

# Taakgerichtheid vergroten bij leerlingen met ASS in het Voortgezet Speciaal Onderwijs door aanpassing van het leerkrachtgedrag



Sanne de Roij

## Inleiding, aanleiding onderzoek

Als docent op een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO), constateer ik dat mijn leerkrachtgedrag voortdurend bijsturing vraagt. Leerlingen gaan na de gegeven instructie niet aan de slag met de te maken taken/opdrachten. In plaats hiervan laten zij ongewenst gedrag zien zoals frunniken met papier(snipppers), knippen in papier(snipppers), voortdurend vragen stellen over stappen van de te hanteren strategie, het hoofd vast pakken en van links naar rechts schudden, maar ook zelfs het boek aan de kant gooien. Kortom, de onderwijstijd wordt niet optimaal benut. De taakgerichtheid na de instructie, is het onderwerp waarop ik mij in dit artikel richt. Uit lesobservaties blijkt dat mijn instructie vooral verbaal is, gevolgd door een hulpronde waarna de leerlingen zelfstandig en

taakgericht aan de slag zouden moeten kunnen gaan. Wanneer ik na de instructie informeer of er nog vragen zijn dan, antwoorden alle leerlingen 'nee', hieruit concludeer ik dan dat ze zelfstandig aan de slag kunnen.

De Bruin (2004) wijst erop dat visueel verkregen informatie beter wordt opgeslagen dan verbaal gegeven informatie. Naar aanleiding van dit gegeven, collegiale feedback en vanuit zelfreflectie heb ik besloten te gaan onderzoeken of een andere wijze van instructie geven een positieve invloed heeft op de taakgerichtheid van de leerlingen met ASS.

Een belangrijke vraag die ik mij hierbij stel is de vraag wat dit inhoudt voor de afstemming van mijn leerkrachtgedrag op de onderwijsbehoeften van leerlingen met Autismespectrum stoornissen (ASS). Ik onderschrijf hetgeen Marcel Schmeier (2015) zegt: 'Passend

onderwijs moet gaan over het handelen van de leerkracht. Niet over de problemen van leerlingen. Wanneer je leerresultaten wilt verbeteren, moet je het lesgeven en de instructie van de leerkracht verbeteren.'

## Onderwijsbehoeften op het gebied van taakgerichtheid bij leerlingen met ASS

Veel leerlingen in mijn onderwijspraktijk (VSO) laten onderwijsbehoeften zien op het gebied van taakgerichtheid. Om leerlingen zich zo goed mogelijk te laten ontwikkelen binnen het beoogde ontwikkelingsperspectief (OPP) wordt er voortdurend om aanpassing en afstemming van het leerkrachtgedrag gevraagd.

Door de omgeving, de omstandigheden en het leerkrachtgedrag steeds weer af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling wordt deze in staat gesteld zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Dat moet het uitgangspunt zijn.

Tijdens mijn praktijkonderzoek, dat ik heb uitgevoerd in het kader van de opleiding tot Master SEN, heb ik door bestudering van literatuur inzicht gekregen in wat leerlingen met ASS nodig hebben om na de instructie zelfstandig en taakgericht aan het werk te kunnen. Daarnaast heb ik binnen de dagelijkse praktijk mogen ervaren dat afstemming door de leerkracht op de onderwijsbehoeften van leerlingen van wezenlijk belang is.

Het bevorderen van taakgerichtheid vraagt om een systematische aanpak en wordt door Te Braake & Meerwaldt (2009) omschreven als het gedrag dat verwacht wordt van de leerling tijdens de uitvoering van taken: hij/zij let op, is aan het werk, doet mee met de instructie, gaat aan het werk na de instructie en blijft doorgaan tot de taak af is. Dawson & Guare (2010) wijzen in dit verband op het belang van executieve functies als volgehouden aandacht, taakiniciatie en doelgericht doorzettingsvermogen.

