdens activiteiten ervaart.	3	3	2
10. Kan zich moed inspreken als een opdracht niet gaat zoals hij/zij wil.	3	3	3
11. Kan zich gedurende 20 minuten concentreren tijdens een opdracht.	3	2	2
12. Kan al het aangeboden en afgesproken opdrachten voltooien.	3	2	3
13. Kan volgens afspraak wachten op zijn/haar beurt.	3	1	3
14. Kan materialen pakken en opruimen die hij/zij nodig heeft tijdens een opdracht.	3	3	3
15. Voelt zich op zijn/haar gemak in de klas.	3	3	3
16. Heeft positieve gevoelens over de eigen schoolprestaties.	3	3	3
17. Wil graag nieuwe activiteiten uitproberen	3	2	3
18. Hij/zij durft minder sterke kanten bij activiteit te laten zien.	2	2	1
19. Voelt zich op zijn/haar gemak tijdens een opdracht.	3	3	3
20. Geniet ervan als hij/zij een taak voor elkaar krijgt.	3	3	3
21. Is gemotiveerd om zelf bezig te zijn tijdens een zelfstandige opdracht.	3	3	3

Bijlage 7: Competentiemethodiek: het formulier

2

De competentiemethodiek voor kinderen van 6 tot 12 jaar

De competentiemethodiek: de lijst voor kinderen van 6 tot 12 jaar (jongen)

Het functioneren van het kind in situaties alleen:
de segmenten A, B en C

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen			
A1	is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren	1 2 3 4 5	
A2	weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed	1 2 3 4 5	
A3	weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie	1 2 3 4 5	
A4	leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.	1 2 3 4 5	
A5	is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt	1 2 3 4 5	
A6	weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is	1 2 3 4 5	
A7	weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht	1 2 3 4 5	
Segment B: doen in situaties alleen			
B1	kan zich in een vrije situatie bezighouden	1 2 3 4 5	
B2	kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht	1 2 3 4 5	
B3	kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij dat wil	1 2 3 4 5	
B4	kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren	1 2 3 4 5	
B5	kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	1 2 3 4 5	
B6	kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit	1 2 3 4 5	
B7	kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit	1 2 3 4 5	
Segment C: voelen en grondhoudingen in situaties alleen			
C1	voelt zich op zijn gemak bij zichzelf	1 2 3 4 5	
C2	heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties	1 2 3 4 5	
C3	wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven	1 2 3 4 5	
C4	geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt	1 2 3 4 5	
C5	vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn	1 2 3 4 5	
C6	is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn	1 2 3 4 5	
C7	durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien	1 2 3 4 5	
5: zeer goed		4: goed	3: net voldoende
		2: onvoldoende	

Het functioneren van het kind in situaties samen:
de segmenten D, E en F

Segment D: denken m.b.t. situaties samen			
D1	leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen	1 2 3 4 5	
D2	kan zich goed in een ander kind verplaatsen	1 2 3 4 5	
D3	weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek	1 2 3 4 5	
D4	weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen	1 2 3 4 5	
D5	weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen	1 2 3 4 5	
D6	weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt	1 2 3 4 5	
D7	is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	1 2 3 4 5	
Segment E: doen in situaties samen			
E1	kan goed met andere kinderen samenspelen	1 2 3 4 5	
E2	kan goed luisteren naar andere kinderen	1 2 3 4 5	
E3	kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt	1 2 3 4 5	
E4	kan goed een gesprek voeren met een ander kind	1 2 3 4 5	
E5	kan initiatieven nemen in een groep	1 2 3 4 5	
E6	kan op zijn beurt wachten	1 2 3 4 5	
E7	kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid	1 2 3 4 5	
Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen			
F1	voelt zich thuis in de groep	1 2 3 4 5	
F2	is ontvankelijk voor kritiek	1 2 3 4 5	
F3	komt op positieve wijze voor zichzelf op	1 2 3 4 5	
F4	ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken	1 2 3 4 5	
F5	heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	1 2 3 4 5	
F6	durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft	1 2 3 4 5	
F7	leeft mee met andere kinderen	1 2 3 4 5	
1: in sterke mate onvoldoende			

Bijlage 8: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de beginmeting leerling N.

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen	Score	Segment D: denken m.b.t. situaties samen	Score
Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het beste uit kan voeren.	2	Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.	2
Weet in welke activiteiten en vakken hij op school goed is en in welke minder goed.	2	Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.	2
Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.	1	Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.	2
Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.	3	Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.	2
Is zich bewust van wat hij wel en niet wil in vrije situaties waarin hij alleen is.	4	Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.	2
Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije situaties waarin hij alleen werkt op speelt.	4	Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.	2
Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.	1	Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	2
Segment B: doen in situaties alleen	Score	Segment E: doen in situaties samen	Score
Kan zich in een vrije situatie bezighouden	3	Kan goed met andere kinderen samenspelen.	2
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht.	2	Kan goed luisteren naar andere kinderen.	1
Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij wil.	1	Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.	1
Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.	2	Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.	1
Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	1	Kan initiatief nemen in een groep.	4
Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.	1	Kan op zijn beurt wachten.	2
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit.	4	Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of andere bezigheid.	2
Segment C: voelen en grondhouding in situaties alleen	Score	Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen	Score
Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.	2	Voelt zich thuis in de groep.	3
Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.	2	Is ontvankelijk voor kritiek.	1
Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.	4	Komt op positieve wijze voor zichzelf op.	2
Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.	4	Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	4
Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.	3
Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.	1
Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.	2	Leeft mee met andere kinderen.	1

Data analyse competentiemethodiek Leerling N. beginmeting

Periode: januari 2012

1) De score per competentie

2) De totaalscore per segment

	Situaties alleen	Situaties samen	Totaal
Denken	A 17	D 14	31
Doen	B 14	E 13	27
Voelen	C 22	F 15	37
Totaal	53	42	95

(Deley, 2004)

3) De gemiddelde competentiescore per segment

$$A = 17/7 = 2.42$$

$$D = 14/7 = 2$$

$$B = 14/7 = 2$$

$$E = 13/7 = 1.85$$

$$C = 22/7 = 3.14$$

$$F = 15/7 = 2.14$$

4) De totaalscore per functiegebied (alleen of samen)

$$A+B+C = 53$$

$$D+E+F = 42$$

5) De gemiddelde score per competentiegebied

$$A+B+C = 53/21 = 2.52$$

$$D+E+F = 42/21 = 2$$

6) De totaalscore van beide functiegebieden

$$53 + 42 = 95$$

7) De gemiddelde competentiescore over beide functiegebieden

$$95/42 = 2.26$$

Toelichting:

Totaalscore A+B+C= 53, ligt onder de kritische grens van 63

Dit duidt erop dat de leerling onvoldoende functioneert in de situaties alleen.

