

Coöperatieve werkvormen in tweetallen bij kinderen met autisme



Josephine ten Braak-Teunissen
Studentnummer 2136508
Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: AB06SM09
Begeleid door: Louise Corvers-Godding en Adriaan Ansems
Juni 2011

Dankwoord

Voor u ligt mijn meesterstuk.

Dit is het resultaat van een jaar intensief werken. Een proces waarin er gepland, overlegd, geschreven en herschreven moest worden. Dat het mij gelukt is heb ik ook te danken aan de mensen om mij heen. Hierbij wil ik dan ook mijn dank uitspreken naar de vier leerkrachten voor hun inzet en medewerking, want zonder hen had ik dit onderzoek niet kunnen doen. Tevens wil ik mijn collega Els de Meester bedanken voor haar inhoudelijke informatie. Louise Corvers-Godding mijn begeleidster en Adriaan Ansems, vervangend begeleider, dank ik voor hun inzet en begeleiding en mijn collega Joanna Wielemaker-Wilken voor haar meedenken en positieve feedback. Mijn dochters Dieuwer, Lotte en Pien, voor hun grote betrokkenheid en ondersteuning .

Tot slot Mart: Bedankt voor je geduld, ondersteuning en het vertrouwen dat je in mij had, dat het mij zou lukken om dit meesterstuk te maken.

Juni 2011

Inhoudsopgave

Dankwoord 2

Samenvatting 5

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling 7

1.1 Inleiding

1.2 Aanleiding

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

1.4. Wat ik wil bereiken

1.5 Mijn verwachtingen t.a.v. de onderzoeksvraag

1.6 Wat wil ik met mijn de uitkomsten van het onderzoek doen

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing 11

Inleiding

2.1 Theoretische verkenning

2.1.a. Autisme

2.1.b Coöperatief Leren

2.1.c. Coöperatieve Leerstrategieën en kinderen met autisme

2.2.Praktijkverkenning

3. Conclusie

Hoofdstuk 3 Plan van aanpak 17

3.1.1. De onderzoeksvorm

3.1.2 De onderzoeksmethode

3.1.3 Het type onderzoek

3.2. De onderzoeksgroep

3.3 De onderzoeksmiddelen

3.4. Ethische aspecten

3.5 Schematische weergave van het onderzoek en tijdspad

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten 27

4.1 Vragenlijst

4.2 Signaleringslijst interpersoonlijke ontwikkeling en de leerlinglijst

4.3 Leerlinglijst interpersoonlijke ontwikkeling

4.4 Plezier in samenwerken met andere kinderen

Hoofdstuk 5 Conclusie 36

5.1. Deelvragen en de onderzoeksvraag

5.1.1. “Is er verandering in de begin- en eindsituatie m.b.t. de samenwerkingsactiviteiten ?”

5.1.2 “Is er verandering in de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme ?”.

5.1.3 “Is er verandering in de zelfreflecties door leerlingen m.b.t de samenwerkingsvaardigheden en het plezier in samenwerken?”

5.1.4. Nieuwe gezichtspunten

5.1.5 Aanbevelingen

5.2 Leveren coöperatieve werkvormen een bijdrage aan inclusief onderwijs?

5.3 Leerkrachten zien het belang in van coöperatieve werkvormen en willen zich meer verdiepen in coöperatieve werkvormen

5.4 Wat heeft mijn onderzoek bijgedragen aan de handelingsverlegenheid van de leerkracht ?

5.5 Voor wie zijn de resultaten van dit onderzoek belangrijk?

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek 43

6.1 Het proces van onderzoek en het schrijven van mijn meesterstuk.

6.2 Het proces van begeleiden van de invoering van coöperatieve werkvormen.

Literatuurlijst 47

Bijlagen 50

Bijlagen 1 t/m 13

Samenvatting

In mijn onderzoek wil ik antwoord vinden op de vraag of coöperatieve werkvormen in tweetallen een passend instrument voor leerkrachten is om samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme te verbeteren.

Ik wil de resultaten gebruiken in mijn praktijk en mijn collega's informeren over voor deze aanpak.

Leerkrachten vinden het moeilijk kinderen met autisme te laten samenwerken. In hoofdstuk 1 treft u de toelichting hierop aan..

In hoofdstuk 2 staat het verslag van mijn theoretisch onderzoek. Ik leg een relatie met de drie verklarende theorieën van Baron-Cohen, Frith en Ozonoff, over autisme en de onderzoeksvraag. Ook wordt ingegaan op Coöperatief leren en de relatie met mijn onderzoeksvraag. Namelijk het kenmerkende van didactische structuren en de voordelen van didactisch leerstrategieën in relatie met kinderen met autisme. Verder ook of coöperatieve werkvormen kunnen bijdragen tot inclusief onderwijs.

In hoofdstuk 3 is de aanpak van het onderzoek beschreven. De onderzoeksvraag komt voort uit vragen uit de praktijk. Het onderzoek is een kwalitatief onderzoek en een (quasi)experiment.

Hierbij zijn vier leerkrachten en vier leerlingen met autisme betrokken. Vier leerkrachten hebben ieder bij een leerling met autisme coöperatieve werkvormen in tweetallen toegepast. Deze leerlingen zitten in groep 6 en 7 van verschillende basisscholen. Om inzicht te krijgen in de begin en de eindsituatie hebben de leerkrachten een vragenlijst en een signaleringslijst ingevuld aan het begin en aan het eind van het traject. De leerlingen hebben een zelfreflectie gedaan. Zij hebben een leerlinglijst en een 10-punt schaal over plezier in samenwerken ingevuld. Voor mijn observaties heb ik dezelfde signaleringslijst gebruikt als de leerkrachten.

Hoofdstuk 4 geeft de beschrijving van de data-analyse en de resultaten daarvan weer.

Hierbij wordt een beeld gegeven van de veranderingen bij leerkrachten en bij leerlingen m.b.t. de ontwikkeling van de sociale vaardigheden. Het blijkt dat er vaker coöperatieve werkvormen worden gedaan en dat deze door zowel leerkrachten als kinderen met en zonder autisme als positief worden ervaren.

In hoofdstuk 5 heb ik conclusies getrokken in relatie tot de theorie uit hoofdstuk 2.

Het blijkt dat Coöperatieve werkvormen in tweetallen (veelal) een passend instrument is voor leerkrachten om de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme te verbeteren. Leerkrachten zijn van mening dat kinderen actiever zijn en meer leren. Leerkrachten merken op dat kinderen met autisme goed kunnen deelnemen aan deze activiteiten en meer betrokken zijn. Zij kunnen hierdoor gewoon meedoen en dit heeft een positief effect op de acceptatie door medeleerlingen. Het blijkt dat kinderen meer plezier hebben gekregen in het samenwerken. Bijzondere omstandigheden die een negatief effect hebben op het emotioneel welbevinden van het kind kunnen een reden zijn waarom het kind stagneert of terugvalt in zijn/haar ontwikkeling. De leerkrachten willen deze ervaring delen met hun collega's. N.a.v. mijn ervaringen en inzichten geef ik in dit hoofdstuk aanbevelingen bij de invoering van coöperatieve werkvormen in tweetallen bij kinderen met autisme. De belangrijkste zijn :

- Laat de leerling gedurende een langere periode met dezelfde leerling samenwerken.
- Préteaching, gericht op oefenen met een leerling in rustige setting, voorafgaand aan het werken in coöperatieve werkvormen in de klas.
- Gebruik van een T-schema om bv. het begrip "luisteren" te visualiseren.

In hoofdstuk 6 kijk ik terug op het proces van schrijven en het proces van begeleiden van de invoering.

Dit proces van begeleiden van de invoering heb ik als erg plezierig en motiverend ervaren. De bereidwilligheid en medewerking van de leerkrachten waren hier debet aan. De meest waardevolle opbrengst voor mij is, dat de respondenten het samenwerken aan deze verandering als een positieve bijdrage hebben ervaren.

De ervaring met dit onderzoek is voor mij een reden om coöperatieve werkvormen in tweetallen aan te bevelen bij collega's en in de begeleiding toe te passen.

Hoofdstuk 1.

Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Ruim twee jaar werk ik bij Auris Dienstverlening Goes. Als ambulant begeleider heb ik door de begeleiding van kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (kinderen met een indicatie voor cluster-2) verschillende contacten. De ouders van deze kinderen met een leerling-gebonden budget hebben voor hun kind gekozen voor plaatsing op een reguliere basisschool. In deze begeleiding heb ik contacten met de ouders en andere hulpverleners van het kind. In scholen heb ik contacten met de directeur, de leerkracht, intern begeleidster, remedial teacher en klassenassistent. Mijn rol als ambulant begeleider is veelzijdig en aantrekkelijk. De contacten met het kind, de leerkrachten en ouders zijn voor mij de basis voor mijn begeleiding. Hierin heb ik verschillende rollen. De ene keer als coach, de andere keer als adviseur, als presentator of individueel begeleider van het kind. Het komt ook voor dat ik bemiddelaar ben tussen de ouders en leerkracht. Mijn uitgangspunt is, dat leerkrachten hun expertise hebben en dat het mijn taak is de leerkracht te ondersteunen bij het optimaal kunnen begeleiden van het cluster-2 kind. Hierbij hecht ik veel waarde aan respect en gelijkwaardigheid.

In het werk als ambulant begeleider bij Auris en kom ik regelmatig in aanraking met kinderen met autisme. Kinderen met autisme hebben mijn interesse. Bij kinderen met een autisme die een indicatie voor cluster 2 hebben gekregen blijkt, dat zij vaak over zeer geringe communicatieve redzaamheid beschikken. *Dit betekent dat zij een ernstig beperkt vermogen hebben om wederkerig te communiceren met behulp van woorden, gebaren of symbolen, waardoor aantoonbare tekorten ontstaan in conversaties.*(Kerkhof H., 2010) Leerkrachten vragen ondersteuning bij de begeleiding van deze kinderen.

1.2 Aanleiding

Er zijn drie zaken die de basis vormen voor mijn onderzoeksvraag.

1. Leerkrachten geven aan dat ze het moeilijk vinden om kinderen met autisme te laten samenwerken. Terwijl juist samenwerken, kan bijdragen tot verbetering van de communicatieve redzaamheid.

Bij samenwerkingsopdrachten ontstaan bij kinderen met autisme, problemen zoals:

- niet kunnen luisteren naar de ander
- zich niet kunnen verplaatsen in de ander
- vasthouden aan zijn/haar eigen verhaal
- niet op zijn/haar beurt kunnen wachten
- niet komen tot meedenken
- het samenwerken zelf niet kunnen organiseren
- het ontstaan van conflicten tussen kinderen

Leerkrachten willen deze kinderen hierbij ondersteunen en

- ervaren dat dit niet zo gemakkelijk gaat als bij andere kinderen
- willen handvatten hebben om deze kinderen beter te laten samenwerken

Dat kinderen met autisme niet zo goed kunnen samenwerken heeft te maken met de volgende specifieke problemen.

- “Theory of mind: Een slecht ontwikkeld vermogen om zich in te leven in het denken en voelen van anderen. Het anticiperen op het gedrag van anderen en het schatten van bedoelingen en plannen van anderen, is erg moeilijk voor kinderen met autisme. (Baron-Cohen, 1993)
- Theorie van de Centrale Coherentie: Kinderen met autisme hebben moeite met het maken van onderscheid tussen hoofd - en bijzaken en/of vangen maar een deel van wat er gezegd wordt op. Ze hebben moeite met het zien van de samenhang. Ze ervaren de wereld vaak als onsaamenhangend en onvoorspelbaar. (Frith, 1989)
- Theorie van de Executieve functies. Kinderen met autisme hebben moeite met plannen, organiseren volgen en bijsturen van eigen gedrag. (Ozonoff, 1995)

2. Uitdaging

Het lijkt me een uitdaging om het samenwerken bij kinderen met autisme als onderwerp voor mijn onderzoek aan te pakken.

Kennismaking met de visie van “Coöperatief Leren”, hebben mij er tevens toe aangezet om activiteiten die het samenwerken van kinderen met autisme zouden bevorderen, te onderzoeken. Bij Coöperatief Leren (Kagan, 2005), wordt er in kleine groepen op een gestructureerde manier samen gewerkt en kinderen zijn hierbij persoonlijk verantwoordelijk voor het goed slagen van de samenwerking. Deze gestructureerde manier van samenwerken lijkt mij tegemoet te komen aan de specifieke problemen, die deze kinderen met autisme hebben.

3. Werkring

Een andere overweging is dat in mijn werkring (Auris Dienstverlening Goes) nog weinig ervaring met Coöperatief Leren is.

Mijn ervaringen wil ik na mijn onderzoek delen met mijn collega's.

1.3 Onderzoeksvraag en deelvragen

Samenwerken kan bijdragen tot verbetering van de communicatieve redzaamheid van kinderen en in het bijzonder de samenwerkingsvaardigheden.

Ik veronderstel dat coöperatieve werkvormen in tweetallen, zoals interviews tussen kinderen, praatkaartjes, tweegesprek, de samenwerking ook verbeteren bij kinderen met autisme.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag.

Onderzoeksvraag

Zijn coöperatieve werkvormen in tweetallen een passend instrument voor leerkrachten om de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme te verbeteren?

Deelvragen die ik hierbij stel zijn:

- Wat heeft het probleem van “samenwerken bij kinderen met autisme” te maken met hun beperking?
- Wat zou het voordeel van coöperatieve werkvormen in tweetallen kunnen zijn voor het samenwerken van kinderen met autisme?

- Is er verandering in de begin- en eindsituatie m.b.t. de samenwerkingsactiviteiten?
- Is er verandering in de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme?
- Is er verandering in de zelfreflecties door leerlingen m.b.t. de samenwerkingsvaardigheden en het plezier in samenwerken?

