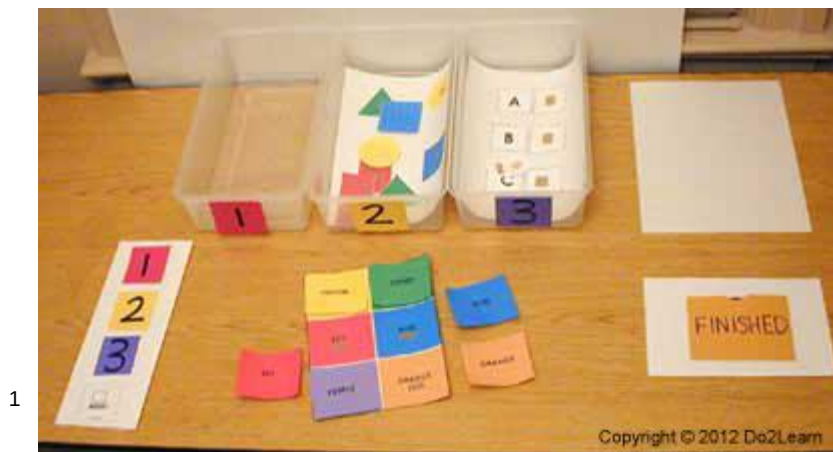


Effectieve leertijd

Heeft het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode bij ZML-leerlingen een positief effect op de taakgerichtheid, waardoor meer effectieve leertijd?



Praktijkonderzoeker:
Studentennummer:
Leerroute:

Ellen Kaijen
1379523
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Master special Educational Needs (M SEN)
WEC ZM Eindhoven
Adriaan J.M. Ansems
juni 2012

Begeleid door:
Datum afstuderen:

¹ <http://www.do2learn.com/organizationtools/setup/worksystem.htm>

Inhoudsopgave

	Blz.
Inhoudsopgave.....	2
Voorwoord.....	5
Samenvatting.....	6
Introductie.....	7
Motivatatie opleiding.....	8
Motivatatie onderzoek.....	8
Persoonlijke ontwikkeling.....	9
Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag.....	10
1.1. Aanleiding onderzoeksvraag.....	10
1.2. Onderzoeksvraag/probleemstelling.....	11
1.3. Gewenste situatie.....	12
1.4. aanname/hypotheses.....	13
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing.....	14
2.1. Taakgerichte leertijd.....	14
2.2. Effectief klassenmanagement.....	15
2.3. Leerstijl ZML-leerling.....	16
2.4. Gestructureerd, planmatig werken.....	17
2.4.1. Leerlingen met ASS.....	17
2.4.2. De Teacch-methode.....	18

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
3.1. De onderzoeksmethode.....	19
3.2. De onderzoeksgroep.....	19
3.3. De onderzoeksinstrumenten.....	20
3.3.1. Gestandaardiseerde vragenlijst voor collega's.....	20
3.3.2. Gestructureerde observatie.....	20
3.3.3. Vrije observatie.....	21
3.3.4. Interview.....	21
3.3.5. Evaluatieschema collega's.....	22
3.4. Meetmomenten.....	22
3.5. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.....	23
3.6. Ethische aspecten.....	24
 Hoofdstuk 4: Datapresentatie	 25
4.1. Gestructureerde observatie.....	25
4.2. Gestandaardiseerde vragenlijst voor collega's.....	26
4.3. Interview afdelingshoofd.....	29
4.4. Vrije observatie van de interventie.....	29
4.5. Evaluatieschema naaste collega's.....	30
 Hoofdstuk 5: Conclusies	 31
5.1. Antwoorden op de deelvragen van het onderzoek.....	31
5.1.1. Antwoord op deelvraag 1.....	31
5.1.2. Antwoord op deelvraag 2.....	36
5.1.3. Antwoord op deelvraag 3.....	43
5.1.4. Antwoord op mijn onderzoeksvraag.....	44
5.2. Eindconclusie.....	45
5.3. Aanbevelingen.....	46

Hoofdstuk 6: Reflectie	48
6.1. Reflectie op het onderzoeksverloop.....	48
6.1.1. Voorbereidende fase onderzoek.....	48
6.1.2. Uitvoerende fase onderzoek.....	49
6.1.3. Afsluitende fase onderzoek.....	50
6.2. Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker.....	50
6.3. Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling.....	51
6.4. Opbrengst.....	52
 Literatuurlijst	 54
 Bijlagen	 56
Bijlage 1: Leerstijlen Kolb en Bateson.....	56
Bijlage 2: Kwaliteitskaart klassenmanagement ZML kleuters-kern.....	60
Bijlage 3: Vragenlijst leerkrachten.....	64
Bijlage 4: Tijdsteekproef.....	69
Bijlage 5: Schema vrije observatie.....	72
Bijlage 6: Interviewschema effectieve leertijd.....	73
Bijlage 7: Evaluatieformulier naaste collega's.....	75
Bijlage 8: Samenvatting enquête collega's.....	77
Bijlage 9: Samenvatting interview.....	82
Bijlage 10: Samenvatting vrije observaties.....	85
Bijlage 11: Samenvatting ervaringen collega's gestructureerd werken.....	87

Voorwoord

Dit verslag is het verslag van mijn praktijkonderzoek naar de effectieve leertijd bij ZML-leerlingen op de Mytyschool. Het is een hele zoektocht geweest. In hoofdstuk zes kunt u de uiteindelijke opbrengst vinden.

Zonder de hulp van mijn critical friends had ik dit onderzoek niet kunnen volbrengen.

Ik wil hen daar hartelijk voor bedanken. Tevens wil ik mijn begeleider Adriaan bedanken voor zijn steeds positieve feedback op mijn verslag. Maar bovenal wil ik mijn partner en kinderen bedanken. Zonder hun geduld en hulp was dit alles niet mogelijk geweest.

Veel plezier met het lezen van mijn onderzoekverslag en hopelijk zet het u aan het denken rondom effectieve leertijd.



2

² <http://linkedperfect.nl/linkedperfect-bedankt/>

Samenvatting

Binnen de Mytyschool is het werken aan een effectieve leertijd een belangrijk speerpunt. Regelmatig worden de lessen verstoord (functioneel en niet functioneel). Het is een gegeven wat bij de Mytyschool hoort. Leerlingen worden voor individuele therapieën uit de klas gehaald. Daarom is het zo belangrijk om de resterende tijd zo effectief mogelijk te gebruiken.

Zeer Moeilijk Lerende leerlingen (ZML-leerlingen) leren in kleine stapjes. Kennis en vaardigheden moeten vaak herhaald worden. Door niveauverschillen vraagt dit om onderwijs op maat. Dit vraagt het één en ander van een leerkracht, zoals het zorgen voor een effectief klassenmanagement.

Binnen het onderwijs aan ZML-leerlingen op de Mytyschool loop ik al een hele tijd tegen het feit aan, dat leerlingen soms erg lang op elkaar moeten wachten met als gevolg leertijdverlies. Dit heeft me aan het denken gezet, waardoor ik uiteindelijk het onderwerp 'effectieve leertijd' voor dit praktijkonderzoek gekozen heb.

Het doel van dit onderzoek is gericht op het vergroten van de taakgerichtheid door middel van het toepassen van gestructureerd werken volgens de Teacch-methode. Teacch staat voor Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped children. Een uitgangspunt van deze methode is het werk heel gestructureerd, in kleine stappen en gevisualiseerd aan te bieden. Daarnaast vroeg ik me af of deze werkwijze geschikt is voor ZML-leerlingen zonder een Autisme Spectrum Stoornis (ASS).

Er is voor een quasi-experiment gekozen met vier respondenten uit één groep, waarvan één met een aanverwante autisme stoornis. Zij kregen gedurende zes weken het gestructureerd werken aangeboden. Om een duidelijk zicht te krijgen op de positieve of negatieve ontwikkeling, is er bij aanvang een nul-meeting afgenomen en na zes weken een eindmeting. Gedurende zes weken werd er een logboek bijgehouden.

Uit de resultaten blijkt dat het gestructureerd werken een positief resultaat heeft op de taakgerichtheid van de vier respondenten. Ook de leerlingen zonder ASS hebben baat bij deze methode. Het biedt leerlingen structuur en duidelijkheid. Twee onderdelen die voor alle zml-leerlingen belangrijk zijn.

Introductie

Mijn naam is Ellen Kaijen. Ik ben 42 jaar en werk sinds 1995 als leerkracht op de Mytylschool Tilburg. De Mytylschool is een school voor Speciaal- en Voortgezet Speciaal Onderwijs voor lichamelijke gehandicapten en meervoudig complex gehandicapten in de leeftijd van vier tot twintig jaar. Binnen de school zijn de leerlingen verdeeld over drie afdelingen: Zeer Moeilijk Lerende Kinderen/Meervoudig Complex Gehandicapte Kinderen (ZMLK/MCG), afdeling Speciaal Onderwijs/Moeilijk Lerende Kinderen (SO/MLK) en de afdeling Voorgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Ik ben als invalkracht op de Mytylschool begonnen. Na ongeveer een half jaar invalwerkzaamheden verricht te hebben, kreeg ik eigen uren binnen de afdeling MLK waar ik tien jaar werkzaam ben geweest. De eerste jaren fulltime, daarna door gezinsuitbreiding parttime. Vervolgens heb ik vanwege uitbreiding van mijn uren de overstap naar het ZML gemaakt. Ik vond dit een spannende stap. Niet alleen vanwege de samenwerking met een ander team, maar ook vanwege het lager cognitief functioneren van de leerlingen. Ik was bang dat ik geen juf mee zou zijn, maar meer een activiteitenbegeleidster. Dit viel gelukkig allemaal wel mee, maar het was de eerste jaren erg wennen aan het aanspreekniveau van de leerlingen en mijn verwachtingspatroon rondom het behalen van gestelde doelen. Ik moest echt wennen aan een andere manier van leren. Bij een ZML-leerling is de procesmatige ontwikkeling belangrijker dan het ontwikkelen van een product als resultaat (de Hoop, 1998). Gaandeweg de tijd vond ik steeds meer mijn eigen draai.

De afdeling ZML bestaat op dit moment uit één kleutergroep (vier tot zes jaar), drie kerngroepen (zeven tot twaalf/dertien jaar en negen VSO groepen (twaalf/dertien jaar tot twintig jaar). Dit schooljaar (schooljaar 2011- 2012) heb ik samen met een duopartner en 2 klassenassistenten de verantwoording over elf ZML leerlingen in de leeftijd van elf en twaalf jaar. De leerlingen hebben zeer uiteenlopende handicaps en een IQ tussen de 35 en 70. Het is de eindgroep van de kerngroepen wat betekent dat een aantal leerlingen het volgende schooljaar de overstap naar het VSO gaat maken.

Motivatie voor de opleiding

Ik ben aan deze opleiding begonnen idee om zoveel mogelijk kennis te vergaren, zodat ik mijn leerlingen nog beter kan begeleiden in hun cognitieve- en sociaal emotionele ontwikkeling. Daarnaast wilde ik tijdens overlegmomenten en

vergaderingen steviger in mijn schoenen komen te staan en meer mijn kennis, ervaring en ideeën te durven delen. Met andere woorden: meer mijn plaats durven in te nemen. Ik zag erg tegen het uitvoeren van het praktijkonderzoek op. Ik had niet alleen vrees voor de tijdsdruk, maar ook om alles goed te kunnen beschrijven en te verwoorden.

Motivatie onderzoek

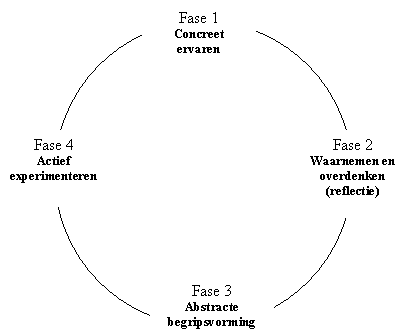
Ik vraag me regelmatig af hoe ik, inspeland op de individuele leerlingen, de gegeven leertijd beter en effectiever kan gebruiken. Het grootste struikelblok is op dit moment de bloktijd. Dit is een blok van anderhalf uur in mijn rooster, waarin de leerlingen individueel werken. Door de grootte van de groep en de wisselende aanwezigheid van de klassenassistente moeten leerlingen vaak wachten op antwoord of instructie. Er zijn ook leerlingen in de groep die niet of nauwelijks zonder individuele begeleiding beginnen aan een opdracht of taak. Soms heb ik na een dag werken het gevoel dat ik de hele dag aan het rennen ben geweest. Hier wil ik iets aan doen en ben op zoek naar een manier om het individuele werk beter in banen te leiden.

Vorig schooljaar kwam tijdens een clustervergadering de methode Teacch aan bod. Deze methode sprak me erg aan en leek me bruikbaar voor mijn groep. Ik hoop door middel van dit onderzoek te kunnen aantonen dat de Teacch-methode invloed heeft op mijn klassenorganisatie en mijn leraargedrag, waardoor de effectieve leertijd stijgt. Mijn onderzoeksvraag ziet er daarom als volgt uit:

'Hoe kan ik mijn leerlingen stimuleren tot een zo effectief mogelijk gebruik van de leertijd?'

Persoonlijke ontwikkeling

Gedurende deze opleiding heeft de leercyclus van Kolb en de lagen van Bateson centraal gestaan. Zie bijlage één voor een uitgebreide beschrijving van beide modellen.



Figuur 1: <http://www.thesis.nl/kolb/>

Figuur 2: <http://synapsnl.tripod.com/dilts.htm>

Volgens de theorie van Kolb bleek ik bij start van deze opleiding meer een denker dan een doener te zijn. Ik denk te lang over dingen na en kan over een beslissing twijfelen. Ik ben me hiervan bewust en probeer hieraan te werken door voor mezelf kleine, haalbare doelen te stellen. Vooruit plannen en deadlines stellen helpen me om niet te lang in de fase van dromer en denker te blijven hangen. Als ik dit vertaal naar de lagen van Bateson heeft het stellen van kleine, haalbare doelen een effect op mijn gedrag. Ik ervaar dit als positief en merk dat het werkt. Ik weet nu dat ik kleine haalbare doelen kan stellen (capaciteiten) en zal dit gedurende het onderzoek meenemen. Het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek is een hele uitdaging voor mij. Beslissingen durven nemen, ideeën in een relatief korte tijd uitvoeren, openstaan voor feedback van critical friends, initiatieven nemen tot interactie en resultaten reflecteren zijn allemaal onderdelen die daarbij aanwezig zijn. Het 'leren' tevreden te zijn met de dingen zoals ze zijn is een groot leerpunt. Ik heb de neiging om alle geschreven teksten steeds maar weer aan te passen en te herschrijven. Door de gestelde deadlines moet ik hier soepeler in worden.

Hoofdstuk 1: De onderzoeksvraag

1.1. Aanleiding onderzoeksvraag

De aanleiding van mijn onderzoeksvraag is ontstaan vanuit de praktijk. Mijn groep bestaat uit elf leerlingen met een variërend niveau van eind groep één tot midden groep drie. Zij zijn op het gebied van planmatig werken erg afhankelijk van de leerkracht. Planmatig werken is voor hen een leerstijl die niet vanzelfsprekend is en daarom aangeleerd moet worden (Damen & Cordang, 2007). De groepsgebonden activiteiten zoals taal, project en rekenen worden klassikaal aangeboden waarbij zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de onderlinge niveauverschillen. Tijdens een blok van anderhalf uur kunnen leerlingen opgehaald worden voor (individuele) therapieën. Leerlingen die geen therapie hebben werken zoveel mogelijk zelfstandig aan individuele opdrachten/taken op eigen niveau. Dit doen we door middel van 'bloktijdmappen'. Iedere leerling heeft een eigen bloktijdmap met taal- reken- en schrijfwerkbladen. Door verschillen in niveau, motoriek en zorgbehoefte moeten de leerlingen regelmatig op elkaar wachten. Voordat alle leerlingen daadwerkelijk functioneel aan het werk zijn (actieve leertijd) zijn er soms wel twintig minuten voorbij. Daarnaast wordt er op drukke momenten regelmatig vanuit een automatisme en/of routine gewerkt. Er worden regelmatig keuzebeslissingen genomen, wat betekent dat er tijdens het lesgeven ad hoc dingen bedacht en beslist worden. Een computer blijkt bijvoorbeeld tijdens de leesles niet aan te staan of te werken. Maar de leerling heeft deze computer wel voor de verwerking van de les nodig.

Tijdens het werken vragen mijn leerlingen om een intensieve en vaak individuele begeleiding. Maar doordat de groep zo groot is heb ik per leerling minder tijd voor individuele begeleiding en worden er vaardigheden van leerlingen gevraagd die zij nog niet allemaal bezitten zoals na een gegeven instructie planmatig aan de slag gaan. Enkele leerlingen zijn afhankelijk van de klassenassistente of mij om daadwerkelijk aan een taak/opdracht te beginnen. Dit kan komen doordat informatie met moeite wordt opgeslagen en/of vastgehouden in het geheugen en het maken van een innerlijke voorstelling van een opdracht moeilijk is (de Hoop, 1998). Er zijn ook problemen rondom informatieverwerking aanwezig. Volgens van Rijswijk en van den Berg (1991) hebben meervoudig gehandicapte leerlingen maar een beperkt aantal handelingsalternatieven. Intensief gebruik van motorische prikkels als

compensatie voor visuele en auditieve prikkels is vaak niet voldoende mogelijk. Naast het eventuele ziekteverzuim, de controles in het ziekenhuis en de verzorging, missen leerlingen lestijd vanwege therapieën buiten de klas (de Hoop, 1998). Individuele kindfactoren hebben ook invloed op de leertijd. Het aanspreekniveau, de mate van alertheid en het uithoudingsvermogen is individueel bepaald. Het is dus zaak om het onderwijs zo 'passend' mogelijk te maken. Adaptief onderwijs kan hierbij een rol bij spelen. De kern van adaptief onderwijs is dat de leerkracht geen standaard lessen geeft voor alle leerlingen, maar onderwijs afstemt op de specifieke behoeften van de individuele leerlingen (Doolaard, Kooiman & Hofman, 2004). Dit is ook het uitgangspunt van de Mytyschool. In de schoolgids 2011/2012 staat aangegeven dat een leerkracht efficiënt, doelgericht en gedifferentieerd onderwijs aanstuurt door het maken van individuele handelingsplannen gebaseerd op zorgvuldige observatie, toetsing, evaluatie en effectief klassenmanagement. Twee maal per jaar wordt er per leerling een handelingsplan geschreven met individuele doelen. Deze doelen staan in relatie met leerlijnen volgens het Centrum Educatieve Dienstverlening-groep (CED-Groep). Voor het werken aan al deze individuele doelen, is er een effectieve klassenmanagement nodig zodat goede voorwaarden worden gecreëerd voor effectieve leertijd. Daarvoor is er binnen het ZML een kwaliteitskaart ontwikkeld rondom klassenmanagement (zie bijlage 2).

Door middel van dit onderzoek wil ik dus een beter beeld krijgen van de actieve leertijd van de leerlingen in mijn groep en welke maatregelen ik kan nemen om deze te vergroten.

1.2. Onderzoeksvraag/probleemstelling

Effectieve leertijd is per leerling verschillend. Wat voor de één wel effectief gebruik van leertijd is, hoeft voor een ander niet het geval te zijn. Volgens Förrer (2009) krijgt de leerkracht te maken met verschillen in het zelfstandig werken, gedragsproblemen, drukke of teruggetrokken leerlingen en verschillen in de capaciteiten en leervermogens van leerlingen. Een goed voorbeeld hierbij zijn de verzorgingsmomenten/toilettijden. Daar zie je veel individuele verschillen. Er zijn leerlingen die prima zelfstandig naar het toilet kunnen gaan, terwijl er ook leerlingen zijn die geheel afhankelijk van de verzorging van klassenassistenten zijn. Deze verzorgingsmomenten/toilettijden kunnen vol met individuele ontwikkelingsdoelen

staan. Alle leerlingen zijn 100% op school aanwezig, maar door individuele verschillen zoals aanleg en ziektebeeld/handicap zijn zij slechts voor een deel van deze tijd bezig met leren (Veenman, 2003). Het inspelen op deze verschillen vraagt om een goede klassenorganisatie en goede pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkracht (Förrer, 2009). De leerlingen niet als één grote groep zien met een standaard aanspreekniveau en aanpak, maar juist als een groep met individuele verschillen. Binnen het ZML is dit zeker het geval. Zelfs tijdens klassikale momenten moet er rekening gehouden worden met de onderlinge verschillen zoals leercapaciteiten, auditieve en visuele verwerking.

Het doel in mijn onderzoek kan als volgt omschreven worden:

Hoe kan ik met hulp van gestructureerd werken volgens de TEACCH-methode vier leerlingen uit mijn groep begeleiden en stimuleren tot een betere planmatige aanpak tijdens de bloktijd zodat er sprake is van onderwijs op maat.