De som score van de segmenten zijn: A 17, B 14, C 22, dit ligt onder het gemiddelde van 21.

De scores liggen niet vlak bij elkaar en duiden op disharmonie tussen denken, voelen, doen in situaties alleen. (Deley, 2004)

Essentiele
onderdelen
uit meting

Bijlage 9: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de beginmeting leerling M.

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen	Score	Segment D: denken m.b.t. situaties samen	Score
Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het beste uit kan voeren.	2	Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.	3
Weet in welke activiteiten en vakken hij op school goed is en in welke minder goed.	1	Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.	1
Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.	2	Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.	1
Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.	3	Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.	1
Is zich bewust van wat hij wel en niet wil in vrije situaties waarin hij alleen is.	4	Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.	4
Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije situaties waarin hij alleen werkt op speelt.	2	Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.	4
Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.	2	Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	1
Segment B: doen in situaties alleen	Score	Segment E: doen in situaties samen	Score
Kan zich in een vrije situatie bezighouden	2	Kan goed met andere kinderen samenspelen.	3
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht.	3	Kan goed luisteren naar andere kinderen.	2
Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij wil.	1	Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.	3
Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.	2	Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.	1
Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	3	Kan initiatief nemen in een groep.	3
Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.	2	Kan op zijn beurt wachten.	4
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit.	3	Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of andere bezigheid.	1
Segment C: voelen en grondhouding in situaties alleen	Score	Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen	Score
Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.	2	Voelt zich thuis in de groep.	4
Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.	2	Is ontvankelijk voor kritiek.	2
Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.	3	Komt op positieve wijze voor zichzelf op.	3
Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.	3	Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	3
Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	3	Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.	3
Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	3	Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.	1
Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.	1	Leeft mee met andere kinderen.	1

Resultaten competentiemethodiek leerling M. beginmeting			
Periode: januari 2012			
1) De score per competentie			
2) De totaalscore per segment			
	Situaties alleen	Situaties samen	Totaal
Denken	A 16	D 15	31
Doen	B 16	E 17	33
Voelen	C 17	F 17	34
Totaal	49	49	98
(Deley, 2004)			
3) De gemiddelde competentiescore per segment			
A = 16/7 = 2.28 D = 15/7 = 2.14			
B = 16/7 = 2.28 E = 17/7 = 2.42			
C = 17/7 = 2.42 F = 17/7 = 2.42			
4) De totaalscore per functiegebied (alleen of samen)			
A+B+C = 49 D+E+F = 49			
5) De gemiddelde score per competentiegebied			
A+B+C = 49/21 = 2.33			
D+E+F = 49/21 = 2.33			
6) De totaalscore van beide functiegebieden			
49 + 49 = 98			
7) De gemiddelde competentiescore over beide functiegebieden			
98/42 = 2.33			
Toelichting:			
Totaalscore A+B+C= 49, ligt onder de kritische grens van 63			
Dit duidt erop dat de leerling onvoldoende functioneert in de situaties alleen.			
De som score van de segmenten zijn: A 16, B 16, C 17, dit ligt onder het gemiddelde van 21.			
De scores liggen vlak bij elkaar en duiden op een harmonie tussen denken, voelen, doen in situaties alleen. (Deley, 2004)			

Essentiële onderdelen uit meting

Bijlage 10: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de beginmeting leerling S.

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen	Score	Segment D: denken m.b.t. situaties samen	Score
Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het beste uit kan voeren.	1	Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.	3
Weet in welke activiteiten en vakken hij op school goed is en in welke minder goed.	2	Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.	1
Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.	1	Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.	1
Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.	3	Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.	1
Is zich bewust van wat hij wel en niet wil in vrije situaties waarin hij alleen is.	2	Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.	2
Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije situaties waarin hij alleen werkt op speelt.	1	Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.	2
Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.	2	Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	1
Segment B: doen in situaties alleen	Score	Segment E: doen in situaties samen	Score
Kan zich in een vrije situatie bezighouden	1	Kan goed met andere kinderen samenspelen.	2
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht.	2	Kan goed luisteren naar andere kinderen.	1
Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij wil.	2	Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.	1
Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.	2	Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.	1
Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	2	Kan initiatief nemen in een groep.	2
Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.	2	Kan op zijn beurt wachten.	2
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit.	1	Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of andere bezigheid.	2
Segment C: voelen en grondhouding in situaties alleen	Score	Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen	Score
Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.	3	Voelt zich thuis in de groep.	3
Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.	2	Is ontvankelijk voor kritiek.	2
Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.	3	Komt op positieve wijze voor zichzelf op.	2
Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.	4	Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	2
Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.	4
Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	3	Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.	1
Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.	1	Leeft mee met andere kinderen.	3

Resultaten competentiemethodiek Leerling S. beginmeting

Periode: januari 2012

1) De score per competentie

2) De totaalscore per segment

	Situaties alleen	Situaties samen	Totaal
Denken	A 12	D 11	23
Doen	B 12	E 11	23
Voelen	C 20	F 17	37
Totaal	44	39	83

(Deley, 2004)

3) De gemiddelde competentiescore per segment

$$A = 12/7 = 1.71$$

$$D = 11/7 = 0.14$$

$$B = 12/7 = 1.71$$

$$E = 11/7 = 0.14$$

$$C = 20/7 = 2.85$$

$$F = 17/7 = 2.42$$

4) De totaalscore per functiegebied (alleen of samen)

$$A+B+C = 44$$

$$D+E+F = 39$$

5) De gemiddelde score per competentiegebied

$$A+B+C = 44/21 = 2.09$$

$$D+E+F = 39/21 = 1.85$$

6) De totaalscore van beide functiegebieden

$$44 + 39 = 83$$

7) De gemiddelde competentiescore over beide functiegebieden

$$83/42 = 1.97$$

Toelichting:

Totaalscore $A+B+C = 44$, ligt onder de kritische grens van 63
Dit duidt erop dat de leerling onvoldoende functioneert in de situaties alleen.
De som score van de segmenten zijn: A 12, B 12, C 20, dit ligt onder het gemiddelde van 21.
De scores liggen vlak bij elkaar wat betreft denken en doen. Er is harmonie tussen denken, doen in situaties alleen. (Deley, 2004)

Essentiële
onderdelen
uit meting

Bijlage 11: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de eindmeting leerling N.