Factoren die van invloed zijn op de taakgerichtheid van de leerlingen met ASS zijn het taalgebruik en de benadering door de leerkracht (Timmerman, 2000) en de sociaal materiele factor (Dawson & Guare, 2010; Timmerman, 2000). Onderwijsbehoeften op didactisch gebied hebben onder andere betrekking op: instructie, materialen en werkvormen. Op pedagogisch gebied liggen deze onder andere op het gebied van de leeromgeving en feedback, werkhouding, taakaanpak en motivatie (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

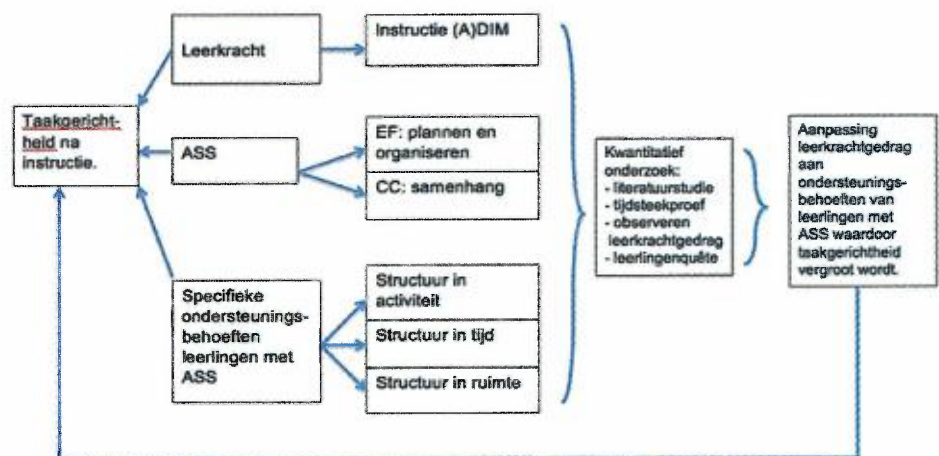
Belangrijk om te weten is dat veel leerlingen met ASS zelf geen duidelijkheid en voorspelbaarheid kunnen creëren vanwege moeilijkheden in de executieve functies (EF) (Peeters, 2009, Van Berckelaer Onnes, 2012 en Vermeulen & Degriek, 2014). Hieronder valt het plannen en organiseren van taken en daarin slagvaardig en flexibel zijn. Met andere woorden: welke taken er na elkaar komen en hoe deze uitgevoerd moeten worden (Ozonoff, 1995). Bij leerlingen met ASS ontbreekt de samenhang in de centrale coherentie (CC), waardoor het bieden van overzicht in ruimte, tijd en activiteit ontbreekt en het ontstaan van veiligheid en vertrouwen uitblijft. De leerling met ASS weet niet *wat, hoe, waar, wanneer* en *met wie* hij een handeling moet doen (de Bruin, 2004). Het is belangrijk om antwoord te geven op deze vijf vragen die Verstraete (2012) aanvult met *hoelang* en *wat daarna*. Dit zorgt voor structuur in activiteit. Met het bieden van structuur in ruimte (en materialen) maakt de leerkracht duidelijk waar welke materialen te vinden zijn en wat de (eigen) plek van de leerling is. Het lokaal (en de aankleding ervan) moet zo weinig mogelijk prikkels bevatten, omdat ze kunnen zorgen voor afleiding.

Leerlingen met ASS hebben vaak weinig grip op tijd en missen daardoor het overzicht. Het bieden van een dag- of weekprogramma kan helpend zijn. In de klas kan een tijdsaanduiding (begin- en eindtijd) ondersteuning bieden, bijvoorbeeld middels een time-timer. Hetgeen ik hier beschreven heb is zichtbaar gemaakt in het conceptueel model van mijn onderzoek (figuur 1).

### Resultaten van mijn onderzoek

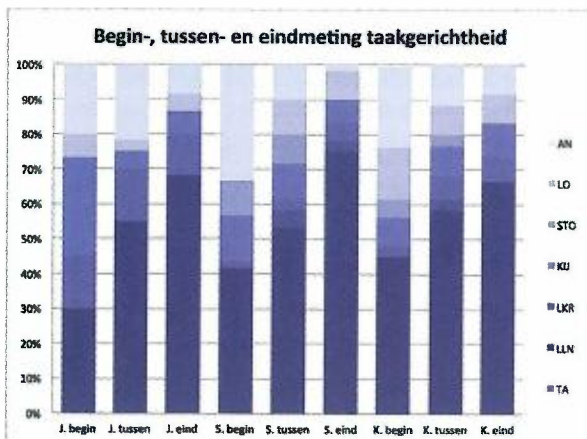
Mijn praktijkgericht onderzoek heb ik uitgevoerd als een actieonderzoek (Ponte, 2007). Schuman (2009) zegt dat deze onderzoeksstrategie geschikt is omdat deze zich richt op het eigen leerkrachtgedrag en de situatie waarin het plaatsvindt. Ik richt me op het leerkrachtgedrag dat belangrijk is voor de leerlingen met ASS om zodoende een onderwijssituatie te creëren waarbij de taakgerichtheid van de leerlingen vergroot wordt.

