

de CLIK-methode

(Deel 1)

**Een eenduidige aanpak voor
Coöperatief Leren In de (ASS-)Klas**

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven

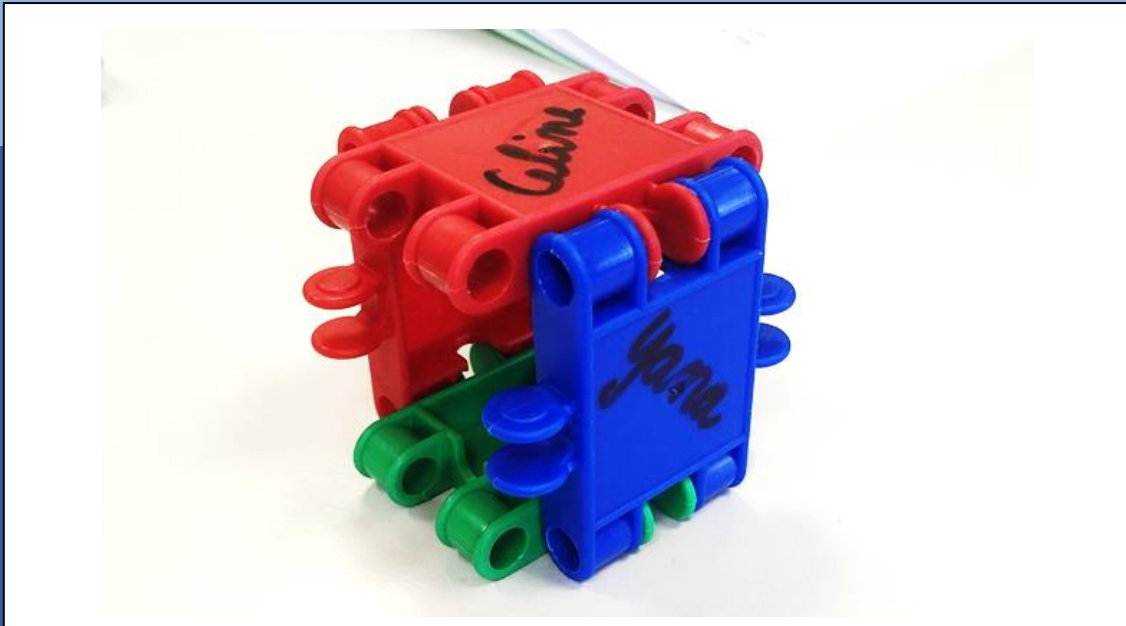


Campus Torhout

Manon Demette

3 BALO

Begeleider: Mevrouw N. Ducatteeuw



de CLIK-methode

(Deel 1)

**Een eenduidige aanpak voor
Coöperatief Leren In de (ASS-)Klas**

katholieke hogeschool
associatie KU Leuven



Campus Torhout

Manon Demette

3 BALO

Begeleider: Mevrouw N. Ducatteeuw

Voorwoord

Gedurende drie jaar zette ik me volledig in binnen de opleiding tot leerkracht lager onderwijs. De tijd vloog voorbij, want hierbij hebt u reeds mijn bachelorproef in handen, dat het eindwerk van deze boeiende periode vormt.

Dit werk zou zeker niet tot stand zijn gekomen zonder alles wat ik binnen de schoolmuren van **hogeschool VIVES Campus Torhout** heb geleerd. Geregeld stuurden ze me buiten diezelfde schoolmuren om stage te lopen in diverse scholen waaruit ik de ervaring putte die ik op de dag van vandaag heb. Dankzij al deze leerervaringen, ontwierp ik met trots de CLIK-methode.

Een speciale bedanking gaat ook uit naar **BBO Het Vlot in Ieper**, waar mijn mentoren **Annelies Riviere en Josfien Vancoillie** me begeleid hebben in dit leerrijk avontuur. Samen met mij zochten ze naar de beste manier om de kinderen van klas A4 vooruit te helpen in het coöperatief leren.

Daarnaast bedank ik graag mijn derde mentor **Ava Sinnaeve** uit de **VBS Immaculata in Ieper** om me de kans te geven mijn project in haar klas uit te laten proberen. Zonder haar mentale steun en vele tips was ik niet tot op dit punt geraakt.

Als laatste heb ik ook veel te danken aan mijn **begeleidende lector Nele Ducatteuw**, die mij stap voor stap opvolgde. Bij ieder contactmoment slaagde ze erin om me frisse moed en ideeën te geven die goed van pas kwamen tijdens het denkproces.

Manon Demette

VIVES, Campus Torhout

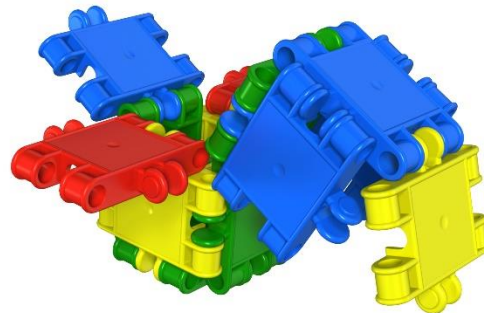
Samenvatting

Samenwerken in de hogeschool? Niet evident. Samenwerken in de middelbare school? Niet evident. Samenwerken in de lagere school? Zeker niet evident. Samenwerken in een ASS-klas? Onmogelijk?

Voor dit eindwerk zocht ik het antwoord op de vraag:

Welke eenduidige aanpak voor groepswork bevordert de samenwerking en groeps sfeer in een ASS-klas?

Hiervoor ging ik vier weken concreet aan de slag binnen een ASS-klas met kinderen van 9 tot 12 jaar. Ik ontwierp een samenwerkingsbord dat stevast kan ingezet worden tijdens elk groepswork. Bij het samenwerken klikken de leerlingen hun CLIC-blokjes in elkaar en worden zo gemotiveerd om samen een opdracht te vervullen. Tijdens de testfase maakte ik tijd voor observatie, reflectie en evaluatie die het groeiproces van de leerlingen in kaart brachten.



CLIC-blokje

Aansluitend op de eerste vraag, stelde ik een vergelijkend onderzoek op dat antwoord bood op:

Hoe gebruik ik diezelfde aanpak in het reguliere onderwijs?

Om de vergelijking zo accuraat mogelijk te maken, testte ik hetzelfde systeem opnieuw voor vier weken uit in het derde leerjaar van een reguliere school. Ik maakte een analyse van de belangrijkste verschillen en gelijkenissen en bracht hierna enkele aanpassingen aan het samenwerkingsysteem aan.

Het volledig onderzoek wordt beschreven in *Deel 1: de CLIK-methode*. Hierin kunt u mijn onderzoeksopzet en de toelichting bij de concrete uitwerking nalezen.

Verder maakte ik een volledige handleiding om met de CLIK-methode aan de slag te gaan. Hierin beschrijf ik alle stappen (of beter gezegd: 'CLIKS') van de CLIK-methode (Coöperatief Leren In de Klas). Het bevat tevens alle documenten en materiaal die ik tijdens mijn testfase gebruikte. Deze handleiding is bedoeld voor leerkrachten 2^{de} graad van de lagere school die binnen hun klas de samenwerking trachten te bevorderen.

De volledige handleiding vindt u terug in *Deel 2: de CLIK-methode*.

**Dus laat ik mezelf even corrigeren. Samenwerken in de (ASS-)klas? Wel mogelijk!
Ontdek zelf hoe!**

Inhoudsopgave

VOORWOORD	4
SAMENVATTING	5
INHOUDSOPGAVE	6
INLEIDING	8
1. ONDERZOEKSOPZET	9
1.1 ORIËNTATIE	9
1.1.1 ONDERZOEK MOTIVATIE	9
1.1.2 HET NUT VAN SAMENWERKEN	9
1.1.3 BRAINSTORM	10
1.2 RICHTEN	10
1.3 PLANNEN: ONDERZOEKS- EN TIJDSPLAN	11
1.3.1 PLANNING	11
1.3.2 ONDERZOEKEN	11
1.3.2.1 BOEKEN	11
1.3.2.2 WEBSITES	11
1.3.2.3 OBSERVATIES	11
2. CONCRETE UITWERKING	12
2.1 THEORETISCH KADER	12
2.2 ONTWERPEISEN	25
2.3 BESCHRIJVING VAN HET ONTWERP	26
2.3.1 SAMENWERKINGSBORD	26
2.3.1.1 FYSIEK SAMENWERKINGSBORD	26
2.3.1.2 DIGITAAL SAMENWERKINGSBORD	33
2.3.2 CLICS	39
2.3.2.1 GEBRUIK	39
2.3.2.2 GEDACHTEGANG CLIC-BLOKJES	39
2.3.3 ROLLENKETTINGEN	40
2.3.4 HANDLEIDING : DE CLIK-METHODE	41
2.3.4.1 VOOR WIE IS DE HANDLEIDING BEDOELD?	41
2.3.4.2 VOOR WE AAN DE SLAG GAAN...	42
2.3.4.3 DOELENLIJST (ZILL)	45
2.3.4.4 OVERZICHT OPEENVOLGENDE CLIKS	46
2.3.4.5 UITWERKING CLIKS	47
2.3.4.6 EN VERDER?	48
2.3.4.7 HANDLEIDING DIGITAAL SAMENWERKINGSBORD	49
2.3.4.8 BIJLAGEN	50
2.4 TESTFASE	51
2.4.1 TESTFASE 1: DE ASS-KLAS	51
2.4.1.1 WAAR, WANNEER, HOE LANG EN MET WIE?	51
2.4.1.2 OBSERVATIE KLAS	51
2.4.1.3 INTRODUCTIE SAMENWERKINGSBORD	53

2.4.1.4	GROEPSWERK PER TWEE EN PER VIER	54
2.4.1.5	WOORDENSPIN SAMENWERKEN	57
2.4.1.6	EVALUATIE SAMENWERKEN	57
2.4.1.7	REFLECTIE SAMENWERKEN	60
2.4.2	TESTFASE 2: DE REGULIERE KLAS	61
2.4.2.1	WAAR, WANNEER, HOE LANG EN MET WIE?	61
2.4.2.2	ALGEMEEN	61
2.4.2.3	AANPASSINGEN	61
2.4.2.4	BEVINDINGEN	62
3.	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	63
3.1	BEANTWOORDEN VAN DE ONDERZOEKSVRAAG	63
3.2	EVALUATIE UITVOERING VAN HET ONDERZOEK	63
3.3	AANBEVELINGEN	64
3.4	VOORUITBLIK	65
4.	EPILOOG	66
5.	LITERATUURLIJST	69
6.	BIJLAGEN	71
6.1	BRAINSTORM 1	71
6.2	BRAINSTORM 2	74
6.3	PLANNING	76
6.4	OBSERVATIESCHEMA	77

Inleiding

In mijn derde opleidingsjaar was ik op zoek naar een uitdaging. Het was tijd om mij te verdiepen in iets compleet nieuws en onbekend. Ik besloot om als keuzetraject zes weken mee te draaien binnen een **type 9-klas** in de VBS 't Vlot in Ieper. Aansluitend hierbij vroeg ik mijn mentoren om een concrete praktijkvraag waarrond ik mijn bachelorproef kon uitwerken. Het resultaat van deze uitdaging ligt momenteel in uw handen.