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen	Score	Segment D: denken m.b.t. situaties samen	Score
Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het beste uit kan voeren.	4	Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.	4
Weet in welke activiteiten en vakken hij op school goed is en in welke minder goed.	3	Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.	2
Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.	4	Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.	2
Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.	4	Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.	3
Is zich bewust van wat hij wel en niet wil in vrije situaties waarin hij alleen is.	4	Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.	3
Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije situaties waarin hij alleen werkt op speelt.	4	Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.	4
Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.	3	Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	2
Segment B: doen in situaties alleen	Score	Segment E: doen in situaties samen	Score
Kan zich in een vrije situatie bezighouden	4	Kan goed met andere kinderen samenspelen.	3
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht.	4	Kan goed luisteren naar andere kinderen.	2
Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij wil.	4	Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.	3
Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.	4	Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.	3
Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	3	Kan initiatief nemen in een groep.	5
Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.	4	Kan op zijn beurt wachten.	4
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit.	4	Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of andere bezigheid.	2
Segment C: voelen en grondhouding in situaties alleen	Score	Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen	Score
Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.	4	Voelt zich thuis in de groep.	4
Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.	4	Is ontvankelijk voor kritiek.	4
Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.	5	Komt op positieve wijze voor zichzelf op.	4
Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.	5	Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	3
Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.	2
Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.	2
Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.	3	Leeft mee met andere kinderen.	2

Resultaten competentiemethodiek Leerling N. eindmeting

Periode: mei 2012

1) De score per competentie2) De totaalscore per segment

	Situaties alleen	Situaties samen	Totaal
Denken	A 26	D 20	46
Doen	B 27	E 22	49
Voelen	C 29	F 21	50
Totaal	82	63	145

(Deley, 2004)

3) De gemiddelde competentiescore per segment

$$A = 26/7 = \quad D = 20/7 =$$

$$B = 27/7 = \quad E = 22/7 =$$

$$C = 29/7 = \quad F = 21/7 =$$

4) De totaalscore per functiegebied (alleen of samen)

$$A+B+C = 82 \quad D+E+F = 63$$

5) De gemiddelde score per competentiegebied

$$A+B+C = 82/21 = 3.90$$

$$D+E+F = 63/21 = 3$$

6) De totaalscore van beide functiegebieden

$$82 + 63 = 145$$

7) De gemiddelde competentiescore over beide functiegebieden

$$145/42 = 3.45$$

Toelichting:

Totaalscore A+B+C= 82, ligt boven de kritische grens van 63

Dit duidt erop dat de leerling voldoende functioneert in de situaties alleen.

De som score van de segmenten zijn: A 26, B 27, C 29, dit ligt boven het gemiddelde van 21.

De scores liggen vlak bij elkaar en duiden op harmonie tussen denken, voelen, doen in situaties alleen. (Deley, 2004)

Essentiële
onderdelen
uit meting

Bijlage 12: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de eindmeting leerling M.

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen	Score	Segment D: denken m.b.t. situaties samen	Score
Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het beste uit kan voeren.	4	Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.	4
Weet in welke activiteiten en vakken hij op school goed is en in welke minder goed.	3	Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.	2
Weet te bedenken hoe hij zichzelf goed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.	4	Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.	2
Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.	4	Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.	2
Is zich bewust van wat hij wel en niet wil in vrije situaties waarin hij alleen is.	4	Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.	4
Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije situaties waarin hij alleen werkt op speelt.	3	Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.	4
Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.	5	Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	2
Segment B: doen in situaties alleen	Score	Segment E: doen in situaties samen	Score
Kan zich in een vrije situatie bezighouden	4	Kan goed met andere kinderen samenspelen.	3
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht.	4	Kan goed luisteren naar andere kinderen.	2
Kan zichzelf goed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij wil.	4	Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.	3
Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.	4	Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.	2
Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	4	Kan initiatief nemen in een groep.	4
Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.	4	Kan op zijn beurt wachten.	4
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit.	4	Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of andere bezigheid.	2
Segment C: voelen en grondhouding in situaties alleen	Score	Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen	Score
Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.	4	Voelt zich thuis in de groep.	4
Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.	4	Is ontvankelijk voor kritiek.	4
Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.	5	Komt op positieve wijze voor zichzelf op.	4
Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.	5	Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	4
Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.	4
Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.	2
Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.	3	Leeft mee met andere kinderen.	3

Resultaten competentiemethodiek leerling M.

eindmeting

Periode: mei 2012

1) De score per competentie

2) De totaalscore per segment

	Situaties alleen	Situaties samen	Totaal
Denken	A 27	D 20	47
Doen	B 28	E 20	48
Voelen	C 29	F 25	54
Totaal	84	64	148

(Deley, 2004)

3) De gemiddelde competentiescore per segment

$$A = 27/7 = 3.85 \quad D = 20/7 = 2.85$$

$$B = 28/7 = 4 \quad E = 20/7 = 2.85$$

$$C = 29/7 = 4.14 \quad F = 25/7 = 3.57$$

4) De totaalscore per functiegebied (alleen of samen)

$$A+B+C = 84 \quad D+E+F = 64$$

5) De gemiddelde score per competentiegebied

$$A+B+C = 84/21 = 4$$

$$D+E+F = 64/21 = 3.04$$

6) De totaalscore van beide functiegebieden

$$84 + 64 = 148$$

7) De gemiddelde competentiescore over beide functiegebieden

$$148/42 = 3.52$$

Toelichting:

Totaalscore A+B+C= 84, ligt boven de kritische grens van 63

Dit duidt erop dat de leerling voldoende functioneert in de situaties alleen.

De som score van de segmenten zijn: A 27, B 28, C 29, dit ligt boven het gemiddelde van 21.

De scores liggen vlak bij elkaar en duiden op een harmonie tussen denken, voelen, doen in situaties alleen. (Deley, 2004)

Essentiële
onderdelen
uit meting

Bijlage 13: Ruwe score en data analyse competentieformulier: de eindmeting leerling S.