1.4. Wat ik wil bereiken

Ik wil bereiken dat:

- Kinderen met autisme, door deze coöperatieve werkvormen in tweetallen, beter kunnen samenwerken en hiermee hun communicatieve redzaamheid wordt verbeterd.

Nevendoel is dat:

- Leerkrachten het belang zien van coöperatieve werkvormen en zich meer willen verdiepen in coöperatieve werkvormen.

1.5 Mijn verwachtingen t.a.v. de onderzoeksvraag

- Ik verwacht dat kinderen met autisme zich door deze activiteiten ontwikkelen in het samenwerken.
- Ik verwacht als ambulante begeleider een bijdrage te kunnen leveren in het gebruik van coöperatieve samenwerkingsactiviteiten.

1.6 Wat wil ik met de uitkomsten van het onderzoek doen

Na mijn onderzoek wil ik mijn ervaringen graag delen met mijn collega's, zodat zij van mijn ervaringen gebruik kunnen maken bij de ambulante begeleiding.

In dit hoofdstuk heb ik uiteengezet wat mijn onderzoeksvragen zijn en welke argumenten ik heb om deze te onderzoeken. In hoofdstuk 2 zal ik nader ingaan op de theoretisch achtergronden.

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik beschrijven hoe ik mij verdiept heb in de theoretische achtergronden van kinderen met autisme en de theoretische achtergronden van Coöperatief Leren. Tevens leg ik een relatie met mijn onderzoeksvraag. Vanuit mijn praktijk beschrijf ik een voorbeeld, welke problemen de kinderen in mijn onderzoek in de communicatie en het samenwerken met klasgenoten hebben.

Tot slot geef ik weer, welke conclusies ik, vanuit de theoretische achtergrond en de praktijk, trek voor mijn onderzoeksvraag.

2.1 Theoretische verkenning.

Kinderen met autisme hebben vaak ernstige problemen met de communicatieve redzaamheid. Een aspect van deze communicatieve redzaamheid, is de samenwerkingsvaardigheden.

De maatschappij waarin wij leven verandert in een snel tempo. De sociale wereld en de economische wereld veranderen (Kagan, 2010). In werksituaties zullen mensen steeds afhankelijker worden van communicatie. Mensen moeten hierin samen werken om tot goede resultaten te komen. Hierbij zijn juist sociale vaardigheden belangrijk zijn. Kinderen met autisme zullen ook in de toekomst in deze werksituaties moeten kunnen functioneren. Het is daarom noodzakelijk om kinderen met autisme in het onderwijs extra te ondersteunen bij het ontwikkelen van deze vaardigheden. Ik wil onderzoeken of het gebruik van coöperatieve werkvormen een manier is om deze ontwikkeling te kunnen bevorderen.

Hierbij heb ik me verdiept in theoretische achtergronden van autisme en Coöperatief Leren.

2.1.a. Autism

Kinderen met autisme kunnen onderling wel sterk verschillen, maar ze hebben ook gemeenschappelijke kenmerken in hun gedrag. Wing, (2000) spreekt over een triade van kwalitatieve tekortkomingen in:

- sociale relaties

- communicatie
- de verbeelding

Juist deze tekortkomingen leiden tot problemen met samenwerken.

In de wetenschap is er gezocht naar verklarende theorieën over autisme.

- Theory of mind (Baron-Cohen, 1993)
Kinderen met autisme hebben een slecht ontwikkeld vermogen om zich in te leven in het denken en voelen van anderen. Het anticiperen op het gedrag van anderen en het schatten van bedoelingen en plannen van anderen, is erg moeilijk voor deze kinderen. Deze belemmering heeft verregaande consequenties in de communicatie met anderen.
- Theorie van de Centrale Coherentie(Frith,1989)
Kinderen met autisme hebben moeite met het maken van onderscheid tussen hoofd - en bijzaken. Ze hebben moeite met het zien en met het construeren van samenhang en zijn meer gericht op details Ze ervaren de wereld om hun heen vaak als onsamenhangend en onvoorspelbaar. Dit heeft ingrijpende gevolgen voor de onderwijsaspecten zoals interactie, communicatie- en leerprocessen
- Theorie van de Executieve functies(Ozonoff, 1995)
Kinderen met autisme hebben bij het oplossen van problemen moeite met plannen, organiseren, volgen en bijsturen van hun gedrag, uitvoeren van en reflecteren op taken(Peeters, 1996). Ze hebben grote voorkeur voor vaste routines, vaste oplossingsprocedures en vaste regels die hen steun bieden en activiteiten voorspelbaar maken. Ze hebben een vrij starre en rigide taakaanpak. Dit is een belemmering voor de communicatie en de zelfstandigheid.

Coöperatieve werkvormen in tweetallen zullen naar mijn mening een positief effect kunnen hebben op het samenwerken van kinderen met autisme omdat ze leerlingen:

- helpen om zich in te leven in het denken en voelen van anderen
- helpen de essentie van bv. de informatie beter te begrijpen
- helpen bij het plannen van taken omdat deze duidelijk afgebakend zijn

2.1.b Coöperatief Leren

In de literatuur wordt gesproken over Coöperatief Leren (Kagan, 2005), Coöperatieve Leerstrategieën (Kagan, 2010) en coöperatieve werkvormen (Förster, Kenter & Veenman, 2008). Overeenkomstig hierin is dat het een werkwijze is waarmee de leerkracht kinderen activeert en motiveert door ze te laten samenwerken op een gestructureerde manier. Hierbij is het uitgangspunt dat kinderen veel leren door interactie. Het kenmerkende van Coöperatief Leren is dat er bij de werkvormen interactie is tussen kinderen. Deze interactie vindt plaats in groepjes en hebben als inhoud ervaringen van de kinderen of gesprekken over de leerstof. Hierbij luisteren kinderen naar elkaar en proberen duidelijk te zijn naar elkaar. Ze delen ervaringen, opvattingen en ideeën met elkaar delen en reflecteren met elkaar. De activiteiten zijn zo georganiseerd, dat de interactie tussen kinderen op een gestructureerde manier georganiseerd wordt. Voorbeelden hiervan zijn een “Tweegesprek op Tijd”, “Tweepraat” of “Tweetal-coach”. Kagan spreekt hier van didactisch structuren. Kenmerkend bij al deze structuren is dat er bij het samenwerken uit gegaan wordt van vier basisprincipes:

- Gelijke deelname: Alle groepsleden nemen actief deel aan de activiteit. Dit wordt door de structuur van de activiteit bepaald, bv. door het wisselen van beurt en verdeling van werk.
- Individuele aanspreekbaarheid. Ieder leerling is zelf verantwoordelijk voor zijn eigen leren en gedrag en wordt hierop aangesproken.
- Positieve wederzijdse afhankelijkheid. Het succes hangt af van alle deelnemers van de groep.
- Simultane actie: Leerlingen werken in tweetallen of groepen en zijn tegelijkertijd in interactie met elkaar.

De individuele aanspreekbaarheid heeft niet alleen betrekking op de leerinhoud, maar ook op de sociale vaardigheid. Het “luisteren naar de ander” is bijvoorbeeld een sociale vaardigheid die voor kinderen met autisme moeilijk is (Theory of mind). Luisteren uit zich door verbale en non-verbale uitingen. Voor kinderen met autisme vraagt deze vorm van uiten extra duidelijkheid. Ze moeten precies weten wat er bedoeld wordt. Kinderen met autisme verwerken visuele informatie beter dan auditief aangeboden informatie. Ze hebben baat bij het visualiseren (Baltussen, Clijnen & Leenders, 2003). Het visualiseren van het begrip

“luisteren’ in de vorm van een T-schema is zo’n ondersteuning(Luisteren: “hoe klinkt het als ik luister” en “hoe ziet het eruit als ik luister”, bijlage 13).

Met de verschillende didactische structuren worden accenten gelegd op verschillende intelligenties. Door toepassen van verschillende didactische structuren ervaren kinderen steeds beter in welke intelligentie ze sterk of zwak zijn. Door met elkaar samen te werken ervaren zij ook de sterke en minder sterke kanten van de ander. Hierdoor krijgen zij een breder beeld van de ander. Dit biedt mogelijkheden om elkaar te respecteren en te waarderen. (Kagan & Kagan , 2000)

Zoals al eerder aangegeven is het samenwerken moeilijk voor kinderen met autisme. Het is daarom beter te starten met tweetallen i.p.v. met viertallen (Förrer et al., 2008) omdat deze werkvormen eenvoudiger zijn en er minder communicatielijnen zijn. Hierdoor wordt de kans op succes groter.

2.1.c. Coöperatieve Leerstrategieën en kinderen met autisme

Coöperatieve werkvormen zullen in mijn onderzoek worden toegepast bij kinderen met autisme. Mijn reden om juist voor deze werkvormen te kiezen is de achterliggende theorie van over leerstrategieën(Kagan, 2010), welke een relatie hebben met het mogelijke positieve effect op de kinderen met autisme. De volgende beweringen zijn hierbij voor mij belangrijk.

*“Coöperatieve Leerstrategieën van Kagan leggen de nadruk op simpele didactische structuren, die gebruikt kunnen worden als onderdeel van om het even welke les”.
(Kagan, 2010,1.19)*

Deze strategieën kunnen deel uitmaken van iedere les. Het zijn vaak korte makkelijk in te passen activiteiten. Hierdoor is er meer kans is dat deze activiteiten vaker aan bod komen en het als een systematisch terugkerend onderdeel van een les wordt. De samenwerkingsactiviteiten komen in relatie met de leerstof aan de orde.

Ik denk dat het daarom een effectieve manier is om kinderen op een zinvolle manier te leren samenwerken. Zij doen hierdoor steeds ervaring op met het samenwerken met anderen.

“Het werken met Coöperatieve Leerstrategieën pakt het knelpunt van de sociale vaardigheden aan”. (Kagan, 2010, 2.2)

Coöperatieve Leerstrategieën blijken sociale vaardigheden, zoals begrip, inlevingsvermogen en bereidheid tot samenwerken beter te ontwikkelen dan niet-coöperatieve alternatieven.

Er worden hierbij didactische structuren gebruikt, waardoor kinderen in interactie gaan met elkaar, leren luisteren en open staan voor de ideeën van de ander. Dit gebeurt niet wanneer kinderen individueel zelfstandig werken of individueel antwoord geven op de vraag van de leerkracht.

Met Coöperatieve Leerstrategieën leren kinderen elkaar beter kennen en waarderen. Kinderen zijn door die activiteiten gericht op het samenwerken, om hetzelfde doel te bereiken. Het elkaar hulp bieden en ook complimenten geven, leidt er toe dat kinderen elkaar meer waarderen.

Onderzoekers zoals Johnson & Johnson(1983,1989), Cole & Chan(1990), Goor & Scewin(1993) en Putman(1989) vonden positieve effecten op sociale aspecten. Zij geven aan dat Coöperatief Leren een positief zelfbeeld van de leerling met specifieke leerbehoeften stimuleert. Er is door deze coöperatieve activiteiten meer contact en communicatie tussen leerlingen dan in andere onderwijssituaties. Hierdoor zullen interpersoonlijke relaties verbeteren. Door de didactische structuren leren kinderen elkaar beter kennen en waarderen en zal het pedagogisch klimaat hierdoor bevorderd worden (Förrer et al.,2008). Uit praktijkonderzoek (Roesel, I., 2010) blijkt ook dat door Coöperatief Leren in het Speciaal Basisonderwijs de interactie in de groep verbetert.

Omdat de samenwerkingsactiviteiten gestructureerd zijn zal een kind met autisme hierin beter kunnen functioneren dan bij een open samenwerkingsactiviteit. Het kind weet hierdoor wat het kan verwachten en het zal het zich veiliger voelen. De kans op succes is hierdoor groter (Förrer et al.,2008). Hierdoor heeft het meer kans om dit samenwerken goed te leren en zullen interpersoonlijke relaties verbeteren.

Ik denk dat de Coöperatieve Leerstrategieën, vanwege de didactische structuren een positief effect hebben op de acceptatie door medeleerlingen van het kind met autisme.

“Coöperatieve Leerstrategieën leiden tot een betere acceptatie en meerwaardering van verstandelijk en emotioneel beperkte leerlingen”(Kagan 2010, 2.6)

Door coöperatieve leerstrategieën leren kinderen elkaars sterke kanten beter kennen. Zij zullen ervaren dat het kind met autisme bijvoorbeeld erg veel weet van de natuur of dat het juist rekensommen erg goed kan uitleggen. Hierdoor leren ze het kind op een andere manier kennen. Ze zullen het nu eerder zien als iemand die hen kan helpen.

“Coöperatieve Leerstrategieën stimuleren sociale interactie en activeert daarmee de hersenen. Pet-scans laten zien dat de hersenen actiever zijn als er sociale interactie is, dan tijdens zelfstandige leeractiviteiten” (Kagan, 2010, 3.11)

Hersenen zijn actiever tijdens sociale interactie dan wanneer je naar informatie luistert of leest. De hersenen zijn bij het toepassen van coöperatieve leerstrategieën actiever omdat deze altijd sociale interactie inhouden.

Omdat de hersenactiviteit hierdoor verhoogd wordt, zullen leerlingen de inhoud ook beter kunnen onthouden. Dit zal waarschijnlijk bij kinderen met autisme ook het geval zijn.

2.2.Praktijkverkenning

Leerkrachten die kinderen met autisme in de klas hebben ervaren regelmatig dat deze kinderen moeite hebben om goed met elkaar te communiceren en samen te werken.