Vanuit deze onderzoeksvraag komen de volgende deelvragen naar voren:

- *Hoe groot is de actieve leertijd bij vier ZML-leerlingen en aan welke voorwaarden moet ik voldoen om deze actieve leertijd te vergroten/ effectiever te maken.*
- *Hoe kan ik met hulp van gestructureerd werken volgens de Teacch-methode het bloktijdkwerk beter structureren en wat voor invloed heeft dit op de taakgerichtheid en begeleiding?*
- *Hoe bruikbaar is het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode voor leerlingen zonder ASS?*

1.3. Gewenste situatie.

In de gewenste situatie kunnen de leerlingen volgens een aantal principes vanuit de Teacch-methode zelf planmatig aan een opdracht beginnen. Zij blijven niet meer wachten op een extra individuele instructie of begeleiding. Zij weten wat er van hen in de bloktijd verwacht wordt en handelen daar naar. Door nu een goede basis te ontwikkelen, kan deze manier van planmatig werken door de volgende klas gecontinueerd en uitgebouwd worden. De Teacch-methode krijgt daardoor meer bekendheid binnen de afdeling ZML en collega leerkrachten gaan deze manier van

werken ook in hun eigen klas invoeren. Dan ontstaat er een werkelijk effectief klassenmanagement. Naast het afstemmen van de inhoud van het onderwijs, wordt ook het klassenmanagement op elkaar afgestemd. De leerlingen ervaren door de jaren heen een vloeiende ontwikkeling waarbij continuïteit en eenduidigheid aanwezig zijn (Förrer, 2009). Met andere woorden is de gewenste situatie behaald, wanneer alle leerlingen na instructie meteen aan hun taak kunnen beginnen, zonder nog eerst een individuele aanwijzingen nodig te hebben.

1.4. Aannname/hypotheses

Voor dit onderzoek is er specifiek voor de Teacch-methode gekozen vanwege de gestructureerde manier van werken. Deze werkaanpak is goed toepasbaar in mijn groep. Het sluit goed aan bij belangrijke aspecten zoals rust, structuur en vooral duidelijkheid. Mijn aanname hierbij is, dat de actieve leertijd bij vier leerlingen met hulp van een gevisualiseerde planmatige aanpak vergroot wordt. Er wordt minder tijd verloren door het wachten op de leerkracht en het zorgt voor een efficiëntere besteding van de toegekende tijd. Uit de uiteindelijke resultaten van dit onderzoek zal blijken of dit daadwerkelijk zo is.

Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk worden de theoretische achtergronden van mijn onderzoek beschreven. De theorie rondom taakgerichte leertijd, effectief klassenmanagement, gestructureerd werken volgens de Teacch-methode voor leerlingen met en zonder ASS maken begrippen en achtergronden inzichtelijker en helpen bij het zoeken naar verklaringen waarom de dingen zijn of gebeuren zoals ze zijn of gebeuren (Harinck, 2010).

2.1. Taakgerichte leertijd.

Binnen de Mytyschool is het aandacht hebben voor en het werken aan een zo goed mogelijke effectieve leertijd een belangrijk uitgangspunt. Veenman (2003) ziet het creëren van een leeromgeving met voldoende leertijd als een positieve factor. Negatieve factoren kunnen zijn: storingen door derden van buitenaf, telefoontjes, technische ongemakken zoals een computerprogramma dat niet wil opstarten en de hoeveelheid absentie van een leerling. Bij leerlingen op de Mytyschool is er ook sprake van absenties door controles revalidatiearts/specialisten en individuele therapieën. Om alles in goede banen te leiden, vraagt dit van de leerkracht alertheid en een goed management. De overgebleven leertijd moet zo optimaal mogelijk gebruikt worden. Volgens Förrer (2009) is er pas sprake van een effectieve of taakgerichte leertijd, wanneer de leerlingen echt geconcentreerd aan het werk zijn. Veenman (2003) geeft hetzelfde aan. Hij omschrijft taakgerichte leertijd als de tijd waarin leerlingen daadwerkelijk aan opgedragen taken werken.

Een taakgerichte leertijd is nog geen garantie voor een effectieve leertijd. De leerstof moet wel op maat worden aangeboden. Het moet goed aansluiten bij het niveau van de leerling. Veenman (2003) geeft dit ook aan. Volgens hem moeten activiteiten niet alleen aansluiten op geformuleerde doelen, maar ook op de mogelijkheden van leerlingen zelf. Volgens Förrer (2009) moeten leerkrachten een zo effectief mogelijk instructie proberen te geven met gebruik van methoden en materialen. Het gebruik van methoden binnen het ZML is minimaal. Veel methoden zijn te moeilijk of de moeilijkheidsgraad loopt te snel op. Rondom het voorbereidend- en technisch lezen wordt er wel de methode Leeslijn gebruikt, maar deze wordt door de leerkracht aangepast aan het niveau van de ZML-leerling. Naast deze aspecten krijgt de leerkracht ook te maken met de capaciteiten en het leervermogen van leerlingen

zoals: afleidbaarheid, drukke of teruggetrokken leerlingen en leerlingen met gedragsproblemen. Leerlingen verschillen in behoeften in instructie en begeleiding. Dit alles vraagt dus om een goede differentiatie. Er zijn twee vormen van differentiatie (Förrer, 2009):

- Divergente differentiatie.
- Convergente differentiatie.

Wanneer er sprake is van een divergente differentiatie, werken de leerlingen op eigen niveau en tempo. Leerstof wordt niet klassikaal aangeboden, maar leerlingen besteden evenveel tijd aan de verschillende vakken. Er is veel ruimte voor individuele- en/of groepsinstructies en zelfstandig werken. Bij convergente differentiatie krijgen alle leerlingen gelijktijdig dezelfde leerstof aangeboden. Er wordt na de klassikale instructie gedifferentieerd en leerlingen werken op eigen tempo en niveau. Volgens Förrer (2009) is het convergent differentiëren effectiever voor zwakke leerlingen. Divergente differentiatie vraagt bij leerlingen om een goede zelfstandige werkhouding. De leerkracht heeft weinig individuele begeleidingstijd per leerling, omdat de aandacht gelijktijdig over alle kinderen verdeeld moet worden. Binnen de ZML-afdeling van de Mytyschool kom je beide vormen van differentiatie tegen. Tijdens het werken in de bloktijd is er sprake van een divergente differentiatie. Tijdens lesblokken zoals wereldoriëntatie en project is er sprake van convergente differentiatie. De leerlingen worden over hetzelfde onderwerp bevraagd, maar ieder op zijn eigen niveau.

2.2. Effectief klassenmanagement.

Een effectief klassenmanagement heeft een belangrijke rol bij het vergroten van de toegekende tijd en het efficiënter besteden van deze tijd. Door een omgeving te creëren waarin alle leerlingen actief en betrokken kunnen leren, bestaat de kans op betere leerprestaties (Förrer, 2009). In 1970 werd door Jacob Kounin (1970) al aangetoond dat met hulp van een goed georganiseerde klassenomgeving er betere leerresultaten bij leerling bewerkstelligd kunnen worden. Volgens Veenman (2003) bestaat een effectief klassenmanagement uit een verzameling organisatorische vaardigheden die de leerkracht bezit. Het wordt gekenmerkt door het nemen van een groot aantal planningsbeslissingen en een beperkt aantal keuzebeslissingen. Het goed voorbereiden van de lessen valt onder het nemen van planningsbeslissingen.

Door een goede voorbereiding kunnen er al heel wat verrassingen voorkomen worden. Het maken van keuzebeslissingen wordt een heel stuk gereduceerd.

Een effectief klassenmanagement zorgt ook voor een beter pedagogisch klimaat. Doordat leerlingen in principe niet uit vrije wil samen in een groep zitten en bezigheden uitvoeren waarvoor ze zelf niet kiezen, is het zaak om hen extern voor taken/opdrachten te motiveren. Volgens Redant (2007) vraagt dit van de leerkracht goede pedagogische en didactische kwaliteiten zoals duidelijk en alert zijn, aandacht goed kunnen verspreiden, continuïteit aanbieden en een responsieve houding hebben. Verder geeft hij aan dat het realiseren van een intens leergedrag niet zo moeilijk is, zolang alle leerlingen hetzelfde doen. Dit is binnen de Mytyschool niet altijd mogelijk. De bloktijd is daar een goed voorbeeld van.

Volgens Förrer (2009) moet een leerkracht zich bewust zijn van zijn eigen klassenmanagement. Pas wanneer een leerkracht naar zijn eigen functioneren durft te kijken, staat hij open om eigen werkwijzen te analyseren en te evalueren. De leerkracht wordt zich bewust van eigen vooroordelen, valkuilen, voorkeuren en interesses. Collegiale consultatie en intervisie kunnen hierbij helpen. Door regelmatig met anderen over de eigen werkwijze te praten en hulpvragen durven te stellen, kan de leerkracht een beter beeld over zijn eigen functioneren krijgen.

2.3. Leerstijl ZML-leerling

Het zorgen voor een effectieve leertijd en het bevorderen van een zo groot mogelijke taakgerichtheid speelt binnen elke school een grote rol. Ook binnen de ZML-groepen van de Mytyschool. Damen en Cordang (2007) geven aan dat het imiteren en trainen van vaardigheden en weetjes niet automatische tot ontwikkeling leiden. Zij zien de ontwikkeling als een drieslag: leren kennen, leren waarderen en leren gebruiken. Door herhaling van kennis leren de leerlingen deze kennis te 'waarderen' en uiteindelijk toe te passen. Het moet fijn zijn om het geleerde te gebruiken. Dit vraagt om onderwijs op maat. Het is belangrijk om het aanwezige potentieel nauwkeurig te diagnosticeren, dit te accepteren en daar een zo goed mogelijke compensatie voor te vinden. Wanneer een leerling bijvoorbeeld tijdens het werken veel last heeft van klasgenootjes, kan een afgeschermd werkplek hem helpen.

2.4. Gestructureerd, planmatig werken

Het leren binnen het ZML-onderwijs is gericht op het aanbieden van kennis en vaardigheden die de leerlingen helpen bij het zo zelfstandig mogelijk functioneren na het onderwijs. Dit vraagt het één en ander van de leerkracht, het klassenmanagement en de leerlingen. Aangeboden taken/opdrachten moeten afwisselend en uitdagend zijn, maar wel passend zijn aan het niveau van de leerling. De leerkracht moet een leerling meer zelf de verantwoording durven te geven, maar er ook voor zorgen dat iedereen aan de slag kan en zonder afleiding kunnen doorwerken. Allemaal factoren die binnen de onderzoeksgroep een belangrijke rol spelen. Hier kan op verschillende manieren aan gewerkt worden. Voor dit onderzoek is er gekozen om tijdens de bloktijd het gestructureerd werken vanuit de Teacch-methode te testen.

2.4.1. De Teacch-methode

De Teacch-methode is in 1970 ontwikkeld door Eric Schopler. Voluit geschreven staat Teacch voor 'Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children' (autsider, 2003). Het is een interventieprogramma dat gericht is op mensen met een Autistisch Spectrum Stoornis (ASS).

De methode heeft tot doel de individuele vaardigheden door middel van een zeer gestuctureerde omgeving te stimuleren, zodat leerlingen een zo'n groot mogelijke zelfstandigheid kunnen verwerven. Daarbij neemt de samenwerking met de ouders een grote plaats in.

In de film 'Wijs met teacch' (Elshof, 2009) wordt gesproken over het aanpassen van het onderwijs, zodat deze zo goed mogelijk aansluit bij de mogelijkheden en sterke kanten van de leerling. Door de leeromgeving inzichtelijk en voorspelbaar te maken zorgt dit voor veiligheid. Voelt een leerling zich veilig, dan staat deze meer open tot leren. Staat de leerling meer open voor leren, dan kan er meer betrokkenheid bij de leerling ontstaan waardoor er effectiever aan een opdracht gewerkt kan worden.

De Teacch-methode werkt met vaste schema's, visuele verwijzers en pictogrammen om op die manier het werk voorspelbaar te maken. Er wordt structuur aangebracht in tijd, ruimte, activiteiten en aanpak. Onderdelen die alle respondenten in de onderzoeksgroep kunnen helpen bij het krijgen van een effectiever taakgerichtheid.

2.4.2. Leerlingen met ASS

Bij ASS is er sprake van een stoornis in de informatieverwerking (Baltussen, 2003). Leerlingen met ASS zien geen samenhang tussen afzonderlijke waarnemingen. Zij kunnen zich moeilijk in anderen verplaatsen en sociale situaties worden niet goed begrepen of aangevoeld. Daarnaast is er vaak sprake van een abnormale prikkelgevoeligheid. Dit zorgt voor een beperkte belangstelling en beperkte activiteiten. Leerlingen met ASS hebben moeite met het zelf plannen, organiseren en uitvoeren van taken. Hierbij hebben zij ondersteuning en begeleiding bij nodig. Er mag niet afgeweken worden van bestaande regels en routines. Dit vraagt het één en ander van de klassensituatie en klassenmanagement. Het is belangrijk om voor deze leerlingen duidelijkheid, structuur, overzicht en voorspelbaarheid te zorgen.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk staan de onderzoeksmethode, de onderzoeksgroep, de onderzoeksinstrumenten en de meetmomenten beschreven. Er worden antwoorden gezocht op de onderzoeksvraag en deelvragen zoals beschreven in hoofdstuk één.

3.1. De onderzoeksmethode

Dit onderzoek is gericht op vier respondenten. Er is dus sprake van een praktijkonderzoek op microniveau (Harinck, 2010). Doordat er een periode van zes weken het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode wordt uitgeprobeerd, is er tevens sprake van een veranderingsonderzoek (Lanen, 2011).

Het onderzoek bestaat uit een quasi-experiment, zonder controle groep. Hier is voor gekozen vanwege de relatief korte, maar intensieve onderzoeksperiode. Doordat de gegevens uit het onderzoek niet te vergelijken zijn met een controlegroep hebben de bevindingen een voorlopig karakter (Harinck, 2010). De resultaten zijn niet generaliseerbaar. Wat voor de ene respondent geldt, hoeft niet voor de andere te gelden. Ze kunnen wel handreikingen geven om met andere ogen naar het planmatig werken in de bloktijd te kijken (Lanen, 2011), het kan werkwijzen ter discussie stellen.

3.2. De onderzoeksgroep

De totale groep bestaat uit elf leerlingen. Met hulp van een selecte steekproef zijn vier respondenten gekozen. Er is gekeken naar de huidige taakaanpak in de bloktijd en de aanwezigheid van de respondenten tijdens observatie- en uitvoeringsmomenten. Alle respondenten vragen tijdens de bloktijd vaak om bevestiging, zijn erg afwachtend en nemen weinig tot geen initiatief tot het starten aan een taak.

De respondenten worden vanaf nu A, B, C en D genoemd. Respondenten A en B zijn beide jongens van twaalf jaar. Zij functioneren op een cognitief niveau van eind groep één van het basisonderwijs. Respondent C. is een jongen van elf jaar met autisme en een aandachtstekort-hyperactiviteitstoornis. Zijn cognitief niveau is vergelijkbaar met midden groep drie van het basisonderwijs. Respondent D is een meisje van twaalf jaar. Haar cognitief niveau is vergelijkbaar met begin groep vier.

3.3. De onderzoeksinstrumenten

Voor dit onderzoek is voor de volgende dataverzameling gekozen: collega's bevragen d.m.v. een vragenlijst, afnemen interview met afdelingshoofd (tevens intern begeleidster) en het uitvoeren van gestructureerde en vrije observaties A, B, C en D.

3.3.1. Gestandaardiseerde vragenlijst voor collega's

Met hulp van een vragenlijst worden de ervaringen en expertise van collega's in dit onderzoek betrokken (zie bijlage 3). De vragenlijst is uitgedeeld aan leerkrachten en klassenassistenten binnen de ZML-afdeling. Hier is voor gekozen omdat leerkracht en klassenassistent wel samen een team zijn, maar beiden een eigen mening of inzicht hebben omtrent taakgerichtheid en leertijdverlies.

Tijdens het opstellen van de vragenlijst is er rekening gehouden met een aantal aspecten zoals beschreven door Bartelds (1987). Er is gelet op het structureren van de vragen, de lijst niet te uitgebreid maken en het toepassen van een eenduidige formulering.

De vragenlijst bestaat uit kwantitatieve en kwalitatieve vragen, open en gesloten vragen. Informatie uit alleen gesloten vragen is vaak beperkt en onvoldoende. Vooral wanneer de respondent een negatief antwoord aankruist zonder verdere uitleg. De vragenlijst is vooraf door een collega ingevuld, met critical friends besproken en opnieuw aangepast. De kwantitatieve gegevens worden verwerkt in een staafdiagram. De kwalitatieve gegevens worden als illustratie en aanvulling bij de kwantitatieve gegevens gebruikt.

3.3.2. Gestructureerde observatie

Er is gekozen voor een indirecte, gestructureerde observatie in een natuurlijke situatie. Daarvoor is een tijdsteekproef gebruikt (zie bijlage vier). De observatie is indirect omdat er gebruik wordt gemaakt van filmopnamen, waardoor op een ander tijdstip de situatie bekeken kan worden. Het voordeel hiervan is dat het filmen geen inbreuk hoeft te hebben op het lesverloop, de situatie blijft 'natuurlijk'. Het nadeel is wel dat er informatie gemist kan worden.

Voor het observatieschema is een gedragscatalogus gemaakt.

Ta:	werkt taakgericht
Kij:	kijkt afwezig rond of start voor zich uit
Sto:	stoort andere leerlingen of praat met hen
Lo:	loopt door de klas
Hu:	wacht op hulp
An:	is bezig met andere activiteiten
Af:	afleiding door anderen

Voorbeeld 1: gedragscatalogus

De gedragscatalogus geeft aan hoe het te observeren gedrag gecodeerd kan worden (Harinck, 2010). De tijdsteekproef voor dit onderzoek is afgeleid van de tijdsteekproef uitgevoerd door een collega voor haar Masteronderzoek (Berg, 2011).

Na zes weken wordt er voor de eindmeting de tijdsteekproef herhaald. De resultaten van de nul-meting en eindmeting worden met hulp van een frequentieverdeling in de vorm van een staafdiagram met elkaar vergeleken.

3.3.3. Vrije observatie

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek worden A,B,C en D door beide leerkrachten en/of klassenassistente gevolgd. Zij maken aantekening in een logboek. Hiervoor is een schema ontwikkeld (zie bijlage vijf). Deze gegevens worden na afloop geordend en in thema's verwerkt.

3.3.4. Interview

Vanuit de directie zijn er meningen rondom effectieve leertijd en het bevorderen van de taakgerichtheid. Daarom is er voor een interview met het afdelingshoofd (tevens intern begeleidster) van de ZML-afdeling gekozen. Zij heeft ook veel ervaringen met gestructureerd werken volgens de Teacch-methode. Het interview kan omschreven worden als een semigestructureerd interview. Het is voorbereid met hulp van een interviewleidraad (Lanen, 2011). Dit is een stappenplan die helpt om de onderwerpen in een goede volgorde te bespreken. Er zijn vooraf vragen geformuleerd rondom effectieve taakgerichtheid en gestructureerd werken volgens de Teacch-methode (zie bijlage zes). Met toestemming van de geïnterviewde wordt het gesprek opgenomen om op een later tijdstip te verwerken tot een zo objectief mogelijk verslag. Dit verslag wordt ter controle door de geïnterviewde gelezen en wanneer nodig aangevuld. Het hele interview wordt uitgeschreven, om daarna in te dikken tot een samenvatting met

alleen relevante data. Deze data wordt tijdens de data-analyse gecombineerd met de uitkomsten vanuit de vragenlijsten collega's.

3.3.5 Evaluatieschema collega's

Doordat er twee leerkrachten en twee klassenassistenten werkzaam zijn in de betreffende groep, doen allen ervaringen op met het gestructureerd werken. Deze ervaringen/meningen worden beschreven op een evaluatieformulier die allen per mail kunnen invullen (zie bijlage zeven). Hier is voor gekozen vanwege het korte tijdsbestek rondom het verwerken van de verkregen data. Er wordt per vraag een korte samenvatting gemaakt. Uit deze samenvattingen worden relevante opmerkingen gehaald en gebruikt bij het vormen van de eindconclusie.