De groepssfeer binnen de ASS-klas waar ik terecht kwam, was compleet zoek. Naast de specifieke gedragsproblemen van de kinderen, leken de onderlinge karakters van de leerlingen niet met elkaar te matchen. Dit leidde tot regelmatige conflicten in de klas en de praktische onmogelijkheid om de leerlingen te laten samenwerken.

Ik hoor u al denken: **'Samenwerken in een ASS-klas? Kan dat wel?'**. Het is algemeen gekend dat mensen met autisme moeite hebben met interactie en sociaal contact. Voor sommigen is oogcontact maken zelf al een stap te ver. Toch voelden mijn mentoren de noodzaak om binnen hun klas hieraan te werken. Ook ik zie er zeker het nut van in. Onder het onderdeel 'onderzoeksopzet' kunt onze redenen hierachter ontdekken.

Mijn mentoren waren benieuwd of ik **een systeem kon vinden om samenwerken binnen de klas gemakkelijker te maken**. Rekening houdend met de specifieke noden van kinderen met autisme, moest ik zorgen voor een eenduidige aanpak die telkens herhaald kon worden. Daarnaast waren aandacht voor visualisatie, voorspelbaarheid en geleidelijkheid een grote must. Door het bevorderen van de samenwerking tussen de leerlingen, hoopten we een betere klassfeer te bereiken.

Na een grondige brainstorm (bijlage 6.1) kwam ik tot de volgende **onderzoeksvraag**:

Welke eenduidige aanpak voor groepswerk bevordert de samenwerking en groepssfeer in een ASS-klas?

Na mijn keuzestage binnen de ASS-klas, liep ik zes weken stage binnen **een reguliere school**. Het derde leerjaar kampt er met dezelfde problemen rond samenwerking en groepssfeer. Meteen stelde ik mezelf de vraag of mijn systeem even goed kon toegepast worden in een reguliere klas. Aan de hand van een tweede brainstorm (bijlage 6.2) stelde ik **een vergelijkend onderzoek op met als belangrijkste vraag**:

Hoe gebruik ik diezelfde aanpak in het reguliere onderwijs?

Wat het antwoord op beide vragen is geworden, ontdekt u hierna vanzelf!

1. Onderzoekopzet

1.1 Oriëntatie

Zoals u al kon lezen in de inleiding, is dit eindwerk ontstaan vanuit **een concreet praktijkprobleem in de ASS-klas**. De klas waarin ik stage zou lopen, deed het niet goed op vlak van samenwerking. De groeps sfeer zat er op een laag pitje, zeker nadat er later in het schooljaar enkele nieuwe leerlingen bijgekomen waren. Mijn mentoren waren op zoek naar een oplossing en riepen hiervoor mijn hulp in.

1.1.1 Onderzoek motivatie

Toen ik over dit probleem te horen kreeg, was ik meteen gemotiveerd om aan de slag te gaan. De situatie die mij voorgeschoteld werd, was **heel concreet en vroeg om een onmiddellijke oplossing**. Het systeem dat ik zou ontwikkelen, kon meteen uitgetest en geanalyseerd worden gedurende een redelijk lange periode van zes weken.

Bovendien is het **een probleem dat in enorm veel klassen voorkomt**. Dan praat ik niet alleen over het lager onderwijs, maar ook het middelbaar en hoger onderwijs (waar ik zelf nog deel van uit maak). Als ik zie hoe vaak wijzelf nog stoten op conflicten tijdens het samenwerken, kan ik me goed inbeelden dat het voor jongere kinderen nog moeilijker moet zijn. Voor hen is emotieregulatie, inleving in anderen en efficiënt werken namelijk nog heel pril. Ik wist dus zeker dat het probleem in veel klassen heel actueel was en vaak niet meteen concreet aangepakt werd.

Tenslotte was ik zelf op zoek naar **een uitdaging**. Ik popelde om me te verdiepen in iets nieuws en onbekends. Stage lopen in een ASS-klas was daar al de eerste stap van. Mijn bachelorproef rond samenwerken binnen de ASS-klas maken, is nog een stap verder. Zelf ben ik geen expert op vlak van samenwerken; reeds vanaf het lager onderwijs ben ik op zoek naar de beste manier om met anderen een taak te volbrengen. De problemen die ik reeds ondervonden heb tijdens mijn eigen groepswerken, hebben mij ook vooruit geholpen in mijn onderzoek.

1.1.2 Het nut van samenwerken

Leerlingen met autisme laten samenwerken is zeker geen evidente opdracht. Vaak wordt gedacht dat het niet mogelijk is of in elk geval de kinderen niet echt iets bijbrengt. Toch zagen mijn mentoren en ik **het nut** er van in om hieraan binnen deze klas te werken. Hieronder leg ik u uit waarom we dit toch belangrijk vonden.

- **In deze klas kan het.**

Iedere persoon met autisme is anders. Hun niveau van sociale vaardigheden verschilt dan ook onderling zeer vaak. Sommige kinderen met autisme durven anderen aan te spreken (op een al dan niet vreemde manier), anderen geven enkel antwoord als je er zelf mee praat en nog anderen sluiten zich volledig in in hun 'ondoorprikbare non-communicatiebubbel'.

Toen ik voor het eerst in de klas kwam, werden al mijn stereotype gedachten rond autisme en communicatie doorprikt. Ik werd er aangesproken door verschillende leerlingen en sommigen leken maar niet te kunnen stoppen met allerlei verhalen met mij te delen. De wil om te communiceren zat er dus zeker in, maar de manier waarop ze dit deden was meestal niet gepast.

De eerste stap tot communicatie werd dus door de leerlingen zelf gezet. Het moest alleen flink bijgestuurd worden. Daarom hadden wij het vertrouwen dat samenwerken in deze klas een mogelijkheid kon zijn.

- **De nood aan communicatievaardigheden voor de toekomst.**

De weg vragen, een brood gaan halen bij de bakker, hulp vragen aan iemand, iemand troosten, een vraag stellen, een telefoongesprek voeren, ... De meesten onder ons staan er niet bij stil hoeveel communicatie ons leven bepaalt. Net omdat we mondig zijn, bereiken we de dingen die wij willen.

Voor mensen met autisme is dit zeker geen evidentie. We willen alle leerlingen een goede kans geven om dit toch onder de knie te krijgen en zo gemakkelijker door het leven te geraken.

- **Samenwerken moet aangeleerd worden.**

Dit geldt niet alleen voor kinderen met autisme, maar voor alle leerlingen in het algemeen. Te vaak wordt verondersteld dat samenwerken een aangeboren vaardigheid is. Veel leerlingen hebben hier nochtans moeite mee. Niet omdat ze het niet graag doen of niet willen, maar omdat ze niet goed weten hoe zich te gedragen binnen een groepswerk. Daaruit ontstaat dan weer een vicieuze cirkel, want hoe meer groepswerken verkeerd lopen, hoe minder graag je samenwerkt met anderen enzovoort.

Daarom vind ik dat groepswerk niet opgelegd, maar aangeleerd moet worden vanaf de basisschool. Bewust en geleidelijk, met duidelijke handvaten voor de leerlingen en momenten van reflectie en bijsturing. Rekening houdend met de eigenheid iedere leerling en de combinaties van karakters, moet een duidelijk systeem opgezet worden. Alleen zo kun je gericht coöperatief gaan werken binnen eenzelfde klas.

1.1.3 *Brainstorm*

Om het probleem en de mogelijke oplossingen verder te verkennen, maakte ik **een brainstorm** (bijlage 6.1). Deze brainstorm bevat voor mij alle ideeën en vragen die ik had over de combinatie 'samenwerken' en 'autisme'. Daarna zat ik samen met mijn mentoren om de onderdelen te selecteren die wij het belangrijkste vonden om te onderzoeken en te realiseren. Uit dit gesprek kon ik de ontwerpeisen en onderzoeksvraag opstellen.

Omdat de tweede klas waarin ik stage liep (binnen het reguliere onderwijs) met hetzelfde probleem rond samenwerken kampte, besloot ik om een tweede onderdeel aan mijn onderzoek toe te voegen. Ik dacht na over de vergelijking tussen samenwerken in het gewoon onderwijs en in een type 9-klas. Al mijn gedachten daarrond verzamelde ik **een tweede brainstorm** (bijlage 6.2), die later de basis zou zijn voor mijn vergelijkend onderzoek.

1.2 Richten

Na het overleg met mijn mentoren van de ASS-klas, besloot ik om de **volgende onderzoeksvraag** te formuleren:

Welke eenduidige aanpak voor groepswerk bevordert de samenwerking en groeps sfeer in een ASS-klas?