Deze kinderen hebben vaak ook minder behoefte om samen te werken en te spelen, Hierdoor zullen zij minder ervaring opdoen met situaties waarbij er interactie is en kinderen spontaan hun sociale vaardigheden ontwikkelen. De kinderen van mijn onderzoeksgroep zijn allemaal verschillend, zoals dit ook bij andere kinderen is. Toch zie ik overeenkomsten in problemen met het communiceren en samenwerken.

In onderstaand voorbeeld van Jos, illustreer ik welke problemen de kinderen in mijn onderzoek in de communicatie en het samenwerken met klasgenoten hebben. Ik heb dit als voorbeeld genomen omdat het naar mijn mening een relatie heeft met mijn onderzoeksvraag en de verklarende theorieën over autisme, the Theory of mind, Theorie van de Centrale Coherentie en Theorie van de Executieve functies

Een voorbeeld van Jos

Bij buitenspel zie ik Jos vaak alleen staan, alleen spelen of bv. de stoep vegen. Als hij een spel meespeelt, houdt hij zich vast aan de regels en attendeert anderen er steeds op.

Bij het luisteren naar verhalen over het weekend kan Jos moeilijk de aandacht erbij houden. Jos wil heel graag zijn eigen verhaal vertellen en kan niet op zijn beurt wachten. Hij blijft met zijn vinger omhoog of praat er tussendoor. Als hij vertelt, vertelt hij erg gedetailleerd en is de samenhang in het verhaal moeilijk te volgen voor de andere kinderen. Hulp vragen aan een ander kind vindt Jos soms moeilijk. Hij weet niet hoe hij dit moet vragen. Jos vindt het moeilijk om ongevraagde hulp te aanvaarden. Als kinderen van zijn tafelgroep hem willen helpen, omdat ze zien dat hij een opdracht verkeerd verwerkt, kan hij hier niet mee omgaan. Hij raakt in de war en/of wordt boos. Hij begrijpt niet dat anderen hem op weg willen helpen. Wanneer Jos een opdracht krijgt om samen een werkstuk te maken, vindt hij dit moeilijk en kan het niet overzien, wat er allemaal moet gebeuren. Jos heeft moeite om naar de ander te luisteren en mee te denken. Jos wil zijn idee uitwerken en overlegt niet met de andere groepsleden. Hierdoor ontstaan er conflicten. Bij een balspel begrijpt Jos de spelregels, maar kan hij de situatie niet zo snel overzien. Hierdoor wordt hij verrast, reageert te laat en voelt zich niet veilig. Het samenwerken en samenspel lukt beter als de leerkracht dit gestructureerd aanbiedt en begeleidt.

Jos wordt boos, als de leerkracht de geplande activiteiten van die middag ineens verandert.

Relatie verklarende theorieën over autisme met het voorbeeld van Jos

- *Theory of mind*: het alleen spelen, hij vindt het moeilijk ongevraagde hulp te aanvaarden en begrijpt niet dat anderen hem op weg willen helpen, heeft moeite om naar de ander te luisteren en mee te denken, wil zijn idee uitwerken en overlegt niet.
- *Theorie van de Centrale Coherentie*: vertelt hij erg gedetailleerd en is de samenhang in het verhaal moeilijk te volgen. Bij een balspel begrijpt Jos de spelregels, maar kan hij de situatie niet zo snel overzien.
- *Theorie van de Executieve functies*: als hij een opdracht krijgt om samen een werkstuk te maken, vindt hij dit moeilijk en kan het niet overzien, wat er allemaal moet gebeuren. Jos wordt boos, als de leerkracht de geplande activiteiten van die middag ineens verandert.

3. Onderbouwde Hypothese

In hoofdstuk 2.1 heb ik mij verdiept in de theoretische achtergronden en in hoofdstuk 2.2 heb ik een voorbeeld gegeven vanuit mijn praktijk. De theoretische verkenning heeft mij meer kennis en inzicht gegeven in autisme en coöperatief leren. Ik heb geprobeerd steeds een verbinding te leggen tussen de theorie, de praktijk en mijn onderzoeksvraag:

Zijn coöperatieve werkvormen in tweetallen een passend instrument voor leerkrachten om de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme te verbeteren?

Hiermee kom ik tot de volgende hypothese.

De koppeling tussen de theorie en de praktijk hebben mij meer inzicht gegeven of het een kans van slagen heeft, dat er door coöperatieve werkvormen het samenwerken verbeterd wordt. Het heeft mij het inzicht gegeven dat het samenwerken volgens een duidelijke structuur, kinderen met autisme zou kunnen helpen om beter samen te kunnen werken. Hierdoor kunnen hun samenwerkingsvaardigheden verbeterd worden. Omdat mijn leerlingen niet zoveel ervaring hebben met coöperatief leren zou het werken in tweetallen een goede ingang zijn. Met dit inzicht is het de moeite waard dit met behulp van de leerkrachten deze onderzoeksvraag aan te pakken.

De verandering in het onderwijs gaat steeds meer richting inclusief onderwijs. *Bij inclusief onderwijs hebben scholen het uitgangspunt dat zij er willen zijn voor alle kinderen en jongeren, ongeacht geslacht, afkomst, vaardigheden, beperkingen, cultuur, seksuele voorkeur.* Scholen willen o.a. de barrières bij leren en participeren terugdringen voor alle leerlingen met beperkingen. (Booth, T. & Ainscow, M., 2007). In relatie met inclusief onderwijs zie ik mogelijkheden voor coöperatieve werkvormen. Kinderen met autisme zullen hierdoor meer kans krijgen sociale vaardigheden te ontwikkelen, ze leren elkaars kwaliteiten kennen en waarderen. Het pedagogisch klimaat zal verbeteren. Kinderen met autisme voelen zich hierdoor geaccepteerd en veilig. Dit is een basis om zich goed te kunnen ontwikkelen.

In hoofdstuk 3 zal ik nader ingaan op welke wijze ik dit onderzoek vorm ga geven.

Hoofdstuk 3

Plan van aanpak

In dit hoofdstuk heb weergegeven hoe ik mijn onderzoek ga aanpakken voor de onderzoeksgroep "kinderen met autisme".

Ik beschrijf achtereenvolgens de volgende aspecten van plan van aanpak :

- De onderzoeksmethode
- De onderzoeksgroep
- De onderzoeksmiddelen,
- Ethische aspecten
- Schematische weergave van het onderzoek en tijdspad

3.1 De onderzoeksmethodes

3.1.1. De onderzoeksvorm

De theorie van onderzoeken geeft twee hoofdvormen van onderzoek aan: wetenschappelijk onderzoek en praktijkonderzoek (Harinck, 2009). Bij het wetenschappelijk onderzoek komen de vragen voort uit een theorie en heeft als doel kwaliteitsverbetering van de theorie en interventies die daarop gebaseerd zijn. Bij het praktijkonderzoek komen de vragen voort uit de praktijk en het heeft als doel kwaliteitsverbetering in praktijksituaties.

Ik verricht hier praktijkonderzoek en het is een kwalitatief onderzoek. Mijn vraag komt voort vanuit mijn praktijk als ambulante begeleider. In deze praktijksituatie onderzoek ik verlegenheidsituaties m.b.t. tot het samenwerken van kinderen met autisme. Het doel van het onderzoek is kwaliteitsverbetering m.b.t. het samenwerken van kinderen met autisme.

3.1.2 De onderzoeksmethode

In de theorie wordt ook gesproken over onderzoeksmethoden. (Harinck, 2009) spreekt van drie belangrijke onderzoeksmethoden bij het praktijkonderzoek: het survey-onderzoek, het interpretatief onderzoek en het experiment.

Een survey-onderzoek is vooral gericht op wat mensen van een onderwerp of personen denken. Het zijn vaak beschrijvende onderzoeksvragen.

Een interpretatief onderzoek is vooral gericht op de menselijke zingeving en hoe ligt de relatie tussen gedrag en betekenisverlening.

Het kenmerkende van een experiment is, dat onderzocht wordt of een bepaalde behandeling of aanpak effectief is. In mijn experiment zal ik nagaan of coöperatieve werkvormen bij kinderen met autisme een effectieve aanpak zal zijn. In mijn onderzoek zijn vier leerkrachten en vier leerlingen met autisme betrokken. Vier leerkrachten zullen ieder bij een leerling met autisme coöperatieve werkvormen in tweetallen toepassen. Het onderzoek zal een (quasi)experiment worden, omdat ik hierbij geen controlegroep zal gebruiken. Mijn verwachtingen zijn dat de sociale vaardigheden zonder interventies niet zo maar verbeteren, maar dat door de aanpak van coöperatieve werkvormen de sociale vaardigheden wel zullen verbeteren. De bevindingen hebben een voorlopig karakter en geen algemene geldigheid. De bewijsvoering is daarmee niet volledig.

3.1.3 Het type onderzoek

Praktijkonderzoeken kunnen zich onderscheiden in karakteristieke vormen Harink (2009). Mijn onderzoek zal een ontwerpgericht karakter hebben. Het is een kleinschalige try-out, waarbij coöperatieve werkvormen worden uitgetest en waarbij wordt nagegaan of dit effect heeft. De groep is echter geen klas. Het zijn vier individuen, die in verschillende groepen zitten en waarbij het gemeenschappelijk autisme is.

3.2. De onderzoeksgroep kinderen met autisme

In mijn onderzoek richt ik me vooral op deelgroep van de populatie “kinderen met autisme” Het afbakenen van de populatie is belangrijk, zodat de steekproef representatief is voor de populatie(Harinck, 2009)

Mijn onderzoeksgroep heb ik bewust geselecteerd naar “kinderen met autisme’ en bestaat uit vier leerlingen met autisme uit de jaargroepen 6 en 7.

Er is duidelijk een relatie tussen mijn onderzoeksvraag en de samenstelling mijn onderzoeksgroep. Zij hebben allemaal een indicatie voor cluster 2 met als geformuleerd probleem “zeer geringe communicatieve redzaamheid”. Deze vier leerlingen met autisme hebben niet allemaal dezelfde diagnose. Ze zitten niet allemaal in hetzelfde leerjaar, niet bij dezelfde leerkracht en niet op dezelfde school. De leerkrachten die de coöperatieve werkvormen gaan toepassen zijn niet allemaal

even goed bekend met Coöperatief Leren en hebben hiermee verschillende praktijkervaringen.

De leerkrachten organiseren voor deze leerlingen coöperatieve werkvormen met als doel, dat deze leerlingen hierdoor de samenwerkingsvaardigheden zullen ontwikkelen.

Om de effecten van de acties van deze leerkrachten in kaart te brengen zal ik naast mijn eigen observaties ook een beroep op de leerkrachten doen.

3.3 De onderzoeksmiddelen

Om mijn onderzoeksvraag te operationaliseren maak ik gebruik van de waarnemingsmethode. *In een empirisch onderzoek komt men tot kennis via waarnemen. De drie hoofdvormen die genoemd worden zijn: vragen stellen, observeren en schriftelijke bronnen raadplegen*(Harinck, 2009) Om een concreet beeld van het effect van de interventies van de leerkrachten te krijgen maak ik gebruik van een vragenlijst, observaties en zelfreflecties. De wijze waarop ik dit doe heb ik hieronder achtereenvolgens beschreven. De concrete uitwerking van deze middelen zijn in de bijlagen toegevoegd.

De vragenlijst

Een vragenlijst is een gestructureerd instrument bedoeld om informatie te verzamelen over het onderwerp van mijn praktijkonderzoek. (Harinck, 2009). Mijn vragenlijst is een gemengde vragenlijst en bevat zowel gesloten als open vragen. Met deze vragenlijst wil ik inzicht krijgen in de huidige situaties t.a.v. de samenwerkingsactiviteiten en de situatie na deze interventies. (bijlage 1 en 2). In vragenlijst 2 wil ik tevens nagaan hoe de leerkrachten de coöperatieve werkvormen hebben ervaren, of zij hiermee door willen gaan en of zij hun collega's willen enthousiasmeren.

Met de open vragen m.b.t. de bijdrage van de begeleiding op het uitvoeren van coöperatieve werkvormen bij kinderen met autisme, wil ik weten wat het effect van mijn bijdrage is geweest(bijlage 8)

De observaties

Observeren is een belangrijke manier om tot kennis te komen. Door “horen” en “zien” m.b.v. aandachtspunten nemen we het gedrag waar in bepaalde situaties (Harinck, 2009). Observatie is waarnemen met als doel om bepaalde conclusies te trekken (Kallenberg *et al.*, 2007). De bedoeling van de observaties in mijn praktijkonderzoek is dat ze inzicht geven over de ontwikkeling van de vier leerlingen m.b.t. enkele samenwerkingsvaardigheden. Hierbij zal ik gebruik maken van de signaleringslijst voor leerkrachten uit “KIJK! Op Sociale Competentie” voor groep 5-6 en 7-8 en kies voor het interpersoonlijke domein. Ik gebruik hiervan drie items:

- de leerling is een teamspeler
- de leerling heeft een goed contact met groepsgenoten
- de leerling komt voor zichzelf op

Elk item bestaat uit subitems.

De observaties worden door de leerkrachten en mijzelf gedaan. Er is een korte periode van onderzoek (twee maanden) en er zullen twee meetmomenten zijn.

Meetmoment 1: voordat er met coöperatieve werkvormen begonnen wordt

Meetmoment 2: aan het eind van het traject van uitvoering.

Tijdens de les gaan de leerkrachten participierend observeren en begeleiden ondertussen ook andere kinderen. Er wordt in dagelijkse situaties geobserveerd. Situaties waarin er interactie tussen de kinderen onderling en tussen de leerkracht en de kinderen is. Situaties waarbij kinderen praten, spelen en samenwerken. Het zijn semigestructureerde observaties via beoordelingsschalen (Kallenberg *et al.*, 2007). Het coderen hiervan vindt plaats na een bepaalde periode van observaties. Met de items in hun achterhoofd kijken de leerkrachten naar het gedrag van de leerlingen. Zij nemen gedragingen waar, die zij in het logboek kunnen noteren (bijlage 7) en die zij vervolgens interpreteren en in de signaleringslijst weergeven (bijlage 3).