3.4. Meetmomenten

De voorbereidingen op het onderzoek lopen vanaf september tot en met december. Begin januari wordt er voor de nul-meeting 2 maal een tijdsteekproef bij A,B,C en D afgenomen; tijdens het begin van de week bij leerkracht één en tegen het einde van de week bij leerkracht twee. Door op twee tijdstippen te meten krijgen de tijdsgebonden factoren minder invloed op de onderzoeksresultaten. Eind maart, begin april wordt er voor de eindmeting dezelfde tijdsteekproef afgenomen. In maart worden de vragenlijsten rondom effectieve leertijd onder collega's verspreid en wordt het interview met afdelingshoofd afgenomen. In april worden de uiteindelijke resultaten verwerkt en wordt er een data-analyse gemaakt. Schematisch ziet dat er als volgt uit:

Datum	Onderzoeksactiviteit	Doel	Hoe vaak?
Vanaf oktober 2011	Tekstbronnen lezen	Activeren voorkennis + basis theoretisch kader	Wanneer mogelijk
Januari 2012	Gestructureerde observatie: 0-meeting A,B,C, en D.	Taakaanpak	1x op dinsdagmiddag 1 x op donderdagmiddag
Februari/maart 2012	Vrije observaties tijdens aanbidding + werken TEACCH- methode bij A,B,C en D.	Taakaanpak positief beïnvloeden	Gedurende 6 weken alle bloktijdmomenten van 14.00 - 15.30 uur.
Februari 2012	Bevragen. Zelf samengestelde gestandaardiseerde vragenlijst voor collega's.	Inventariseren meningen, ervaringen en ideeën collega's	Eenmaal naar alle collega's afdeling sturen.
Maart 2012	Bevragen. Interview IB/afdelingshoofd.	Uitgangspunten mytyschool rondom 'passend' effectief onderwijs.	Eenmaal.
Laatste week van maart 2012	Gestructureerde observatie: Eindmeting A,B,C,D.	Taakaanpak	1x op dinsdagmiddag en 1 x op donderdagmiddag
April 2012	Analyseren gegevens	Data analyse van alle gegevens maken + conclusie maken	Wanneer mogelijk

Schematisch overzicht onderzoeksactiviteiten

3.5. Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Triangulatie is een belangrijk aspect bij dit onderzoek. Er wordt gebruik gemaakt van meerdere data-verzamelmethode om vanuit verschillende perspectieven de centrale vraagstelling en de deelvragen te kunnen beantwoorden. Er zijn meerdere literatuurbronnen geraadpleegd, er zijn gestructureerde en ongestructureerde observaties bij leerlingen uitgevoerd en door middel van vragenlijsten en interview informatie bij collega's en afdelingshoofd verkregen. De vragenlijsten voor collega's is door een critical friend ingevuld en aangevuld. De vragenlijst is tevens tijdens een onderzoeksgroepbijeenkomst besproken. Naar aanleiding van de kritische kanttekeningen is de vragenlijst aangepast. Tijdens het gehele onderzoek wordt er een logboek bijgehouden, waarin zoveel mogelijk de vorderingen, de veranderingen, de leermomenten en de problemen worden beschreven.

3.6. Ethische aspecten

Voor aanvang van dit onderzoek is er een gesprek geweest met de afdelingshoofd omtrent het onderwerp. Zij vond het een prima onderwerp en gaf voor dit onderzoek haar toestemming. Er is ook toestemming aan de ouders van de respondenten gevraagd. Er zijn afspraken gemaakt rondom de anonimiteit van de leerlingen en van de vertrouwelijkheid onderzoeksdata. Drie ouders hebben volledige toestemming gegeven. De ouders van A gaven wel aan dat er in het verslag geen film- en fotomateriaal geplaatst mag worden. Bij de overige leerlingen die niet participeren in dit onderzoek, worden geen negatieve effecten of gedragingen verwacht. De leerlingen zijn gewend aan individuele plannen en individuele afspraken.

Hoofdstuk 4: Datapresentatie

In dit hoofdstuk wordt per onderzoeksmethode een korte toelichting gegeven op het verloop van het onderzoek en via welke wijze de ruwe data verwerkt is tot de uiteindelijke gebruikte data. Verdere analyse en beantwoording van de deelvragen worden in hoofdstuk vijf beschreven.

4.1. Gestructureerde observatie

Bij de leerlingen A, B, C en D is een beginpunt en een eindpunt afgenomen in de vorm van een tijdsteekproef (zie voorbeeld 2: tijdsteekproef-formulier).

Tijdsteekproef-formulier																
Observator:			Categorie		Aantal		Procenten									
Naam leerling:																
Groep:																
Datum observatie:																
			Ta													
			Kij													
			Sto													
			Lo													
			Hu													
			An													
			Af													
			Totaal				100%									
Min	Na 20 sec.				Na 40 sec.				Na 60 sec.				Opmerkingen			
1	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	
2	An	Af				An	Af				An	Af				
3	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	
4	An	Af				An	Af				An	Af				
5	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	
6	An	Af				An	Af				An	Af				
7	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	Ta	Kij	Sto	Lo	hu	
	An	Af				An	Af				An	Af				

Voorbeeld 2: tijdsteekproef formulier.

Met hulp van video-opnamen zijn er scoringslijsten per leerling, per observatiemoment ingevuld. Na de instructie werd er gestart met het scoren. Gedurende tien minuten werd er bij elke leerling om de twintig seconden een categorie omcirkeld die op dat moment het beste bij het gedrag van de leerling paste. De resultaten van de nul-meetingen en de eindmetingen zijn op dezelfde wijze gescoord met hulp van de vooraf geformuleerde categorieën, zodat er een eenduidig en objectief naar de leerlingen gekeken werd. Voor een grotere objectiviteit zijn er zijn er op twee verschillende tijdstippen opnamen gemaakt. Voor de nul-meeting is het gelukt om van drie leerlingen op dinsdag en donderdag video-opnamen te maken. Alleen bij C. is dit niet gelukt. De opname van C. op dinsdag duurde maar vijf minuten en daardoor te kort voor de analyseverwerking. Om toch aan twee maal tien minuten te komen is de tweede meeting een week later op vrijdag gemaakt.

Bij de eindmeting zijn er bij B, C, D in week vijftien op twee verschillende dagdelen video-opnamen gemaakt. A. was in het begin van deze week ziek, waardoor er alleen op het einde van de week op twee verschillende momenten opnamen gemaakt konden worden. Er is per leerling én per observatiemoment een scoringslijst ingevuld. Deze scores zijn vertaald naar procenten (zie voorbeeld drie).

Naam leerling	Taak-gericht werken	Kijken	Storen	Lopen	Hulp vragen	Andere activiteit	Afleiding door anderen
A	55.6%	11.1%	0%	0%	29.6%	3.7%	0%
B	72.4%	3.5%	0%	3.5%	10.3%	0%	10.3%
	65.5%	17.2%	0%	0%	6.9%	3.5%	3.5%
C	82.1%	7.1%	3.6%	0%	3.6%	0%	3.6%
	72%	4%	0%	0%	4%	16%	8%
D	62.1%	10.3%	13.8%	3.5%	3.5%	3.5%	3.5%
	69%	17.2%	6.9%	0%	0%	0%	6.9%

Tabel 4: Taakgericht gedrag leerlingen eindmeting moment 2.

Voorbeeld 3: scoretabel

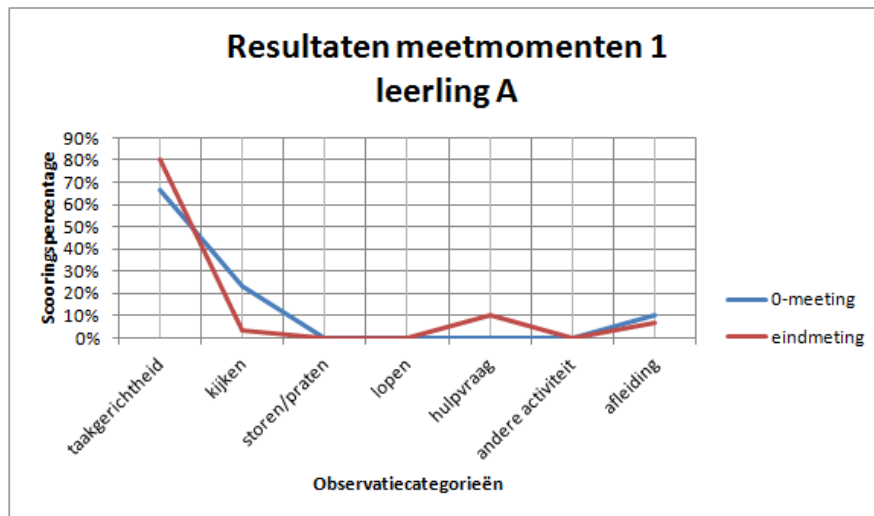
De volgende formule is gebruikt voor het berekenen van de percentages (Verhoeven, 2010):

$$\text{Percentage} = \text{frequentie} / \text{totaal} \times 100 \%$$

De totaal aantal gemaakte observaties zijn per categorie gedeeld door het totaal aantal gemaakte observaties en deze vermenigvuldigd met 100.

Voorbeeld: Categorie = 19
Aantal = 29
Percentage = $19 / 29 \times 100 = 65,5\%$

De uitkomsten zijn verwerkt in een lijngrafiek, waardoor de verschillen tussen de nulmeetings en de eindmetingen duidelijker zichtbaar worden (zie voorbeeld vier).



Voorbeeld 4: lijngrafiek

Voor extra objectiviteit is een collega gevraagd de laatste eindmetingen ook te scoren volgens het scoreformulier van de tijdsteekproef (peer review). Deze uitkomsten zijn in de tabel 'eindresultaten meetmomenten twee' meegenomen. Haar scores kwamen niet geheel overeen met de scores die er al lagen, maar het verschil was niet zo groot. Daarom spelen deze scores verder geen rol in de data-analyse.

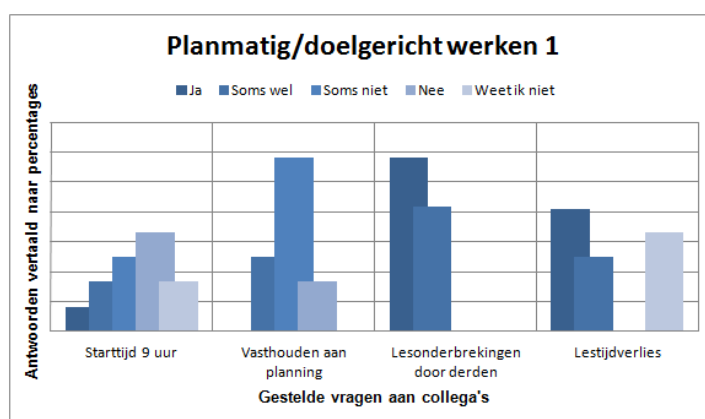
4.2. Gestandaardiseerde vragenlijst voor collega's.

Alle leerkracht en klassenassistente uit de ZML-kern afdeling hebben een vragenlijst rondom effectieve leertijd gekregen. De enquêtes zijn door mij persoonlijk uitgedeeld met daarbij een korte introductie. Er zijn in totaal veertien enquêteformulieren uitgedeeld, waarvan er twaalf bij mij zijn ingeleverd. Op basis van deze twaalf deelnemers zijn de antwoorden uitgesplitst naar de verschillende vragen en daarna omgezet in percentages (zie voorbeeld vijf).

I. Planmatig/doelgericht werken leerkracht.	ja	soms wel	soms niet	nee	weet ik niet
a. Ik start om 09.00 uur met de les.	8,3%	16,7%	25%	33,3%	16,7
b. Ik volg precies het lesrooster en hou me aan de geplande tijden.	0	25%	58,3%	16,7%	0
c. Mijn lessen worden onderbroken door interventies van buiten.	58,3%	41,7%	0	0	0
d. Er is sprake van lestijdverlies tijdens mijn lessen.	41%	25%	0	0	33%
e. Na een klassikale instructie wordt er gedifferentieerd en werken leerlingen op eigen tempo en niveau.	33%	41,7%	8,3%	16,7%	0
f. Alle leerlingen werken op eigen tempo en niveau, lesstof wordt niet klassikaal aangeboden.	16,7%	33%	16,7%	33%	0
g. Tijdens de bloktijd wordt een bepaald (werk)systeem toegepast.	75%	8,3%	0	0	16,7%
h. In de bloktijd zijn alle leerlingen binnen 10 minuten aan het werk.	25%	41,7%	16,7%	8,3%	8,3%
i. Ik kan alle leerlingen tijdens de bloktijd voldoende begeleiding geven.	8,3%	8,3%	16,7%	58,3%	8,3%
j. Ik stel realistische doelen voor elke leerling.	50%	33%	8,3%	0	8,3%
k. Ik geef leerlingen inspraak in de keuze voor eigen activiteiten of inbreng thema's.	8,3%	58,3%	0	25%	8,3%

Voorbeeld 5: scoringslijst effectieve leertijd

Hierbij is dezelfde formule gebruikt als bij de gestructureerde observatie. De percentages zijn verwerkt in een staafdiagram, waardoor er per vraag een duidelijk overzicht ontstond, welke antwoorden het meest door collega's aangekruist waren.



Voorbeeld 6: staafdiagram vragenlijst effectieve leertijd.

De open vragen van deze enquête zijn teruggebracht tot een betekenisvolle samenvatting, die gebruikt werd als illustratie en verdieping voor de kwantitatieve gegevens (zie bijlage acht).

4.3. Interview afdelingshoofd

Het interview is met een memorecorder opgenomen en daarna in zijn geheel uitgeschreven. Deze tekst is ingedikt naar een samenvatting met relevante informatie die antwoorden geven op de gestelde vragen. Niet relevante informatie en de vele voorbeelden zijn weggelaten. Dit verslag heeft de respondent gelezen en aangevuld. Deze aanvulling zijn meegenomen in de samenvatting (zie bijlage negen), waardoor er een 'geordende schoenendoos' ontstond (Harinck, 2010). Uit deze 'schoenendoos' zijn een aantal uitspraken gehaald en in hoofdstuk vijf verwerkt in de getrokken conclusies.

4.4. Vrije observatie van de interventie

In de maanden februari en maart hebben respondenten A, B, C en D tijdens de bloktijd volgens een aantal elementen vanuit de Teacch-methode gewerkt. Door beide leerkrachten zijn hier in een logboek aantekening over gemaakt (zie voorbeeld zeven).

Effectieve taakaanpak					
Datum	Wanneer in bloktijd?	Wie	leerling	Wat	Eigen interpretaties
28/2	14.30-15.00	J.	A.	Gaat uit zichzelf naar werkplek. Stelt zich afwachterend op. Start met mandjewerk, twee maal een werkblad, 1 maal insteekmozaïek. Gebruikt vraagkaart. Stelt vraag d.m.v. vraagkaart.	Werkwijze met de <u>picto-stroken</u> is A. nog niet geheel duidelijk. Afwachterende houding oorzaak van onwetendheid?
1/3	14.30-15.00	E.	A.	Wordt door klasgenoot naar werkplek gereden (A. staat in <u>sta-tafel</u>). Start met mandje 1. <u>Matched</u> strookje 1 met mandje 1. Werk is af, zet vraagtekenkaartje neer. Opdracht is goed. Legt zelf <u>picto-strook</u> in mandje.	Gebruik vraagkaartje gaat goed. Heeft het 3 maal gebruikt. Kan op dit werkplekje zelf bij de mandjes. Lijkt de manier van werken leuke vinden. Nu opletten of hij zelfstandig in de bloktijd aan de mandjes gaat beginnen, zonder aanwijzingen van ons.
2/3	14.30-15.00	E.	A.	Rijdt uit zichzelf naar werkplaats. Blijft	Lijkt het mandjessysteem te snappen,

Voorbeeld 7: logboek vrije observatie.

In dit logboek werden de meest opvallende zaken genoteerd met eventuele eigen interpretaties van de observant. Hierdoor zijn de veranderingen in de taakgerichtheid

goed omschreven. Daarnaast konden beide leerkrachten en klassenassistenten elkaars bevindingen van die week lezen. Het logboek met de observatiegegevens is ingedikt naar een analyseschema, waarin per leerling de vorderingen kort staan omschreven (zie voorbeeld acht).

	Leerling A	Leerling B
Week 1	Laat nog een afwachterende houding zien. Picto-stroken worden niet bekeken. Werken met de mandjes lijkt begrepen te zijn.	Lijkt de manier van werken te snappen. Kan prima de werkpicto's met mandje matchen. Werkt goed zelfstandig met de mandjes in eigen werkhoeke.
Week 2	Regelt zelf om naar werkplek gebracht te worden. Zet vraagkaartje in, Begint zonder te wachten aan mandje 1	Geen observaties.
Week 3	Initiatief tot het rijden naar werkplek is wisselend. Zelfstandig starten met mandje 1 is wisselend. Vraagt om hulp	Werkt zelfstandig aan de mandjes. Gaat zelfstandig aan het werk.
Week 4	Afwezig (ziek)	Werkt prima met de mandjes. Werk moet wel eerst nagekeken worden, voordat B verder gaat met volgende opdracht. Zet hierbij vraagkaartje goed in.
Week 5	Neemt initiatief tot vragen om hulp, blijft wel wachten en gebruikt niet het vragenkaartje.	Werkt prima zelfstandig. 3 Mandjes binnen een half uur af. B is erg trots op het resultaat.
Week 6	Afwezig (ziek)	Alternatieve activiteiten vanwege Pasen + therapie waardoor geen mandjeswerk.

Voorbeeld 8: analyseschema vrije observatie.

Op deze manier ontstond er per leerling een overzicht rondom de veranderingen in taakgedrag (positief of negatief). Samen met de vorderingen vanuit de gestructureerde observaties werd er een basis gelegd voor de geformuleerde conclusies in hoofdstuk vijf.

4.5. Evaluatieschema naaste collega's

De leerkrachten en klassenassistenten die participeren in het quasi-experiment hebben een evaluatieschema gehad (zie bijlage zeven). De meningen, ervaringen en ideeën zijn bij elkaar gezet en relevante uitspraken zijn gebruikt voor het nemen van conclusies rondom de bruikbaarheid van Teacch-methode in relatie met ZML-leerlingen.

Hoofdstuk 5: Conclusies

In dit hoofdstuk wordt er met de verkregen data een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en de deelvragen. Naast de getrokken conclusies worden er ook aanbevelingen beschreven.

5.1. Antwoorden op de deelvragen van het onderzoek

5.1.1. Antwoord op deelvraag 1

Hoe groot is de taakgerichtheid/actieve leertijd bij vier ZML-leerlingen uit mijn groep en aan welke voorwaarden moet ik voldoen om deze actieve leertijd te vergroten/effectiever te maken?

Om deze deelvraag goed te kunnen beantwoorden is de vraag in twee delen gesplitst in:

- a. Taakgerichte/actieve leertijd.
- b. Voorwaarden voor creëren actieve leertijd.

a. Taakgerichte/actieve leertijd.

Uit de verkregen observatiedata voor de nul-meeting bleek dat de taakgerichtheid per leerling, per moment erg verschillend is (zie tabel één en twee).

Naam leerling	Taak-gericht werken	Kijken	Storen	Lopen	Hulp vragen	Andere activiteit	Afleiding door anderen
A	66.7%	23.3%	0 %	0 %	0 %	0 %	10 %
B	43.3%	46.7%	0 %	0 %	10 %	0 %	0 %
C	50 %	14.3%	0 %	0 %	3.6%	17.8%	14.3%
D	23.3%	0 %	0 %	20 %	0 %	56.7%	0 %

Tabel 1: Taakgericht gedrag leerlingen nul-meeting moment 1.

Naam leerling	Taak-gericht werken	Kijken	Storen	Lopen	Hulp vragen	Andere activiteit	Afleiding door anderen
A	29.2%	58.3%	0 %	0 %	0 %	4.2%	8.3%
B	76.3%	23.3%	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
C	82.8%	6.9%	0 %	0 %	3.4%	6.9%	0 %
D	3.3%	0 %	33.3%	0 %	0 %	50 %	13.4%

Tabel 2: Taakgericht gedrag leerlingen nul-meeting moment 2.

Bij leerling A werd er bij meetmoment één een goed taakgericht gedrag waargenomen, terwijl dit bij meetmoment twee een stuk lager was. Gemiddeld kwam leerling A uit op 48% taakgerichtheid. Bij de leerlingen B en C was dit juist andersom. Deze lieten bij de eerste nul-meeting een minder goede taakgerichtheid zien. Gemiddeld kwam leerling B uit op 59.5% taakgerichtheid en leerling C op 51%. Alleen leerling D liet bij beide metingen een lage taakgerichtheid zien. Deze leerling lijkt heel taakgericht bezig te zijn, maar tijdens beide nul-meetingen bleek ze met hele andere dingen bezig te zijn zoals het aanslijpen van haar potlood, zachtjes kletsen met haar buurvrouw of met haar pen spelen. Haar gemiddelde taakgerichtheid kwam uit op 13%.