De uitgangspunten van een actieonderzoek hebben mij een goede basis gegeven voor het verbeteren van mijn beroepspraktijk. Ik heb onderzocht hoe ik mijn onderwijsgedrag beter kon afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen met ASS in relatie tot hun taakgerichtheid en tot welke resultaten deze afstemming leidde.



Figuur 1: Conceptueel model





Figuur 2: Resultaten tijdsteekeproef

Het was een combinatie van planmatig handelen, onderzoeken en reflecteren. Om de onderwijskwaliteit te verbeteren heb je data nodig. Observeren om data te verzamelen zijn op het gebied van gedrag is belangrijk (Machielsen, 2016). Om data te verzamelen tijdens mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van een gestructureerde observatie. Bij observeren gaat het om het direct waarnemen van objecten en gebeurtenissen, waarbij je bewijsmateriaal uit de eerste hand verkrijgt (Denscombe, 2003). Objectief blijven is belangrijk tijdens het observeren (Schuman, 2009). Met behulp van beeldopnamen heb ik gegevens over mijn leerkrachtgedrag in de praktijk tijdens de instructie vastgelegd. Een tijdsteekeproef werd gebruikt om inzicht te krijgen in de mate waarin leerlingen taakgericht gedrag lieten zien. De tijdsteekeproef werd op drie momenten uitgevoerd: als begin-, tussen- en eindmeting. De resultaten hiervan zijn weergegeven in figuur 2. Het aanpassen/afstemmen van mijn instructie, lijkt te leiden tot een toename van de taakgerichtheid.

**Taakgerichtheid vergroten bij leerlingen met ASS in het Voortgezet Speciaal Onderwijs door aanpassing van het leerkrachtgedrag.** Wanneer je de taakgerichtheid van de leerlingen wil vergroten, is het

belangrijk om eerst bij jezelf na te gaan hoe jouw leerkrachtgedrag eruit ziet en wat de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS zijn. Tijdens de instructie ben ik bewust gaan letten op de onderwijsbe-

hoefden van de leerlingen met ASS. Hierbij heb ik het (Activerende) Directe Instructiemodel als leidraad gehanteerd. De structuur van dit model biedt de nodige houvast, maar laat tevens ruimte voor specifieke leer-

Dagschema	Maandag
08.30 - 09.10 uur	Weekopening
09.10 - 09.50 uur	Biologie / BV (1)
09.50 - 10.30 uur	Biologie / BV (2)
10.30 - 10.45 uur	Pauze
10.45 - 11.25 uur	Mens & Maatschappij
11.25 - 12.05 uur	Wiskunde
12.05 - 12.45 uur	Arrangementtijd
12.45 - 13.15 uur	Pauze
13.15 - 13.55 uur	Duits / Techniek (2)
13.55 - 14.45 uur	Duits / Techniek (1)

Afbeelding 3: Dagschema

krachtkenmerken. In het model heb ik de de methodiek van de Bruin (2004) en Verstraete (2012) verwerkt in de fase van de instructie en verwerking. Tijdens de instructie worden de vragen *wie, wat, hoe, waar, wanneer, hoelang* en *wat daarna* gesteld en beantwoord. Voorafgaand aan de start van het eerste lesuur wordt middels het smartboard het dagschema besproken,



Afbeelding 4: Lesinhoud

dat via ProWise gevisualiseerd wordt (afbeelding 3).

Hierbij worden ook positieve verwachtingen uitgesproken. Alle leerlingen in de groep volgen het programma volgens dagschema. Als een lesuur start ondersteun ik verbaal de te verrichten handelingen. Denk hierbij onder andere aan boeken die gepakt moeten worden en andere benodigde materialen. Via ProWise wordt de lesinhoud zichtbaar van dat betreffende lesuur (afbeelding 4). Dit zorgt voor visuele ondersteuning van het verbale. De lesopbouw wordt besproken en verwachtingen worden uitgesproken. De voorkennis wordt opgehaald, het doel en de instructie over de nieuwe lesstof worden besproken met waar nodig visualisatie (*wat, hoe* en *met wie*). Daarna wordt het huiswerk in de agenda geschreven wat gecheckt wordt door de leerkracht (*wanneer af*). Er wordt aangegeven hoelang de les nog duurt, met visuele ondersteuning van de time-timer (*wanneer* en *hoelang*). De klaartaak wordt benoemd en staat op het smartboard (*wat daarna*). Tot slot wordt een sein gegeven dat de leerlingen kunnen starten met het te maken werk. Dit is in principe altijd op hun eigen plek in de klas (*waar*). Wanneer de leerlingen gestart zijn met hun werk loop ik als leerkracht een startronde ter controle en stel eventueel verhelderende vragen tijdens de verwerking. De les wordt klassikaal afgesloten waarbij feedback op het proces wordt gegeven en ik leerlingen positief bekrachtig, zowel individueel als klassikaal. De lesopbouw is elke les hetzelfde, door gebruikmaking van het (Activerende) Directe Instructiemodel. Dit zorgt ervoor dat de leerlingen houvast hebben en weten wat ze kunnen verwachten. Dat zorgt voor veel rust, duidelijkheid