De observaties die ik als ambulant begeleider uitvoer zijn momentopnamen. Hierbij maak ik gebruik van dezelfde signaleringslijst als de leerkrachten.

De zelfreflecties van de leerlingen

In mijn onderzoek ben ik ook benieuwd naar de beoordeling van de leerlingen van hun eigen vaardigheden en of zij hierin vooruitgang ervaren. Voor deze zelfreflecties gebruiken de leerlingen items van de leerling-lijst uit “KIJK! Op Sociale Competentie”. De zelfreflecties door de leerlingen geven een indruk hoe zij hun vaardigheden

ervaren. De leerlinglijst is zo opgebouwd, dat er een relatie gelegd kan worden tussen de drie items van de signaleringslijst en de drie items van de leerlinglijst.

Deze relaties zijn:

- “De leerling is een teamspeler en “Ik werk of speel graag met andere leerlingen”.
- “De leerling heeft een goed contact met leeftijdgenoten” en “Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep”.
- “De leerling komt voor zichzelf op” en “Ik kom voor mijzelf op”.

Hierdoor kunnen de indrukken van de leerlingen vergeleken worden met de indrukken van de leerkrachten. Deze kunnen weer aanknopingspunten zijn om bepaalde acties te ondernemen.

Tevens ben ik benieuwd of de leerlingen door deze coöperatieve werkvormen meer plezier in het samenwerken beleven.

Voor deze vorm van zelfreflectie gebruik ik een 10-puntschaal. (bijlage 5)

Deze twee vormen van zelfreflectie zal ik tijdens de ambulante begeleiding individueel toelichten aan het kind, zodat zij deze daarna zelfstandig kunnen invullen.

Het is van belang dat mijn onderzoek betrouwbaar is. De stappen die ik gebruik moeten transparant zijn en worden in het verslag weergegeven. Ik maak gebruik van triangulatie, d.w.z. het gebruik van meerdere gegevensbronnen en verwacht de principes van betrouwbaarheid, (interne consistentie) en validiteit (meet het instrument wat ik wil weten) te kunnen waarborgen (Harinck, 2009). Dit wil ik op de volgende wijze doen.

In mijn onderzoek zal ik gebruik maken van meetinstrumenten, die de sociale vaardigheden in kaart brengen. Hierbij maak ik gebruik van verschillende typen informanten, de leerkrachten, de leerlingen en mijzelf. Bovendien maak ik ook gebruik van verschillende informatiebronnen, nl; een vragenlijst, een signaleringslijst, een leerling-lijst en een 10-puntschaal. Bovendien maak ik gebruik van mijn “critical friends. Zij denken mee, bevragen mij en geven aanvullingen en advies. Dit helpt mij om mijn onderzoek en onderzoeksverslag te verbeteren.

3.4. Ethische aspecten

Ethische uitgangspunten zijn een noodzakelijke bijdrage om tot een goede uitvoering en verslaglegging van het praktijkonderzoek te komen. Ethiek heeft een plaats op de reflectie van de kwaliteit (uitgedrukt in goed/kwaad, zinvol/zinloos e.d.) van het persoonlijk handelen. Ethiek geeft in die reflectie een aansporing hoe we zouden moeten handelen: het goede bevorderen en het kwaad vermijden. (Boerman, 2008). Bij mijn praktijkonderzoek maak ik gebruik van de zes principes voor ethische reflectie, welke ontleend zijn aan de notitie *Wetenschappelijke Onderzoek: Dilemma's en verleidingen*(2005).

De zes principes

1. *Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog*

De directeur, de leerkrachten, de internbegeleidster en de ouders zullen mondeling geïnformeerd worden over mijn praktijkonderzoek. Ik ben duidelijk over:

- het doel van mijn onderzoek
- welke onderzoeksmiddelen ik gebruik
- wat ik vraag van leerkrachten en de tijdsinvestering
- de organisatie en tijdsplanning

Mijn gemaakte afspraken zal ik zorgvuldig nakomen.

2. *Zorgvuldigheid en nalatigheid*

Aan de directeur, de leerkrachten, de internbegeleidster en de ouders zal ik toestemming vragen. De gegevens zullen zorgvuldig worden verzameld en bewerkt en uitsluitend gebruikt worden voor het doel van dit onderzoek. De gegevens zullen anoniem zijn, zodat er geen relatie gelegd kan worden tussen persoonlijke gegevens en onderzoeksgegevens.

3. *Volledigheid en selectiviteit*

Alle uitkomsten en resultaten zullen een rol spelen in mijn meesterstuk

4. *Concurrentie en collegialiteit*

Om zorgvuldig te zijn in het verzamelen en bewerken van de gegevens maak ik gebruik van mijn critical friends, mijn collega en mijn begeleidster. Een critical friend is een persoon die kritisch denkt over mijn ontwikkelde instrumenten en andere facetten van mijn onderzoek (Harinck, 2009).

5. *Publiceren, auteurschapen geheimhouding*

De individuele onderzoeksresultaten zullen met de leerkracht, intern begeleidster en ouders worden besproken. Iedereen die meegewerkt heeft en er prijs op stelt, kan

een hardcopy of digitale versie krijgen van het onderzoeksrapport. Mijn onderzoek stel ik beschikbaar aan mijn collega's. Deze worden ter inzage in de orthotheek en op intranet van de Auris dienstverlening Goes opgenomen.

6. Onderzoek in opdracht

Mijn praktijkonderzoek komt voort uit mijn ervaringen en interesse voor kinderen met autisme.

3.5 Schematische weergave van het onderzoek en tijdspad

In onderstaand schema geef ik weer hoe ik het onderzoek ga doen, welke activiteiten met wie en wanneer.

	Planning activiteiten	
Periode	Activiteit	Wie
Januari/februari	Gesprek over de inhoud van mijn onderzoek wat ik vraag van de leerkracht m.b.t. activiteiten, tijdsbesteding per leerkracht	betreffende leerkrachten, I-ber en directeur AB
Februari/maart	Bespreking, inhoud Coöperatief Leren en coöperatieve werkvormen, voorbeeldactiviteiten Afspraken m.b.t. activiteiten, wat, wanneer. Toelichting vragenlijst en signaleringslijst, leerlingenlijst en reflectieschaal voor leerlingen Afspraken over wie wat doet en de inleverdatum.	Betreffende leerkracht/ klassenassistent AB
Maart	Uitvoering vragenlijst, signaleringslijst en activiteiten	Betreffende leerkracht/ klassenassistent
Maart	Uitvoering, leerlingenlijst en reflectieschaal, observatie in de klas	AB
Maart	Evaluatie activiteiten tijdens AB-overleg	Betreffende leerkracht/ klassenassistent AB
April	Uitvoering activiteiten	Betreffende leerkracht/ klassenassistent
April	Observatie in de klas Evaluatie activiteiten tijdens AB-overleg Toelichting vragenlijst 2 Afspraken inleverdatum vragenlijst en signaleringslijst	Betreffende leerkracht/ klassenassistent AB
April	Uitvoering activiteiten Inlevering vragenlijst 2 en signaleringslijst	Betreffende leerkracht/ klassenassistent
April	Uitvoering, leerlingenlijst en reflectieschaal, observatie in de klas	Betreffende leerkracht/

	Evaluatie activiteiten tijdens AB-overleg Evaluatie traject	klassenassistent AB
--	--	------------------------

In hoofdstuk 4 zal ik nader ingaan op de uitvoering en de resultaten.

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data en de resultaten gepresenteerd van de vier respondenten. De verwerking van de respondenten (leerkrachten, leerlingen en mijzelf) corresponderen met elkaar. Dus leerkracht A geeft informatie over leerling A.

4.1 Vragenlijst

De verwerking van de gegevens heb ik als volgt gedaan. In een matrix heb ik de ingevulde vragenlijsten opgenomen zoals deze zijn aangeleverd. De resultaten van de voor en de nameting zijn met elkaar vergeleken in en in een korte samenvatting weergegeven. Onderstaand voorbeeld is weergave van de uitwerking van een vraag uit de vragenlijsten. De andere vragen zijn op dezelfde manier in de matrix opgenomen. Hiervoor verwijs ik naar bijlage 8.

1. Ben je bekend met coöperatief leren?

Leerkracht	Voormeting	Nameting
A	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ☐ Mondelinge informatie: ☐ Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: 0 Mondelinge informatie: 0 Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders
B	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ☐ Mondelinge informatie: ☐ Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: : 0 Mondelinge informatie: : 0 Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders
C	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: : ☐ Mondelinge informatie: 0 Scholing: 0 Uitvoering in de praktijk: 0	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ☐ Mondelinge informatie: 0 Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐

	Anders	Anders
D	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ■ Nee: ■ Door: Schriftelijke informatie: 0 Mondelinge informatie: 0 Scholing: 0 Uitvoering in de praktijk: 0 <i>Anders : meer van horen/,zeggen, maar inhoudelijk niet echt</i>	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ■ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ■ Mondelinge informatie: ■ Scholing: ■ Uitvoering in de praktijk: ■ Anders

Op de vragen voor het praktijkonderzoek of “Coöperatief leren” bekend is, scoren twee van de vier respondenten positief. Ze zijn er mee bekend door schriftelijke, mondelinge informatie, scholing en door uitvoering in de praktijk. Eén van de respondenten is alleen bekend via schriftelijke informatie en één door verhalen van anderen. Na het onderzoek geeft iedereen aan bekend te zijn door scholing en uitvoering in de praktijk.

2. Gebruik je coöperatieve werkvormen?

3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken

4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld?

Coöperatieven werkvormen worden door drie van de vier respondenten in het begin van het traject gebruikt, zowel in twee als in viertallen en aan het eind van het traject gebruikt iedereen deze. Bij twee respondenten komen deze voor in tweetallen. Deze activiteiten komen aan het begin gemiddeld 1/2 keer per week voor en aan het eind gemiddeld 2/3 keer per week. Bij een respondent die niet zo bekend was met deze werkvormen komt dit aan het eind 2 keer per week voor.

Gewone samenwerkingsactiviteiten worden in het begin door alle leerkrachten zowel in tweetallen als in viertallen gebruikt en aan het eind van het traject door twee respondenten alleen in tweetallen. Deze activiteiten komen zowel in het begin als aan het eind gemiddeld 2/3 keer per week voor. Opvallend hierbij is, dat door de ene leerkracht aan het eind juist meer en de ander juist minder gewone samenwerkingsactiviteiten worden gedaan.

5. Nemen kinderen met autisme hieraan deel?

6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme?

In alle gevallen nemen kinderen met autisme zowel aan het begin als aan het eind deel aan de samenwerkingsactiviteiten.

Er worden zowel in het begin als aan het eind door 3 respondenten aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme. Dit gebeurt in het begin o.a. door extra uitleg bij computeractiviteit, het geven van gerichte opdrachten en de partner extra instructie te geven. De aanpassingen aan het eind zijn o.a. activiteiten in tweetallen waarbij de leerkracht bij de start van de activiteit er bij blijft en hem blijft observeren om eventueel het samenwerkingsproces bij te stellen. Er wordt een vaste leerling gebruikt om mee samen te werken. Er wordt verlengde instructie gegeven en er zijn controlemomenten.

7. Observeer je de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind met autisme?

8. Wordt hiervoor een observatie/registratielijst gebruikt?

De ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind met autisme wordt in het begin door twee respondenten geobserveerd. Hierbij wordt geen observatie/registratielijst gebruikt. Aan het eind van het traject observeert iedereen met behulp van de signaleringslijst.

9. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. het kind met autisme?

10. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met het kind met autisme?

De coöperatieve werkvormen m.b.t. het kind met autisme worden door iedereen als positief ervaren. Redenen die aangegeven worden zijn: De stappen en het beurt verdelen is duidelijk. Het kind is veel actiever en betrokken bij de opdracht en leerstof en kan door deze werkvormen gewoon/prima mee doen met de rest van de groep.

Iedere respondent zou deze werkvorm met kinderen met autisme willen voortzetten, gezien de positieve ervaringen, de ontwikkeling in het samenwerken, de grote betrokkenheid van de leerling en de kinderen vinden het leuk.

11. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. de andere kinderen?

12. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met andere kinderen?

De coöperatieve werkvormen m.b.t. andere kinderen worden door iedereen als positief ervaren. Redenen zijn o.a. Omdat ze leren door samen te werken, er een grote betrokkenheid van de leerlingen is, kinderen zijn gemotiveerder en het leereffect is groter. Kinderen vinden dit een leuke manier van werken.

Iedere respondent zou deze werkvorm met kinderen willen voortzetten gezien de positieve ervaringen en het belang van samenwerken voor alle kinderen.

13. Zou jij je collega's enthousiast willen maken voor Coöperatieve werkvormen?

Drie respondenten geven aan hun collega's enthousiast te willen maken voor coöperatieve werkvormen. Redenen zijn omdat ze ervaren dat deze werkvormen alle kinderen stimuleren mee te doen aan een opdracht. De leerstof, verwerking en oefening kan eens op een andere manier aangeboden worden, het stimuleert kinderen aan de opdracht mee te doen en kinderen leren van elkaar. Een respondent geeft aan dat deze werkwijze in de school al is ingevoerd. Een respondent die nog weinig bekend was met Coöperatief leren, vertelt dat deze zijn ervaringen en enthousiasme inmiddels heeft gedeeld met teamleden. Hier is inmiddels informatie op een studiemiddag uit voortgekomen. Een boek over Coöperatief leren is aangeschaft en activiteiten worden voorzichtig in de praktijk uitgetoetst. Het team heeft besloten dat Coöperatief leren volgend schooljaar een speerpunt wordt. Kortom het onderzoek heeft een bevredigend gevolg gehad.