De formulering van deze onderzoeksvraag gebeurde heel bewust. Allereerst koos ik voor de term 'aanpak' om het eindproduct zo open mogelijk te houden. Wat ik precies zou ontwerpen, was op dit moment nog niet duidelijk. Het zou ook pas duidelijk worden eens ik het had uitgetest. Wat wel en niet zou werken binnen de ASS-klas, was namelijk niet gemakkelijk in te schatten.

De aanpak moest 'eenduidig' zijn. Dit houdt in dat we op zoek waren naar een systeem dat altijd op dezelfde manier toegepast kan worden, binnen eender welk vak of project. Die herhaling en voorspelbaarheid moest de leerlingen met autisme een bepaalde rust kunnen geven telkens ze moesten samenwerken.

Naast de samenwerking, moest het systeem ook de groeps sfeer bevorderen. Een betere groeps sfeer zou normaal gezien een logisch gevolg zijn op het beter met elkaar samenwerken, maar moest toch zeker in het oog gehouden worden. De bedoeling was om met de leerlingen vooruit te geraken, niet dat er meer conflicten ontstonden net door het samenwerken.

Om mijn **vergelijkend onderzoek met het reguliere onderwijs** te onderbouwen, stelde ik de volgende deelvraag op:

Hoe gebruik ik diezelfde aanpak in het reguliere onderwijs?

Aan de hand van deze deelvraag zou ik onderzoeken welke aanpassingen er moesten gebeuren om dezelfde aanpak in het reguliere onderwijs te hanteren. Hierbij moest ik zeker rekening houden met de grotere klasgroep, betere sociale vaardigheden, anderstalige leerlingen en grote onderlinge niveaoverschillen.

1.3 Plannen: onderzoeks- en tijdsplan

1.3.1 *Planning*

Na het formuleren van de onderzoeksvraag (en deelvraag) kon ik concreet aan de slag. Bij het maken van mijn brainstorm, had ik al ondervonden dat ik heel weinig over autisme wist en me dus dringend moest verdiepen in dit thema. Daarnaast moest ik inplannen wanneer ik mijn systeem kon uittesten. Aan de hand van een **planning** (bijlage 6.3), zette ik op een rijtje hoe ik te werk zou gaan.

Beide stages hadden een duur van zes weken. Toch kon ik tijdens beide stages maar vier weken mijn systeem echt uittesten. Dit kwam door een openluchtklas (eerste stage) en verschillende vrije dagen (tweede stage) die erbij kwamen. In die vier weken heb ik telkens toch heel veel ontdekt. Bovendien was het voor mijn vergelijkend onderzoek vooral belangrijk dat beide testperiodes even lang waren, zodat de vergelijking zo precies mogelijk kon gebeuren.

1.3.2 *Onderzoeken*

Ik nam vijf weken de tijd om **me grondig te verdiepen in boeken, websites en andere bronnen over autisme**. Gedurende de eerste drie weken focuste ik me hier helemaal op. Tijdens de laatste twee weken begon ik reeds met het ontwerpen van het systeem, gebaseerd op alle informatie die ik tot dan toe verschaft had. Al doende leert men nog veel meer, dus ook tijdens mijn stage pikte ik enorm veel op over autisme. Dit gebeurde via mijn observaties, gesprekken met klasleerkracht en het lezen van nog enkele extra boeken.

1.3.2.1 *Boeken*

Om meer te weten te komen over autisme, verdiepte ik me vooral in **schriftelijke bronnen**. Het lezen van verschillende boeken nam veel tijd in beslag, maar gaf me wel een duidelijk beeld over wat me te wachten stond.

Zo haalde ik uit het boek *Autisme - Van begrijpen tot begeleiden* (Peeters, 2009) meer informatie over de verschillende kenmerken van autisme, niveaus van zelfstandigheid en sociale subklassen (eerder beschreven door Lorna Wing). Op basis hiervan maakte ik mijn observatieroosters (bijlage 6.4).

Ook *Leren met autisme* (Vanroy, 2015) en *Autisme als contextblindheid* (Vermeulen, 2009) verbreedden mijn blik op het onderwerp en gaven me de kans om me beter in te leven in een kind met autisme.

1.3.2.2 *Websites*

Om de moeilijke terminologie uit bepaalde boeken te begrijpen, deed ik **opzoekingswerk op het internet**.

Zo deed ik opzoekingswerk over het principe van theory of mind (TOM) en centrale coherentie. Ook in de TEACCH-methodiek heb ik me verdiept.

1.3.2.3 *Observaties*

Op basis van de literatuur die ik had doorgenomen, stelde ik **een observatieschema** op (bijlage 6.4). Op verschillende observatiemomenten die voorafgingen aan mijn stage, vulde ik per leerling dit formulier in. Op deze manier verzamelde ik informatie over hun sociale vaardigheden en relaties binnen de klas. De gegevens voor het invullen van dit rooster haalde ik uit pure observatie, maar ook uit participatie, gesprekken met leerlingen en gesprekken met de klasleerkracht.

Enkele onderdelen van dit observatieschema zijn: sociale reacties en initiatieven, sociale subklasse binnen de klas, spanningen, emotionele wederkerigheid, interpretatie van beeldspraak... Het in kaart brengen van deze aspecten zou me helpen om mijn systeem zo goed mogelijk op de leerlingen af te stemmen.

2. Concrete uitwerking

2.1 Theoretisch kader

Tekstbronnen			
Soort bron	Titel en auteur	Jaar van publicatie	Samenvatting belangrijkste info
Boek	Autisme – van begrijpen tot begeleiden. Peeters, T.	2009	<u>Visualisatie en voorspelbaarheid</u> <ul style="list-style-type: none">• Duur van een taak kan aangegeven worden met te verwerken voorwerpen of taken. Als de taken voorbij zijn, dan is de werktijd voorbij.• Duur van een taak aangeven met een zandloper of een verdwijnende lijn.• Gedrukte woorden en afbeeldingen zijn voor hen veel duidelijker dan gesproken taal of gebaren.• Autisten hebben een 'caleidoscopische' kijk op de wereld. Ze hebben dus moeite om alles in één keer te overzien.• Verbaal onthouden van verschillende stappen is te moeilijk. Ze moeten ofwel door de leerling zelf of door de leerkracht worden neergeschreven.• Communicatie met visuele hulpmiddelen = augmentatieve communicatie. Deze vorm van communicatie is vermeerderd, ondersteunend en aanvullend.• Visualisatie is niet persé zo abstract mogelijk. Je moet aftasten met welk niveau de kinderen het zelfstandigst kunnen omgaan.• "Spreken is zilver, maar iets zichtbaars maken is goud." <u>Verandering</u> <ul style="list-style-type: none">• Verandering moet aangekondigd worden.• We leren ze toch met verandering om te gaan (bv. nieuwe activiteiten of veranderend dagschema).• Routines moeten soms doorbroken worden. Dit doe je het beste door simpelweg de eerste stap in de routine weg te nemen of te wijzigen.

		<p><u>Communicatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ‘Normale’ kinderen ontwikkelen veel sneller spraak dan kinderen met autisme (18 maanden versus 36 maanden). • Kinderen met autisme gebruiken vaak echolalie (ook op latere leeftijd). • Nemen voor communicatie de intonatie over van de oorspronkelijke leersituatie. • Communicatiekenmerken moeten altijd bekeken worden naargelang de verstandelijke leeftijd van het kind. • Communicatie hoeft niet met spraak te gebeuren! We proberen de communicatie te bevorderen, ook al moet het op hun manier. • Communicatie ontstaat uit een behoefte, je moet een reden hebben om te moeten communiceren. We laten de persoon met autisme inzien dat iets vragen (d.m.v. communicatie) hem/haar meer oplevert dan een driftbui. • Communicatie hangt af van plaats en persoon. Een kind zal in de klas communiceren, maar thuis bijvoorbeeld niet. Communicatie gebeurt het vlugst in een omgeving waarin het kind zich veilig voelt. • Belangrijke communicatieve functies: vragen om, aandacht vragen, weigeren, opmerkingen maken, inlichtingen geven, inlichtingen vragen, emoties uitdrukken op een communicatieve manier. • Hoge vorm van communicatie (praten) ↔ lagere vormen van communicatie (bv. aan de hand van prenten) • Communicatie moet zowel horizontaal als verticaal gegeneraliseerd worden. Horizontaal: nieuwe vaardigheden ook in andere situaties kunnen inzetten. Verticaal: ook in situaties die erop gelijken, maar licht anders van aard zijn. <p><u>Sociale vaardigheden</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • In zichzelf gekeerd zijn is een mogelijk, maar niet noodzakelijk kenmerk van autisme. • Moeilijkheid aan sociale interacties is dat ze constant in beweging zijn en geen enkele interactie is dezelfde. (Terwijl personen met autisme zich net vastklampen aan de imitatie van de oorspronkelijke leersituatie.) • Er zijn sociale subklassen bij mensen met autisme (Lorna Wing). Bij sommigen zien we ook een verschuiving in sociale kenmerken doordat ze langzaamaan openbloeien op dat vlak.
--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> ○ Sociale afzijdigheid ○ Passieve interactie ○ Actieve, maar bizarre interactie ● Het tekort aan sociale vaardigheden vindt zijn oorzaak in een hersenvoelingsprobleem (limbisch systeem). ● Onderzoek naar sociale vaardigheden aan de hand van observatie. <i>Onderdelen:</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Nabijheid ○ Omgaan met voorwerpen en lichaam (bv. bizarre motorische bewegingen) ○ Sociale reacties ○ Sociale initiatieven (bv. groeten) ○ Sociaal onaanvaardbare gedragingen <i>Niveau van zelfstandigheid (die aan ieder onderdeel kan toegekend worden):</i> <ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig ➔ Kan deel worden van observatieschema! <ul style="list-style-type: none"> ● Doornroosjesyndroom: te veel verwachten van een leerling met autisme (o.a. op vlak van sociale vaardigheden). <p><u>Taalbegrip</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Veel moeite met veralgemening (bv. inzien dat ‘een stoel’ niet alleen op die ene stoel toepasbaar is, maar ook op stoelen met een andere kleur, vorm, grootte...). ● Letterlijke interpretatie van beeldspraak (bv. Wat is er aan de hand? Witte rozen zijn niet ‘rozen’ maar ‘witten’). ● Door elkaar gebruiken van ‘ik’ en ‘jij’. Spreken vaak over zichzelf in de derde persoon. <p><u>Emoties</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Emotionele herkenning is verstoord van bij de geboorte. ● Letterlijke interpretaties van emoties (bv. je wangen worden nat).
--	--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • Gevoelens hebben ⇔ gevoelens begrijpen. Mensen met autisme hebben gevoelens, maar kunnen deze minder plaatsen. Je kunt pas een gevoel begrijpen als je de context ervan snapt. Zij overzien deze context niet door hun ‘caleidoscopische’ visie op de wereld. • Theory of mind (Therese Jofille): ‘gewone’ mensen zien wat er achter een bepaald gedrag schuilgaat (wij lezen emoties af). Personen met autisme zijn ‘mind blind’ (sociaal blind) en kunnen het gedrag dat ze zien niet interpreteren. <p><u>Integratie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Normalization, integration, mainstreaming, inclusion (angelsaksische literatuur) • Minst beperkende omgeving (dus beter buitengewoon onderwijs dan gewone onderwijs → link naar M-decreet?) <p><u>Tips</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bij het om beurten spelen, geven de kinderen een kubus door om aan te geven wie aan de beurt is. • “Hulp bieden aan mensen die lijden aan een tekort aan verbeelding, vergt enorm veel verbeelding.” • Leerlingen met autisme leren ‘op de tast’. Ze begrijpen een opdracht vaak pas echt als je ze fysiek toont hoe ze het moeten doen (bv. vork en mes neerleggen door hun handen vast te houden). • Ze leren ook veel bij door feiten te verzamelen (bv. uurregelingen, statistieken). • Gedrag beoordelen aan de hand van het gedragsalfabet: <ul style="list-style-type: none"> ○ A – antecedenten ○ B – behaviour ○ C – consequenties (interessante gevolgen voor de autist?)
--	--	---