en voorspelbaarheid in de executieve functies (Peeters, 2009, Van Berckelaer Onnes, 2012 en Vermeulen & Degrieck, 2014).

Ik heb ervaren dat door het beantwoorden van deze vragen de leerlingen na de instructie minder vragen hebben en ook daadwerkelijk aan de slag gaan met de te maken opdrachten. Eerder genoemde gedragingen als frunniken met papiersnippers, knippen etc. worden in veel mindere mate gezien.



Afbeelding 5: Individuele werkplek

Structuur in ruimte wordt geboden doordat de leerlingen allemaal een eigen plek in de klas hebben, met daarbij een eigen boekenbak (afbeelding 5). In het lokaal hangen weinig posters/materialen aan de muur, waardoor afleiding minimaal is. Alleen de zaken waaraan gewerkt wordt volgens het 4D-model (leren leren) en PBS+ (schoolafspraken) zijn gevisualiseerd (afbeelding 6 en 7). Dat zijn de doelen

binnen de leerlijnen en picto's van de belangrijkste regels en afspraken.

### Ten slotte

Mijn ervaring in dit onderzoek is dat het voortdurend kritisch toetsen van je eigen leerkrachtgedrag met betrekking tot de mate van afstemming op de onderwijsbehoeften van de leerlingen een terugkerend en continue proces (cyclisch karakter) moet zijn. Het dagelijks handelen, feedback vragen en ontvangen van collega-leerkrachten en literatuur blijven raadplegen maakt dat je ook steeds kritisch blijft. Daarmee hou je je eveneens anderen scherp: vragen als "Waarom doe je dit op deze wijze?" of "Welke resultaten boek je op korte en op langere termijn?," zorgen ervoor dat je elkaar steeds blijft bevragen op het hoe en waarom binnen de doelen die je jezelf, maar ook als organisatie met een uitgezette visie en missie, gesteld hebt.

Dit is voor mij een wezenlijk onderdeel voor doorgaande professionalisering als leerkracht en als specialist. Het invullen van een kijkwijzer leerkrachtgedrag en het ontvangen van 360 graden feedback is hierbij een helpend instrument geweest. Ik bied het graag als inspiratie voor anderen aan. Voor lezers die het gehele onderzoek willen lezen verwijst ik naar

#### Over de auteur

Mijn naam is Sanne van Roij. In 2012 afgestudeerd aan Pabo Hogeschool 'De Kempel' te Helmond. Daarna twee jaar in het regulier basisonderwijs gewerkt, variërend in de groepen 1 t/m 8. Daarna ben ik benaderd door het SO om fulltime te komen vervangen, wat ik twee jaar gedaan heb op twee verschillende locaties. Daar ben ik na een jaar gestart met de Master SEN. Na twee jaar op het SO te hebben gewerkt, heb ik de overstap naar het VSO gemaakt binnen een nieuwe stichting. Hier heb ik het tweede jaar van de opleiding succesvol afgerond. Ik werk nu voor het derde jaar fulltime binnen de stichting en heb inmiddels een vaste aanstelling gekregen. Ik heb het mentoraat voor verschillende leerjaren gehad; 3 VMBO-BK, combiklas 1 VMBO-BK met 1 VMBO-KGT en dit schooljaar heb ik leerjaar 2 VMBO-KGT.

onderstaande link in de hbo-kennisbank:

[https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit\\_fontys:oai:surfsharekit.nl:8acefe34-d62d-4b29-a3e6-d440af54d291?q=taakgerichtheid](https://hbo-kennisbank.nl/details/sharekit_fontys:oai:surfsharekit.nl:8acefe34-d62d-4b29-a3e6-d440af54d291?q=taakgerichtheid)



Afbeelding 6: Visualisatie 4D model (leren leren)



Afbeelding 7: Visualisatie PBS+