De open vragen m.b.t. de inzet van de begeleiding op het uitvoeren van coöperatieve werkvormen bij kinderen met autisme zijn verwerkt in een schoenendoosmodel.

1. Welke bijdragen van mij hebben er toe bij gedragen om coöperatieve werkvormen met kinderen met autisme te doen?

Een keer de gelegenheid te hebben om mijn autistisch kind te observeren terwijl de Ambulant begeleider coöperatieve werkvormen in mijn klas uitvoerde.

Kreeg nieuwe ideeën van coöperatief leren. De samenwerking met de Ambulant begeleidster was een stimulans.

Voorbeelden van coöperatieve werkvormen in tweetallen. Samen met de begeleidster aan de slag om dit te intensiveren en weer op te pakken. Reminder om het weer goed op te pakken. Reden om activiteiten op te pakken en dit in de instructie bij leerstof en de verwerking op te nemen. De activiteiten komen nu structureel aan bod. Aandacht voor het mogelijke positieve effect hiervan op het kind met autisme. N.a.v. observatie door de Ambulant begeleidster punten onder de aandacht gebracht. Je hebt me het idee/plan gegeven om deze werkvorm toe te passen. Je hebt me in vogelvlucht laten zien hoe je ermee kunt werken in de praktijk, en wat de voordelen zijn van coöperatief leren.

2. Waar heb je het meest aan gehad?

Alles bij elkaar, de samenwerking, het observeren door de begeleidster en mijzelf en de nabespreking.

De stimulering om er samen over te praten. Samen praten over succes. De samenwerking. Nabespreking en feedback en punten waar je op zou kunnen letten, tips. Je inleiding (met documentatie) op het coöperatief leren, en je coaching in de praktijk.

De respondenten zeggen gestimuleerd te zijn om coöperatieve werkvormen met kinderen met autisme uit te proberen. Door het in vogelvlucht te laten zien hoe je ermee kon werken en wat de voordelen ervan waren, was dit een aanzet om deze werkvormen uit te voeren. Ideeën en voorbeelden van coöperatieve werkvormen waren nieuw of een reminder om deze activiteiten structureel aan bod te laten komen. De gezamenlijke inzet van leerkracht en begeleidster voor het mogelijke positieve effect op kinderen met autisme, waren een stimulans om hier mee aan de slag te gaan.

Het meest hebben zij gehad aan de samenwerking, de informatie over coöperatief leren en het coachen in de praktijk. Met betrekking tot coachen zijn observaties door begeleidster en leerkracht, feedbackgesprekken, tips en het samen vieren van succes als meest zinvolle bijdrage ervaren.

4.2 Signaleringslijst interpersoonlijke ontwikkeling en de leerlinglijst

De signaleringslijst is door de leerkracht en mijzelf aan het begin(eerste meting) en aan het eind(tweede meting) van het traject ingevuld. De verwerking is in de vorm van een matrix weergegeven. In deze matrix heb ik de ingevulde signaleringslijsten opgenomen zoals deze zijn aangeleverd. De resultaten van de eerste en de tweede meting zijn met elkaar vergeleken en in een korte samenvatting weergegeven. Onderstaand voorbeeld is weergave van de uitwerking van een item. De andere items zijn op dezelfde manier in de matrix opgenomen. Hiervoor verwijs ik naar bijlage 9 en 9.1.

Signaleringslijst interpersoonlijke ontwikkeling

Signaleringslijst interpersoonlijke ontwikkeling											
leerling		Eerste meting					Tweede meting				
		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
A	De leerling is een teamspeler										
	<i>De leerling</i>										
	- luistert als de ander praat										
	- betreft anderen bij de activiteiten										
	- waardeert initiatieven van anderen										
	- heeft een eigen inbreng										
	- houdt zich aan de regels										
	- speelt/werkt samen										
	- is hulpvaardig										
	- kan zich inleven										

De leerling is een teamspeler

Volgens de respondenten zijn drie van de vier leerlingen(B,C,D) hierin een stap vooruit gegaan. Op de subitems is er ook alleen maar een vooruitgang geboekt of is hetzelfde gebleven. Een leerling (A) is een stap achteruit gegaan, waarbij er alleen een vooruitgang is geboekt op het nemen van eigen initiatieven.

Uit mijn observaties blijkt dat drie van de vier leerlingen een stap is vooruit gegaan en een leerling (A) op het zelfde niveau is gebleven.

De leerling heeft een goed contact met leeftijdgenoten

Volgens de respondenten zijn twee leerlingen(C,B) vooruit gegaan, waarvan één (C) twee stappen. Op alle subitems is vooruitgang geboekt of hetzelfde gebleven. Eén leerling (D) is op hetzelfde niveau gebleven, maar heeft op alle subitems wel vooruitgang geboekt. Een leerling (A) is een stap achteruitgegaan maar heeft vooruitgang geboekt op het nemen van initiatief tot contact met leeftijdgenoten.

Uit mijn observaties blijkt dat drie leerlingen vooruit zijn gegaan en op alle subitems. Eén leerling(A) is op hetzelfde niveau is gebleven.

De leerling komt voor zichzelf op

Volgens de respondenten zijn twee leerlingen(B,D) vooruitgegaan. Op alle subitems is vooruitgang geboekt of hetzelfde gebleven. Bij een leerling (D) is er echter een terugval bij het vragen om hulp. Bij twee leerlingen (C,A) is de ontwikkeling hetzelfde gebleven, waarbij bij een leerling (C) op twee subitems een vooruitgang is geboekt.

Uit mijn observaties blijkt dat er bij alle vier de leerlingen vooruitgang is geboekt.

Op alle subitems is er een vooruitgang geboekt of is deze hetzelfde gebleven, alleen bij een leerling (D) is er een terugval bij het vragen van hulp.

4.3 Leerlinglijst interpersoonlijke ontwikkeling

Bij de leerlinglijst hebben de leerlingen na uitleg, de items ingevuld. De verwerking is weer in de vorm van een matrix weergegeven zoals bij de signaleringslijst. In deze matrix heb ik de ingevulde leerlinglijsten opgenomen zoals deze zijn aangeleverd. De resultaten van de eerste en de tweede meting zijn met elkaar vergeleken en in een korte samenvatting weergegeven. Onderstaand voorbeeld is weergave van de uitwerking van een item van de eerste meting. De tweede meting wordt op dezelfde manier weer gegeven naast de eerste meting. De andere items zijn op dezelfde manier in de matrix opgenomen (bijlage 10)

Leerling-lijst Interpersoonlijke ontwikkeling

		Meting 1					
		nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd	
Leerling A	Ik werk of speel graag met andere leerlingen						
	Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep						
	Ik kom voor mijzelf op						
Leerling B	Ik werk of speel graag met andere leerlingen						
	Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep						
	Ik kom voor mijzelf op						

Ik werk of speel graag met andere leerlingen

Drie respondenten(A,C,D) zijn vooruitgegaan, waarvan een (C) twee stappen vooruit is gegaan en één respondent(B) is op hetzelfde niveau gebleven.

Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep

Eén respondent(D) is vooruit gegaan en drie(A,B,C) zijn op hetzelfde niveau gebleven.

Ik kom voor mijzelf op

Twee respondenten (B,C) zijn op hetzelfde niveau gebleven en twee hebben een terugval(A,D)

4.4 Plezier in samenwerken met andere kinderen

Bij het plezier in samenwerken hebben de leerlingen na uitleg van de 10-puntschaal, deze ingevuld. De verwerking is weergegeven door twee 10-puntschalen. Onderstaand voorbeeld is een weergave van Kind A.

Plezier in het samenwerken met andere leerlingen

Leerling A

Meting 1

Heel weinig

Heel veel



Meting 2

Heel weinig

Heel veel



Drie respondenten(B,C,D)zijn vooruitgegaan, waarvan één respondent(D) met 3 punten. Eén respondent(A)die op hetzelfde niveau is gebleven.

Hoofdstuk 5

Conclusie

Inleiding.

In het vorige hoofdstuk heb ik de data geanalyseerd en de resultaten beschreven. In hoofdstuk 5.1 trek ik conclusies met betrekking tot deelvragen en onderzoeksvraag en geef ik aanbevelingen. In hoofdstuk 5.2 trek ik conclusies naar *“Leveren coöperatieve werkvormen een bijdrage aan inclusief onderwijs? In hoofdstuk 5.3 trek ik conclusies over mijn (deel) doel ”Leerkrachten zien het belang in van coöperatieve werkvormen en willen zich meer verdiepen in coöperatieve werkvormen”.*

In hoofdstuk 5.4 beschrijf ik wat mijn bijdrage is geweest in de handelingsverlegenheid van de leerkracht. In hoofdstuk 5.5. beschrijf ik het belang van mijn onderzoek voor anderen.

5.1. Deelvragen en de onderzoeksvraag

5.1.1 *“Is er verandering in de begin- en eindsituatie m.b.t. de samenwerkingsactiviteiten ?”*

Het blijkt dat er 2 tot 3 keer per week coöperatieve samenwerkingsactiviteiten in tweetallen gedaan zijn. De leerkrachten zijn begeleid en na observaties en nabesprekingen zijn de activiteiten (soms) bijgesteld.

Er zijn aanpassingen doorgevoerd om activiteiten goed te laten verlopen. Er treden dus veranderingen op in het aanbod van de samenwerkingsactiviteiten. Dit zijn o.a. activiteiten in tweetallen waarbij de leerkracht bij de start van de activiteit er bij blijft en blijft observeren om eventueel het samenwerkingsproces bij te stellen. Er wordt een vaste leerling gebruikt om samen mee te werken. Er wordt verlengde instructie gegeven en er zijn controlemomenten bij het samenwerken.

De activiteiten waren goed in te plannen in de lesstof en werden structureel opgenomen.

Volgens Kagan(2010) leggen Coöperatieve Leerstrategieën de nadruk op simpele didactische structuren. Deze kunnen in iedere les gebruikt worden. Mijn veronderstelling was dat dit een effectieve manier was om samenwerkingsactiviteiten in te zetten. Dit blijkt nu in de praktijk het geval te zijn.

Leerkrachten zijn van mening dat kinderen actiever zijn en meer leren. Leerkrachten merken op dat kinderen met autisme goed kunnen deelnemen aan deze activiteiten en meer betrokken zijn. Zij kunnen hierdoor gewoon meedoen en dit heeft een positief effect op de acceptatie van het kind met autisme. Een opmerking van de leerkracht dat het opvalt dat een leerling bij het “buitenspel” nu vaker meespeelt, duidt ook op grotere acceptatie. Dit komt overeen met de visie van Kagan (2010) dat Coöperatieve Leerstrategieën leiden tot meer acceptatie van emotioneel beperkte leerlingen.

5.1.2 “Is er verandering in de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme ?”.

Bij deze conclusie wordt een verbinding gelegd tussen de ervaringen van de leerkracht, begeleider en de leerling. De relatie tussen de drie items van de signaleringslijst en de drie items van de leerlinglijst, zoals in hoofdstuk 3.3. beschreven.

Uit de analyse van signaleringslijst blijkt dat er een positief effect is op ontwikkeling van samenwerken binnen de item/subitems “*teamspeler*”. De leerlingen ervaren dit over het algemeen ook. Bij een leerling (A) is er echter een terugval in de ontwikkeling als teamspeler. Bij mijn observatiegegevens zijn er op een enkele subitems bij kind A een terugval te zien. Hierbij hebben drie aspecten waarschijnlijk een rol gespeeld.

- Veranderde thuissituatie waardoor de vaste structuur ontbreekt.
- Veranderde schoolsituatie, de Cito-toetsen, het oefenen en uitvoeren van de musical.
- Verandering in observeren en interpreteren van gedrag, na observatie tijdens de uitvoering van coöperatieve samenwerkingsactiviteiten in tweetallen (een vorm van co-teaching).

Alle leerlingen, waarbij er een positieve ontwikkeling is als teamspeler, ervaren zelf vooruitgang. Dit blijkt uit het item “*Ik speel of werk graag met andere leerlingen*”. Leerling A ervaart geen terugval bij dit item.

Volgens Kagan (2010) worden door de Coöperatieve Leerstrategieën het knelpunt van de sociale vaardigheden aangepakt. Door deze gestructureerde samenwerkingsactiviteiten kinderen zich beter kunnen inleven, hulpvaardiger zijn en zich beter aan de regels kunnen houden. (Förrer et al.,2008) Het onderzoek wijst

dezelfde richting op. Drie van de vier leerlingen hebben zich ontwikkeld als teamspeler. Ze kunnen beter luisteren naar de ander, anderen meer betrekken bij hun activiteit en een eigen inbreng hebben. Zij kunnen zich beter inleven, zijn hulpvaardiger en kunnen zich beter aan de regels houden. Hun interpersoonlijke ontwikkeling is versterkt.

Uit de analyse van de signaleringslijst m.b.t. het item en/of subitems *“De leerling heeft een goed contact met leeftijdgenoten”* blijkt er met uitzondering van een enkele leerling (A), dat coöperatieve samenwerkingsactiviteiten een positief effect hebben op het contact met de leerlingen. Bij leerling A is een terugval. Mijn ervaringen komen hier mee overeen. Uit de leerlinglijst blijkt dat deze leerlingen deze vooruitgang ook zelf zo ervaren.

De algemene positieve ontwikkeling bevestigt dat deze werkvormen een positief effect hebben op de acceptatie door medeleerlingen van het kind met autisme.