Bij allen was er tijdens de observatiemomenten sprake van divergente differentiatie. Er werd op eigen niveau en tempo gewerkt. Volgens Förrer (2009) vraagt dit van de leerlingen een goede zelfstandige werkhouding. Doordat dit niet het geval is bij de respondenten kan er verlies van tijd ontstaan, doordat de leerlingen vaker op hulp wachten. Tijdens het interview werd aangegeven:

“Als je er naar streeft alles individueel aan te bieden, doe je de leerlingen te kort. Als je alles individueel uitlegt, ga je tijd verliezen. Om dit verlies van tijd in goede banen te leiden, is er voldoende kennis van de doelgroep nodig.”

Leerlinge n A, B, C en D zijn ZML-leerlingen en zoals aangegeven in hoofdstuk twee leert een ZML-leerling in hele kleine stapjes en heeft daarbij veel herhaling en ondersteuning nodig. Toch heeft de leerkracht tijdens de bloktijd weinig individuele begeleidingstijd per leerling en moet de aandacht gelijktijdig over alle kinderen verdeeld worden. Een feit dat door collega's onderstreept werd. Een leerkracht gaf aan:

“Iedere toename van de groep met een leerling houdt in, dat iedereen in principe minder tijd kan krijgen.”

Er werd ook aangegeven dat wachtmomenten niet te voorkomen zijn, maar geaccepteerd moet worden. Dit ter voorkoming van eigen frustraties.

Convergente differentiatie is volgens Förrer (2009) beter voor zwakke leerlingen. Maar deze manier van differentiëren is tijdens de bloktijd bijna niet mogelijk, doordat

leerlingen vanwege therapieën op verschillende momenten uit de klas worden gehaald.

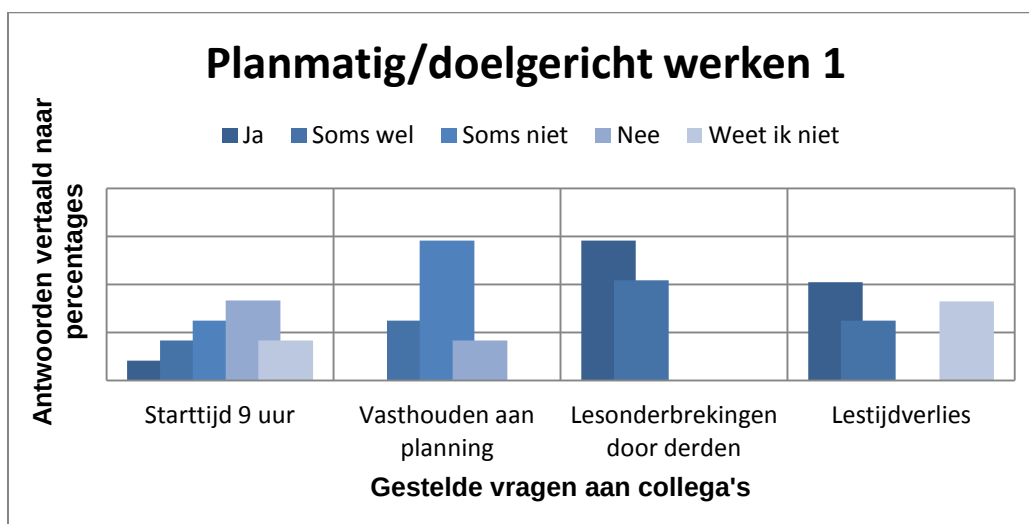
B. Voorwaarden taakgerichte/actieve leertijd.

Om de bloktijd in goede banen te leiden, heeft de leerkracht verschillende kwaliteiten nodig zoals het zorgen voor een goede voorbereiding van de lessen en een goed klassenmanagement. Dit kwam geregeld tijdens het interview naar voren. Daarnaast werd ook aangegeven:

“Het beïnvloeden van de taakgerichtheid vraagt van de leerkracht kennis van de doelgroep. Weten waar en hoe de spanningsboog ligt bij leerlingen”.

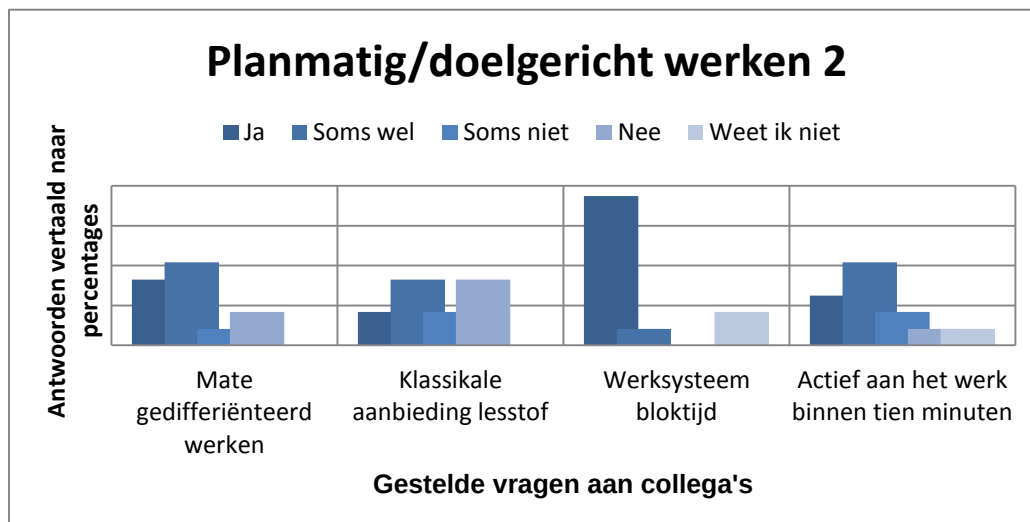
Volgens Förrer (2009) ontstaat er de kans op betere leerprestaties wanneer er een omgeving gecreëerd wordt waarin alle leerling actief en betrokken kunnen leren. Volgens Redant (2007) is dit niet zo moeilijk te realiseren, zolang iedereen hetzelfde doet. Maar daar is in de bloktijd geen sprake van. Het is dus zaak om iedereen iets permanent om handen te geven en ervoor zorgen dat iedereen goed kan blijven doorwerken, met zo min mogelijk afleiding.

In grafiek één is te zien dat er door een groot deel van de collega's een planning wordt gemaakt en zich daar ook aan vast proberen te houden. Lestijdverlies ontstaat door het niet op tijd kunnen starten met de les en door onderbrekingen van derden.



Grafiek 1: Scoringspercentages enquête

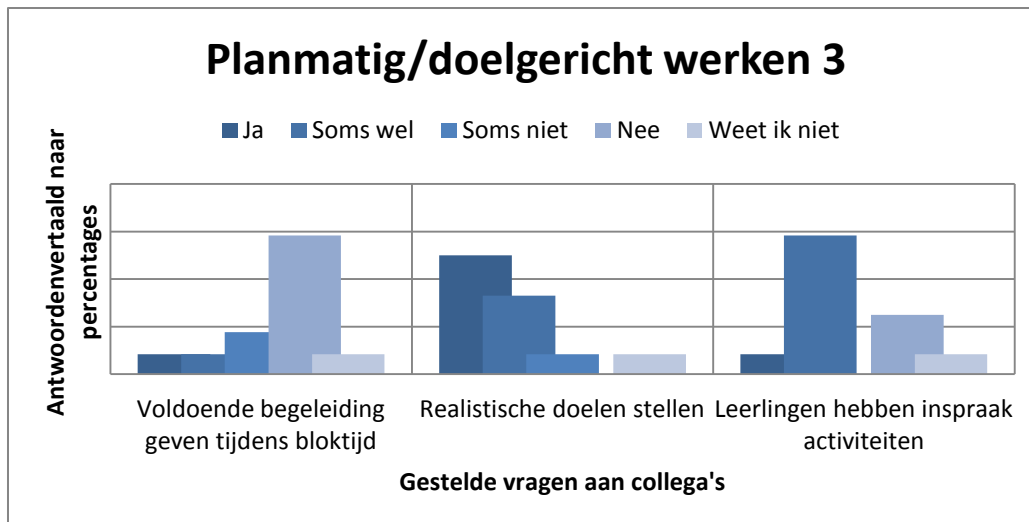
De bloktijd wordt door alle ZML-klassen op ieder zijn eigen manier vormgegeven. Er worden verschillende systemen gebruikt zoals mandjeswerk, stapelwerk, werk klaarleggen in de kast, gebruik van bloktijd-kaarten en het toepassen van de 'stop-denk-doe' methode. Dit is terug te zien in grafiek twee.



Grafiek 2: Scoringspercentage enquête

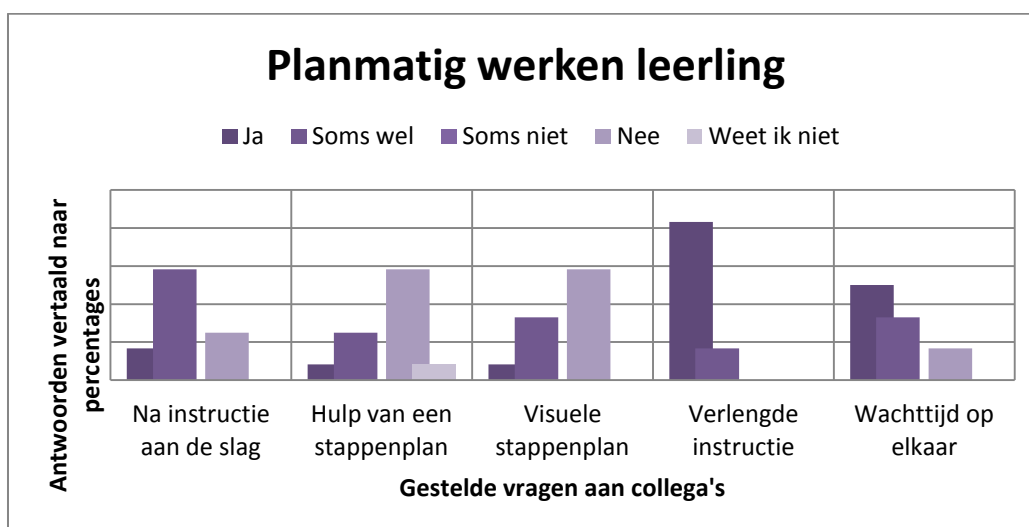
Er is geen eenduidige aanpak binnen de afdeling, terwijl er volgens Förrer (2009) pas sprake is van een effectief klassenmanagement, als de leerlingen binnen de school eenduidigheid ervaren en een vloeiende ontwikkeling kunnen doormaken. Dit zou betekenen dat binnen de afdeling ZML van de Mytyschool de invulling en werkwijze van de bloktijd beter op elkaar afgestemd dienen te worden, zodat er een vloeiende ontwikkelingslijn ontstaat.

Volgens Redant (2007) is het hebben van een responsieve houding een volgende leerkrachtkwaliteit. Vanuit de enquête kwam naar voren, dat collega's wel realistische doelen proberen te stellen, maar dat er onvoldoende tijd ervaren wordt tot het geven van individuele begeleiding tijdens de bloktijd. Dit is terug te zien in grafiek drie.



Grafiek 3: Scoringspercentage enquête

Veel leerlingen hebben een verlengde instructie nodig voordat ze kunnen starten met hun taak. Volgens 42 procent van de respondenten zijn de leerlingen binnen tien minuten aan het werk (zie grafiek vier), maar is er wel sprake van 'wachten op elkaar'.



Grafiek 4: Scoringspercentage enquête

Er wordt weinig gebruik gemaakt van een gestructureerde stappenplan (wel of niet visueel). Er is wel degelijk sprake van een responsieve houding, maar door externe factoren zoals de aantal leerlingen in een groep, wordt het als moeilijk ervaren om goed om te gaan met alle verschillen.

Samenvattend kan gezegd worden dat collega's het aanbieden van werk op maat wel belangrijk vinden, maar daar vaak de middelen en de tijd niet voor hebben. Het hebben van een goed klassenmanagement wordt door iedereen als een belangrijk punt gezien. Door werk vooraf goed voor te bereiden, klaar te leggen en rekening te houden met de eigenheid van de groep, kunnen de lessen in goede banen geleid worden. Dit komt overeen met een uitspraak van Jacob Kouning (1970). Hij geeft aan dat met hulp van een goed georganiseerde klassenomgeving er betere leerresultaten bij de leerling bewerkstelligd kunnen worden.

Als ik bovenstaande vergelijk met de pedagogische en didactische kwaliteiten die een leerkracht volgens Redant (2007) zou moeten bezitten, zijn er overeenkomsten. Vanuit de enquête en het interview worden zaken benoemd zoals "duidelijk en alert zijn, aandacht over alle leerlingen kunnen verspreiden, aandacht vast kunnen houden door te zorgen voor voldoende afwisseling en het hebben van een responsieve houding". Collega's binnen de ZML-afdeling werken hier zeker aan, maar lopen tegen het feit aan dat het binnen de gegeven tijdsplanning niet altijd haalbaar is. Een leerkracht gaf aan:

"Soms voel ik me een duizendpoot en bedenk ik ook dat ik altijd leerlingen tekort doe, omdat er te weinig handen in de klas zijn".

5.1.2 Antwoord op deelvraag 2

Hoe kan ik met hulp van de Teacch-methode het bloktijdkwerk beter structureren en wat voor invloed heeft dit op de taakgerichtheid en begeleiding?

In een periode van 6 weken is er bij leerling A, B, C en D het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode uitgetoetst. Daarbij is er rekening gehouden met de verschillende niveaus van de leerlingen. Leerling A en B kregen achter in de klas een eigen werkplek met drie bloktijdmandjes (zie foto één en twee).

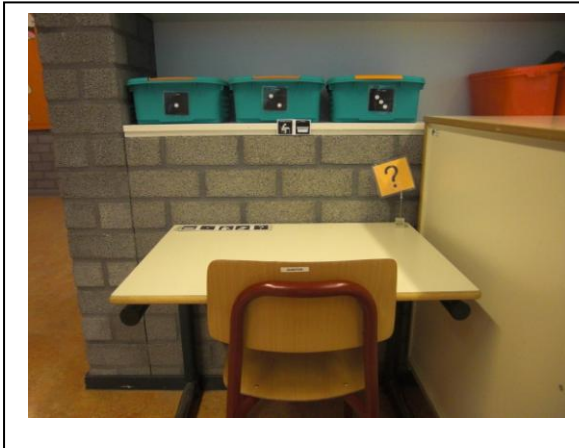
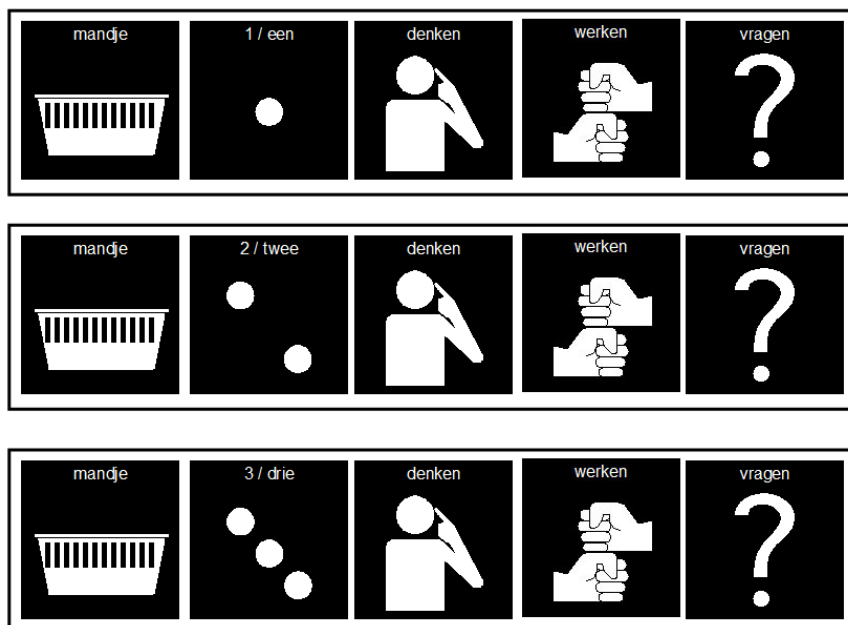


Foto 1: Werkplek leerling A



Foto 2: Werkplek leerling B

Op de werktafel lagen drie werkstroken die overeenkwamen met de mandjes (zie voorbeeld acht). Op de werkstroken stond met hulp van picto's aangegeven welke stappen er genomen moesten worden tijdens het werken. Het was hierbij wel een voorwaarde dat de leerling de werkstrook kon matchen met het juiste mandje.



Voorbeeld 8: Werkstroken gestructureerd werken

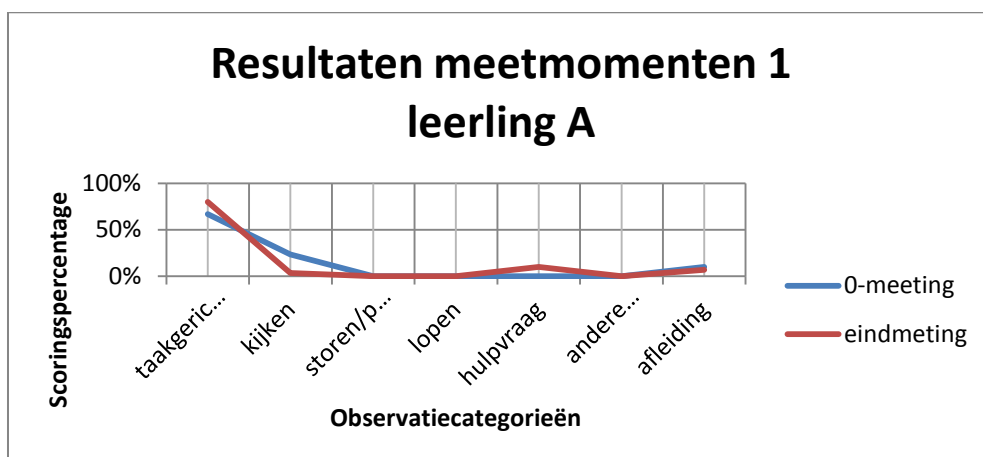
Leerling C en D kregen een bloktijdkaart waarop vooraf de opdrachten stonden aangegeven. Zie voorbeeld negen.

Bloktijdkaart.
 Denk na: 1. Pak alle spullen die je nodig hebt.
 2. Lees zelf de opdracht, waar begin je?
 3. Gebruik bij een vraag de vragenkaart.

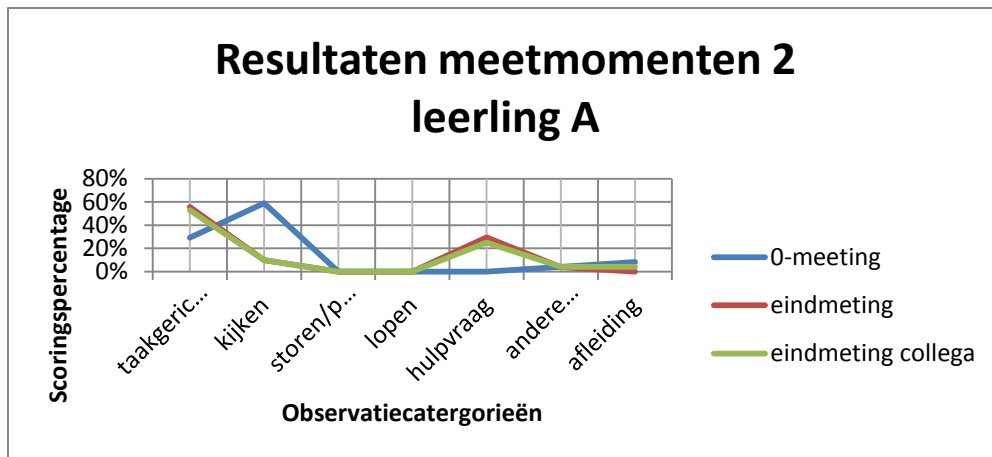
Maandag		Dinsdag	
taal		taal	
rekenen		rekenen	
schrijven		schrijven	
computeren		computeren	
vrije keuze		vrije keuze	
Donderdag		Vrijdag	
taal		taal	
rekenen		rekenen	
schrijven		schrijven	
computeren		computeren	
vrije keuze		vrije keuze	

Voorbeeld 9: bloktijdkaart

Na de eindmeting bleek de interventie bij alle respondenten tot een positief resultaat geleid te hebben. Uit de eindmeting bij leerling A blijkt dat de taakgerichtheid vergroot is (zie grafiek zes en zeven).