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen	Score	Segment D: denken m.b.t. situaties samen	Score
Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het beste uit kan voeren.	3	Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.	3
Weet in welke activiteiten en vakken hij op school goed is en in welke minder goed.	3	Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.	2
Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.	2	Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.	1
Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.	3	Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.	1
Is zich bewust van wat hij wel en niet wil in vrije situaties waarin hij alleen is.	3	Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.	4
Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije situaties waarin hij alleen werkt op speelt.	4	Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.	4
Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.	3	Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	1
Segment B: doen in situaties alleen	Score	Segment E: doen in situaties samen	Score
Kan zich in een vrije situatie bezighouden	4	Kan goed met andere kinderen samenspelen.	3
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een activiteit in opdracht.	4	Kan goed luisteren naar andere kinderen.	3
Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt zoals hij wil.	2	Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.	4
Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.	3	Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.	2
Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	4	Kan initiatief nemen in een groep.	4
Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.	4	Kan op zijn beurt wachten.	3
Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit.	4	Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of andere bezigheid.	1
Segment C: voelen en grondhouding in situaties alleen	Score	Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen	Score
Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.	4	Voelt zich thuis in de groep.	4
Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.	4	Is ontvankelijk voor kritiek.	2
Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.	4	Komt op positieve wijze voor zichzelf op.	2
Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.	4	Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	3
Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.	4
Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.	4	Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.	1
Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.	3	Leeft mee met andere kinderen.	3

Resultaten competentiemethodiek Leerling S. eindmeting

Periode: mei 2012

1) De score per competentie

2) De totaalscore per segment

	Situaties alleen	Situaties samen	Totaal
Denken	A 21	D 16	37
Doen	B 25	E 20	45
Voelen	C 27	F 19	46
Totaal	73	55	128

(Deley, 2004)

3) De gemiddelde competentiescore per segment

$$A = 21/7 = 3 \quad D = 16/7 = 2.28$$

$$B = 25/7 = 3.57 \quad E = 20/7 = 2.85$$

$$C = 27/7 = 3.85 \quad F = 19/7 = 2.71$$

4) De totaalscore per functiegebied (alleen of samen)

$$A+B+C = 73 \quad D+E+F = 55$$

5) De gemiddelde score per competentiegebied

$$A+B+C = 73/21 = 3.47$$

$$D+E+F = 55/21 = 2.61$$

6) De totaalscore van beide functiegebieden

$$73 + 55 = 128$$

7) De gemiddelde competentiescore over beide functiegebieden

$$128/42 = 3.04$$

Toelichting:

Totaalscore $A+B+C = 73$, ligt boven de kritische grens van 63
 Dit duidt erop dat de leerling voldoende functioneert in de situaties alleen.
 De som score van de segmenten zijn: A 21, B 25, C 27, dit ligt boven het gemiddelde van 21 met uitzondering van A. Deze ligt er precies op.
 De scores liggen redelijk bij elkaar wat betreft doen en voelen. Er is harmonie tussen doen, voelen in situaties alleen. (Deley, 2004)

Essentiële
onderdelen
uit meting

Bijlage 14: Het Leerlig Volg Systeem: de beginmeting

Ruwe data beginmeting LVS

Leerling N.

Beginmeting januari 2012

Leerlingvolgsysteem

Leerling: Leerling N.
Klas: SO01
Formulier: GP: Cluster 3 ZML | Alphons Laudy SO **Profielbereik**
Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Taakaanpak 04

		Score:						
HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	ruimt zijn spullen op de juiste plek op in opdracht van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	werkt van links naar rechts en van boven naar onder	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	durft een onbekende taak te beginnen	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt, en neemt deze aanpak over	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit (slaat niets over)	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	maakt een korte opdracht af	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	voert twee taken achter elkaar uit	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	plant met hulp van de leerkracht, twee verschillende taken vanuit 1 vakgebied	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	controleert na een verwijzer aan het einde van de taak of alles is uitgevoerd (of ingevuld)	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	voert drie taken achter elkaar uit	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	bedenkt en vertelt hoe hij de taak gaat aanpakken (maakt een eigen stappenplan)	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	controleert aan het einde van de taak of alles is uitgevoerd (of ingevuld)	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	controleert of zijn werk aan één vooraf gestelde concrete eis voldoet (aantal, grootte)	08	G	☐	☐	☐	☐	☐

Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Hulp vragen 06

		Score:						
HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan	03	G	☐	☒	☐	☐	☐
☒	vraagt hulp aan verschillende bekende volwassenen in een bekende omgeving (overblijkracht, andere leerkracht)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken, naar tafel van leerkracht lopen)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	wacht rustig enkele minuten op hulp wanneer de leerkracht heeft aangegeven dat hij zo komt	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	wacht rustig enkele minuten om hulp te vragen wanneer de leerkracht in gesprek is	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	vraagt een medeleerling om hulp als hij niet verder kan	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	schat in wanneer iemand om hulp gevraagd kan worden en wanneer je moet wachten	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	vraagt van te voren uitleg wanneer de taak niet duidelijk is	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	geeft aan dat hij een uitleg niet begrijpt	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een bekende situatie	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een onbekende situatie	09	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	geeft aan wat hij in een uitleg niet begrijpt	10	G	☐	☐	☐	☐	☐

Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Zelfstandig (door)werken 07

		Score:						
HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☐	praat niet tijdens uitvoeren van een taak als dit hem gevraagd wordt	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	werkt 5 minuten zelfstandig aan een taak	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	vertelt in welke tijd een taak af moet zijn (kleurenklok, time-timer)	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	maakt taken af die hij niet leuk vindt	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan)	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	maakt voorgestructureerde opdrachten zonder te stoppen af (alles ligt klaar)	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	probeert de taak nog een keer wanneer deze de eerste keer niet lukt	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	wil een taak afmaken tot het helemaal klaar is	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (potlood, slipes, achterkant van vel)	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	werkt een half uur zelfstandig aan een taak	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	beoordeelt een oplossing die hij of een klasgenoot vindt op bruikbaarheid	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	kiest een andere oplossing wanneer de gekozen manier niet werkt	09	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	volgt een stappenplan (in picto's of geschreven) om een grotere taak uit te voeren	09	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	geeft aan op welk gebied een probleem zich voordoet en welke oplossing gekozen is (bij materiaal, taak of samenwerk)	09	G	☐	☐	☐	☐	☐

Beginmeting januari 2012

Leerlingvolgsysteem

Leerling: Leerling M.
Klas: S001
Formulier: GP: Cluster 3 ZML | Alphons Laudy S0
Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Taakaanpak 03