De analyse van de signaleringslijst m.b.t. het item en/subitems *“De leerling komt voor zichzelf op”*, geeft een nogal gevarieerd beeld zowel bij de gegevens omtrent de ervaringen van leerlingen als van leerkrachten. Bij twee leerlingen is er vooruitgang en bij niemand een terugval. Bij leerling D blijkt dat de samenwerkingsactiviteiten hem niet hebben geholpen om buiten deze activiteiten hulp aan anderen te vragen. Bij mijn observaties is er bij alle leerlingen vooruitgang te zien. Leerling A ervaart alleen een terugval.

5.1.3 “Is er verandering in de zelfreflecties door leerlingen m.b.t. de samenwerkingsvaardigheden en het plezier in samenwerken?”

Hierbij leg ik weer een relatie met de items van de signaleringslijst en de leerlinglijst zoals ik deze in hoofdstuk 3,3 heb beschreven

De zelfreflecties tonen bij de meerderheid van de leerlingen een vooruitgang in de ontwikkeling als teamspeler en in het contact met kinderen. Twee van de vier leerlingen vindt dat zij beter voor zichzelf kunnen opkomen.

De meeste leerlingen hebben meer plezier in het samenwerken gekregen.

Het met plezier deelnemen aan een activiteit is een aspect van zelfvertrouwen. (Bosch & Jaeger, 2005). Door gestructureerde activiteiten weet het kind wat het kan

verwachten en het zal het zich veiliger voelen (Förner et al., 2008). Hierdoor durft een kind meer zichzelf te zijn en zal zich hierdoor beter ontwikkelen.

Samengevat: Uit mijn onderzoek bij deze vier kinderen met autisme blijkt, dat coöperatieve samenwerkingsactiviteiten in tweetallen een positief effect hebben op de ontwikkeling van hun samenwerkingsvaardigheden. Bijzondere omstandigheden die een negatief effect hebben op het emotioneel welbevinden van het kind kunnen een reden zijn waarom het kind stagneert of terugvalt in deze ontwikkeling. Leerkrachten willen coöperatieve werkvormen bij alle kinderen toepassen omdat ze ervaren dat er een grote betrokkenheid van de leerlingen is, kinderen gemotiveerder zijn en het leereffect groter is. *Pet-scans laten zien dat de hersenen actiever zijn als er sociale interactie is, dan tijdens zelfstandige leeractiviteiten* (Kagan, 2010, 3.11.).

De kinderen zullen de leerstof beter onthouden

De ervaring van de leerkrachten lijkt hiermee overeen te komen.

5.1.4 Nieuwe gezichtspunten

Dit onderzoek heeft mij tot een aantal nieuwe gezichtspunten gebracht nl:

- Coöperatieve werkvormen in tweetallen kunnen niet in alle gevallen een positieve verandering brengen in het samenwerken. Verandering in omstandigheden, verandering in structuur, waardoor het kind met autisme zich onveiliger kan voelen, heeft waarschijnlijk direct invloed hierop.
- Het is belangrijk de te observeren items en de subitems met de leerkracht vooraf duidelijker te bespreken, zodat deze niet multi-interpretabel zijn.
- Er is een langere periode nodig om het gedrag van de leerling te kunnen observeren en interpreteren.
- Mijn observaties zijn slechts momentopnamen en zijn geen representatie van de ontwikkeling. Zij kunnen wel een toevoeging zijn in de nabespreking en het observeren door de leerkracht.
- Kinderen kunnen moeilijk een vaardigheid evalueren als dit niet concreet is gemaakt. Visuele ondersteuning m.b.v. voordoen en het gebruik van het T-schema is een hulpmiddel.

- De leerkracht de gelegenheid geven om te observeren terwijl ik de klas overneem heeft een toegevoegde waarde om gedrag van het kind te zien en te interpreteren(een vorm van co-teaching).
- Nabespreking, samen nieuwsgierig zijn naar het effect van deze activiteiten verhoogt de betrokkenheid van de leerkracht om deze uit te voeren.
- Succes bij het veranderen vanuit de handelingsverlegenheid, heeft een positief effect op het enthousiasmeren van het team voor deze verandering.
- De leerling blijkt m.b.t. de items niet altijd dezelfde ervaring te hebben als de leerkracht. Het is aan te bevelen hierover met de leerling in gesprek te gaan, zodat je weet wat hij met het ingevulde bedoelt.

5.1.5 Aanbevelingen

- Organiseer zelf de samenstelling van het tweetal, zodat de kans op succes zo groot mogelijk is.
- Laat de leerling gedurende een langere periode met dezelfde leerling samenwerken.
- Préteaching, gericht op oefenen met een leerling in rustige setting, voorafgaand aan het werken in coöperatieve werkvormen in de klas.
- Maak afspraken over wat de leerlingen moeten doen, als ze er samen niet uitkomen.
- Gebruik visualisatie om de werkwijze duidelijk te maken.
- Geef van tevoren aan welke sociale vaardigheid je wilt zien en gebruik maar één aspect tegelijk.
- Gebruik van een T-schema om bv. de sociale vaardigheid “luisteren” te visualiseren. Betrek de kinderen bij het samenstellen hiervan(bijlage 13).
- Help het kind door verlengde instructie en zorg voor controlemomenten.
- Gebruik een kaartje om de beurt door te geven. Grijp in wanneer de situatie uit de hand dreigt te lopen.
- Gebruik maken van de sterke kanten en/of interesse van de leerling.
- De ervaringen van het samenwerken nabespreken met de leerlingen.
- Goede voorbeelden van samenwerken in relatie met het T-schema brengen en dit positief bevestigen.
- Vier successen met de leerlingen.

- Herhaling van dezelfde samenwerkingsvorm, voordat er over wordt gegaan op een andere vorm.
- Introduceer bij een andere samenwerkingsactiviteit duidelijk wat er anders is.
- Wanneer het werken in tweetallen goed gaat dit uitbreiden naar drietallen.
- Bespreek de observaties met je collega en/of begeleider om je observaties optimaal te kunnen interpreteren.
- Bespreek de resultaten van de leerlinglijst met de leerling, wanneer deze afwijken van jouw bevindingen op de items. Probeer door actief luisteren te achterhalen waarom deze zo ingevuld zijn.

Conclusie m.b.t. mijn onderzoeksvraag

Coöperatieve werkvormen in tweetallen zijn (veelal) een passend instrument voor leerkrachten om de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme te verbeteren.

5.2 Leveren coöperatieve werkvormen een bijdrage aan inclusief onderwijs?

Uit de analyse van de samenwerkingsvaardigheden en de zelfreflecties concludeer ik, dat coöperatieve werkvormen in tweetallen een positief effect hebben op de ontwikkeling van de sociale vaardigheden, het zelfvertrouwen en zich veilig voelen. De respondenten zijn van mening dat kinderen met autisme goed kunnen deelnemen aan deze activiteiten en meer betrokken zijn. Zij kunnen hierdoor gewoon meedoen en dit heeft een positief effect op de acceptatie van het kind met autisme. Hierdoor wordt al een van de barrières bij het leren en participeren teruggedrongen. (Booth, T. & Ainscow, M., 2007). Het is een goed middel is bij het realiseren van inclusief onderwijs.

5.3 Leerkrachten zien het belang in van coöperatieve werkvormen en willen zich meer verdiepen in coöperatieve werkvormen

Het merendeel van de leerkrachten willen hun collega's enthousiast maken voor deze werkvormen. Zij ervaren dat kinderen gestimuleerd worden om aan de opdracht mee te doen en vinden dat kinderen van elkaar leren. Er is een grote betrokkenheid van de leerlingen, ze zijn meer gemotiveerd en het leereffect is groter.

Als gevolg van mijn onderzoek heeft een team na het enthousiasmeren door de leerkracht die aan het onderzoek heeft meegedaan, besloten dat dit onderwerp een speerpunt voor volgend jaar wordt.

Het onderzoek heeft hierdoor zeker een bevredigend gevolg gehad. Het (deel)doel is in deze zin dan ook ruimschoots gehaald.

5.4 Wat heeft mijn onderzoek bijgedragen aan de handelingsverlegenheid van de leerkracht ?

- De leerkrachten hebben meer voorbeeldactiviteiten en ideeën gekregen om samenwerking in tweetallen te stimuleren.
- De samenwerking met de begeleidster en samen inzetten voor het mogelijke positieve effect op kinderen met autisme, hebben hen geholpen om te zoeken naar mogelijkheden om deze activiteiten uit te voeren.
- De leerkrachten hebben meer zicht gekregen op de ontwikkeling van de samenwerkingsvaardigheden door het gebruik van de signaleringslijst en de nabespreking.
- De leerkrachten weten hoe de ervaringen van de leerlingen zijn.
- De leerkrachten hebben ervaren dat deze coöperatieve werkvormen in tweetallen een positief effect hebben op de samenwerkingsvaardigheden van kinderen met autisme.
- Door dit onderzoek heeft een leerkracht haar leerling op afstand kunnen observeren en haar ervaringen kunnen delen.

Mijn verwachtingen of ik een bijdrage heb kunnen leveren in het gebruik van coöperatieve werkvormen zijn hiermee bevestigd.

5.5 Voor wie zijn de resultaten van dit onderzoek belangrijk?

Deze onderzoeksgegevens zijn op de eerste plaats belangrijk voor de leerkrachten en de ouders van de betreffende kinderen. Voor andere teamleden is dit ook belangrijk te weten, wat het effect is. Zij zullen het volgend jaar deze kinderen moeten begeleiden en het is belangrijk deze activiteiten voort te zetten. Bovendien kunnen ze er hun voordeel mee doen bij nieuwe leerlingen met autisme. Daarnaast is het belangrijk dat mijn collega's hiervan op de hoogte zullen zijn gebracht, zodat zij dit kunnen gebruiken in de begeleiding van het kind met autisme.

Hoofdstuk 6

Evaluatie onderzoek

Tot slot kijk ik terug op het proces van het onderzoek en wat het proces voor mij betekent als professional.

6.1 Het proces van onderzoek en het schrijven van mijn meesterstuk.

Het vinden van het juiste onderwerp was voor mij een hele zoektocht. In het begin liet ik mij vooral leiden door eigen interesse in meervoudige intelligentie. Dit onderwerp kwam echter niet voldoende tegemoet kwam aan de verlegenheidsvragen van de leerkrachten. Leerkrachten wilden het samenwerken van kinderen met autisme verbeteren met activiteiten die in de klas te realiseren zijn. Ik ging op zoek naar werkwijzen, die zouden kunnen aansluiten bij kinderen met autisme en die in de klas te realiseren zijn. Zo kwam ik op het onderwerp “Coöperatief leren”.

Verdieping in literatuur over autisme, meervoudige intelligentie en Coöperatief leren gaf veel informatie maar verwarde me ook. Hierdoor ontstonden problemen met het formuleren van een helder stuk voor dit meesterstuk. Mijn streven naar perfectie was hier mede oorzaak van. Dit werd ook een valkuil. Te gedetailleerd de literatuur bestuderen en het uitstellen van schrijven waren hiervan het resultaat.

Ik werd me bewust dat ik met dit punt aan de slag moest gaan. In mijn profielbeschrijving had ik “beter omgaan met mijn perfectionisme” als een voornemen opgenomen. Ik heb dit probleem aangepakt met RET(Rationele Emotieve Training). Hierdoor kreeg ik meer zicht op de belemmerende gedachten en hoe ik deze kon veranderen. Deze RET-aanpak en de stimulans van mijn werkbegeleidster en critical friends heeft mij weer op weg geholpen en energie gegeven. Tijdens het schrijven bleef ik ordenen, herschrijven en dat was tijdrovend. Het werd mij gaande weg duidelijk dat dit bij het proces van onderzoek en schrijven hoort. Achteraf gezien komt het bij mij overeen als het creatieve proces bij het maken van een schilderij.

Leerpunten

- Doelgericht informatie opzoeken en selecteren van nuttige informatie en hier een korte samenvatting van maken.
- Bewust blijven van mijn valkuil “perfectionisme”.

- Meer tijd en energie besteden in de oriëntatie, wat zijn de behoeften van de leerkrachten, wat wil ik bereiken, wat heb ik nodig. Gebruik van een mindmap, waardoor ik mijn gedachten visualiseer en dit bespreken met mijn critical friends.

6.2 Het proces van begeleiden van de invoering van coöperatieve werkvormen.

Met dit project had ik een doel voor ogen. Ik geloofde in mijn project en de verandering die coöperatieve werkvormen in tweetallen teweeg brengen. Theoretische kennis m.b.t. autisme en Coöperatief leren waren mijn basis en ik richtte mij nu op het proces. Hierbij ben ik bewust aan de slag gegaan met de volgende punten:

- Reteaming
Om verandering op een succesvolle manier te laten verlopen heb ik bij de voorbereiding gebruik gemaakt van Reteaming *"een generieke, multifunctionele methode bestaande uit twaalf stappen die bedoeld is om individuele personen en groepen mensen te helpen ten goede te veranderen door het stellen van doelen te vergemakkelijken, door de motivatie te vergroten en de samenwerking te versterken die nodig zijn om die doelen te bereiken"*(Laros P. PowerPoint febr.2011, Furman, 2007,).
- Introductie voor de leerkracht en klassenassistent die niet zo bekend waren met Coöperatief leren.
- Oplossingsgericht werken.
- Samen succeservaringen vieren.
- Weerstand en betrokkenheid.
- Aan de afspraken houden.
- Mijn kernkwaliteiten, dienstbaarheid, betrokkenheid en respectvolheid benutten.
- Vorm van co-teaching toepassen, wanneer dit gewenst is.