Elektronische bron	Spectrumvisie – TEACCH & Autismepaspoort	/	<p><u>Niveaus van communicatie</u></p> <table border="1" data-bbox="965 204 1928 938"> <tr> <td data-bbox="965 204 1292 448">Sensatieniveau</td> <td data-bbox="1292 204 1928 448">Waarnemen aan de hand van zintuigen, geen inzicht in verwijzers. Communicatie is middel om directe behoeftes te bevredigen.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 448 1292 611">Presentatieniveau</td> <td data-bbox="1292 448 1928 611">Een voorwerp is signaal om iets te doen. Geen signaal voor iets wat het voorwerp niet voorstelt.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 611 1292 774">Representatieniveau</td> <td data-bbox="1292 611 1928 774">Het kind heeft door dat het voorwerp verwijst naar iets anders dan wat concreet te zien is.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 774 1292 938">Meta-representatieniveau</td> <td data-bbox="1292 774 1928 938">Begrip van betekenis van woorden, spreekwoorden, humor, mimiek ...</td> </tr> </table> <p><u>Cognitieve processen</u></p> <table border="1" data-bbox="965 1094 1989 1362"> <tr> <td data-bbox="965 1094 1312 1222">TOM (Theory of Mind)</td> <td data-bbox="1312 1094 1989 1222">Gedachten, geloof en bedoelingen toeschrijven aan jezelf of aan anderen en erop handelen, kunnen voorstellen wat een ander denkt of voelt.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 1222 1312 1273">CC (Centrale coherentie)</td> <td data-bbox="1312 1222 1989 1273">Inzien van de context.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="965 1273 1312 1362">EF (Executieve functies)</td> <td data-bbox="1312 1273 1989 1362">Uitvoerende functies die je gedrag regelen en plannen.</td> </tr> </table>	Sensatieniveau	Waarnemen aan de hand van zintuigen, geen inzicht in verwijzers. Communicatie is middel om directe behoeftes te bevredigen.	Presentatieniveau	Een voorwerp is signaal om iets te doen. Geen signaal voor iets wat het voorwerp niet voorstelt.	Representatieniveau	Het kind heeft door dat het voorwerp verwijst naar iets anders dan wat concreet te zien is.	Meta-representatieniveau	Begrip van betekenis van woorden, spreekwoorden, humor, mimiek ...	TOM (Theory of Mind)	Gedachten, geloof en bedoelingen toeschrijven aan jezelf of aan anderen en erop handelen, kunnen voorstellen wat een ander denkt of voelt.	CC (Centrale coherentie)	Inzien van de context.	EF (Executieve functies)	Uitvoerende functies die je gedrag regelen en plannen.
Sensatieniveau	Waarnemen aan de hand van zintuigen, geen inzicht in verwijzers. Communicatie is middel om directe behoeftes te bevredigen.																
Presentatieniveau	Een voorwerp is signaal om iets te doen. Geen signaal voor iets wat het voorwerp niet voorstelt.																
Representatieniveau	Het kind heeft door dat het voorwerp verwijst naar iets anders dan wat concreet te zien is.																
Meta-representatieniveau	Begrip van betekenis van woorden, spreekwoorden, humor, mimiek ...																
TOM (Theory of Mind)	Gedachten, geloof en bedoelingen toeschrijven aan jezelf of aan anderen en erop handelen, kunnen voorstellen wat een ander denkt of voelt.																
CC (Centrale coherentie)	Inzien van de context.																
EF (Executieve functies)	Uitvoerende functies die je gedrag regelen en plannen.																

			<p><u>Spanningen ⇔ ontspanning</u></p> <p>Spanningen of angsten leiden tot vluchten, vechten of bevriezen (primaire reactie op angst).</p> <p>Belangrijk is om signalen van spanning op te merken!</p> <p>Scholen hebben vaak een signaleringsplan (signalen, aanpak).</p> <p>Ontspannende activiteiten kunnen een moment van ontlading voor het kind inhouden. Hierbij kan ook rekening gehouden worden met de interesses (soms preoccupaties) van het kind.</p> <p><u>TEACHH</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Staat voor ‘Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children’ • Manier van kijken naar kinderen met autisme en hun omgeving. • Iedere persoon met autisme is uniek (je kan niet in hokjes denken) en heeft daardoor een individuele aanpak nodig. • Autismepaspoort → sterke kanten → onderwijsbehoeften → structureren + communicatie met professionals en ouders.
Elektronische bron	TEACCH methodiek	/	<p><u>TEACHH-methodiek</u></p> <p>Zes stappen</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zich verdiepen in de thematiek van autisme (Wat is autisme?). 2. Specifiek voor een kind mogelijkheden en kenmerken vaststellen. 3. Schema’s, ritmes en structuren voor dit kind ontwerpen. 4. Communicatie naar andere ondersteuners. 5. Structureren van afspraken, taken, schema’s, verantwoordelijkheden ... 6. Rekening houden met de interesses van de autist zelf.

			<p>Drie fasen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maximale veiligheid aanbieden. 2. Wat de leerling met autisme leert, toepassen in andere contexten binnen de setting (verticaal). 3. Wat de leerling met autisme leert, toepassen in een andere leefruimte/werkruimte (horizontaal).
Boek	Leren met autisme – autistisch denken in de onderwijspraktijk Kobe Vanroy	2015	<p><u>Autismeomgeving</u></p> <p>Aan te leren vaardigheid verbinden met de leefwereld van het kind (zo functioneel mogelijk maken): verhoogt de motivatie + transfer met reeds bestaande vaardigheden binnen deze interesse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verhoogde perceptie van omgevingsprikkel → verlaagde aandacht (over-/ondergevoeligheden + hoe zie je dat aan het kind?). Maar kinderen met autisme verstoppen dit goed (resultaat: omgeving zoekt naar andere, verkeerde oorzaken). • Leerling moet signaleren wanneer het hem/haar te veel wordt, daarop wordt de omgeving aangepast. Belangrijk is dat het kind resultaat ziet: als ik signaleer, doet men iets aan mijn probleem. Ook belangrijk: coherente aanpak bij alle begeleiders. • Een leerling met autisme heeft duidelijke instructie nodig over wat hij/zij waar en wanneer moet opschrijven. <i>! In stappenplan ook introduceren: luisteren naar uitleg van juf.</i> • Aangepast werkbladen: opsommingstekens, geen witruimte, geen overbodige prikkels, lijnen en kaders (hoe lang moet het antwoord zijn?) ... • Generaliseer pas als de leerling eraan toe is. • Gedrag → autistisch denken → oplossingen • Belang van expliciete instructie, luidop verwoorden van gedachtegang, tussentijdse controle van beheersing van leerstof. <p><u>Stappenplannen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan ook de nevenactiviteiten en ontspanning in. • Activiteitsopvolging is werkbaarder dan tijdsopvolging (vermijden van 'lege' tijd en onbegrip).