Grafiek 6: gestructureerde observatie



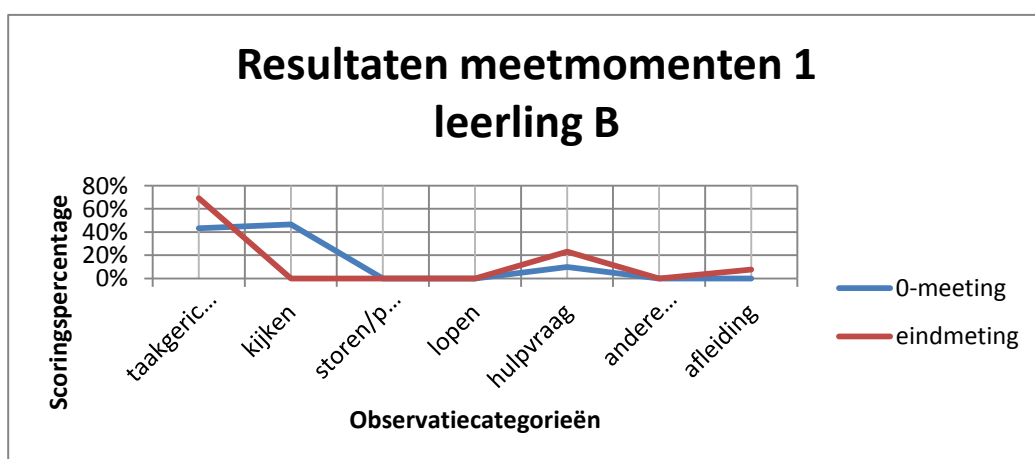
Grafiek 7: gestructureerde observatie

Gemiddeld zit leerling A bij de eindmeting op 68 procent taakgerichtheid. Dit lijkt niet hoog, maar bij de nul-meeting was er maar sprake van een gemiddelde taakgerichtheid van 48 procent. Toch een duidelijke stijging, terwijl leerling A gedurende de testperiode twee weken door ziekte afwezig was.

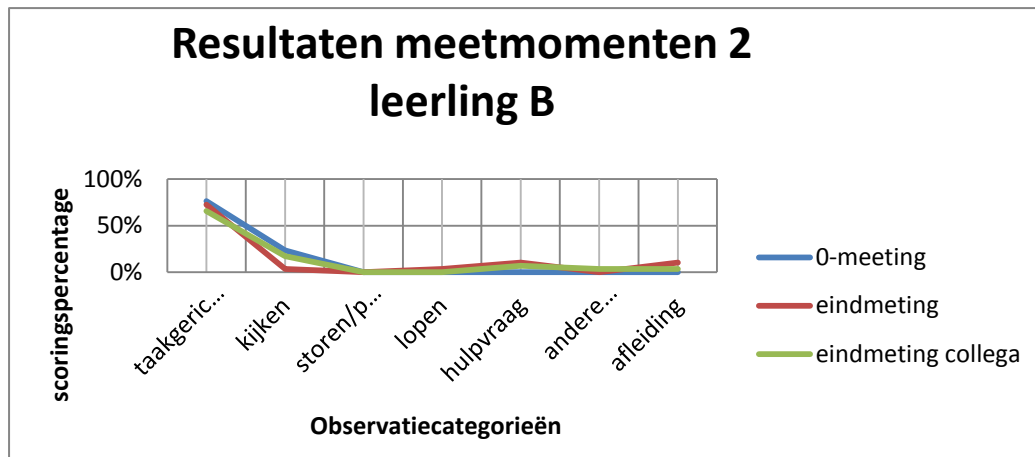
In het logboek werd het volgende aangegeven:

“Hij lijkt het mandjessysteem te snappen en lijkt deze manier van werken leuk te vinden”

Leerling B laat ook een stijgende lijn in zijn taakgerichtheid zien. Zie grafiek acht en negen.



Grafiek 8: gestructureerde observatie



Grafiek 9: gestructureerde observatie

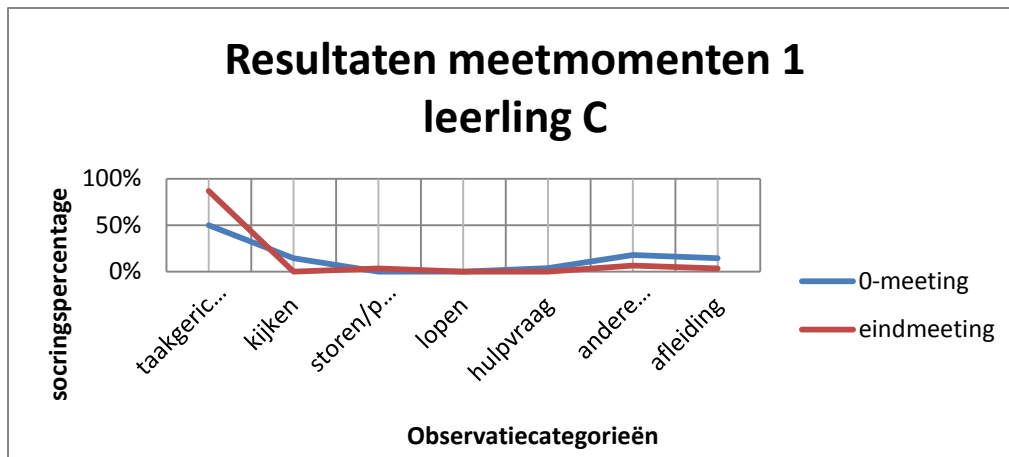
Tijdens de eindmeting zat leerling B gemiddeld op 70,5 procent taakgerichtheid, terwijl dit bij de nul-meeting gemiddeld op 59,5 procent lag.

In het logboek stond het volgende aangeven:

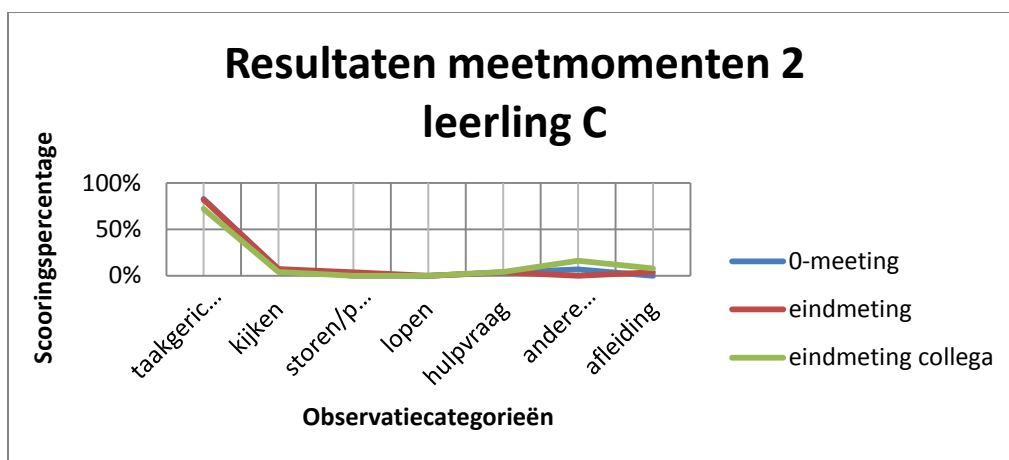
“Hij heeft zin om te werken!! Deze manier van werken lijkt geslaagd te zijn voor B. Hij is zelf er zelf trots op en zijn concentratie lijkt verbeterd”

Concluderend kan gezegd worden dat leerling B zelfstandig aan de slag ging en duidelijk een betere interne motivatie liet zien. Zelf was hij heel trots op zijn werk.

Opvallend bij leerling A en B is de daling in het onderdeel rondkijken. Dit heeft waarschijnlijk te maken met de enigszins afgeschermdde werkplekken. Dit komt overeen met wat er in hoofdstuk twee over gestructureerd werken staat. Door het ordenen van de ruimte, de tijd en het visueel maken van de activiteit, wordt de taakgerichtheid van leerlingen verbeterd. Leerling C liet ook een mooie vooruitgang in zijn taakgerichtheid zien. Zie grafiek tien en elf.



Grafiek 10: gestructureerde observatie

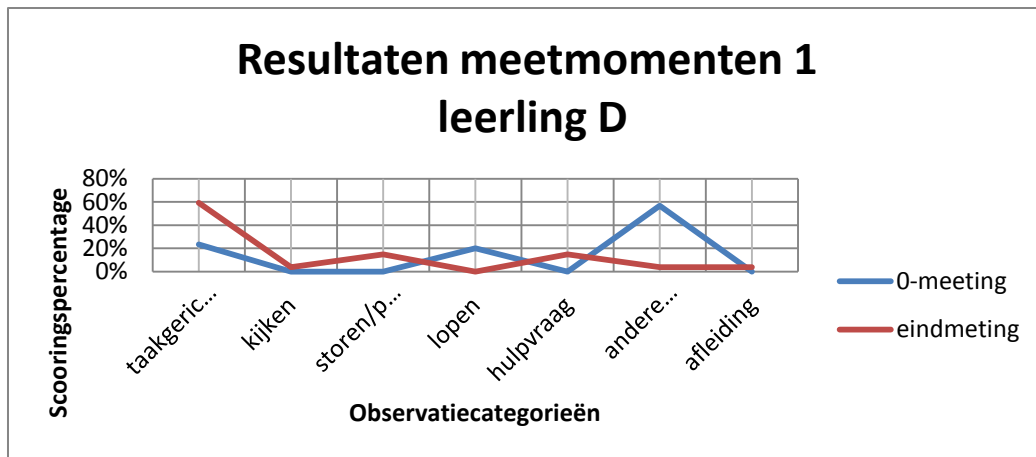


Grafiek 11: gestructureerde observatie

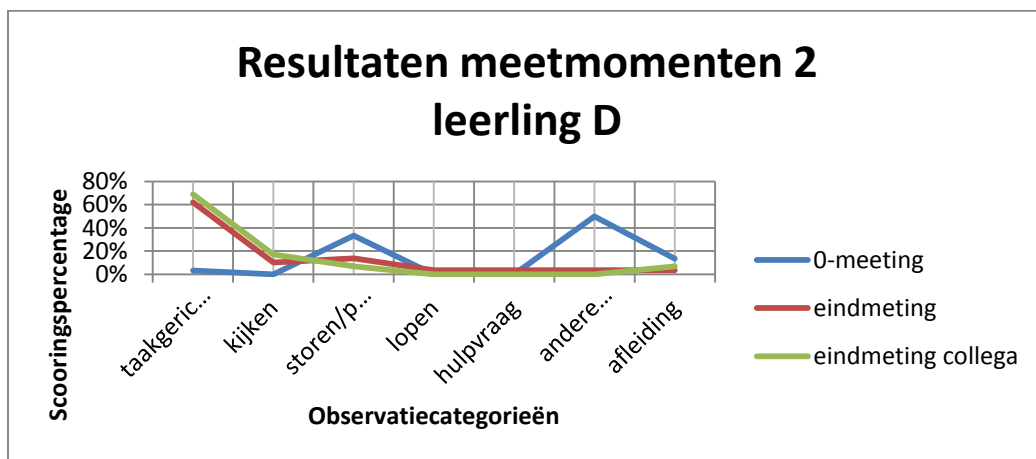
Tijdens de eindmeting zat leerling C gemiddeld op 84,5 procent taakgerichtheid, terwijl dit bij de nul-meeting gemiddeld op 66 procent lag. Na de eerste drie weken bleek de bloktijdkaart toch te onduidelijk voor leerling C te zijn. Daarom is de werkstructuur veranderd naar een bloktijdmap met nummer één tot en met vier. Achter elk cijfer zat afgestemd werk. Werk dat klaar was, mocht in het rode bakje. Deze werkwijze beviel hem beter. In het logboek stond de volgende aantekening:

“Het systeem van een map met afgestemde opdrachten werkt goed. Hij blijft nog wel om bevestiging vragen, maar kan zelf goed verwoorden wat de bedoeling is”.

Leerling D liet tijdens de eindmeting ook een toename zien in zijn taakgericht gedrag (zie grafiek twaalf en dertien).



Grafiek 12: gestructureerde observatie



Grafiek 13: gestructureerde observatie

Tijdens de eindmeting zat leerling D gemiddeld op 60,5 procent taakgerichtheid, terwijl dit bij de nul-meeting gemiddeld op 13 procent lag. Doordat zij vooraf een plan had liggen, kon ze meteen in de bloktijd aan de gang. Geen 'wachten op anderen' meer. Dit deed ze prima. Soms liep ze wel tegen organisatorische zaken aan zoals een computer die maar heel langzaam opstartte, met als gevolg meer rondkijken en praten met anderen. Hieruit blijkt dat een goede klassenorganisatie en een goede voorbereiding belangrijk is. Geef de leerling wel zelf de verantwoording over het werk, maar zorg er wel voor dat het werk klaar ligt.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat na het toepassen van de interventie 'gestructureerd werken' volgens de Teacch-methode, bij alle leerlingen sprake is van een verbeterde actieve leertijd. Door het bieden van een gestructureerde, eenduidige aanpak is er na zes weken al een verschil in de

taakgerichtheid te zien. De leerlingen hadden minder tot geen verlengde instructie nodig, waardoor minder verlies van effectieve leertijd. Dit kwam ook vanuit de evaluatie-enquête naar voren. Daarin werd het volgende aangegeven:

“De leerlingen kunnen meteen van start en hoeven niet te wachten. Deze werkwijze zorgt voor rust en duidelijkheid”.

Bij deze positieve resultaten moeten wel een paar kanttekeningen geplaatst worden. Dit schooljaar was er binnen het klaslokaal de mogelijkheid tot het creëren van individuele werkplekken met voldoende ruimte voor het neerzetten van de mandjes. Dit is niet in alle klaslokalen het geval. Verder is het onderzoek gebaseerd op vier respondenten uit de klas en niet op de hele groep. Hieruit ontstaat de vraag of deze werkwijze met de hele groep uitvoerbaar is.

5.1.3. Antwoord op deelvraag 3

Hoe bruikbaar is het gestructureerd werken voor leerlingen zonder ASS?

De Teacch-methode is ontwikkeld voor leerlingen met ASS. In de theorie wordt aangegeven dat leerlingen met ASS abnormaal prikkelgevoelig zijn en een beperkte belangstelling voor activiteiten hebben. Het zelf plannen, organiseren en uitvoeren van taken lukt alleen met voldoende begeleiding en ondersteuning. Dit zie ik terug bij alle vier de respondenten, terwijl alleen leerling C een aanverwante autistische stoornis heeft. De prikkelgevoeligheid is bij alle vier de respondenten aanwezig. Vooral bij leerling D is dit heel duidelijk (zie grafiek tien en elf). Op de filmbeelden was heel goed te zien hoe zij op de omgevingsprikkel reageerde.

Uit de eindmetingen blijkt dat het gestructureerd werken bij alle vier de respondenten een positieve invloed heeft op het werkgedrag. Dit komt ook overeen met de mening van het afdelingshoofd. Zij gaf tijdens het interview het volgende aan:

“Alle ZML-leerlingen hebben een grote behoefte aan duidelijkheid en voorspelbaarheid. Een leerling met autisme heeft alleen minder ‘beweegruimte’ om met onverwachte veranderingen om te gaan”.

Volgens haar is het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode heel goed bruikbaar voor ZML-leerlingen zonder ASS. Zij is daar zelfs een groot voorstander van. Het is volgens haar belangrijk de leerlingen systeemafhankelijk te maken en niet

persoonsafhankelijk. Het systeem kan overal gebruikt worden, ook na school zoals bij een dagbesteding. Het brengt volgens haar voor alle leerlingen orde en voorspelbaarheid. Twee aspecten die voor alle ZML-leerlingen erg fijn zijn.

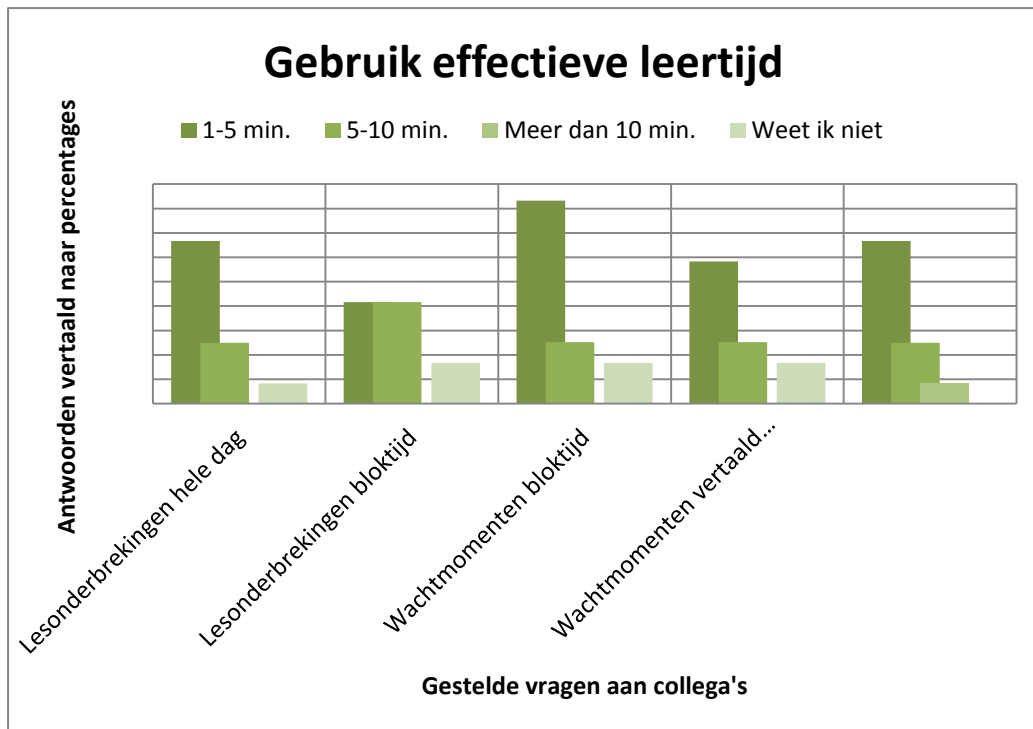
In de literatuur wordt aangegeven dat leerlingen met ASS zich vasthouden aan bestaande regels en routines. Vanuit de onderzoeksgroep is alleen leerling C bekend met autisme. Toch hadden de andere respondenten baat bij het werken volgens een vaste structuur. Zij kunnen alleen beter omgaan met onverwachte veranderingen. Mocht het geplande werk niet helemaal af komen, was dat geen probleem voor hen. Hieruit kan uit geconcludeerd worden dat het gestructureerd werken ook voor ZML-leerlingen zonder ASS goed toepasbaar is.

5.1.4. Antwoord op mijn onderzoeksvraag

Hoe kan ik mijn leerlingen stimuleren tot een zo effectief mogelijk gebruik van de leertijd?

Uit de proefperiode met het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode komt naar voren dat het werken volgens (afgesproken) stappen in een prikkelarme omgeving een positief effect heeft op de leertijd. Of de leertijd daadwerkelijk effectief wordt gebruikt, hangt af van de gegeven opdracht. Deze moet goed op maat zijn. Niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk.

Binnen de Mytyschool is er sprake van leertijdverlies door regelmatige lesonderbrekingen door derden. Veel collega's gaven tijdens de enquête aan gedurende de dag regelmatig lesonderbrekingen te hebben van één tot vijf minuten (zie grafiek veertien).



Grafiek 14: Scoringspercentage enquête

Deze lesonderbrekingen zijn binnen de Mytyschool niet te voorkomen. Leerlingen worden bijvoorbeeld voor het staan in de sta-tafel door therapieassistenten uit de klas gehaald. Tijdens de bloktijd gaat regelmatig de deur open doordat leerlingen gehaald en gebracht worden voor individuele therapieën. Het is aan de leerkracht om hier goed op anticiperen. Het afdelingshoofd gaf tijdens het interview hierover het volgende aan:

“Externe storingen zijn een groot component. Daarom is het zaak te accepteren dat er in de bloktijd externe storingen zijn, maar als het werk klaar ligt kunnen de leerlingen met weinig aan het werk”.

5.2. Eindconclusie

Uit dit onderzoek blijkt dat het gestructureerd werken bij vier leerlingen met een cognitief ZML-niveau positieve resultaten heeft. Leerlingen werkten tijdens de bloktijd beter taakgericht, hadden minder wachttijd en ervoeren succes omtrent zelfstandig aan het werk gaan. Zoals aangegeven door Gilbert Redant (2007) heb ik als leerkracht de taakgerichtheid van de leerlingen zo kunnen beïnvloeden, dat zij beter hun aandacht op het werk konden richten. Hierbij moet wel vermeld worden dat

het dit jaar in mijn klaslokaal mogelijk was om voor verschillende leerlingen een werkhoeft te creëren.

Mijn collega's hebben de proefperiode ook als positief ervaren. Het beter zelfstandig kunnen opstarten zien zij als een pluspunt. Het is wel van belang om het gestructureerd werken af te stemmen op het niveau (wanneer mandjes, wanneer bloktijdkaart). Een nadeel vonden zij wel de voorbereidingstijd en dat er niet voldoende tijd was voor het geven van een goede instructie.