Als ik op dit proces terugkijk en de reacties van de leerkrachten en de kinderen hierin meeneem, heeft het onderzoek een positief resultaat gehad. Het begeleidingsproces heb ik erg plezierig en motiverend gevonden. De bereidwilligheid en medewerking van de leerkrachten waren hier debet aan.

De meest waardevolle opbrengsten voor mij zijn dat:

- de meeste leerlingen vooruit zijn gegaan in hun sociale vaardigheden.
- respondenten het samen werken aan deze verandering positief hebben ervaren.
- respondenten bereid zijn om collega's hiervoor enthousiast te maken.

Als ik reflecteer op de 8 kernkwaliteiten van de Ambulante begeleider denk ik dat ook mijn kernkwaliteiten: dienstbaarheid, betrokkenheid en respectvolheid, hier een positieve bijdrage in geweest zijn.

Knelpunten bij de uitvoering van het project:

- Het invullen van de items in relatie met de subitems van de signaleringslijst was niet voor iedereen duidelijk.
- Inhoudelijke bijstelling van de eerste vragenlijst en signaleringslijst, nadat deze al door verschillende leerkrachten was ingevuld, waardoor ik opnieuw een beroep op ze moest doen.
- Korte periode om dit uit te voeren en te evalueren.
- Moment van invullen van de laatste vragenlijst en signaleringslijst was niet geschikt (laatste week voor de vakantie).
- Te weinig mondelinge toelichting gegeven op de observatiepunten.
- Te weinig tijd gemaakt voor oplossingsgericht werken.

Voornemen:

- Bij iedere inhoudelijke verandering, aandacht tijd besteden aan inhoudelijke informatie.
- Doelgericht werken.
- Bij iedere verandering ook het effect op langere termijn meten, evalueren.
- Samenwerking: hoog in het vaandel.
- Kansen benutten voor oplossingsgericht werken.
- Gebruik maken van mijn sterke kanten, maar ook blijven waken voor de valkuilen.

Terugkijkend op mijn opleiding heb ik het meest geleerd van de rol als begeleider. Je rol als coach, iemand die samen met de hulpvrager probeert oplossingen te zoeken, zodat het kind zich optimaal kan ontwikkelen. De uitspraak: *Teach us to care and not*

to care (T.S. Eliot) is een belangrijke leidraad voor mij in de begeleiding. Ik ben kritischer geworden m.b.t. het geven van advies en ben van mening dat het oplossingsgericht werken, veel meer mogelijkheden heeft om veranderingen teweeg te brengen.

Als ik terugkijk op het project, meen ik aangetoond te hebben dat coöperatieve samenwerkingsactiviteiten in tweetallen een positief effect hebben op de sociale vaardigheden en hiermee ook een aspect van de communicatieve redzaamheid. Mijn bevindingen zijn in een korte periode tot stand gekomen. Deze hebben een voorlopig karakter en een vervolgonderzoek over een langere periode zou gewenst zijn. Toch wil ik nu, op grond van mijn ervaring, collega's en leerkrachten enthousiasmeren voor coöperatieve werkvormen.

Literatuurlijst

Auris, Ambulante Dienstverlening, Koninklijke Aurisgroep (2009-2010)

informatiebrochure. Auris Dienstverlening Goes, Houten en Rotterdam.

Baltussen, M., Clijsen, A & Leenders Y., (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Meppel: Giethoorn ten Brink.

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Module leer- en onderzoekslijn. Fontys OSO 71-75.

Bogdashina O., (2008). *Theory of Mind en de Triade van Perspectieven bij Autismen en Syndroom van Asperger*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Bosch van den, A., & Jaeger de B. (2005). *KIJK! groep 1-2. Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registreren van de ontwikkeling bij vier tot zesjarigen*. Middelburg: Meulenberg.

Bosch van den, A., Groenevelwold E., & Dogger-Stigter A.M., (2009). *KIJK! Op Sociale Competentie Groep 5-6*. Vlissingen: Bazalt.

Bosch van den, A., Groenevelwold E., & Dogger-Stigter A.M., (2009). *KIJK! Op Sociale Competentie Groep 7-8*. Vlissingen: Bazalt.

Delfos F., (2008). *Een vreemde wereld*. Amsterdam: SWP.

Dugan, E et al (1995) *Effects of cooperative learning groups during social studies for students with autism an fourth-grade peers*. Journal of applied behavior analysis 1995, 289 175-188 number 2 (summer 1995) .Geraadpleegd: 25-04-2011
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279808/pdf/jaba00004-0065.pdf>.

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

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (2009). *Reader Plus-module student Co-Teaching*.

Förrer, M., Kenter B. & Veenman S. (2008). Coöperatief Leren Binnen passend onderwijs. Praktische toepassingen voor leerlingen met specifieke leerbehoeften. Amersfoort: CPS.

Graas, D(2008). Inclusief en exclusief onderwijs: een historisch heet hangijzer. *De wereld van het jonge kind, juni*, 300-303.

Grauwels R., Houmes C., (2010). Ik ben niet perfect, nou en! Zes portretten van kinderen met ernstige spraak- en/of taalmoeilijkheden (ESM). Deventer: Van Tricht uitgeverij / Koninklijke Auris groep

Groeneweg B. (2007).Inclusief Onderwijs. Een voorbeeld uit Oostenrijk. *Basisschoolmanagement JRG 20, nr 7, april 2007*. Geraadpleegd: 25-04-2011 http://www.collectief-inclusief.nl/userdata/3fb1922f4300b3fb751464525eba74af_Groeneweg.pdf.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipe praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hemel, M. (2006). *Natuurlijk sociaal, groep 5-8*. Vlissingen: Bazalt.

Kerkhof H., (2010). PP Regionale studiemiddag AURIS 17-02-2010.

Jong de W. *ASS in de klas*. Maarssen: Brocacef Intramuraal.

Kagan, S. (2005). *Structureel Coöperatief Leren*. Middelburg: RPCZ.

Kagan, S. (2010). Coöperatieve leerstrategieën, Research, principes en de praktische uitwerking. Vlissingen: Bazalt.

Kagan, S & M. (2000). Meervoudige Intelligentie. Het complete MI boek deel 1,2,3. Middelburg, RPCZ.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmas, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht-Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kloosterboer P. (2008). *Voor de verandering. Over leidinggeven aan organisatieverandering*. Sdu Uitgevers BV: Den Haag.

Lebeer J., Vroey de A. Bael van L., & Willaert E., Inklusief onderwijs: het Belgische Mentor Project. Een stukje in een internationale ontwikkeling, *ism. Stichting Down Syndroom., Down Up. geraadpleegd op 7-03-2011* <http://www.witteveen.nl/inklusief-onderwijs>.

Laros P. PowerPoint febr.2011, Furman, 2007, pag 11. van module Ambulant begeleider en veranderingsprocessen.

Oers, B(2008). Samen uit school. *De wereld van het jonge kind*, juni, 304-307.

Reyns, B & Kaart de , K.(2007). *Matchen met MI*. Vlissingen: Bazalt.

Roelse, I., (2010). "*Samenwerken op de SBO Mozaik*": coöperatief leren, praktijkonderzoek , Master thesis. Geraadpleegd op: 25-02-2011
<http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hbosearch.results/?query=cooperatief+leren>.

Vermeulen P., (2008). *Over autisme en communicatie*. Berchem: EPO

Wing L.,(2005). *Leven met uw autistisch kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Bijlage 1

Vragenlijst 1: Voormeting t.b.v. het onderzoek

Het invullen van de lijst:

- *kleur het rondje achter de optie die van toepassing is*
- *als het juiste antwoord er niet bij staat maak dan een aantekening bij "anders" en noteer wat het juiste antwoord is.*

1. Ben je bekend met Coöperatief Leren?

Ja: 0 Nee: 0

Door:

- Schriftelijke informatie: 0
- Mondelinge informatie: 0
- Scholing: 0
- Uitvoering in de praktijk: 0
- Anders

2. Gebruik je coöperatieve werkvormen?

Ja: 0

Nee: 0

3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken

- Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen 0, in viertallen 0
- Anders
- Coöperatieve werkvormen: in tweetallen 0, in viertallen 0
- Anders

4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld?

Gewone samenwerkingsactiviteiten

- 1 keer per week 0
- 2 keer per week 0

- 3 keer per week 0
- Meer dan 3 keer per week 0

Coöperatieve werkvormen

- 1 keer per week 0
- 2 keer per week 0
- 3 keer per week 0
- Meer dan 3 keer per week 0

5. Nemen kinderen met autisme hieraan deel?

Ja: 0 Nee: 0

6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme?

Ja: 0 Nee: 0

Zo ja, welke zijn dat?

7. Observeer je de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind met autisme?

Ja: 0 Nee: 0

8. Wordt hiervoor een observatie/registratielijst gebruikt?

Ja: 0 Nee: 0

Zo ja, welke?

Bedankt voor je medewerking.

Bijlage 2

Vragenlijst 2: Nameting t.b.v. het onderzoek

Het invullen van de lijst:

- *kleur het rondje achter de optie die van toepassing is*
- *als het juiste antwoord er niet bij staat maak dan een aantekening bij "anders" en noteer wat het juiste antwoord is.*

9. Ben je bekend met Coöperatief Leren?

Ja: 0 Nee: 0

Door:

- Schriftelijke informatie: 0
- Mondelinge informatie: 0
- Scholing: 0
- Uitvoering in de praktijk: 0
- Anders

10. Gebruik je coöperatieve werkvormen?

Ja: 0 Nee: 0

11. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken

- Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen 0, in viertallen 0
- Anders

- Coöperatieve werkvormen: in tweetallen 0, in viertallen 0
- Anders

12. Hoe vaak doe je dit gemiddeld?

Gewone samenwerkingsactiviteiten

- 1 keer per week 0
- 2 keer per week 0

- 3 keer per week 0
- Meer dan 3 keer per week 0

Coöperatieve werkvormen

- 1 keer per week 0
- 2 keer per week 0
- 3 keer per week 0
- Meer dan 3 keer per week 0
-

13. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme?

Ja: 0 Nee: 0

Zo ja, welke zijn dat?

14. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. het kind met autisme?

- Positief: 0

Omdat

- Negatief: 0

Omdat

15. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met het kind met autisme?

Ja: 0

Omdat

Nee: 0

Omdat

16. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. de andere kinderen?

- Positief: 0

Omdat

- Negatief: 0
Omdat

17. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met andere kinderen?

Ja: 0
Omdat

Nee: 0
Omdat

18. Zou je je collega's enthousiast willen maken voor Coöperatieve werkvormen?

Ja: 0
Omdat

Nee: 0
Omdat

Bedankt voor je medewerking.

Bijlage 3

Signaleringslijst Interpersoonlijke ontwikkeling

	Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>					
- luistert als de ander praat					
- betreft anderen bij de activiteiten					
- waardeert initiatieven van anderen					
- heeft een eigen inbreng					
- houdt zich aan de regels					
- speelt/werkt samen					
- is hulpvaardig					
- kan zich inleven					
De leerling heeft een goed contact met groepsgenoten <i>De leerling</i>					
- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten					
- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten					
- uit waardering naar anderen					
De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>					
- deelt mening/gevoelens met anderen					
- vraagt hulp indien nodig					
- geeft aan wat hem niet bevalt op een acceptabele manier					

Bijlage 4

Leerling-lijst Interpersoonlijke ontwikkeling

Ik werk of speel graag met andere leerlingen	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
Ik kom voor mijzelf op	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd

Bijlage 5

Plezier in het samenwerken met andere leerlingen

Heel weinig									Heel veel
-------------	--	--	--	--	--	--	--	--	-----------

Bijlage 6

Planning activiteiten

Periode	Activiteit	Wie
Januari/februari	Gesprek over de inhoud van mijn onderzoek wat ik vraag van de leerkracht m.b.t. activiteiten, tijdsbesteding per leerkracht	betreffende leerkrachten, I-ber en directeur AB
Februari/maart	Bespreking, inhoud Coöperatief Leren en coöperatieve werkvormen, voorbeeldactiviteiten Afspraken m.b.t. activiteiten, wat, wanneer. Toelichting vragenlijst en signaleringslijst, leerlingenlijst en reflectie-schaal voor leerlingen Afspraken over wie wat doet en de inleverdatum.	Betreffende leerkracht/ klassenassistent AB
Maart	Uitvoering vragenlijst, signaleringslijst en activiteiten	Betreffende leerkracht/ klassenassistent
Maart	Uitvoering, leerlingenlijst en reflectieschaal, observatie in de klas	AB
Maart	Evaluatie activiteiten tijdens AB-overleg	Betreffende leerkracht/ klassenassistent AB
April	Uitvoering activiteiten	Betreffende leerkracht/ klassenassistent
April	Observatie in de klas Evaluatie activiteiten tijdens AB-overleg Toelichting vragenlijst 2 Afspraken inleverdatum vragenlijst en signaleringslijst	Betreffende leerkracht/ klassenassistent AB
April	Uitvoering activiteiten Inlevering vragenlijst 2 en signaleringslijst	Betreffende leerkracht/ klassenassistent
April	Uitvoering, leerlingenlijst en reflectieschaal, observatie in de klas Evaluatie activiteiten tijdens AB-overleg Evaluatie traject	Betreffende leerkracht/ klassenassistent AB