			<ul style="list-style-type: none"> • Je stelt jezelf altijd de vraag waarom het kind een stappenplan nodig heeft. Als het enige antwoord 'omdat hij/zij autisme heeft' is, dan is het niet voordelig. Een stappenplan introduceren voor een vaardigheid die het kind al kan, maakt de situatie des te complexer (meer prikkels te verwerken, extra stappen die het kind eigenlijk al kon overslaan). • Een stappenplan moet ondubbelzinnig zijn en niet te veel verwachten van de leerlingen dat ze tussen de lijntjes kunnen lezen. Zoniet, zal de leerling het stappenplan niet volgen. Hoe meer stappenplannen niet werken, hoe minder stappenplannen het kind in de toekomst zal aanvaarden. <i>Stappenplannen als boomschema: volg de pijlen naargelang je antwoord op de vorige vraag (kan handig zijn voor gespreksregels en gesprekopstarting)</i> • Nieuwe hulpmiddelen moeten stap voor stap aangeleerd worden (en daarna in grotere context ingezet worden). • Schema's die competentie en vooruitgang visualiseren, zijn waardevol! Vooruitgang is voor leerlingen met autisme anders moeilijk te vatten. <p><u>Straffen en belonen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Langetermijnevolgen zijn niet zo belangrijk als kortetermijnevolgen voor kinderen met autisme (als beloning of aanzet tot intrinsieke motivatie). • Straffen en belonen heeft vaak geen effect door het weinige verbeeldingsvermogen van het kind met autisme en de tijd die tussen gebeurtenis en straf of beloning zit. • Beste beloning: compliment (op de inzet)!
Boek	Anders kijken naar autisme Merel Boogaard	2016	<p><u>Verschillende vormen van communicatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciete boodschap <i>Is het beste voor mensen met autisme. Moeilijker voor ons: wij hanteren te vaak een combinatie van 'intonatie-lichaamstaal-impliciete boodschap-emoatiespraak'. Zodra je een impliciete boodschap in je communicatie gaat verwerken (bv. een insinuatie, waardeoordeel, verspreking ...), is de boodschap veel minder duidelijk voor iemand met autisme.</i> • Intonatie <i>Gemakkelijk voor ons, moeilijk voor mensen met autisme.</i>

			<p>→ voegt iets toe aan de expliciete boodschap. Bij ons is dit aangeboren, mensen met autisme doen dit vaak na. Dit komt houderig en geacteerd over, waardoor ze soms op slechte ervaringen stoten. Belangrijk: achterhaal de expliciete boodschap en bespot niet hun poging.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lichaamstaal <i>Gemakkelijk voor ons, moeilijk voor mensen met autisme.</i> Hebben ook moeite om deze lichaamstaal te interpreteren! Komt door hun te trage verwerking van prikkels: zelfs al zouden ze alle gebaren kennen, dan nog zouden ze deze niet snel genoeg kunnen oppikken in de omgang met andere mensen. • Impliciete boodschap <i>Gemakkelijk voor ons, moeilijk voor mensen met autisme.</i> Afhankelijk van cultuur, maar bij ons heel belangrijk. Niet begrijpen hiervan kan leiden tot frustraties. Het is niet aangeboren, maar cultureel aangeleerd. • De emotiespraak <i>Gemakkelijk voor ons, moeilijk voor mensen met autisme.</i> Geen communicatiemiddel op zich, maar een toevoeging aan een ander communicatiemiddel. Mensen met autisme hebben moeite om dit te interpreteren. Als ze zelf aan emotiespraak doen, doen ze het onbewust (omdat ze op dat moment door hun emoties zijn ingenomen). Veel mensen met autisme geraken hierdoor in een negatieve spiraal: ze uiten hun emoties op een onaanvaardbare manier, waardoor mensen hen verwerpen. De cyclus begint daarna opnieuw. • De kracht van intentie <i>Moeilijk voor ons (we verbergen onze intentie vaak), gemakkelijk (op te pikken en te tonen) voor mensen met autisme.</i> Je intentie kan je niet verstoppen, deze komt er toch door. Vooral mensen met autisme herkennen een verkeerde intentie meteen, wat opnieuw tot botsen kan leiden. • Ruimtespanning <i>Moeilijk voor ons, gemakkelijk voor mensen met autisme.</i> De sfeer die op een bepaalde plaats hangt, kunnen mensen met autisme goed aanvoelen. Gaat ook over plaatsing van voorwerpen en verluchting van lokalen. • Het animale zelf <i>Moeilijk voor ons, gemakkelijk voor mensen met autisme.</i>
--	--	--	---

			<p>Is je instinct, mensen met autisme vertrouwen hier sterk op. Wij zijn dat meestal al verleerd.</p> <p>Neurotypicals en mensen met autisme hanteren niet dezelfde 'contactcodes' waardoor er vaak een partij zich uit het contact zal terugtrekken. Contact = gedeelde ruimte (met dezelfde golflengte).</p> <p>Congruentie in communicatie = communiceren naargelang je intentie.</p> <p>Mensen met autisme zijn extreem gevoelig voor mensen die niet congruent communiceren!</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th><u>Neurotypicals</u></th> <th><u>Mensen met autisme</u></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Fysiek en empathisch georiënteerde communicatiekanalen</td> <td>Subtielere communicatiekanalen</td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lichaamstaal</i> • <i>Intonatie</i> • <i>Emotiespraak</i> • <i>Impliciete boodschappen</i> </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ruimtespanning</i> • <i>Intentiekracht</i> • <i>Animale zelf</i> </td> </tr> </tbody> </table>	<u>Neurotypicals</u>	<u>Mensen met autisme</u>	Fysiek en empathisch georiënteerde communicatiekanalen	Subtielere communicatiekanalen	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lichaamstaal</i> • <i>Intonatie</i> • <i>Emotiespraak</i> • <i>Impliciete boodschappen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ruimtespanning</i> • <i>Intentiekracht</i> • <i>Animale zelf</i>
<u>Neurotypicals</u>	<u>Mensen met autisme</u>								
Fysiek en empathisch georiënteerde communicatiekanalen	Subtielere communicatiekanalen								
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lichaamstaal</i> • <i>Intonatie</i> • <i>Emotiespraak</i> • <i>Impliciete boodschappen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ruimtespanning</i> • <i>Intentiekracht</i> • <i>Animale zelf</i> 								
Boek	Autisme als contextblindheid Peter Vermeulen	2009	<p><u>Vaardigheden nodig om te kunnen omgaan met andere mensen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretieren van gelaatsuitdrukkingen • Herkennen van emoties • Perspectiefneming • Intenties en bedoelingen van mensen begrijpen • Sociaal gepast gedrag kunnen duiden • Sociaal probleemoplossend vermogen hebben (gepast kunnen reageren op wat andere mensen zeggen) <p>Context is hierbij heel belangrijk!</p> <p>Mensen (zijn intentioneel) ⇔ voorwerpen (volgen wetmatigheden)</p>						

		<p>Je hebt theory of mind nodig om te weten welke gedachten, verlangens, gevoelens de mensen in hun intentionaliteit drijven.</p> <p>Hoe kunnen wij interpreteren wat een ander voelt (theory of mind)? Door een combinatie tussen vergelijken met eigen ervaringen en context. We interpreteren gedrag of emoties doorgaans juist door de context goed te begrijpen.</p> <p><u>Interpretatie van gelaatsuitdrukkingen</u></p> <p>Interpretatie van gelaatsuitdrukkingen doe je aan de hand van de context.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onmiddellijke context: details op het gelaat. <i>Bv. kringspieren rond de ogen bij een echte glimlach</i> Moeilijk voor mensen met autisme, want zij gaan vaak focussen op een detail en de andere kenmerken van het gelaat vergeten in acht te nemen. • Context van de situatie: zorgt dat we de details op het gelaat anders gaan scannen. <i>Bv. In een angstsituatie kijken we eerst naar de ogen, in een afkeersituatie eerder naar de neus en mond</i> Hierdoor ga je minder snel doorhebben dat een persoon zich bijvoorbeeld angstig voelt in een blijde situatie. We zijn altijd geneigd om het snelst de emotie af te lezen die het meest passend bij de situatie is. • Context van het gedrag buiten het gelaat. <i>Bv. Wat is er gebeurd? Lichaamstaal, auditieve uitdrukkingen ...</i> <p>Er is niet altijd sprake van emotionele blindheid of blindheid voor gelaatsuitdrukkingen. Kinderen met autisme scoren er wel vaak lager op dan hun leeftijdsgenoten. Ze herkennen het beste de basisemoties en hebben wat meer moeite met minder prototypische gelaatsuitdrukkingen (bv. verrassing of verlegenheid).</p> <p>Bij de laatste speelt context ook een veel grotere rol.</p> <p>Probleem is het niet spontaan herkennen van context. Als mensen met autisme hierop gewezen worden, lukt het hen vaak wel om de context nuttig aan te wenden.</p>
--	--	--

Daarom scoren sommige mensen met autisme niet slecht op Theory of Mind testen: iemand schakelt hun empathie in voor eventjes. Dit doen ze veel minder tot helemaal niet spontaan in het dagelijkse leven.

Observatie

Datum	Observatiepunten	Doelgroep	Conclusies en samenvatting per leerling
04/02/'19 en 07/02/'19	Zie bijlage 6.4	klas A4	<p><u>Leerling J.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reageert niet of weinig op wat anderen zeggen. Wel sterke reacties op prikkels. • Vreemde sociale initiatieven. Kan niet stoppen met praten en onderbreekt anderen. • Weinig tot geen emotionele wederkerigheid. Moeite met eigen emotieregulatie. • Beste matches met THO., D-L., EL. en THI. • Begrijpt non-verbaal gedrag: boos kijken, stemverheffing. • Houdt sterk aan dagplanning vast. Let goed op de timer. • Preoccupatie voor stripverhalen, boeken en theoretische weetjes. <p><u>Leerling THI.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reageert snel op negatieve gedrag van andere leerlingen. • Neemt zelf initiatief om met mij te praten, maar kan moeilijk het gesprek onderhouden. • Praat veel in zichzelf en is er zich niet van bewust dat anderen het horen. • Reageert heel snel op emoties van anderen, maar weet niet hoe ermee om te gaan. • Beste match: EL. • Preoccupatie voor schoenen en kledij. <p><u>Leerling V.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Houdt zich onverschillig ten opzichte van anderen en hun emoties. Toont ook nooit eigen emoties. • Heeft moeite met nieuw gezag. • Eerder passieve interactie. • Beste matches: EL., J. en THI. • Heeft snel angst om minder te presteren dan anderen. Zal dan opgeven en doen alsof hij te opdracht te stom vindt om aan te werken.