De behaalde positieve resultaten zijn echter nog geen garantie voor een effectieve leertijd. Want zoals Veenman (2003) aangeeft, is daar meer voor nodig. Activiteiten moeten niet alleen op de doelen aansluiten, maar ook op de mogelijkheden van leerlingen. Dit neemt bij het gestructureerd werken een grote plaats in. De leerlingen A, B, C en D kregen werk op maat aangeboden, waarbij geen uitgebreide instructie nodig was. Dit werk mocht niet te moeilijk zijn.

Als eindconclusie durf ik te stellen dat het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode zeker toepasbaar is binnen het ZML-onderwijs bij leerlingen met **en** zonder ASS. Een werkwijze die gesteund wordt door het afdelingshoofd, die deze werkwijze het liefst binnen de hele afdeling wil introduceren. Een werkwijze die op kleine schaal steeds vaker terug te vinden is binnen de afdeling ZML van de Mytyschool.

5.3. Aanbevelingen

De beschreven conclusies zijn getrokken uit een N=4 onderzoek. Ze kunnen niet doorgetrokken worden naar de andere ZML-groepen. De uitkomsten van dit onderzoek zijn wel bruikbaar voor andere leerkrachten binnen en misschien ook buiten het ZML.

Ik ga het gestructureerd werken zeker aanbevelen binnen mijn afdeling. Het is binnen mijn groep goed bevallen. De respondenten lieten goede resultaten zien en lieten een enthousiaste houding zien. Zij hadden duidelijk baat bij deze werkwijze. Deze werkwijze vraagt wel om een goede voorbereiding (planningsbeslissingen). Het vraagt van de leerkracht een aantal vaardigheden zoals duidelijk en alert zijn, aandacht goed kunnen verspreiden, ervoor zorgen dat alle leerlingen aan de slag kunnen en blijven doorwerken zonder anderen af te leiden (Redant 2007). Maar het hebben van een responsieve houding is misschien nog wel het belangrijkste. Oog

hebben voor de verschillen van de leerlingen onderling en hiermee rekening kunnen houden. Met andere woorden: het kennen van je doelgroep.

Hoofdstuk 6: Reflectie

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn persoonlijke ontwikkeling gedurende het onderzoeksverloop. De aandacht ligt de gevolgde aanpak, de uitvoerbaarheid en de beperkingen van het onderzoek.

6.1. Reflectie op het onderzoeksverloop

6.1.1. Voorbereidende fase onderzoek

Bij aanvang had ik al een onderzoeksídee in mijn hoofd. Dit ídee heb ik ook met mijn leidinggevende besproken. Dit ídee uitwerken tot een goed startplan viel niet mee. Ik had de neiging om er steeds nieuwe onderwerpen bij te betrekken. Op een gegeven moment kreeg ik de opdracht om mijn onderzoek in tien regels te omschrijven. Dit gaf me duidelijkheid, waardoor ik me beter kon gaan inlezen.

Dit inlezen vond ik erg leuk om te doen. Ik heb heel wat relevante en minder relevante boeken gelezen en websites bezocht. Om geen informatie te verliezen heb ik van alle boeken en websites korte en soms langere samenvattingen gemaakt. Dit nam wel wat tijd in beslag, maar door de informatie op te schrijven kon ik alles beter onthouden en wanneer nodig terugvinden.

Tijdens het opzetten van het startplan vond ik het moeilijk om goede deelvragen te formuleren. Gedurende het onderzoeksverloop heb ik mijn deelvragen minimaal twee maal moeten aanpassen. Ik bleef te breed bezig. Ik twijfelde ook erg tussen drie interventiemethoden: de Berenmethode, de methode Stippe Stap en de Teacch-methode. Ze leken mij alle drie goed toepasbaar binnen mijn doelgroep. Ik heb uiteindelijk de knoop doorgehakt en voor de Teacch-methode gekozen, omdat deze mij erg praktisch leek en binnen een relatieve korte tijd uitvoerbaar was.

Na deze stap bleef ik toch met mijn startplan stoeien. Het onderdeel passend onderwijs kon ik niet goed plaatsen. Naar aanleiding van een onderzoeksgroepbijeenkomst heb ik besloten om de hele beschrijving rondom het passend onderwijs te schrappen. Deze informatie had geen meerwaarde voor verduidelijking van het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode.

6.1.2. Uitvoerende fase onderzoek

Voor de daadwerkelijke uitvoering van mijn onderzoek had ik de maanden februari en maart gepland. Dit is niet helemaal gelukt. Door feestdagen en vakantie had ik voor de eindmetingen ook de eerste twee weken van april nodig. Daarnaast was het niet mogelijk om de leerlingen A, B, C en D tegelijk te filmen. Er waren leerlingen naar therapie, de werkhoecken stonden ver uit elkaar en kasten die als afscheiding voor de werkhoecken werden gebruikt stonden in de weg. Allemaal praktische zaken waar ik niet goed over had nagedacht. Elke leerling moest apart gefilmd worden. Verder was ik voor de data vanuit het begin van de week afhankelijk van mijn duopartner. Zij moest ook tijd, ruimte en de mogelijkheid hebben om te filmen.

Het opstellen van een schriftelijke enquête vond ik moeilijk. Nadat mijn critical friend en de leden van mijn onderzoeksgroep naar de vragen hadden gekeken, heb ik de hele enquête vernieuwd en aangepast. Tijdens het verwerken van de gegevens bleken er toch onduidelijke vragen in de enquête te staan. Ik weet nu bijvoorbeeld dat er bij collega's regelmatig sprake is van een lesverstoring, maar niet hoe vaak.

Het uitvoeren van de interventie is goed verlopen. Ik vond het erg leuk om te doen. Het was wel even zoeken naar een goede en efficiënte lesvoorbereiding, maar na vier weken kreeg ik een bepaald ritme. Het lukte me steeds beter om op een handige manier de mandjes te vullen of de bloktijdkaarten in te vullen. Daarnaast genoot ik van de enthousiaste en trotse houding van de respondenten.

Ik wil nog wel een kanttekening plaatsen. Voor dit onderzoek heb ik vier leerlingen geobserveerd en gevolgd, waardoor het geheel makkelijk te behappen was. Misschien was het voor een totaal beeld beter geweest om alle leerlingen uit mijn klas bij het onderzoek te betrekken. Ik verwacht niet dat de uiteindelijke resultaten minder positief zullen zijn als nu, maar ik had beter kunnen ervaren hoe het is om voor een totale groep het gestructureerd werken te organiseren.

Ik neem me wel voor om in het nieuwe schooljaar een vervolg aan dit onderzoek te geven door bij alle leerlingen de taakgerichtheid te meten in het begin van het schooljaar, het voortzetten van de gestructureerde aanpak en tegen het einde van het schooljaar opnieuw de taakgerichtheid te meten.

6.1.3. Afsluitende fase onderzoek

Het verwerken van de verkregen data vond ik niet altijd even makkelijk. Met hulp van voorbeelden uit andere meesterwerken is het me gelukt de kwantitatieve data te verwerken. Het maken van tabellen en grafieken viel me erg mee. Dit was niet zo makkelijk als ik had gedacht. Het verwerken van de kwalitatieve data heeft me meer moeite gekost. Alleen al het uittypen van het interview en dit weer indikken tot een samenvatting heeft me heel wat uren bezig gehouden.

Het schrijven van het onderzoeksverslag heeft me wel wat kruim gekost. Ik was niet snel tevreden en ik vond het moeilijk om binnen de marge van het aantal woorden te blijven. Doordat dit verslag per hoofdstuk werd opgebouwd, werd het werk voor mij in kleinere, haalbare doelen verdeeld.

6.2. Reflectie op mijn ontwikkeling als onderzoeker

Het opzetten en uitvoeren van een onderzoek was nieuw voor mij. Ik vond leuk om te doen, maar het opzetten van een goed doordacht onderzoek vond ik wel moeilijk (zie ook bij introductie). Met hulp van mijn critical friends en onderzoeksbegeleider ben ik tot dit resultaat gekomen. Ik heb tijdens dit onderzoek gemerkt hoe belangrijk critical friends zijn. Zij hebben mij echt geholpen. Niet alleen qua inhoud, maar ook qua layout en spellingfouten. In het begin vond ik het moeilijk om collega's en/of vrienden om hulp te vragen. Dit is een karaktereigenschap die tijdens een intervisiemoment naar voren kwam en ook in de introductie beschreven staat. Maar hoe meer het onderzoek vorderde, des te meer ik mensen aan durfde te spreken. Ik ben zekerder van mezelf geworden en durf deze stappen nu eerder te nemen.

Het lezen en informatie opzoeken rondom effectieve leertijd, taakgerichtheid en de Teacch-methode heeft mij meer kennis gebracht. Niet alle informatie was nieuw, maar ik heb nooit echt stilgestaan bij het feit waarom een gestructureerde aanpak belangrijk is.

De module gespreksvaardigheden heeft mij goede handvaten gegeven tot het uitvoeren van het interview. Heel toevallig stond deze module gepland op het moment dat ik het interview ging voorbereiden en uitvoeren. Ik vond het afnemen van dit interview vond ik erg spannend. Ik had voor mezelf richtlijnen opgesteld (zie hoofdstuk vier), maar ik merkte tijdens het interview dat ik het moeilijk vond om van

deze richtlijnen af te wijken. Ik hield me stug aan mijn vooropgestelde vragen en was onzeker om de regie te verliezen. Toch was het voor mij een succeservaring.

Gedurende het onderzoek vond ik het wel een nadeel dat ik parttime voor de klas stond. Nu moest ik zaken uit handen geven en dat vond ik moeilijk. Een goede communicatie en afstemming met mijn duopartner was nodig om een doorgaande lijn van het gestructureerd werken in de bloktijd te creëren.

6.3. Reflectie op mijn persoonlijke professionele ontwikkeling

Ik zag van begin af aan heel erg op tegen het opzetten en uitvoeren van een onderzoek. Dit was een hele uitdaging voor mij. Ik maakte me vooral zorgen rondom de benodigde tijd, dit in samenhang met de overige modules en de taken op de Mytyschool. Uiteindelijk viel dit erg mee. Alleen tijdens de 'piektijd' waarin ik naast dit onderzoek ook een modulewerkstuk en individuele handelingsplannen moest schrijven, kreeg ik het even 'benauwd'. Ik heb dit gelukkig kunnen relativiseren door hier met anderen over te praten. Verder had ik voor mezelf besloten om binnen de Mytyschool geen extra taken op me te nemen of scholingslessen zoals de gebarencursus te volgen. Door voor mezelf een goede planning te maken, is het me gelukt om binnen de gestelde tijd alles af te ronden. Een persoonlijke doelstelling gehaald!! Deze doelstelling kwam tijdens mijn intakegesprek aan het begin van de opleiding als een persoonlijk ontwikkelingsdoel naar voren. Gedurende de hele opleiding heb ik hier aan gewerkt en zeker successen in geboekt. Het blijft wel een actuele doelstelling en zal in de toekomst zeker vervolgd worden.

Een tweede doelstelling was het 'leren' tevreden te zijn met gemaakt werk en niet steeds teksten/opdrachten willen aanpassen en herschrijven. Dit doel is niet geheel behaald. Het schrijven van het onderzoeksverslag heeft mij veel kruim en tijd gekost. Hoofdstukken werden steeds aangepast en vernieuwd. Op een gegeven moment heb ik mezelf echt tot stoppen moeten dwingen door het verslag op te sturen.

Andere persoonlijke doelen zoals beslissingen durven nemen, initiatieven nemen tot interactie en het openstaan voor feedback van onder andere de citrical friends zijn ook allemaal aan bod geweest. Ik vond het krijgen van feedback in het begin wel spannend, maar niet vervelend. Ik was meer bang dat ik geen goede critical friend voor de anderen uit mijn onderzoeksgroep kon zijn. Hier speelt mijn onzekerheid

weer op. Als ik dit vertaal naar het model van Bateson, hoort deze onzekerheid bij mijn identiteit. Maar doordat ik gedurende de hele opleiding hiermee geconfronteerd werd, kan ik het beter plaatsen en relativeren. Door opgedane succeservaringen weer ik nu dat ik voldoende capaciteiten bezit om een onderzoek op te zetten en uit te voeren.

Zoals aangegeven in hoofdstuk één was ik bij de start van deze opleiding meer een denker dan een doener. Daar is wel een kleine verschuiving in ontstaan, maar het blijft een aspect dat hoort bij mijn persoonlijkheid. Door het opzetten en uitvoeren van dit onderzoek moest ik wel vooruit denken en ideeën aanpakken. Ik had de neiging om dingen af te wachten, waardoor ik bijvoorbeeld toch op een later tijdstip dan gepland data van collega's ontving.

Het volgen van deze opleiding, met het uitvoeren van dit onderzoek heeft er voor gezorgd dat ik nu wat steviger in mijn schoenen sta. Een doel dat ik voor mezelf bij aanvang van deze opleiding gesteld had. Tevens ben ik bewuster van mijn manier van handelen geworden. Ik realiseer me nu op dat ik de laatste jaren niet meer zo gedreven en vol enthousiasme naar mijn werk ging. Ik werkte op de automatische piloot. Nu zit ik weer vol met ideeën en wil ik gaan uitzoeken hoe ik mijn leerlingen beter kan voorbereiden op de overgang naar het VSO.

Door de keuzemodule kinderneurologie ben ik met andere ogen verslagen gaan lezen en stel ik zelfs tijdens rap-besprekingen vragen over bepaalde definities. Ik zoek nu weer onbekende woorden op en probeer deze te vertalen naar het beeld dat ik van een leerling heb.

Gedurende de hele opleiding is mijn kennis rondom de computer en het gebruiken van verschillende programma's gegroeid zoals PowerPoint en Excel.

Ik heb nu zelfs voor de algemene info-avond een PowerPoint-presentatie gemaakt.

6.4. Opbrengst

Ik ben superblij dat het gestructureerd werken volgens de Teacch-methode goed is aangeslagen. Ik ben trots op mijn respondenten, die deze werkwijze zo goed hebben opgepikt. Binnen de twee maanden zie ik respondent A en B vol ijver aan hun mandjeswerk beginnen. Ze hebben er zelf ook plezier in. Maar wat ik nog belangrijker vindt, is het feit dat zij niet op mij hoeven te wachten. Zij weten waar ze mee kunnen beginnen en ik zie ze dat ook daadwerkelijk doen.

Met mijn onderzoek heb ik een nieuw begin gemaakt en/of een nieuwe opening gecreëerd voor een discussie rondom het creëren van een doorgaande lijn rondom de werkaanpak binnen de bloktijd. Hier is al wel vaker over gesproken, maar verder niets mee gedaan. Mijn onderzoeksverslag kan hiervoor een leidraad worden en collega's uitlokken tot het nadenken over een doorgaande lijn.

Literatuurlijst

- Autsider, S., (2003). <http://www.autsider.net/maatschappij/opvang-hulpverlening/behandelmethoden/TEACCH.htm>. Opgeroepen op 1 2, 2012
- Baltussen, M. C. A., (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Meppel: Landelijk Netwerk Autisme, Den Haag.
- Bartelds, J. K., (1987). *Enquete-adviesboek. Een handleiding voor het verzorgen van schriftelijke enquetes*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Berg, S., (2010-2011). *Meesterstuk: 'juf, mag ik met de mandjes werken?'* Tilburg.
- Damen, L.H. & Cordang, M., (2007). *Het leren van ZML. Op je hurken in de klas*. Enschede: SLO nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling.
- Hoop, F. van, Janson, D.J. & Kooten, A.H., (redactie) (1998). *Gaan alle kinderen naar de basisschool?* Baarn: Intro.
- Dolaard, M., Kooiman, H. & Hofman, R., (2004). Adaptief onderwijzen in het S(B)O. Onderzoek en mogelijkheden om goed af te stemmen op het kind met ontwikkelingsproblemen. In v. B. Niko A., *Adaptief onderwijs in scholen voor speciaal onderwijs* (p. 9 t/m 20). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ishof, P. van, (Regisseur), (2009). *De Ambelt. Wijs met Teacch! Een film over toepassingen van TEACCH in een autiklas* [Film].
- Förre, M. E., (2009). *Klassenmanagement in de school; fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Harinck, F., (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- <http://synapsnl.tripod.com/dilts.htm>. (sd). Opgeroepen op maart 14, 2012.
- <http://www.cedgroep.nl/over-ons/over-de-ced-groep/wie-zijn-wij.aspx>. (sd). Opgeroepen op 1 15, 2012
- <http://www.teacch.com/>. (sd). Opgeroepen op november 21, 2011.
- <http://www.thesis.nl/kolb/>. (sd). Opgeroepen op maart 14, 2012.
- Kounin, J. D., (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York.
- Lanen, B. van, Donk, C. van de, (2011). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussem: Coutinho.
- Redant, G., (2007). *Doeltreffend klasbeheer; effectief omgaan met de klasgroep*. Antwerpen; Apeldoorn: Garant.

Schoolgids Mytylschool Tilbrg, (2011 - 2012).

Rijswijk, C. van, Berg, L. van de, (1991). *Het speciaal onderwijs in hoofdlijnen*. Amsterdam: Balans.

Veenman, S. P. E., (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement; een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Verhoeven, N., (2010). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Bijlage 1: Leerstijlen van Kolb³

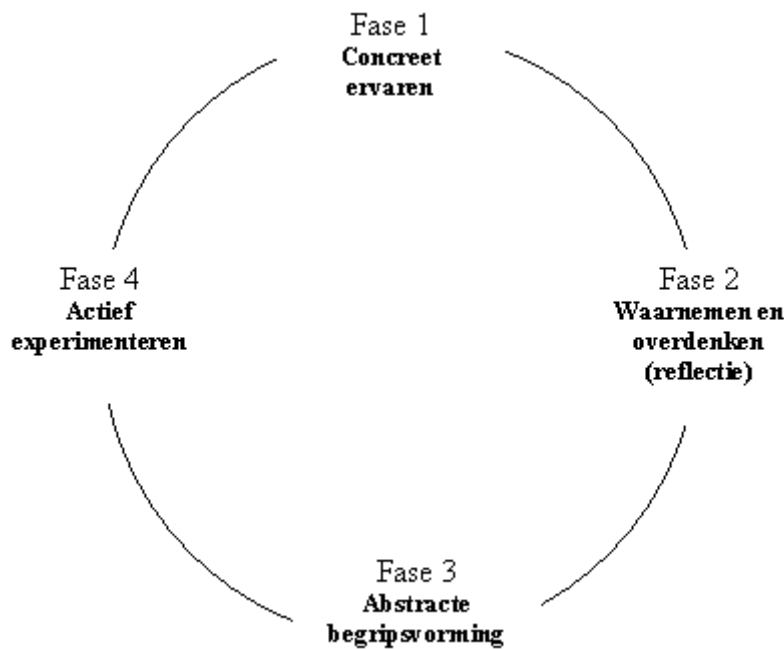
Mensen verschillen nogal in de wijze waarop ze leren. Leren is op te vatten als een proces dat uiteindelijk leidt tot gedragsverandering. In dit proces zijn verschillende fasen te onderscheiden, zoals het verzamelen van informatie, het toetsen van nieuwe inzichten of het nadenken over dingen die je overkomen. De psycholoog Kolb deed onderzoek naar verschillende manieren van leren van mensen en hij onderscheidde er vier, die hij als fasen die van elkaar afhankelijk zijn kon vastleggen. Deze vier leerfasen kunnen worden beschreven in termen van de vaardigheden die bij die fasen horen.

- | | |
|----------------------------|--------------|
| * Concreet ervaren | ('feeling') |
| * Waarnemen en overdenken | ('watching') |
| * Abstracte begripsvorming | ('thinking') |
| * Actief experimenteren | ('doing') |

Deze vier fasen volgen logisch op elkaar: als je iets meemaakt (ervaring) is het belangrijk daarna je ervaringen te overdenken (reflectie) en te veralgemeniseren (begripsvorming). Je kan dan een aanpak bedenken waarmee je een overeenkomstige gebeurtenis tegemoet kan treden (experimenteren).