Bijlage 7
Logboek voor het verzamelen observatiegegevens/opmerkingen

Week	Coöperatieve werkvorm	Aantekeningen observaties

Bijlage 8

Analyse vragenlijst

Leerkracht	Voormeting	Nameting
A	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ☐ Mondelinge informatie: ☐ Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: 0 Mondelinge informatie: 0 Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders
B	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ☐ Mondelinge informatie: ☐ Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: : 0 Mondelinge informatie: : 0 Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders
C	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: : ☐ Mondelinge informatie: 0 Scholing: 0 Uitvoering in de praktijk: 0 Anders	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ☐ Mondelinge informatie: 0 Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders
D	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: ☐ Door: Schriftelijke informatie: 0 Mondelinge informatie: 0 Scholing: 0 Uitvoering in de praktijk: 0 <i>Anders : meer van horen/,zeggen, maar inhoudelijk niet echt</i>	1. Ben je bekend met Coöperatief Leren? Ja: ☐ Nee: 0 Door: Schriftelijke informatie: ☐ Mondelinge informatie: ☐ Scholing: ☐ Uitvoering in de praktijk: ☐ Anders
A	2. Gebruik je coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0	2. Gebruik je coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0
B	2. Gebruik je coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0	2. Gebruik je coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0
C	2. Gebruik je coöperatieve	2. Gebruik je coöperatieve

	werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0	werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0
D	2. Gebruik je coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0	2. Gebruik je coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ Nee: 0
A	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen ☐ Anders Coöperatieve werkvormen: in tweetallen ☐ , in viertallen ☐ Anders	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen ☐ Anders Coöperatieve werkvormen: in tweetallen ☐ , in viertallen ☐ Anders
B	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen ☐ Anders: <i>tafelgroepjes</i> Coöperatieve werkvormen: in tweetallen ☐ in viertallen : ☐ Anders	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen ☐ Anders Coöperatieve werkvormen: in tweetallen ☐ in viertallen : ☐ Anders
C	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen ☐ Anders Coöperatieve werkvormen: in tweetallen ☐ in viertallen 0 Anders	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen 0 Anders Coöperatieve werkvormen: in tweetallen ☐ in viertallen 0 Anders
D	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te laten	3. Welke activiteiten gebruik je nu om kinderen te

	samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen ☐ Anders Coöperatieve werkvormen: in tweetallen 0 , in viertallen 0 Anders	laten samenwerken Gewone samenwerkingsactiviteiten: in tweetallen ☐ in viertallen 0 Anders Coöperatieve werkvormen: in tweetallen ☐ in viertallen 0 Anders
A	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week ☐ Meer dan 3 keer per week 0 Coöperatieve werkvormen 1 keer per week 0 2 keer per week ☐ 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week ☐ Meer dan 3 keer per week 0 Coöperatieve werkvormen 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week ☐ Meer dan 3 keer per week 0
B	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week ☐ Coöperatieve werkvormen 1 keer per week ☐ 2 keer per week 0 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week ☐ 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0 Coöperatieve werkvormen 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week ☐ Meer dan 3 keer per week 0
C	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week ☐ 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0 Coöperatieve werkvormen 1 keer per week 0 2 keer per week ☐ 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week ☐ Meer dan 3 keer per week 0 Coöperatieve werkvormen 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week ☐ Meer dan 3 keer per week 0

D	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week ☐ 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0 Coöperatieve werkvormen 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0	4. Hoe vaak doe je dit gemiddeld? Gewone samenwerkingsactiviteiten 1 keer per week 0 2 keer per week 0 3 keer per week ☐ Meer dan 3 keer per week 0 Coöperatieve werkvormen 1 keer per week 0 2 keer per week ☐ 3 keer per week 0 Meer dan 3 keer per week 0
A	5. Nemen kinderen met autisme hieraan deel? Ja: ☐ Nee:	:
B	5. Nemen kinderen met autisme hieraan deel? Ja: ☐ Nee: 0	
C	5. Nemen kinderen met autisme hieraan deel? Ja: ☐ Nee: 0	
D	5. Nemen kinderen met autisme hieraan deel? Ja: ☐ Nee: 0	
A	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0 Zo ja, welke zijn dat? <i>Bij de computer extra begeleiding in de uitleg</i>	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0 Zo ja, welke zijn dat? <i>Alleen activiteiten in tweetallen. Zit er vaak bij en blijf hem in de gaten houden</i>
B	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0 Zo ja, welke zijn dat?	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0 Zo ja, welke zijn dat? - <i>Extra controlemomenten</i> - <i>Extra instructie(verlengde instructie)</i>
C	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: 0 Nee: ☐ Zo ja, welke zijn dat?	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: 0 Nee: ☐ Zo ja, welke zijn dat?

D	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0 Zo ja, welke zijn dat? - <i>Door heel gerichte opdrachten te geven</i> - <i>Door de partner extra instructie te geven</i>	6. Worden er hierbij aanpassingen gemaakt voor het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0 Zo ja, welke zijn dat? - <i>Een vaste persoon gebruiken met het samenwerken</i> - <i>Observeren en eventueel bijstellen in het samenwerkingsproces</i>
A	7. Observeer je de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0	
B	7. Observeer je de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind met autisme? Ja: ☐ Nee: 0	
C	7. Observeer je de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind met autisme? Ja: 0 Nee: ☐	
D	7. Observeer je de ontwikkeling van de sociale vaardigheden van het kind met autisme? Ja: 0 Nee: ☐ <i>Niet echt. In de combinatieklas komt dit niet echt tot zijn recht</i>	
A	8. Wordt hiervoor een observatie/registratielijst gebruikt? Ja: 0 Nee: ☐ Zo ja, welke?	
B	8. Wordt hiervoor een observatie/registratielijst gebruikt? Ja: 0 Nee: ☐	
C	8. Wordt hiervoor een observatie/registratielijst gebruikt? Ja: 0 Nee: ☐	
D	8. Wordt hiervoor een observatie/registratielijst gebruikt? Ja: 0 Nee: ☐	

A		9. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. het kind met autisme? Positief: ☐ <i>Omdat hij leert wachten en samen tot een resultaat leert komen</i>
B		9. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. het kind met autisme? Positief: ☐ <i>Omdat het kind (wanneer de stappen duidelijk zijn) prima mee kan doen met de groep)</i>
C		9. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. het kind met autisme? Positief: ☐ <i>Omdat hij het positief oppakt en net als de rest van de klas gewoon goed meedoet</i>
D		9. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. het kind met autisme? Positief: ☐ <i>Omdat hij veel actiever betrokken is op de leerstof/ opdracht</i>
A		10. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met het kind met autisme? Ja: ☐
B		10. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met het kind met autisme? Ja: ☐ <i>Omdat:</i> - <i>samenwerken te stimuleren</i> - <i>grote betrokkenheid van de leerling</i>
C		10. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met het kind met autisme? Ja: ☐ <i>Omdat ik het als positief heb</i>

		ervaren en het kind zelf ook. Hij vindt het ook leuke werkvormen, dus dan moet je daar mee door gaan.
D		10. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met het kind met autisme? Ja: ☐ <i>Omdat : Gezien de positieve ervaring en ontwikkeling</i>
A		11. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. de andere kinderen? Positief: ☐ <i>Omdat ik erg voor samenwerken ben</i>
B		11. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. de andere kinderen? Positief: ☐ Omdat: - <i>ze leren door samen te samenwerken</i> - <i>grote betrokkenheid van de leerlingen</i>
C		11. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. de andere kinderen? Positief: ☐ <i>Omdat andere kinderen dit een leuke manier van werken vinden</i>
D		11. Hoe heb je de coöperatieve werkvormen ervaren m.b.t. de andere kinderen? Positief: ☐ Omdat: - <i>veel actieve betrokkenheid van de kinderen (leereffect is groter)</i> - <i>de kinderen zijn gemotiveerder aan het werk</i>
A		12. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met andere kinderen?

		Ja: ☐ <i>Omdat het voor iedereen goed is om te leren samenwerken</i>
B		12. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met andere kinderen? Ja: ☐
C		12. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met andere kinderen? Ja: ☐
D		12. Zou je deze werkvormen willen voortzetten met andere kinderen? Ja: ☐ <i>Omdat : gezien de positieve ervaringen</i>
A		13. Zou je je collega's enthousiast willen maken voor Coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ <i>Omdat ik vind dat het werkt. De leerstof kan eens op een andere manier aangeboden worden, zoals ook verwerking en inoefenen</i>
B		13. Zou je je collega's enthousiast willen maken voor Coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ <i>Omdat dergelijke werkvormen de(alle) kinderen stimuleren mee te doen aan de opdracht. De kinderen leren van elkaar.</i>
C		13. Zou je je collega's enthousiast willen maken voor Coöperatieve werkvormen? <i>n.v.t.. deze manier van werken wordt al volop gebruikt in onze school.</i>
D		13. Zou je je collega's enthousiast willen maken voor Coöperatieve werkvormen? Ja: ☐ <i>Omdat</i>

		<i>Dit gebeurt nu al. Het werken met coöperatieve werkvormen een speerpunt wordt voor het komende schooljaar</i>
--	--	---

Bijlage 9 Leerkracht

Signaleringslijst Interpersoonlijke ontwikkeling

		Eerste meting						Tweede meting				
leerling		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
A	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen inbreng											
	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
B	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen inbreng											

	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
C	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen inbreng											
	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
D	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen											

	inbreng											
	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
A	De leerling heeft een goed contact met groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
B	De leerling heeft een goed contact met groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
C	De leerling heeft een goed contact met											

	groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
D	De leerling heeft een goed contact met groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
A	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem niet bevalt op een											

	acceptabele manier											
B	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem niet bevalt op een acceptabele manier											
C	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem niet bevalt op een acceptabele manier											
D	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem											

	niet bevalt op een acceptabele manier											
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Bijlage 9.1 Begeleider

Signaleringslijst Interpersoonlijke ontwikkeling

		Eerste meting						Tweede meting				
leerling		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd		Nooit	Soms	Regelmatig	Vaak	Altijd
A	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen inbreng											
	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
B	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen inbreng											

	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
C	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen inbreng											
	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
D	De leerling is een teamspeler <i>De leerling</i>											
	- luistert als de ander praat											
	- betreft anderen bij de activiteiten											
	- waardeert initiatieven van anderen											
	- heeft een eigen											

	inbreng											
	- houdt zich aan de regels											
	- speelt/werkt samen											
	- is hulpvaardig											
	- kan zich inleven											
A	De leerling heeft een goed contact met groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
B	De leerling heeft een goed contact met groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
C	De leerling heeft een goed contact met											

	groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
D	De leerling heeft een goed contact met groepsgenoten <i>De leerling</i>											
	- gaat in op initiatief tot contact door groepsgenoten											
	- neemt initiatief tot contact met groepsgenoten											
	- uit waardering naar anderen											
A	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem niet bevalt op een											

	acceptabele manier											
B	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem niet bevalt op een acceptabele manier											
C	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem niet bevalt op een acceptabele manier											
D	De leerling komt voor zichzelf op <i>De leerling</i>											
	- deelt mening/gevoelens met anderen											
	- vraagt hulp indien nodig											
	- geeft aan wat hem											

	niet bevalt op een acceptabele manier										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Bijlage 10
Leerling-lijst Interpersoonlijke ontwikkeling

		Meting 1					Meting 2				
		nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd	nooit	soms	regelmatig	vaak	altijd
Leerling A	Ik werk of speel graag met andere leerlingen										
	Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep										
	Ik kom voor mijzelf op										
Leerling B	Ik werk of speel graag met andere leerlingen										
	Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep										
	Ik kom voor mijzelf op										
Leerling C	Ik werk of speel graag met andere leerlingen										
	Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep										
	Ik kom voor mijzelf op										

Leerling D	Ik werk of speel graag met andere leerlingen											
	Ik kan goed opschieten met de leerlingen uit mijn groep											
	Ik kom voor mijzelf op											

Bijlage 11

Plezier in het samenwerken met andere leerlingen

Leerling A

Meting 1

Heel weinig

Heel veel



Meting 2

Heel weinig

Heel veel



Leerling B

Meting 1

Heel weinig

Heel veel



Meting 2

Heel weinig

Heel veel



Leerling C

Meting 1

Heel weinig

Heel veel



Meting 2

Heel weinig

Heel veel



Leerling D

Meting 1

Heel weinig

Heel veel



Meting 2

Heel weinig

Heel veel



Bijlage 12

Het schoenendoosmodel

1. Welke bijdragen van mij hebben er toe bij gedragen om coöperatieve werkvormen met kinderen met autisme te doen.

Een keer de gelegenheid te hebben om mijn autistisch kind te observeren terwijl de Ambulant begeleider coöperatieve werkvormen in mijn klas uit voerde.

Kreeg nieuwe ideeën van coöperatief leren. De samenwerking met de Ambulant begeleider was een stimulans.

Voorbeelden van coöperatieve werkvormen in tweetallen. Samen met de begeleider aan de slag om dit te intensiveren en weer op te pakken. Reminder om het weer goed op te pakken. Reden om activiteiten op te pakken en dit in de instructie bij leerstof en de verwerking op te nemen. De activiteiten komen nu structureel aan bod. Aandacht voor het mogelijke positieve effect hiervan op het kind met autisme. N.a.v. observatie door de Ambulant begeleider punten onder de aandacht gebracht. Je hebt me het idee/plan gegeven om deze werkvorm toe te passen. Je hebt me in vogelvlucht laten zien hoe je ermee kunt werken in de praktijk, en wat de voordelen zijn van coöperatief leren.

2. Waar heb je het meest aan gehad

Alles bij elkaar, de samenwerking, het observeren door de begeleider en mijzelf en de nabespreking.

De stimulering om er samen over te praten. Samen praten over succes. De samenwerking. Nabespreking en feedback en punten waar je op zou kunnen letten, tips. Je inleiding (met documentatie) op het coöperatief leren, en je coaching in de praktijk.

Bijlage 13

T-schema sociale vaardigheid luisteren

LUISTEREN

Wat hoor ik	Wat zie ik
Hm, Hm	knikken
Wat bedoel je met?	de ander aankijken
Vond je het leuk?	naar de ander buigen
Wat vond je er leuk aan ?	
Wie was er nog meer bij?	