		<p><u>Leerling THO.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Gepaste sociale reacties en initiatieven.• Is erg zorgzaam voor anderen (leest emoties hierbij ook goed af).• Praat heel open over soms delicate onderwerpen. <p><u>Leerling J.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Praat veel door andere mensen heen. Zegt ongepaste zaken die hij uit stripverhalen haalt.• Weinig inleving in de gevoelens van anderen. Zegt heel snel kwetsende dingen en lijkt er daarna niet meer mee in te zitten.• Wil graag opvallen, de clown uithangen.• Sociale spanningen met R. en D-L.• Moeite met interpretatie van beeldspraak (bv. stapelverliefd). <p><u>Leerling R.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Vreemde intonatie en articulatie.• Houdt zich eerder sociaal afzijdig. Reageert wel gepast op wat je tegen hem zegt.• Beste match met THO.• Kan niet tegen nabijheid of aanraking. Als je hem toch aanraakt, dan verontschuldigt je je best. <p><u>Leerling E.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Spreekt mij aan, maakt goede moppen.• Spreekt op negatieve gedrag van anderen.• Weinig emotionele wederkerigheid: ziet niet in dat hij mensen pijn doet.• Beste match met THI. <p><u>Leerling D-L.</u></p> <ul style="list-style-type: none">• Praat veel tussendoor, zegt snel wat hij denkt.• Onderbreekt anderen.• Heeft veel bevestiging nodig.• Klok moet zeker gezet worden.
--	--	---

2.2 Ontwerpeisen

Na grondig overleg met mijn mentoren, kwam ik tot de volgende ontwerpeisen.

Het ontwerp = samenwerkingssysteem (met stappenplan) + bijhorende handleiding

Het ontwerp moet ...

- vast en repetitief zijn.
- duidelijk voor alle leerlingen zijn.
- een duidelijke visualisatie van het groepswerk bevatten.
- gemakkelijk te gebruiken zijn (zowel voor leerkracht als leerling).
- motiverend zijn.
- sociale vaardigheden stimuleren.
- groeps sfeer verbeteren.

Het ontwerp bevat ...

- een visualisatie van het groepswerk met ...
 - een vaste plaats voor groepsverdeling.
 - een vaste plaats voor tijdsindicatie.
 - een vaste plaats voor onderwerp en taak.
 - een verwijzing naar nodige materiaal.
- hulpmiddelen voor de leerling:
 - een stappenplan voor groeps gesprekken.
 - een stappenplan voor conflicthantering.
- hulpmiddelen voor de leerkracht:
 - een observatieschema.
 - een geleidelijkheidsschema.
 - een handleiding (met de algemene aanpak).

2.3 Beschrijving van het ontwerp

Om de samenwerking en groepsfeer in mijn beide klassen te bevorderen, ontwierp ik een samenwerkingsstelsel dat de 'CLIK-methode' genoemd wordt. 'CLIK' staat voor 'Coöperatief Leren In de (ASS)-klas' en biedt een oplossing voor klasgroepen die moeite ondervinden bij het samenwerken.

De naam is afgeleid van de CLIC-blokjes die tijdens ieder groepswork worden ingezet door de leerlingen.



Bij het samenwerkingsstelsel hoort een samenwerkingsbord. Van dit bord maakte ik zowel een fysieke als digitale versie.

Alle verschillende stappen van de methode, typte ik uit in een handleiding. Deze handleiding vindt u terug in *Deel 2: de CLIK-methode*.

Het stelsel werd oorspronkelijk ontwikkeld voor de ASS-klas en besteedt dus veel aandacht aan visualisatie, geleidelijkheid en voorspelbaarheid. Het kan echter ook perfect toegepast worden binnen het reguliere onderwijs.

Alle onderdelen van mijn ontwerp, worden hieronder uitvoerig beschreven.

2.3.1 Samenwerkingsbord

2.3.1.1 Fysiek samenwerkingsbord

Waarom een bord?

Ik wist vooraf dat ik in de klas een groepsverdeling, stappenplan, conflictenschema en woordenspin visueel zou moeten maken. Natuurlijk kon ik dit ook gewoon aan het klassikale bord in de klas gehangen hebben.

Toch vond ik het handiger om hiervoor een apart bord te maken, dat mobiel was en overal ingezet kon worden. Niet alleen op verschillende plaatsen binnen eenzelfde klas, maar ook buiten de klas. Het bord was voor mij ook gemakkelijk mee te nemen naar mijn volgende stageklas.

Alle onderdelen rond groepswork werden op deze manier op één plaats verzameld. Zo nam mijn stelsel geen extra plaats in op het klassikale bord. Toen ik het bord bovenhaalde, plaatste ik deze simpelweg voor het bord of op een apart tafeltje.

De leerlingen associeerden het nemen van het aparte bord meteen met groepswork. Zo werd het al gauw een symbool die de voorspelbaarheid ten goede kwam.



Het bord kan gemakkelijk **dichtgeklapt worden**, wat het heel gemakkelijk maakt om op te bergen. Ook de voorkant en achterkant van het bord worden op deze manier optimaal benut.

Hoe heb ik het bord gemaakt?

Hieronder ziet u een foto van het fysiek samenwerkingsbord. Om dit bord te maken, bevestigde ik twee magnetische whiteboards (afmetingen: 45cm x 65cm) aan elkaar met scharnieren.

De buitenkant van het bord was volledig in karton, dus besloot ik om deze te bekleden met stof. Hiervoor koos ik een neutrale lichtblauwe kleur, zodat de aandacht hier niet te veel naartoe geleid zou worden.

Aan de binnenkant tekende ik met een permanente stift reeds enkele lijnen, die ik later zou nodig hebben voor het onderwerpsdeel en de groepsverdeling.



Waaruit bestaat de binnenkant van het bord?

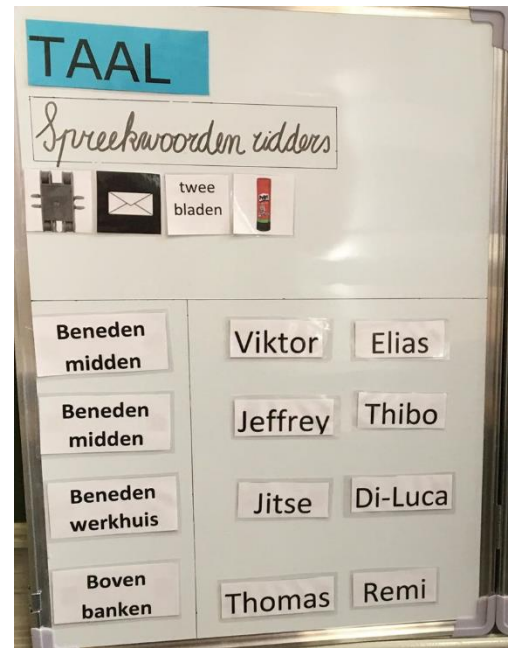
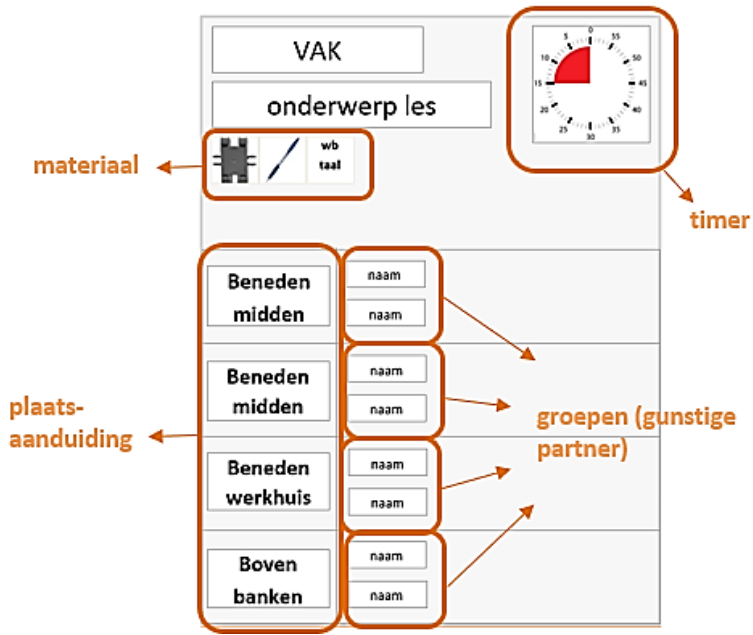
De binnenkant van het bord bestaat uit een linkerkant en een rechterkant.

Aan **de linkerkant van het bord** komt alle algemene informatie over het groepswerk. Dit houdt in:

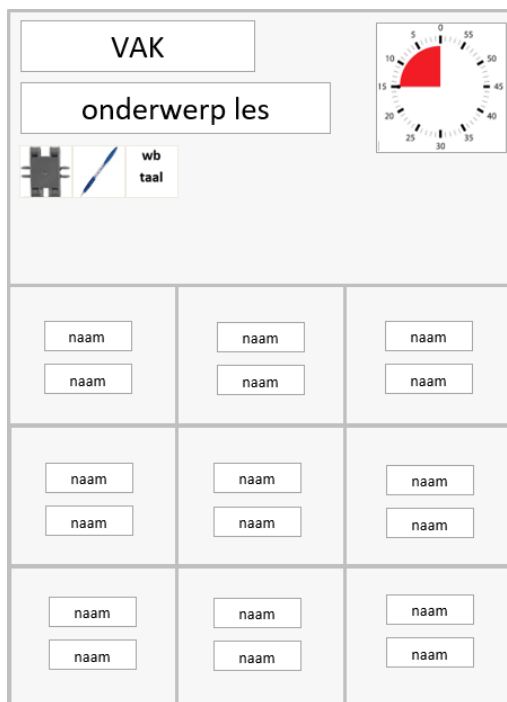
- vak
- lesonderwerp
- materiaal
- timer
- plaatsaanduiding
- groepsverdeling
- rollenverdeling

Tijdens mijn eerste stage moest ik werken met een kleinere klasgroep dan tijdens mijn tweede stage. Ik maakte dus aan de linkerkant van het bord enkele aanpassingen tijdens mijn tweede testfase. Bij deze ontstonden er al **twee versies van de linkerkant van het bord**.

Binnen links versie 1: Kleine klasgroep (acht leerlingen), groepen per twee



Binnen links versie 2: grotere klasgroep (18 leerlingen), groepen per twee



Ik liet de leerlingen niet alleen per twee samenwerken, maar organiseerde ook **groepswerken per vier**. De linkerkant van mijn bord zag er op die momenten als volgt uit.