Als je die nieuwe aanpak, dat geleerde gedrag, daadwerkelijk gebruikt doe je weer nieuwe ervaringen op (concrete ervaring) waarover je weer kan nadenken (reflectie), zodat je nieuwe inzichten krijgt (begripsvorming). Op grond van het model is het mogelijk allerlei verschillende leerervaringen te ordenen. Kolb beschreef een ideaal leermodel (dat betekent dat je volgens dat model je leren kunt structureren). De vier fasen herhalen zich volgens Kolb voortdurend in deze volgorde. Dit leermodel valt dan ook te zien als een cyclisch model (beter nog een spiraal, want het niveau stijgt):

³ <http://www.thesis.nl/kolb/>



Het is niet nodig altijd met een concrete ervaring (bovenaan de cirkel) te beginnen. Wel kun je stellen dat je na je geboorte begint met ervaren en dat ervaren mede daarom het natuurlijke begin van het leren is. Maar ook later geldt dit: als je bijvoorbeeld voor het eerst een videorecorder moet bedienen, kun je op diverse manieren proberen uit te vinden hoe het ding werkt. Je kunt allerlei knoppen indrukken (experimenteren) en kijken wat er gebeurt (ervaring en waarschijnlijk ook reflectie). Je kunt ook nadenken over wat je weet over soortgelijke apparaten, bijvoorbeeld over bandrecorders, want die lijken qua bediening op een video (reflectie) en zo een idee krijgen over de bediening (begripsvorming) dat je toetst in de praktijk (experimenteren).

Een andere mogelijkheid is dat je iemand vraagt om voor te doen hoe het apparaat bediend moet worden (ervaring), zodat je zelf een beeld over de bediening kan vormen (reflectie, begripsvorming) dat je vervolgens uitprobeert in de praktijk (experimenteren).

Het is natuurlijk mogelijk de leerfasen in een andere volgorde te doorlopen of een fase over te slaan. Echter, wanneer fasen worden overgeslagen of te snel doorlopen, daalt het leerrendement. Dat is te begrijpen: ervaring wint aan waarde als je erover nadenkt, inzichten worden pas echt bruikbaar als je ze uitprobeert (experimenteren) en toetst (ervaring, reflectie).

Het model van Dilts en Bateson⁴

Onderstaand model van Dilts en Bateson gaat er van uit dat een verandering in één laag veranderingen in andere lagen veroorzaakt. Des te hoger in het model wordt aangesloten tijdens een veranderingsproces, des te fundamenteeler de verandering zal plaatsvinden. De kans op een succesvolle en blijvende verandering neemt daarmee sterk toe. De praktijk laat niet altijd toe dat op het hoogst mogelijke niveau wordt aangesloten, maar altijd zal worden geprobeerd zo hoog mogelijk te komen. Synaps hanteert dit principe bij veranderingsprocessen binnen een persoon, maar ook bij veranderingen in afdelingen en organisaties.

Model van Dilts en Bateson

6 niveaus van zingeving *



* *Zingeving* is het hoogste niveau van dit model, *omgeving* het laagste. Kernvragen die op deze niveaus worden gesteld zijn:

- | | |
|---|---------------------------------|
| • <i>zingeving:</i> | wat wil ik, waar ben ik op uit? |
| • <i>identiteit:</i> | wie (wat) ben ik? |
| • <i>waarden, overtuigingen & normen:</i> | waar geloof ik in, wat vind ik? |
| • <i>capaciteiten:</i> | wat kan ik? |
| • <i>gedrag:</i> | wat doe ik? |
| • <i>omgeving:</i> | waar ben ik? |

⁴ <http://synapsnl.tripod.com/dilts.htm>

De verschillende lagen beïnvloeden elkaar. Zo hebben onze vooronderstellingen - over wat we feitelijk kunnen en niet kunnen- invloed op onze vaardigheden en ons gedrag. En omgekeerd. Veranderingen in de ene laag hebben invloed op de andere lagen. Zo kunnen mensen zich anders gaan gedragen wanneer de omgeving zich wijzigt en daardoor andere vaardigheden ontwikkelen, hetgeen weer van invloed kan zijn op hun vooronderstellingen. Het kan zo zijn dat een persoon niet in harmonie opereert met de omgeving waarin hij leeft of werkt. Problemen kunnen zich in elk van de niveaus voordoen. Zo kunnen gedragingen niet in overeenstemming (meer) zijn met een (veranderende) omgeving, maar het kan ook zijn dat iemands waarden niet langer corresponderen met de omgeving.

Interventies vinden plaats als er fricties ontstaan tussen de eigen waarneming en de waarneming van anderen. Volgens de 'wet van de elegantie' starten interventies op een zo laag mogelijk niveau. Interventies op het laagste niveau bestaan bijvoorbeeld uit het geven van tips omtrent andere gedragingen, uit het positief bekrachtigen van gewenst gedrag en uit het geven van feedback. Interventies op het niveau van capaciteiten kunnen bestaan uit het aanbieden van opleidingen en trainingen. Discrepanties op het niveau van identiteit en waarden, overtuigingen en normen zijn lastiger. Dit heeft te maken met het feit dat het niet eenvoudig is om met mensen aan de praat te raken over normen en waarden. Het vereist een sfeer van vertrouwen, veiligheid en zelfinzicht.

Bijlage 2: Kwaliteitskaart klassenmanagement ZML kleuters-kern

1= hier ben ik niet vaardig in / laat ik nooit zien

2= hier ben ik onvoldoende vaardig in / laat ik soms zien

3 = hier ben ik basaal vaardig in / laat ik regelmatig zien

4 = hier ben ik vaardig in / is onderdeel van mijn dagelijks handelen

5 = hier ben ik expert in / is onderdeel van mijn dagelijks handelen

Pedagogisch handelen	1	2	3	4	5
Ik geef leerlingen complimenten bij positief gedrag en goede werkhouding.					
Ik geef leerlingen inspraak in de keuze voor eigen activiteiten of inbreng thema's.					
Ik benadruk onderling respect tussen leerlingen.					
Ik heb een eenduidige benadering van leerlingen in pedagogisch handelen (afdelingsbreed).					
Ik neem zelf een voorbeeldrol aan door een open houding aan te nemen.					
Ik spreek leerlingen op hun eigen niveau aan en betuttel niet.					
Ik stimuleer leerlingen in het toepassen van sociale omgangsvormen en elkaar te laten helpen.					
Ik neem een enthousiaste houding aan om leerlingen te activeren.					
Ik optimaliseer de motorische ontwikkeling van de leerlingen ter bevordering van de didactische ontwikkeling.					
Ik reageer niet te snel oplossings- of handelingsgericht naar leerlingen, maar geef leerlingen hier zelf ruimte voor.					
Ik geef leerlingen het goede voorbeeld in luisteren, door zelf goed te luisteren.					
Planmatig / doelgericht werken	1	2	3	4	5
Ik volg het lesrooster.					
Ik bekijk per situatie gericht of afwijken van het lesrooster wenselijk is voor de leerlingen.					
Ik hanteer de eind- en tussendoelen als uitgangspunt.					
Ik heb mijn lessen goed voorbereid (doel, materialen, werkvormen).					
Ik stel realistische doelen voor elke leerling.					
Ik start elke les vanuit een rustpunt.					
Ik start elke les met uitleg van de opbouw les.					
Mijn lessen kennen een logische opbouw van kop-romp-staart.					
In het lokaal waar ik werk is de dag- of weekplanning voor iedereen zichtbaar.					
Ik rond lessen / activiteiten af met een ritueel.					

In de klas waar ik werk kunnen leerlingen activiteiten vanaf een kiesbord kiezen					
Ik evalueer de lesopbrengst en werkwijze met leerlingen.					
Ik registreer wekelijks de ontwikkelingen in gedrag en de leerlingresultaten (in Datacare).					
Ik hanteer een ordelijke administratie.					

Uitdagende leeromgeving	1	2	3	4	5
Ik bied per dag verschillende leermaterialen aan.					
Ik zorg er voor dat de leermaterialen goed geordend aangeboden worden.					

Zelfstandigheid leerlingen	1	2	3	4	5
Ik werk aan de doelen van de doorgaande lijn zelfstandig werken.					
Ik gebruik een stappenkaart (stop-denk-doe, picto's)					
Ik spreek leerlingen aan op hun eigen niveau.					
Ik laat leerlingen werken op hun eigen niveau.					
Ik laat leerlingen nadenken over wat hun eigen leervraag of leerstap is. (wat heb je nodig?)					
Ik stimuleer leerlingen om samen te werken bijv. door overlegmomenten te creëren.					
Ik vraag leerlingen tijdens de evaluatie van de les soms wat ze hebben geleerd.					
Ik schenk gericht aandacht aan zelfstandigheid van leerlingen.					
Ik schenk gericht aandacht aan zelfinzicht van leerlingen.					
Ik schenk gericht aandacht aan de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen.					
Ik stel de doelen zelfredzaamheid dagelijks aan de orde.					
Ik stel de doelen mbt sociaal functioneren dagelijks aan de orde.					
Ik lok leerlingen uit tot initiatief en zorgen dat ze betrokken zijn					
Ik werk gericht aan de sociaal emotionele weerbaarheid van de leerlingen in en om de klas.					
Ik werk gericht aan de communicatieve redzaamheid van het individuele kind.					

Differentiatie	1	2	3	4	5
In de groep waar ik werk, werken we met niveaugroepen.					
In de groep waar ik werk, werken we met differentiatie in instructie en verwerkingsopdrachten.					
Ik differentieer in mijn verwerkingsopdrachten.					
Ik differentieer in inspanning en ontspanning.					
Ik werk met kleine haalbare leerstapjes, zodat door beloning het zelfvertrouwen bij de leerling groeit.					
Ik spreek leerlingen didactisch en pedagogisch op individueel niveau aan.					

Klassenmanagement	1	2	3	4	5
Ik zorg samen met de klassenassistent dat de leerlingen taakgericht kunnen werken.					

Contacten ouders	1	2	3	4	5
Ik bespreek de ontwikkeldoelen en voortgang van de leerling met de ouders.					
Begeleiding leerlingen	1	2	3	4	5
Ik ben flexibel om aan de individuele behoefte van leerlingen tegemoet te komen.					
Ik geef mijn rol als leerkracht intensief vorm.					
Ik sluit in mijn taalgebruik en aandacht voor leerling aan bij de persoonlijke / individuele interesses van de leerling.					
Ik observeer goed, waardoor ingespeeld kan worden op kleine signalen.					
Opbrengsten / resultaten	1	2	3	4	5
Ik streef naar het behalen van de hoge individuele doelen van leerlingen.					
Ik reflecteer gericht op de opbrengsten van mijn handelen.					
Ik werk ontwikkelingsgericht, gericht op de zone van de naaste ontwikkeling of behoud van vaardigheden					
Ik werk aan het veralgemeniseren van vaardigheden van leerlingen					
Ik werk met methodes of programma's die voor bepaalde groepen leerlingen tot betere resultaten leiden (bijvoorbeeld pictolezen, STIP).					
Ik ben alert op dat wat voor ons vanzelfsprekend is, dat voor onze leerlingen niet is.					
Effectieve leertijd	1	2	3	4	5
Ik maak gericht keuzes over deelname aan activiteiten om de effectieve leertijd zo groot mogelijk te houden.					
Ik hanteer een goede planning, waardoor lestijdverlies zo laag mogelijk is.					
Ik laat mijn lessen niet onderbreken door interventies van buiten.					
Professionele houding	1	2	3	4	5
Ik reflecteer regelmatig op mijn eigen gedrag.					
Ik kom afspraken na.					
Ik ben bereikbaar voor collega's.					
Ik stel mijn hulpvragen bij handelingsverlegenheid.					
Collegiale samenwerking	1	2	3	4	5
Ik neem een positieve en oplossingsgerichte houding aan.					
Ik neem (de eind)verantwoordelijkheid voor pedagogisch, didactisch handelen binnen de groep.					
Ik neem (de eind)verantwoordelijkheid voor effectieve leertijd binnen de groep.					
Ik zet mijn kwaliteiten in om andere collega's te ondersteunen in de voorbereiding en uitvoering van activiteiten.					
Ik ben open en eerlijk naar collega's over zaken die me wel of niet bevalen.					

Ik geef positieve feedback geven op handelen. Zowel naar collega's als naar leerlingen.					
Ik kan multidisciplinair samenwerken met ouders, therapeuten, psychologen.					
Ik neem mijn verantwoordelijkheid voor het inwerken en welzijn van nieuw personeel.					

Bijlage 3: Vragenlijst leerkrachten

Inleiding.

Vanuit de Masteropleiding ben ik bezig met een onderzoek naar het effectief gebruik van de leertijd. Daarbij richt ik me vooral op de bloktijd. We gaan steeds meer individuele doelen stellen en het onderwijs steeds meer passender maken aan de individuele leerling. Wat heeft elke leerling individueel nodig om zo effectief mogelijk te werken? Onze leerlingen zijn gemiddeld 30 uur per week op school. Maar slechts een deel van deze tijd wordt daadwerkelijk gebruikt als taakgerichte leertijd en geeft nog geen garantie voor een effectieve leertijd. Want wordt de tijd inhoudelijk zinvol besteed? Wat voor de ene leerling wel zinvol is, hoeft voor een andere leerling niet zo te zijn.

Met hulp van jou wil ik een beter beeld krijgen hoe effectief de leertijd gebruikt wordt en hoe die eventueel verbeterd kan worden. Het invullen van de lijst kost ongeveer 15 minuten. Bij de eerste 3 blokken hoef je telkens maar één kruisje bij het gekozen antwoord te zetten. Bij blok 4 wordt er naar jouw eigen inzicht en mening gevraagd. Onderaan de vragenlijst is nog een leeg blok toegevoegd voor eventuele toevoegingen. De ingevulde vragenlijst graag begin maart naar mij retourneren.

Alvast bedankt voor je medewerking.

Groetjes,

Ellen Kaijen.

Vragenlijst 'Effectieve leertijd'.

I. Planmatig/doelgericht werken leerkracht.	ja	soms wel	soms niet	nee	weet ik niet
a. Ik start om 09.00 uur met de les.					
b. Ik volg precies het lesrooster en hou me aan de geplande tijden.					
c. Ik bekijk per situatie gericht of afwijken van het lesrooster wenselijk is voor de leerlingen.					
d. Ik stel realistische doelen voor elke leerling.					
e. Na een klassikale instructie wordt er gedifferentieerd en werken leerlingen op eigen tempo en niveau.					
f. Alle leerlingen werken op eigen tempo en niveau, lesstof wordt niet klassikaal aangeboden.					
g. Ik hanteer de eind- en tussendoelen als uitgangspunt.					
h. Ik geef leerlingen inspraak in de keuze voor eigen activiteiten of inbreng thema's.					
i. Tijdens de bloktijd hanteer ik een werksysteem waarin leerlingen zelf kunnen kiezen.					
j. Ik hanteer een goede planning, waardoor lestijdverlies zo laag mogelijk is.					
k. Er is sprake van lestijdverlies tijdens mijn lessen.					
l. Mijn lessen worden onderbroken door interventies van buiten.					

II. Planmatig werken leerling	ja	soms wel	soms niet	nee	weet ik niet
a. De leerlingen gebruiken tijdens het werken een visuele stappenplan.					
b. De leerlingen kunnen na een instructie meteen aan de gang.					
c. De leerlingen werken met hulp van een stappenplan.					
c. Zijn er leerlingen die een verlengde instructie nodig hebben?					
d. Moeten leerlingen tijdens de les op elkaar wachten?					

III. Gebruik effectieve leertijd	1-5	5-10	Meer dan 10	weet ik niet
a. Hoe vaak zijn er lesonderbrekingen gedurende de dag door interventies van buitenaf?				
b. Hoe vaak wordt de bloktijd onderbroken door interventies van buitenaf?				
c. Hoeveel wachtmomenten hebben de leerlingen tijdens de bloktijd?				
d. Wanneer deze wachtmomenten in minuten wordt vertaald, hoeveel minuten wachten leerlingen dan gemiddeld?				
e. Hoe vaak moet je tijdens de les een alternatieve handeling bedenken?				

IV. Aanvulling op bovenstaande vragen.

a. Welke interventies ervaar jij tijdens het lesgeven als storend en hoe ga je daarmee om?

b. Hoe ga jij om met leerlingen die vaak op andere leerlingen moeten wachten?

c. Welke methode, stappenplan of manier van werken gebruik jij tijdens de bloktijd?

d. Wat vind jij van onderstaande stelling en is dit al merkbaar in jouw onderwijs?

“De laatste nieuwe veranderingen binnen het onderwijs staan in het teken van passend onderwijs. Maatwerk voor elk kind. Er wordt van leerkrachten verwacht om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen en om onderwijs aan te bieden dat aansluit bij de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen”.

V. Eventuele toevoegingen.

Bijlage 4: Tijdsteekproef

Toelichting:

Bij het nemen van deze tijdsteekproef scoort de observator – gedurende de verwerkingsfase/ uitvoerfase – om de 20 seconden wat de leerling doet. Dat is 3 scores per minuut. Na afloop is het percentage van de tijd te berekenen dat de leerling taakgericht bezig was.

De volgende categorieën kunnen gescoord worden:

- Ta:** werkt taakgericht
- Kij:** kijkt afwezig rond of start voor zich uit
- Sto:** stoort andere leerlingen of praat met hen
- Lo:** loopt door de klas
- Hu:** wacht op hulp
- An:** is bezig met andere activiteiten
- Af:** afleiding door anderen

Procedure:

- a. Wanneer de leraar opdracht heeft gegeven aan het werk te gaan, of individuele hulp aan de leerling heeft beëindigd, begint de observatie. De stopwatch wordt ingedrukt (of maak gebruik van de tijdteller van de camera bij een video-opname). De observator wacht tot de teller 20 seconden na de hele minuut aangeeft.
- b. Hij stelt vast wat de leerling die seconde doet.
- c. Hij zet een cirkel om de categorie die het beste het gedrag van de leerling op de twintigste seconde aangeeft: Ta, Kij, Sto, Lo, Hu, An of Af.
- d. Hij wacht tot de teller 40 seconden na de hele minuut aangeeft en herhaalt stap b en c.
- e. Idem bij 60 seconden.
- f. De observator herhaalt deze procedure zo lang als de periode duurt waarin de zelfstandige verwerking verwacht wordt (bij allen de eerste tien minuten tijdens opstarten bloktijd).
- g. Er wordt geen taakgedrag gescoord wanneer leerling en leraar overleg hebben.

Verwerking:

Werkwijze omrekening en verwerking gegevens.

- a. De observator bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties per categorie.
- b. Hij bepaalt het totaal aantal gemaakte observaties.
- c. Hij deelt het aantal van elke categorie door het aantal en vermenigvuldigt dit met 100.

Interpretatie:

De interpretatie kan antwoord geven op de volgende vragen:

1. Gedurende hoeveel procent van de tijd, bedoeld voor het opstarten van de bloktijd, was de leerling taakgericht?
2. Hoeveel procent van de tijd is de leerling kwijt aan wachten?
2. Nam de taakgerichtheid van de leerling toe (in vergelijking met vorige steekproef)?
3. Welke vormen van niet-taakgericht gedrag vertoont de leerlingen wel/ niet?

Tijdsteeekproef-formulier				
Observator: Naam leerling: Groep: Datum observatie:		Categorie	Aantal:	Procenten
		Ta		
		Kij		
		Sto		
		Lo		
		Hu		
		An		
		Af		
		Totaal		100%
Min	Na 20 sec.	Na 40 sec.	Na 60 sec.	Opmerkingen
1	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
2	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
3	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
4	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
5	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
6	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
7	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
8	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
9	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
10	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
11	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
12	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	
13	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	Ta Kij Sto Lo hu An Af	

Bijlage 5: schema vrije observatie

Effectieve taakaanpak					
Datum	Wanneer in bloktijd?	Wie	leerling	Wat	Eigen interpretaties
Observatieschema Harinck 2010					

Bijlage 6: Interviewschema effectieve leertijd

Ik heb een aantal vragen opgesteld rondom effectieve leertijd en hoe daarmee om te gaan, voornamelijk gericht op de afdeling ZML.

Voor mijn onderzoek ben ik in de klas tijdens de bloktijd een aantal elementen vanuit de TEACCH-methode aan het uitproberen. Ik probeer nu bij een aantal leerlingen objectief te meten of zij baat bij deze manier van werken hebben en of het een gunstige invloed heeft op de effectieve leertijd en taakgerichtheid tijdens de bloktijd. De onderstaande vragen zijn naar aanleiding van mijn deelvragen geformuleerd. Ik verwacht dat het interview ongeveer een half uur tot drie kwartier zal duren.