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	begint zelfstandig te werken aan een bekende taak	04	G					
☐	begint direct na de uitleg met zijn taak	04	G					
☐	herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?)	04	G					
☒	pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht	05	G					
☐	ruimt zijn spullen op de juiste plek op in opdracht van de leerkracht	05	G					
☐	begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht	05	G					
☐	werkt van links naar rechts en van boven naar onder	05	G					
☐	durft een onbekende taak te beginnen	05	G					
☐	herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan	05	G					
☒	bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze	06	G					
☐	kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt, en neemt deze aanpak over	06	G					
☐	voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit (slaat niets over)	06	G					
☐	maakt een korte opdracht af	06	G					

Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Hulp vragen 04

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan	03	G					
☒	vraagt hulp aan verschillende bekende volwassenen in een bekende omgeving (overblijfskracht, andere leerkracht)	04	G					
☐	hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken, naar tafel van leerkracht lopen)	04	G					
☒	wacht rustig enkele minuten op hulp wanneer de leerkracht heeft aangegeven dat hij zo komt	05	G					
☐	wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is	05	G					
☒	brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten	06	G					
☐	wacht rustig enkele minuten om hulp te vragen wanneer de leerkracht in gesprek is	06	G					
☒	vraagt een medeleerling om hulp als hij niet verder kan	07	G					
☐	schat in wanneer iemand om hulp gevraagd kan worden en wanneer je moet wachten	07	G					
☒	vraagt van te voren uitleg wanneer de taak niet duidelijk is	08	G					
☐	geeft aan dat hij een uitleg niet begrijpt	08	G					
☐	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een bekende situatie	08	G					
☒	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een onbekende situatie	09	G					
☒	geeft aan wat hij in een uitleg niet begrijpt	10	G					

Ruwe data beginmeting LVS
Leerling M.

Vakgebied:	Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag							
Item:	Zelfstandig (door)werken	06						
		Score:						
HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	zet door nadat hij een fout heeft gemaakt na aansporing van een volwassene	04	G					
☐	maakt een bekende taak zelfstandig af (puzzel, kleurplaat)	04	G					
☐	praat niet tijdens uitvoeren van een taak als dit hem gevraagd wordt	04	G					
☐	werkt 5 minuten zelfstandig aan een taak	04	G					
☒	maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen	05	G					
☐	werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak	05	G					
☒	voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit	06	G					
☐	vertelt in welke tijd een taak af moet zijn (kleurenklok, time-timer)	06	G					
☐	maakt taken af die hij niet leuk vindt	06	G					
☐	zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan)	06	G					
☒	maakt voorgestructureerde opdrachten zonder te stoppen af (alles ligt klaar)	07	G					
☐	probeert de taak nog een keer wanneer deze de eerste keer niet lukt	07	G					
☐	wil een taak afmaken tot het helemaal klaar is	07	G					
☐	lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (potlood, slijpen, achterkant van vel)	07	G					
☒	werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft	08	G					
☐	maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven	08	G					
☐	werkt een half uur zelfstandig aan een taak	08	G					
☐	beoordeelt een oplossing die hij of een klasgenoot vindt op bruikbaarheid	08	G					

Beginmeting januari 2012

Leerling: Leerling S.
Klas: S001
Formulier: GP: Cluster 3 ZML | Alphons Laudy SO **Profielbereik**
Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Taakaanpak **03**

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☐	herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?)	04	G					
☒	pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht	05	G					
☐	ruimt zijn spullen op de juiste plek op in opdracht van de leerkracht	05	G					
☐	begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht	05	G					
☐	werkt van links naar rechts en van boven naar onder	05	G					
☐	durft een onbekende taak te beginnen	05	G					
☐	herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan	05	G					
☒	bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze	06	G					
☐	kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt, en neemt deze aanpak over	06	G					
☐	voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit (slaat niets over)	06	G					
☐	maakt een korte opdracht af	06	G					
☒	voert twee taken achter elkaar uit	07	G					
☐	plant met hulp van de leerkracht, twee verschillende taken vanuit 1 vakgebied	07	G					
☐	controleert na een verwijzer aan het einde van de taak of alles is uitgevoerd (of ingevuld)	07	G					
☒	voert drie taken achter elkaar uit	08	G					
☐	bedenkt en vertelt hoe hij de taak gaat aanpakken (maakt een eigen stappenplan)	08	G					
☐	controleert aan het einde van de taak of alles is uitgevoerd (of ingevuld)	08	G					

Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Hulp vragen **04**

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan	03	G					
☒	vraagt hulp aan verschillende bekende volwassenen in een bekende omgeving (overblijfskracht, andere leerkracht)	04	G					
☐	hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken, naar tafel van leerkracht lopen)	04	G					
☒	wacht rustig enkele minuten op hulp wanneer de leerkracht heeft aangegeven dat hij zo komt	05	G					
☐	wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is	05	G					
☒	brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten	06	G					
☐	wacht rustig enkele minuten om hulp te vragen wanneer de leerkracht in gesprek is	06	G					
☒	vraagt een medeleerling om hulp als hij niet verder kan	07	G					
☐	schat in wanneer iemand om hulp gevraagd kan worden en wanneer je moet wachten	07	G					
☒	vraagt van te voren uitleg wanneer de taak niet duidelijk is	08	G					
☐	geeft aan dat hij een uitleg niet begrijpt	08	G					
☐	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een bekende situatie	08	G					
☒	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een onbekende situatie	09	G					
☒	geeft aan wat hij in een uitleg niet begrijpt	10	G					

Ruwe data beginmeting LVS
Leerling S.

Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Zelfstandig (door)werken **06**

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	werkt 2 tot 3 minuten zelfstandig aan een taak	03	G					
☐	beseft tijdens een taak dat hij een probleem heeft (blad is vol)	03	G					
☒	zet door nadat hij een fout heeft gemaakt na aansporing van een volwassene	04	G					
☐	maakt een bekende taak zelfstandig af (puzzel, kleurplaat)	04	G					
☐	praat niet tijdens uitvoeren van een taak als dit hem gevraagd wordt	04	G					
☐	werkt 5 minuten zelfstandig aan een taak	04	G					
☒	maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen	05	G					
☐	werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak	05	G					
☒	voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit	06	G					
☐	vertelt in welke tijd een taak af moet zijn (kleurenklok, time-timer)	06	G					
☐	maakt taken af die hij niet leuk vindt	06	G					
☐	zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan)	06	G					
☒	maakt voorgestructureerde opdrachten zonder te stoppen af (alles ligt klaar)	07	G					
☐	probeert de taak nog een keer wanneer deze de eerste keer niet lukt	07	G					
☐	wil een taak afmaken tot het helemaal klaar is	07	G					
☐	lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (pollood, slijpen, achterkant van vel)	07	G					
☒	werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft	08	G					
☐	maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven	08	G					
☐	werkt een half uur zelfstandig aan een taak	08	G					

Bijlage 15: Het Leerlig Volg Systeem: de eindmeting

Eindmeting mei 2012

Leerlingvolgsysteem

Leerling:
Klas:
Formulier: **Profielbereik**

Vakgebied:
Item: **04**

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+	Score:
☒	begint zelfstandig te werken aan een bekende taak	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	begint direct na de uitleg met zijn taak	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	ruimt zijn spullen op de juiste plek op in opdracht van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	werkt van links naar rechts en van boven naar onder	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	durft een onbekende taak te beginnen	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt, en neemt deze aanpak over	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit (slaat niets over)	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	maakt een korte opdracht af	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	voert twee taken achter elkaar uit	07	G	☐	☐	☐	☐	☐	

Vakgebied:
Item: **06**

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+	Score:
☒	vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan	03	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	vraagt hulp aan verschillende bekende volwassenen in een bekende omgeving (overblijfskracht, andere leerkracht)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken, naar tafel van leerkracht lopen)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	wacht rustig enkele minuten op hulp wanneer de leerkracht heeft aangegeven dat hij zo komt	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	wacht rustig enkele minuten om hulp te vragen wanneer de leerkracht in gesprek is	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	vraagt een medeleerling om hulp als hij niet verder kan	07	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	schat in wanneer iemand om hulp gevraagd kan worden en wanneer je moet wachten	07	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	vraagt van te voren uitleg wanneer de taak niet duidelijk is	08	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	geeft aan dat hij een uitleg niet begrijpt	08	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een bekende situatie	08	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een onbekende situatie	09	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	geeft aan wat hij in een uitleg niet begrijpt	10	G	☐	☐	☐	☐	☐	

Ruwe data eindmeting LVS

Leerling N.

Vakgebied:
Item: **08**

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+	Score:
☒	werkt 2 tot 3 minuten zelfstandig aan een taak	03	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	beseft tijdens een taak dat hij een probleem heeft (blad is vol)	03	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	zet door nadat hij een fout heeft gemaakt na aansporing van een volwassene	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	maakt een bekende taak zelfstandig af (puzzel, kleurplaat)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	praat niet tijdens uitvoeren van een taak als dit hem gevraagd wordt	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	werkt 5 minuten zelfstandig aan een taak	04	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak	05	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	vertelt in welke tijd een taak af moet zijn (kleurenklok, time-timer)	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	maakt taken af die hij niet leuk vindt	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan)	06	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	maakt voorgestructureerde opdrachten zonder te stoppen af (alles ligt klaar)	07	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	probeert de taak nog een keer wanneer deze de eerste keer niet lukt	07	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	wil een taak afmaken tot het helemaal klaar is	07	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (potlood, slijpen, achterkant van vel)	07	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☒	werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft	08	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven	08	G	☐	☐	☐	☐	☐	
☐	werkt een half uur zelfstandig aan een taak	08	G	☐	☐	☐	☐	☐	

Ruwe data eindmeting LVS

Leerling M.

Eindmeting mei 2012

Leerlingvolgsysteem

Leerling: Leerling M.
Klas: SO61
Formulier: GP: Cluster 3 ZML | Alphons Laudy SO
Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Taakaanpak 05

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	gaat zorgvuldig met materiaal om	03	G					
☐	luistert en kijkt naar de uitleg van een werkopdracht	03	G					
☐	wijst aan waar hij moet beginnen	03	G					
☐	geeft aan dat hij klaar is met een taak (puzzel, werkblad)	03	G					
☒	begint zelfstandig te werken aan een bekende taak	04	G					
☐	begint direct na de uitleg met zijn taak	04	G					
☐	herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?)	04	G					
☒	pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht	05	G					
☐	ruimt zijn spullen op de juiste plek op in opdracht van de leerkracht	05	G					
☐	begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht	05	G					
☐	werkt van links naar rechts en van boven naar onder	05	G					
☐	duikt een onbekende taak te beginnen	05	G					
☐	herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan	05	G					
☒	bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze	06	G					
☐	kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt, en neemt deze aanpak over	06	G					
☐	voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit (slaat niets over)	06	G					
☐	maakt een korte opdracht af	06	G					
☒	voert twee taken achter elkaar uit	07	G					
☐	plant met hulp van de leerkracht, twee verschillende taken vanuit 1 vakgebied	07	G					

Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Hulp vragen 05

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan	03	G					
☒	vraagt hulp aan verschillende bekende volwassenen in een bekende omgeving (overblijfskracht, andere leerkracht)	04	G					
☐	hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken, naar tafel van leerkracht lopen)	04	G					
☒	wacht rustig enkele minuten op hulp wanneer de leerkracht heeft aangegeven dat hij zo komt	05	G					
☐	wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is	05	G					
☒	brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten	06	G					
☐	wacht rustig enkele minuten om hulp te vragen wanneer de leerkracht in gesprek is	06	G					
☒	vraagt een medeleerling om hulp als hij niet verder kan	07	G					
☐	schat in wanneer iemand om hulp gevraagd kan worden en wanneer je moet wachten	07	G					
☒	vraagt van te voren uitleg wanneer de taak niet duidelijk is	08	G					
☐	geeft aan dat hij een uitleg niet begrijpt	08	G					
☐	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een bekende situatie	08	G					
☒	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een onbekende situatie	09	G					
☒	geeft aan wat hij in een uitleg niet begrijpt	10	G					

Vakgebied: Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag
Item: Zelfstandig (door)werken 06

HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	werkt 2 tot 3 minuten zelfstandig aan een taak	03	G					
☐	beseft tijdens een taak dat hij een probleem heeft (blad is vol)	03	G					
☒	zet door nadat hij een fout heeft gemaakt na aansporing van een volwassene	04	G					
☐	maakt een bekende taak zelfstandig af (puzzel, kleurplaat)	04	G					
☐	praat niet tijdens uitvoeren van een taak als dit hem gevraagd wordt	04	G					
☐	werkt 5 minuten zelfstandig aan een taak	04	G					
☒	maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen	05	G					
☐	werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak	05	G					
☒	voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit	06	G					
☐	vertelt in welke tijd een taak af moet zijn (kleurenklok, time-timer)	06	G					
☐	maakt taken af die hij niet leuk vindt	06	G					
☐	zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan)	06	G					
☒	maakt voorgestructureerde opdrachten zonder te stoppen af (alles ligt klaar)	07	G					
☐	probeert de taak nog een keer wanneer deze de eerste keer niet lukt	07	G					
☐	wil een taak afmaken tot het helemaal klaar is	07	G					
☐	lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (potlood, slijpen, achterkant van vel)	07	G					
☒	werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft	08	G					
☐	maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven	08	G					
☐	werkt een half uur zelfstandig aan een taak	08	G					

Eindmeting mei 2012

Leerlingvolgsysteem

Leerling:
Klas:
Formulier: **Profielbereik**
Vakgebied:
Item: **03**

		Score:						
HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☐	luistert en kijkt naar de uitleg van een werkopdracht	03	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	weet aan waar hij moet beginnen	03	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	geeft aan dat hij klaar is met een taak (puzzel, werkblad)	03	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	begint zelfstandig te werken aan een bekende taak	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	begint direct na de uitleg met zijn taak	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	herhaalt de opdracht die hem is gegeven (wat ga je nu doen?)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	pakt zijn spullen in opdracht van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	ruimt zijn spullen op de juiste plek op in opdracht van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	begint aan een taak pas na de gehele instructie van de leerkracht	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	werkt van links naar rechts en van boven naar onder	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	duikt een onbekende taak te beginnen	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	herhaalt een eenvoudig 3-stappenplan	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	bedenkt welke spullen nodig zijn voor een taak en verzamelt deze	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	kijkt hoe de leerkracht een taak aanpakt, en neemt deze aanpak over	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	voert alle delen van een taak volgens een eenvoudig stappenplan uit (slaat niets over)	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	maakt een korte opdracht af	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	voert twee taken achter elkaar uit	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	plant met hulp van de leerkracht, twee verschillende taken vanuit 1 vakgebied	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	controleert na een verwijzer aan het einde van de taak of alles is uitgevoerd (of ingevuld)	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	voert drie taken achter elkaar uit	08	G	☐	☐	☐	☐	☐

Vakgebied:
Item: **04**

		Score:						
HD	Subitem:	Niv:	P:	...	X	-	0	+
☒	vraagt de leerkracht om hulp als hij niet verder kan	03	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	vraagt hulp aan verschillende bekende volwassenen in een bekende omgeving (overblijkracht, andere leerkracht)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	hanteert de afgesproken regel om hulp te vragen (vinger opsteken, naar tafel van leerkracht lopen)	04	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	wacht rustig enkele minuten op hulp wanneer de leerkracht heeft aangegeven dat hij zo komt	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	wacht rustig totdat de leerkracht aangeeft dat hij aan de beurt is	05	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	brengt duidelijk onder woorden wat hij wil weten	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	wacht rustig enkele minuten om hulp te vragen wanneer de leerkracht in gesprek is	06	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	vraagt een medeleerling om hulp als hij niet verder kan	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	schat in wanneer iemand om hulp gevraagd kan worden en wanneer je moet wachten	07	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	vraagt van te voren uitleg wanneer de taak niet duidelijk is	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	geeft aan dat hij een uitleg niet begrijpt	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☐	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een bekende situatie	08	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	vraagt onbekende volwassenen om hulp in een onbekende situatie	09	G	☐	☐	☐	☐	☐
☒	geeft aan wat hij in een uitleg niet begrijpt	10	G	☐	☐	☐	☐	☐

rs

Ruwe data eindmeting LVS
Leerling S.

Vakgebied:	Leren leren: Werkhouding en aanpakgedrag	
Item:	Zelfstandig (door)werken	06
		Score:
HD	Subitem:	Niv: P: ... X - 0 +
☒	werkt 2 tot 3 minuten zelfstandig aan een taak	03 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	beseft tijdens een taak dat hij een probleem heeft (blad is vol)	03 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☒	zet door nadat hij een fout heeft gemaakt na aanspooring van een volwassene	04 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	maakt een bekende taak zelfstandig af (puzzel, kleurplaat)	04 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	praat niet tijdens uitvoeren van een taak als dit hem gevraagd wordt	04 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	werkt 5 minuten zelfstandig aan een taak	04 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☒	maakt een korte, voorgestructureerde opdracht af zonder te stoppen	05 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	werkt 10 minuten zelfstandig aan een bekende taak	05 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☒	voert een bekende, steeds terugkerende taak zelfstandig uit	06 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	vertelt in welke tijd een taak af moet zijn (kleurenklok, time-timer)	06 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	maakt taken af die hij niet leuk vindt	06 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	zoekt een oplossing of ander werk als hij vastloopt (wachtwerkje, stuk over slaan)	06 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☒	maakt voorgestructureerde opdrachten zonder te stoppen af (alles ligt klaar)	07 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	probeert de taak nog een keer wanneer deze de eerste keer niet lukt	07 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	wil een taak afmaken tot het helemaal klaar is	07 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	lost een klein materiaalprobleem op zonder anderen te storen (pollod, slijpen, achterkant van vel)	07 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☒	werkt harder door om een taak af te krijgen als de leerkracht dit aangeeft	08 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	maakt een langdurige opdracht af als daar af en toe aanwijzingen voor worden gegeven	08 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
☐	werkt een half uur zelfstandig aan een taak	08 G ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Bijlage 16: Het observatieformulier**Observatieformulier Zelfstandig werkgedrag**

Naam: _____

Doel: Zelfstandig werkgedrag observeren, gedurende 30 minuten.