Binnen links versie 3:

Kleine klasgroep, groepen per vier

The board features a 'VAK' box at the top left, a 'onderwerp les' box below it, and a circular timer on the top right. Below the timer are icons for a group of four people, a pencil, and the text 'wb taal'. The main area is divided into two sections labeled 'Beneden midden', each containing two 'naam' input boxes. The bottom section is empty.

Binnen links versie 4:

Grotere klasgroep, groepen per vier

The board layout is identical to version 3, but the 'Beneden midden' sections are expanded into a 3x3 grid of 'naam' input boxes. The bottom section remains empty.

Op een gegeven moment in mijn testfase, voegde ik ook **een rolverdeling** aan het samenwerkingsbord toe. Deze werden als volgt gevisualiseerd.

Binnen links versie 3:

Kleine klasgroep, met rollen

This version includes a role distribution legend on the right side of the board. The legend lists five roles with corresponding colored boxes: 'materiaalmeester' (green), 'timekeeper' (yellow), 'teamleider' (red), 'stiltemeester' (grey), and 'schrijver' (blue). The rest of the board layout is the same as in version 3.

Binnen links versie 4:

Grotere klasgroep, met rollen

This version includes the same role distribution legend as version 3. The rest of the board layout is the same as in version 4, featuring a 3x3 grid of 'naam' input boxes.

Op de rechterkant visualiseerde ik **een stappenplan**. Dit stappenplan toonde de leerlingen precies welke stappen ze moesten doorlopen om de opdracht te voltooien.



Het stappenplan bevatte **enkele voorbeeldzinnen** om de leerlingen te helpen een conversatie te starten. Aan de hand van deze zinnen kunnen ze gemakkelijk overleggen over de opdracht. Bij groepen waar het communiceren moeilijk verliep, wees ik hen op de voorbeeldzinnen en verplichtte ik hen om ze te gebruiken. Op die manier ging het beter.

Zoals u al kan zien, bestaan twee stappen van het stappenplan uit **inklikken en uitklikken**. Verder leest u meer hierover.

Waaruit bestaat de buitenkant van het bord?

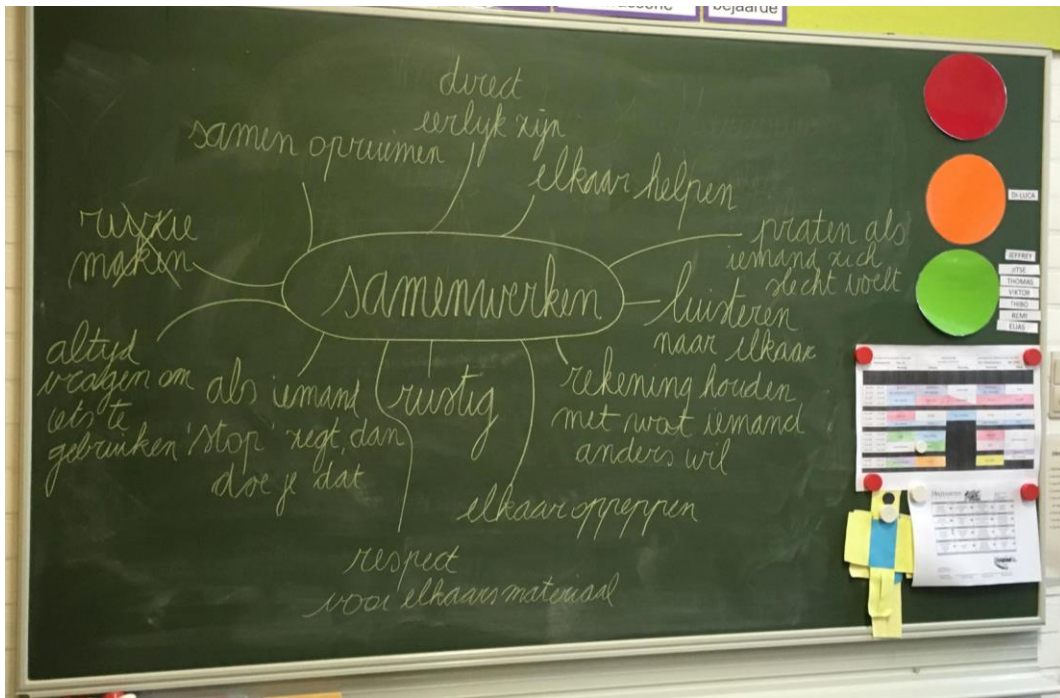
Ook de buitenkant, meer bepaald de voorkant en achterkant, van het bord zijn bekleed en dragen hun eigen functie met zich mee.

Op de voorkant van het bord komt een woordenspin over samenwerken. Deze woordenspin maken we klassikaal. Het bevat alle onderdelen die de klas belangrijk vindt bij het samenwerken. De woordenspin wordt gemaakt tijdens CLIK 3 (zie handleiding). De leerkracht verzamelt de ideeën van de leerlingen op de voorkant en bespreekt het nog eens bij de aanvang van het volgende groepswork.

Het is belangrijk dat de leerlingen **zelf aangeven wat ze belangrijk vinden**. Dit verhoogt de betrokkenheid en het gemeenschappelijk verantwoordelijkheidsgevoel bij het samenwerken. (Dit zijn de punten die wij belangrijk vinden en waaraan wij ons proberen te houden.)

Gedurende het groepswork kan steeds verwezen worden naar de voorkant van het bord. Als een leerling bijvoorbeeld negatief gedrag stelt, kan je hem/haar simpelweg een kijkje laten nemen op de woordenspin. Wat hadden we met zijn allen ook alweer afgesproken? Ieder probeert dan ook zichzelf hieraan te houden.

Ik verwerkte de woordenspin van de leerlingen en maakte van de belangrijkste ideeën kaartjes voor op het bord. Deze groepeerde ik in vier overkoepelende categorieën (teamspirit, materiaal, als het mis loopt en gesprek). De kaartjes bevestigde ik met spelden aan de voorkant van het samenwerkingsbord.



Op de achterkant van het bord maakte ik een **conflictenschema**. Dit stappenplan kan door de leerlingen gebruikt worden om zelfstandig ruzies op te lossen.

Ik baseerde me hiervoor op het gedachtegoed van **geweldloze communicatie**, maar paste deze lichtjes aan om het haalbaarder te maken voor de ASS-klas. Zo was het onderdeel waarbij de leerlingen hun gevoelens moeten verwoorden een stap te ver voor de leerlingen met autisme. Na de eerste aanpassing, had ik toch nog het gevoel dat het te ingewikkeld was, dus paste ik deze een tweede keer aan. Onder het onderdeel 'testfase' kan u de exacte aanpassingen terugvinden.

Hieronder ziet u het uiteindelijke resultaat van het conflictenschema.



Hieronder vindt u een beknopte toelichting bij iedere stap.

1) Probeer rustig te worden.

Een ruzie kan je niet oplossen als je je nog heel boos of triest voelt. Het is belangrijk om eventjes aan iets anders te proberen denken. Kies daarvoor één of meerdere van de volgende opties: diep in en uit ademen, een minuutje alleen gaan zitten, tot tien tellen.

2) Ga terug en vertel waarom je boos was.

Vele ruzies zijn gebaseerd op misverstanden. Vaak is het niet meer precies duidelijk waarom de ene persoon op de andere boos is. Het is daarom ook belangrijk dat je dit duidelijk gaat uitleggen aan de andere persoon. Beantwoord daarvoor de volgende vragen:

- Wat is er volgens jou gebeurd?
- Hoe voelde jij je daarbij? (Kies bijvoorbeeld uit: boos, verdrietig, teleurgesteld ...)
- Wat kan de andere persoon doen om jou te helpen?

3) Luister naar de andere.

Ook de andere persoon zal graag willen uitleggen waarom hij/zij boos is. Doet hij/zij dat niet, dan is deze persoon waarschijnlijk nog niet genoeg tot rust gekomen.

Luister aandachtig naar wat de andere persoon te vertellen heeft en onderbreek hem/haar niet.

4) Maak een afspraak.

Beide partijen eindigden met te zeggen wat de andere voor hem/haar kan doen om het beter te maken. Ga jij daarmee akkoord? Maak een afspraak: vanaf nu doe ik dat niet meer omdat ik weet dat jij het niet leuk vindt.

5) Zeg 'sorry'.

Niet onbelangrijk, zeg 'sorry' tegen elkaar en accepteer elkaars verontschuldiging.

JUF!

Voor deze dingen moet je wel de leerkracht erbij halen: schelden, slaan, materiaal kapot maken of wanneer het veel te lang duurt om opgelost te geraken.

Alle kaartjes die bij het fysiek samenwerkingsbord horen, zijn te vinden onder 'bijlagen' van *Deel 2: de CLIK-methode*.

2.3.1.2 Digitaal samenwerkingsbord

Waarom een digitaal samenwerkingsbord?

Het idee voor een digitaal samenwerkingsbord kwam er op het einde van mijn eerste stage. De testfase in de ASS-klas was toen afgelopen, maar mijn mentoren wilden graag mijn samenwerkingsysteem verderzetten. Het vervelende was dat ik mijn bord nodig had voor de tweede testfase tijdens mijn volgende stage.

Er kruipt nogal tijd in het maken van een nieuw samenwerkingsbord. Om het systeem **laagdrempeliger** te maken voor leerkrachten die het willen uitproberen, besloot ik daarom om een digitale versie te maken.

Ik koos voor een versie in **een Excel bestand** omdat ik hiermee al wat ervaring had dankzij de ICT-lessen in het eerste jaar van de opleiding. Via dit programma kon ik het samenwerkingsbord rechtstreeks aanpasbaar maken voor de gebruiker en bepaalde automatisen (zoals kleurverandering, willekeurige groepsverdeling en rollenverdeling) invoegen.