1. Wat versta jij onder effectief en taakgerichte leertijd?
 - *Hoe effectief werken we nu, waar verliezen we leertijd?*
 - *Hoe vaak worden de lessen door derden verstoord?*
 - *Hoe gaan we daar als ZML mee om?*
 - *Hoe groot is volgens jou het verlies van leertijd tijdens de bloktijd?*
 - *Hoe groot is volgens jou het verlies van leertijd gedurende de dag?*
 - *Hoe kunnen wij daar als team verandering in brengen/positief beïnvloeden?*
2. In de literatuur wordt aangegeven dat de taakgerichtheid o.a. door de leerkracht beïnvloedt wordt. Weet jij nog meer aspecten die de taakgerichtheid beïnvloeden?
 - *Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig?*
 - *Wanneer is er sprake van een effectief klassenmanagement?*
 - *Welke omgevingsfactoren/randvoorwaarden moeten aanwezig zijn?*
 - *Aanbieden lesstof: klassikaal aanbieden en daarna differentiëren of niets klassikaal maar alles op eigen niveau en tempo? (convergente of divergente differentiatie)*
3. In de bloktijd ben ik begonnen om met een paar leerlingen volgens een aantal elementen vanuit de TEACCH-methode te werken. Ik vraag me af of deze methode alleen bruikbaar is voor leerlingen met ASS of ook voor andere leerlingen uit mijn klas. Ik heb begrepen dat jij bekend bent met de TEACCH-methode. Kun je er wat meer over vertellen?
 - *Heb je er wel eens mee gewerkt?*
 - *Positieve en/of negatieve ervaringen?*
 - *Hoe aanpassen op niveau?*
 - *Effect op actieve leertijd?*
 - *Bruikbaar voor alle leerlingen binnen het ZML?*

4. Als jij de manier van werken in de bloktijd mocht bepalen, hoe zou jij het dan voor je zien?

-Welke methode/manier van werken?

-Omgaan met storingen door derden?

-Afspraken binnen het team?

5. Heb je zelf nog eventueel toevoegingen over hetgeen we net besproken hebben?

.

Bijlage 7: Evaluatieformulier naaste collega's

Collega,

De afgelopen twee maanden hebben we bij een aantal leerlingen uit de klas het bloktijdwerk zo gestructureerd, met het idee dat deze leerlingen sneller, zelfstandiger en met minder wachttijd het bloktijdwerk kunnen maken. Ik ben nu bezig met de afronding van dit onderzoek met o.a. een eindmeting. Maar ik ben ook benieuwd naar jullie mening over deze manier van werken. Daarom deze vragenlijst. Het invullen kost ongeveer 10 minuten.

Willen jullie deze lijst komende week voor mij invullen en naar mij terug sturen? Dan kan ik ook jullie mening bij dit onderzoek betrekken.

Alvast bedankt.

1. Hoe is het gestructureerd werken bevallen?

2. Welke voordelen zie je?

3. Welke nadelen zie je?

4. Zorgt deze werkwijze voor een effectiever gebruik van de leertijd? Geef een voorbeeld.

5. Eventuele toevoegingen.

Bijlage 8: Samenvatting kwalitatieve en kwantitatieve gegevens vragenlijst collega's.

I. Planmatig/doelgericht werken leerkracht.

N=12, keuzemogelijkheden = 5

formule: percentage = frequentie/totaalx100%.

I. Planmatig/doelgericht werken leerkracht.	ja	soms wel	soms niet	nee	weet ik niet
a. Ik start om 09.00 uur met de les.	8,3%	16,7%	25%	33,3%	16,7
b. Ik volg precies het lesrooster en hou me aan de geplande tijden.	0	25%	58,3%	16,7%	0
c. Mijn lessen worden onderbroken door interventies van buiten.	58,3%	41,7%	0	0	0
d. Er is sprake van lestijdverlies tijdens mijn lessen.	41%	25%	0	0	33%
e. Na een klassikale instructie wordt er gedifferentieerd en werken leerlingen op eigen tempo en niveau.	33%	41,7%	8,3%	16,7%	0
f. Alle leerlingen werken op eigen tempo en niveau, lesstof wordt niet klassikaal aangeboden.	16,7%	33%	16,7%	33%	0
g. Tijdens de bloktijd wordt een bepaald (werk)systeem toegepast.	75%	8,3%	0	0	16,7%
h. In de bloktijd zijn alle leerlingen binnen 10 minuten aan het werk.	25%	41,7%	16,7%	8,3%	8,3%
i. Ik kan alle leerlingen tijdens de bloktijd voldoende begeleiding geven.	8,3%	8,3%	16,7%	58,3%	8,3%
j. Ik stel realistische doelen voor elke leerling.	50%	33%	8,3%	0	8,3%
k. Ik geef leerlingen inspraak in de keuze voor eigen activiteiten of inbreng thema's.	8,3%	58,3%	0	25%	8,3%

II. Planmatig werken leerling	ja	soms wel	soms niet	nee	weet ik niet
a. De leerlingen kunnen na een instructie meteen aan de gang.	16,7%	58,3%	0	25%	0
b. De leerlingen werken met hulp van een stappenplan.	8,3%	25%	0	58,3%	8,3%
c. De leerlingen gebruiken tijdens het werken een visuele stappenplan.	8,3%	33%	0	58,3%	0
d. Zijn er leerlingen die een verlengde instructie nodig hebben?	83,3%	16,7%	0	0	0
e. Moeten leerlingen tijdens de les op elkaar wachten?	50%	33%	0	16,7%	0

III. Gebruik effectieve leertijd	1-5	5-10	Meer dan 10	weet ik niet
a. Hoe vaak zijn er lesonderbrekingen gedurende de dag door interventies van buitenaf?	66,7%	25%	0	8,3%
b. Hoe vaak wordt de bloktijd onderbroken door interventies van buitenaf?	41,7%	41,7%	0	16,7%
c. Hoeveel wachtmomenten hebben de leerlingen tijdens de bloktijd?	83,3%	8,3%	0	8,3%
d. Wanneer deze wachtmomenten in minuten wordt vertaald, hoeveel minuten wachten leerlingen dan gemiddeld?	58,3%	25,3%	0	16,7%
e. Hoe vaak moet je tijdens de les een alternatieve handeling bedenken?	66,7%	25%	8.3%	0

IV. Aanvulling op bovenstaande vragen.

a. Welke methode, stappenplan of manier van werken gebruik jij tijdens de bloktijd?

Er worden de volgende methoden, stappenplannen of manieren van werken gebruikt tijdens de bloktijd:

- Bijhouden van activiteiten in een bloktijdmap.
- Bloktijdmapper
- Bloktijdplan-kaarten
- Mandjeswerk
- Gestapeld werk
- Werkjes van de plank uit de kast
- Verbale instructie op afstand
- Een aantal leerlingen gaan zo zelfstandig mogelijk aan het werk, anderen krijgen instructie en/of hulp
- Met één of twee leerlingen stap voor stap begeleiden, uitleggen, voordoen, samen doen
- Methode stop-denken-doen

b. Hoe ga jij om met leerlingen die tijdens de bloktijd vaak op andere leerlingen moeten wachten (leertijdverlies)?

Daar wordt verschillend mee omgegaan:

- Leerlingen aanleren dat ze even moeten wachten op hun beurt, want 8 leerlingen begeleiden lukt niet.
- Zoveel mogelijk tevoren afspreken wat leerlingen op wachtmomenten mogen doen.
- Afwisselen met spelen en werken.
- Frustraties blijf leerlingen (en bij mezelf) proberen te vermijden.
- Eventueel aanbieden van andere opdracht.
- Langere taken geven.
- Herhaling op de computer.
- Werk onderbreken en even een zetje geven.
- Accepteren dat het soms niet anders kan.
- Spelen met ontwikkelingsmateriaal kan ook leren zijn.
- Leerlingen zelf iets uit de kast laten pakken.
- Alvast de volgende opdracht aangeven.

c. Welke maatregelen pas je nog meer toe om verlies van lestijd zo beperkt mogelijk te houden?

Ook hier werden verschillende werkwijzen aangegeven:

- Opdrachten geven die zelfstandig gemaakt kunnen worden zoals het computerprogramma Ambrasoft, werkjes uit de kast.
- Zoveel mogelijk alles klaarzetten.
- Ook de 'losse' minuten voor therapie gebruiken voor een werkje.
- Omgaan met verschillen tussen leerlingen door 'snelle' leerlingen meer werkjes/activiteiten te bieden.
- Wachtmomenten opvullen met liedjes, spelletjes enzovoort.
- Leerlingen indelen in groepjes qua materiaal en na bepaalde tijd wisselen.
- Op tijd beginnen.
- Zo snel mogelijk alle werkjes op tafel zetten.
- Vooruit kijken en leerlingen bij de les houden.

d. Wat vind jij van onderstaande stelling en is dit al merkbaar in jouw onderwijs?

“De laatste nieuwe veranderingen binnen het onderwijs staan in het teken van passend onderwijs. Maatwerk voor elk kind. Er wordt van leerkrachten verwacht om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen en om onderwijs aan te bieden dat aansluit bij de ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen”.

De meesten hadden hier wel een mening over. De algemene tendens is wel dat er voor onderwijs op maat voldoende handen en tijd moet zijn. Iedereen probeert het zo goed mogelijk uit te voeren met de middelen die er voor handen zijn.

Deze meningen zijn als volgt:

- Het klinkt goed en mooi, maar aan deze stelling zit wel een beperking. Iedere toename van leerlingen in de groep, houdt in dat iedereen in principe minder tijd kan krijgen. Op een gegeven moment kan het ook ophouden!!!
- We proberen gedifferentieerd werk te bieden. Echter onze leerlingen zijn zwak wat betreft zelfstandig werken. Ze vragen veel aandacht en begeleiding. Soms voel ik me een duizendpoot en bedenk ik ook dat ik altijd leerlingen tekort doe omdat er te weinig handen in de klas zijn.
- Tijdens de bloktijd wordt dit wel toegepast, maar tijdens andere activiteiten niet altijd ten volle. Echter verwacht ik ook dat leerlingen bij een klassikale kring het nodige oppikken. Is het niet didactisch dan sociaal-emotioneel.
- Wat we in theorie willen is allemaal mooi. Nu de praktijk nog!!
- Mooie stelling, maar daarnaast blijft het altijd werken met een groep en weinig één op één, waardoor je niet heel de dag door maatwerk kunt leveren. Roeien met de riemen die je hebt! Onze leerlingen zijn snel afgeleid en werken nog

weinig zelfstandig, waardoor ze vaker één op één aandacht vragen.

- Als leerkracht op speciaal onderwijs kan ik zeggen, dat daarmee wel zo veel als mogelijk rekening mee wordt gehouden. Of dit mogelijk is in grote groepen kinderen zoals in het reguliere, betwijfel ik.
- Zeker merk ik dit, doordat het niveauverschil veel groter is omdat het een combiklas ZML-mcg geworden is. Ik heb nu bijv. een leerling met ontwikkelingsleeftijd van vijftien maanden en een leerling die al leest!!! Je moet dus wel aansluiten bij hun ontwikkelingsmogelijkheden, maar dat is niet altijd makkelijk bijv. tijdens kringmomenten.
- Prima ,werken op maat, maar dan moeten er wel de middelen voor zijn.
- Als je kijkt naar de bloktijd, is elke leerling met zijn eigen individuele werk bezig. Wat je, denk ik, dus kunt vergelijken met maatwerk. Voor elk kind werk op zijn eigen ontwikkelingsmogelijkheden.
- Ja, heel leuk maar 'tijd' is denk ik het grootste punt.

V. Eventuele toevoegingen.

Vanuit de twaalf lijsten werd er nog één toevoeging geschreven:

- Effectief leren is een prima kreet, maar moet ook uit te voeren zijn gezien werk- en tijdsdruk. Onze leerlingen vragen een hele intensieve begeleiding en met alleen vooraf plannen zijn we er nog niet. Maatwerk vraagt bovendien veel ad-hoc oplossingen en dus vakmanschap. Dit wordt mijn inziens onderschat.

Bijlage 9: Samenvatting interview met afdelingshoofd

1. Wat versta jij onder effectief en taakgerichte leertijd?

- Effectief en taakgerichtheid liggen erg dicht bij elkaar.
- Het is een kernkwaliteit voor een leerkracht.
- Als je een goede voorbereiding hebt en geen externe verstoringen, dan is er sprake van effectieve leertijd.
- Wanneer je erna streeft alles individueel aan te bieden, doe je de leerlingen te kort. Je gaat tijd verliezen.
- Binnen ZML- op de Mytyschool proberen gedifferentieerd binnen de klassensetting (klassikale instructie en op niveau van de leerling vragen stellen/verwerken).
- In de bloktijd kan geen klassikale les gegeven worden.

2. Welke aspecten beïnvloeden de taakgerichtheid?

- Een goede voorbereiding, het werk klaarleggen komt de effectieve leertijd ten goede.
- Externe verstoringen door buitenaf met als gevolg verlies van leertijd (afhankelijk van de mate waarop er ongehinderd les gegeven kan worden). Dit is binnen onze organisatie best veel.
- Klassenassistenten niet achter de computer, maar daar waar mogelijk helpen in de groep.
- Taakgerichtheid wordt beïnvloed door een goede planning, een goede organisatie en goede voorbereiding: Timemanagement.
- Het vraagt ook van de leerkracht kennis van de doelgroep. Weten waar en hoe de spanningsboog ligt bij leerlingen.

3. Verlies leertijd.

- Geen leertijdverlies wanneer leerlingen zich moeten omkleden voor de gym of zwemmen. Dit is ook leertijd.

- Externe storingen zijn een groot component. Deze kunnen functioneel zijn (leerling wordt gehaald voor sta-tafel), maar zorgt wel voor verstoring van de les.
- Mytyl-kind ZML ervaart dit ook als oponthoud. Het werk moet weer opnieuw opgepakt worden.
- Er zijn afspraken rondom beperking verlies leertijd, maar deze moeten binnen de afdeling weer scherp gesteld worden.
- Daadwerkelijk nee durven te zeggen tegen externe storingen. Met de tijd levert dit resultaten op.
- Tijdens de bloktijd accepteren dat er externe storingen zijn (halen/brengen therapie), maar als het werk klaar ligt kunnen de leerlingen met weinig meteen aan het werk.

3. Werkwijze Teacch-methode.

- Zo'n tien jaar gewerkt met deze methode in een auti-klas.
- Ervaringen zijn erg positief.
- Na schooltijd waren leerkracht en klassenassistente bezig met het voorbereiden van het cognitief blok. Alles in bakjes stoppen, werk klaar leggen.
- Voor instructie werd er tijdens het cognitief blok een foto aan het volgend werkje gehangen.
- Naast een klassikaal wildrooster waren er voor specifieke leerlingen individuele stukjes, gerefereerd aan het klassikale wildrooster.
- Het stoppen van de werktijd werd aangegeven met hulp van een kookwekker.
- Plannen laatste werkje: dit mag een ontspannend werkje zijn, een beloning.
- Doel: leerlingen afhankelijk maken van het systeem en niet van de persoon.
- Let wel op: ook al ligt alles keurig klaar, het loopt niet vanzelf goed. Het vraagt van de leerkracht een goede omgangsmanier van deze interventie. Daar horen het maken van fouten bij.

- Gebruik mandjes is een hulpmiddel. Belangrijk is dat leerlingen snappen wat er van hen gevraagd wordt en hoe zij om hulp kunnen vragen.

4. Bruikbaarheid Teacch-methode voor zml-leerlingen

- Voor alle kinderen een bijzonder prettige methode.
- Brengt voor alle kinderen orde en structuur.
- Een kind met autisme heeft alleen minder 'beweegruimte' om met onverwachte veranderingen om te gaan.
- Volmondig JA voor bruikbaarheid ZML-leerlingen binnen de Mytylschool.
- Ook ZML-leerlingen hebben een grote behoefte aan duidelijkheid en vooral voorspelbaarheid.

5. Wat vraagt de Teacch-methode van de leerkracht?

- Het vraagt om goede voorbereidingen.
- Rekening kunnen houden met het onvermogen van de leerlingen.
- Leerlingen succeservaringen op laten doen.
- Het blijft veel tijd kosten, maar je gaat op een gegeven moment handig met dingen om.

Bijlage 10: Samenvatting vrije observaties

	Leerling A	Leerling B	Leerling C	Leerling D
Week 1	Laat nog een afwachterende houding zien. Picto-stroken worden niet bekeken. Werken met de mandjes lijkt begrepen te zijn.	Lijkt de manier van werken te snappen. Kan prima de werkpicto's met mandje matchen. Werkt goed zelfstandig met de mandjes in eigen werkhoeke.	Lijkt na de eerste uitleg de werkwijze te snappen, maar vraagt na vijf minuten al om hulp. Werkwijze roept deze week veel vraagtekens op. Heeft nog veel verduidelijking nodig.	Pikt na uitleg de werkwijze snel op. Lijkt nu geconcentreerd te werken. Zet op een goede manier het vraagkaartje in. Binnen een half uur klaar met taken. Legt werk dat klaar is in rode bakje. Nakijken komt wel in het gedrang!!
Week 2	Regelt zelf om naar werkplek gebracht te worden. Zet vraagkaartje in. Begint zonder te wachten aan mandje 1.	Geen observaties.	Start niet zelfstandig op. Heeft veel vragen omtrent de bloktijdkaart. Vaak vragen naar bevestiging. Naast de bloktijdkaart samen een bloktijdmap aangelegd.	Lijkt werkwijze goed te snappen. Pakt zelfstandig al haar spullen. Vanwege hoofdpijn stagneert het werktempo.
Week 3	Initiatief tot het rijden naar werkplek wisselend. Zelfstandig starten met mandje 1 is wisselend. Vraagt wel zelf om hulp.	Werkt zelfstandig aan de mandjes. Start het werk zelfstandig op, zonder extra aanwijzingen van ons.	Veel onzekerheid bij C. Vraagt veel om bevestiging. Stelt niet op de juiste wijze hulpvragen. Bloktijdkaart blijft veel	Start zelfstandig in de bloktijd. Maakt wel veel fouten in het werk, doordat opdrachten niet altijd begrepen worden. Er wordt

			vragen opleveren. Afgesproken alleen nog maar de bloktijdmap te gebruiken.	dan niet adequaat om hulp gevraagd.
Week 4	Afwezig (ziek).	Werkt prima met de mandjes. Het werk moet wel eerst nagekeken worden, voordat hij verder gaat met de volgende opdracht. Zet hierbij het vraagkaartje goed in.	Werk opstarten met bloktijdmap gaat goed. Weinig tot geen vragen. Maakt tijdens het werk wel veel fouten. Aandachtspunt voor ons.	Even twijfel rondom de vraag of bij D afgepast werk in het rode bakje gelegd moet worden (in relatie met de bloktijdkaart). Uiteindelijk hier niet voor gekozen. D. kan min inziens de afgesproken werkwijze goed aan. Wel in de gaten blijven houden + werk goed op maat.
Week 5	Neemt initiatief tot het vragen om hulp. Blijft daarvoor wel wachten en gebruikt het vraagkaartje niet.	Werkt prima zelfstandig. Binnen een half uur drie mandjes af. Is erg trots op dit resultaat.	De bloktijdmap met afgepast werk gaat goed. Vragen om bevestiging is wel wat minder geworden, maar is nog steeds aanwezig.	Hulpvraag is niet voldoende. Blijft zelf lang met een probleem of vraag zitten. Vraagkaartje wordt niet gebruikt (is kwijt).
Week 6	Afwezig (ziek)/	Deze week alternatieve activiteiten vanwege Pasen + therapie, waardoor geen tijd voor 'mandjeswerk'.	Deze week alternatieve activiteiten vanwege Pasen.	Deze week alternatieve activiteiten vanwege Pasen.

Bijlage 11: Samenvatting ervaringen collega's gestructureerd werken.

1. Hoe is het gestructureerd werken bevallen?

- De manier van werken bevalt bij allen goed.
- Het kostte wel inwerktijd.
- Mandjeswerk bestond deels al wel, de bloktijdkaart moet wel voor alle leerlingen duidelijk ingevuld worden.
- Het vraagt van de leerkracht wel heel wat voorbereidingstijd.

2. Welke voordelen zie je?

- Leerlingen kunnen meteen van start, hoeven niet te wachten.
- Allen geven aan dat het duidelijkheid geeft.
- Rust in de klas werd bij allen aangegeven.
- Wanneer leerlingen weten wanneer ze klaar zijn, werken ze harder. Vooral wanneer ze na het werk zelf iets mogen kiezen.

3. Welke nadelen zie je?

- Voorbereiding vraagt veel tijd.
- Afwijken van de planning is voor de leerling niet altijd even makkelijk.
- Weinig tijd voor goede instructie, waardoor leerlingen wel eens lukraak aan de slag gaan.
- Toch begeleiding nodig, terwijl er geen voldoende 'handen' aanwezig zijn.

4. Zorgt deze werkwijze voor een effectiever gebruik van de leertijd? Geef een voorbeeld.

- Ja, de leerlingen met de mandjes zijn echt aan het werk. Voorheen moesten ze veel wachten totdat de leerkracht hen aan het werk zette. Nu weten ze wat ze moeten doen.
- Ja, leerlingen kunnen sneller aan de slag en weten wat ze moeten doen.
- Voor sommige leerlingen levert dit zeker effectiviteit op omdat ze precies weten wat ze moeten gaan doen en de werkvorm steeds op dezelfde manier wordt ingezet. Voor leerlingen die onzeker zijn kan deze werkvorm niet iets teveel vragen, waardoor ze onzekerder worden.