Begint het kind zelfstandig met zijn taak?	ja nee
Maakt het kind alle opdrachten af?	ja nee
Heeft het kind materiaal problemen en kan hij dit oplossen?	(probleem) ja nee (opgelost) ja nee
Pakt het kind zelfstandig of met hulp zijn spullen?	zelfstandig / hulp
Hoe lang werkt het kind?	minuten
Wordt het kind afgeleid en kan hij zich weer richten op de opdracht?	(afgeleid) ja nee (opgelost) ja nee
Maakt het kind gebruik van het stappenplan	ja nee Start - tijdens de les – afsluiting
Overige bijzonderheden	

Bijlage 17: Het observatieverslag (12 weken)

De volgende gegevens zijn uit de observaties naar voren gekomen:	
Week 1	N. zijn plan kwam tot uitvoering. Een langwerpig geschreven model. Dit bleek in de praktijk onoverzichtelijk te zijn. Een digitaal geschreven plan wordt in overleg met hem gerealiseerd. Veel begeleiding is wenselijk.
Week 2	Het plan van N. slaat beter aan. Hij probeert nauwgezet het plan te volgen. S. kiest voor een digitale versie waarbij de handelingen met foto's visueel wordt gemaakt. Door gebruik van foto's te maken, is het op later termijn noodzakelijk om meerdere plannen te maken die passend zijn bij de diverse vakgebieden. De jongens hebben nog veel begeleiding nodig. S. heeft erg veel moeite om het systeem te begrijpen.
Week 3	S. krijgt een nieuw plan, wat met behulp van pictogrammen gevisualiseerd wordt. Dit plan blijkt gemakkelijk te lezen zijn en slaat erg goed aan. Het plan van N. verloopt prima, echter weet hij zich geen raad wanneer hij tegen materiaalproblemen aanloopt. Picto's op de bakjes van de nodige hulp materialen, bieden voor hem een uitkomst. M. wil graag een getekend plan. Helaas begrijpt hij de tekeningen van de onderzoeker niet en komt zelf niet tot tekeningen. M. krijgt een soortgelijk plan zoals S. hem ook aangeboden kreeg. Dit plan slaat erg goed aan. M. komt direct een materiaalprobleem tegen, die hij niet op dezelfde manier als N. opgelost krijgt. De jongens hebben veel sturing nodig om de plannen volgens de juiste stappen te bewandelen.
Week 4	Er wordt met behulp van pictogrammen en foto's één materialen zoekkaart geïntroduceerd. Dit zal mogelijk de kinderen kunnen helpen bij het bedenken van de benodigde materialen en bij het oplossen van kleine materiaalproblemen.
Week 5	De plannen in combinatie met de zoekkaarten slaan erg aan. De kinderen worden al een stuk zelfstandiger in het werken.

	N. begrijpt geheel de zoekkaart en heeft geen ondersteuning van de leerkrachten nodig, wel pakt hij materialen die hij eigenlijk niet nodig heeft. M. en S. komen met ondersteuning toe tot het oplossen van materiaalproblemen.
Week 6	N. en M. kunnen in deze week zelfstandig werk pakken, zelfstandig werken en ook de materialen opruimen gaat erg goed. De leerkracht bespreekt voortaan de opdrachten begin van de week en hoeft de twee jongens alleen uit te leggen dat ze hun werk mogen pakken en aan de slag mogen gaan. Ni. verteld einde van de week: “Juf is trots op mij.” N. ervaart een positief gevoel over zijn gemaakte werk en zijn zelfstandig werkgedrag. De leerkracht kan de begeleiding van de kaarten beetje bij beetje loslaten.
Week 7	S. blijft op een dag zitten en weigert te werken, wanneer de leerkracht komt kijken, ziet zij dat S. geen stappenplan heeft. Wanneer hij deze krijgt, bekijkt hij het stappenplan en begint ijverig te werken. Wat de observant opvalt, is dat de plannen in de praktijk ‘rommelig’ blijken te zijn. De plannen bestaan nu uit twee tot drie kaarten. De leerkracht heeft voor het eerst tijd gekregen om individuele instructie in te plannen.
Week 8	Alle drie de jongens krijgen een nieuw overzichtelijker plan. Zie p.35 en 36. Ze worden samen gelamineerd, zodat het geheel als één blad aangeboden wordt. De leerlingen reageren enthousiaster dan de vorige documenten. S., die niet kan lezen, houdt zijn vinger onder een zin en vertelt in zijn woorden wat daar kan staan. De leerkracht geeft individuele instructie en loopt af en toe een rondje om de drie leerlingen te ondersteunen.
Week 9	Een Cordaan begeleider geeft aan dat N. vertelde dat de leerkracht het stappenplan was vergeten uit te delen, hij wilde perse het stappenplan. N. steekt voor het eerst zijn vinger op omdat hij zijn probleem echt

	niet weet op te lossen. M. keek geïnteresseerd op, waardoor de leerkracht geprikkeld werd om M. uit te leggen wat N. zijn vinger opstak en wat er toen gebeurde. Einde van de les steekt M. tijdens het opruimen zijn vinger op. De leerkracht loopt naar hem toe. Hij bespreekt ijverig zijn laatste stap, waarop de leerkracht hem complimenteert. S. is deze week afwezig.
Week 10	De drie kinderen werken zonder begeleiding met de kaarten, weten precies waar zij de materialen op moeten ruimen. S. heeft hulp nodig bij het pakken van zijn materialen.
Week 11	S. bespreekt samen met de leerkracht wat hij nodig heeft, dit doet hij vrijwel zelfstandig. Hij pakt de materialen, behalve de stempels. Wanneer de leerkracht halverwege de opdracht vraagt wat hij moet doen, zegt hij: “Stempelen”. Hij staat op en pakt doelgericht zijn materialen. De opdracht zelf wordt voor de eerste keer aangeboden. N. werkt zelfstandig en steekt ongeveer 2x per les zijn vinger op omdat hij niet uit zijn (taal)opdracht komt. Rekenopdrachten gaan prima.
Week 12	M. begint in deze week zijn vinger op te steken. Hij heeft nog geen gerichte vraagstelling. Mogelijk doet hij deze handeling om te kunnen oefenen en te ervaren dat de juf altijd op zijn vraag afkomt. De jongens werken prima met de kaarten, ze zijn enthousiast en werken een stuk harder door.

Bijlage 18: Het eindproduct: het stappenplan

Wilt u dit product gebruiken? Neem dan contact op met:

L.vanmeurs@hotmail.com

Bijlage 19: Het eindproduct: de materialen zoekkaart

Wilt u dit product gebruiken? Neem dan contact op met:

L.vanmeurs@hotmail.com