Het samenwerkingsbord kan gedownload worden via onderstaande link. De handleiding ervan kan teruggevonden in *Deel 2: de CLIK-methode*.

https://1drv.ms/x/s!AiXHmiZLEamJhC4T_ppmA1_zBpDN?e=qALLKL

Hierna volgt een beknopte weergave van de werking van het digitale systeem.

Het bestand bestaat uit **drie tabs**.

- **Tab 1: Samenwerkingsbord**
Komt overeen met de binnenkant van het fysieke bord.
- **Tab 2: Woordenspin samenwerken**
Komt overeen met de voorkant van het fysieke bord.
- **Tab 3: Conflictenschema**
Komt overeen met de achterkant van het fysieke bord.

Tab 1: Samenwerkingsbord

Tab 2: Woordenspin samenwerken



Tab 3: Conflictenschema

RUZIE OPlossen

- 1 Probeer rustig te worden.
*Ga eventjes alleen zitten.
Adem diep in en uit.
Tel tot tien.*
- 2 Ga terug en leg uit waarom je boos was.
*Wat is er gebeurd?
Ik ben boos/verdrietig/teleurgesteld.
Ik zou het liever hebben als we het zo doen.*
- 3 Luister naar de andere.
- 4 Maak een afspraak.
- 5 Zeg 'sorry'.

JUF!

The board also features an illustration of two people talking and a clock icon.

Zoals bij het fysieke bord, kan de leerkracht op het digitale bord alles **aanpassen en personaliseren** naargelang het groepswork en de specifieke klasgroep. Elementen omcirkeld in het **rood** kunnen aangepast worden aan de hand van een **drop-down list**, vakjes omcirkeld in het **blauw** kunnen **handmatig** door de leerkracht ingevuld worden.

VAK: TAAL (highlighted in red)

ONDERWERP: tekst lezen

MATERIAAL: balpen, fluostift, potlood, balpen, blokje (highlighted in red)

GROEPEN: ROL: Geen rolverdeling; GROEP: Handmatig (highlighted in red)

gespreksleider, timekeeper, schrijver, stiltemeester

STAPPENPLAN

1	Materiaal + plaats
2	Klik in! 🗨️
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

The board also shows a grid for seating arrangements with labels like 'Beneden midden', 'Boven banken', etc.

Bij het veranderen van de waarde van een cel (aan de hand van het selecteren in de drop-down list), wordt het bord **automatisch aangepast**. Zo verandert ...

- de kleur van het vak,

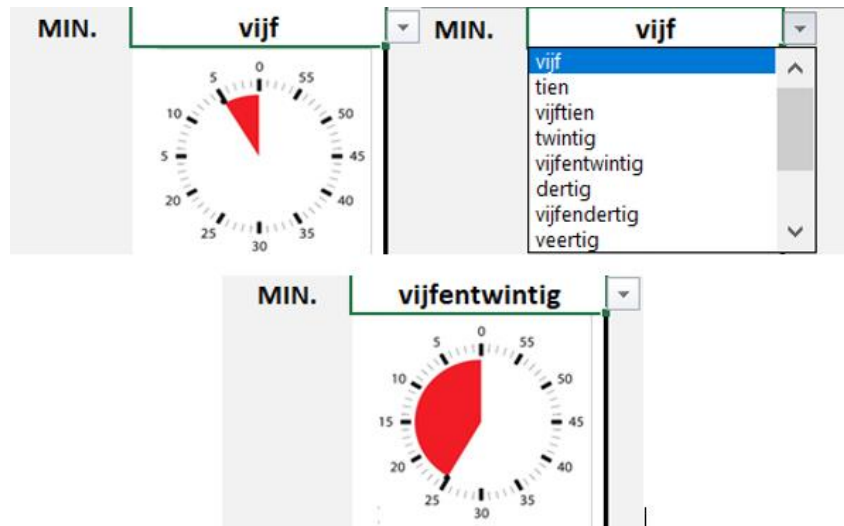
VAK: FRANS

VAK: FRANS

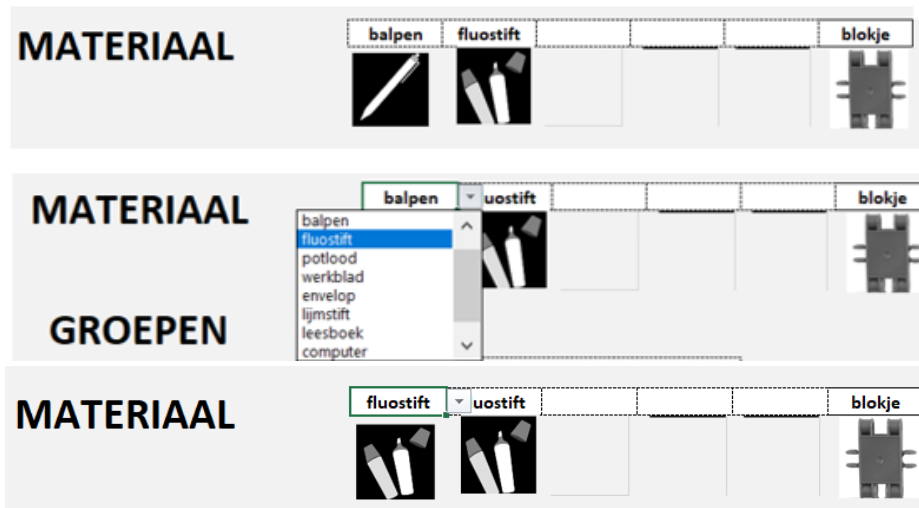
ONDERWERP: GODSDIENST, FRANS, TAAL, SEO, LEZEN, LEREN LEREN, WERO, WISKUNDE

VAK: LEZEN

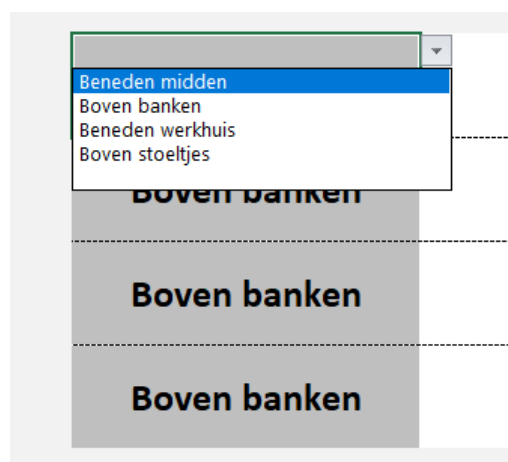
- *de timer,*



- *het icoontje van het materiaal,*



- *en de plaatsbepaling.*



Wat betreft **de groepsverdeling**, kan de leerkracht het handmatig invullen of kiezen voor een willekeurige groepsverdeling. Op dat moment zal het bestand zelf de namen in groepen verdelen. Hiervoor heeft de leerkracht keuze uit...

- *groepen per twee.*

GROEPEN

ROL: Geen rolverdeling

GROEP: Handmatig

gespreksleider
timekeeper
schrijver
stiltemeester

Beneden midden				
Boven banken				
Boven banken				
Boven banken				

GROEPEN

ROL: Geen rolverdeling

GROEP: Willekeurig per 2

gespreksleider
timekeeper
schrijver
stiltemeester

Beneden midden	Di-Luca	Thomas		
Boven banken	Remi	Viktor		
Boven banken	Jitse	Thibo		
Boven banken	Jeffrey	Elias		

- *groepen per vier.*

GROEPEN

ROL: Geen rolverdeling

GROEP: Willekeurig per 2

gespreksleider
timekeeper
schrijver
stiltemeester

Beneden midden	Di-Luca	Thomas		
Boven banken	Remi	Viktor		
Boven banken	Jitse	Thibo		
Boven banken	Jeffrey	Elias		

GROEPEN

ROL: Geen rolverdeling
 GROEP: Willekeurig per 4

Beneden midden	Jitse	Thibo	Remi	Jeffrey
Boven banken	Thomas	Viktor	Di-Luca	Elias
Boven banken				
Boven banken				

gespreksleider
 timekeeper
 schrijver
 stiltemeester

Naast de groepsverdeling, kan **de rolverdeling** ook willekeurig ingesteld worden. Het digitale systeem kent zelf rollen toe aan de verschillende groepsleden.

GROEPEN

ROL: Geen rolverdeling
 GROEP: Geen rolverdeling
 Rolverdeling

Beneden midden	Jitse	Thibo	Remi	Jeffrey
Boven banken	Thomas	Viktor	Di-Luca	Elias
Boven banken				
Boven banken				

gespreksleider
 timekeeper
 schrijver
 stiltemeester

GROEPEN

ROL: Rolverdeling
 GROEP: Willekeurig per 4

Beneden midden	Di-Luca	Jeffrey	Viktor	Jitse
Boven banken	Thomas	Remi	Thibo	Elias
Boven banken				
Boven banken				

gespreksleider
 timekeeper
 schrijver
 stiltemeester

De groeps- en rolverdeling kan vernieuwd worden met F9.

! Het digitale samenwerkingsbord is specifiek bedoeld voor een kleine klasgroep (acht leerlingen) en vergt dus wat aanpassingen om binnen een grotere klasgroep ingezet te kunnen worden.

2.3.2.1 Gebruik

Een belangrijk onderdeel van mijn samenwerkingsstelsel zijn de **CLIC-blokjes**. Iedere leerling kreeg bij aanvang van de testfase een CLIC-blokje met zijn/haar naam op geschreven.

Tijdens ieder groepswerk is het de bedoeling dat de leerlingen hun CLIC-blokje meenemen naar hun werkpartner(s). Eenmaal het volledige groepje op de juiste plaats zit, **klikken ze de blokjes in elkaar**. Dit betekent dat ze nu aan het samenwerken zijn.

Wanneer het groepswerk afgelopen is, **klikken de leerlingen hun blokjes weer uit elkaar** en neemt ieder zijn/haar eigen blokje terug mee.

Dit **symbolisch gebaar** creëerde een soort van besef van samenwerking bij de leerlingen. Vooral in de ASS-klas zorgde deze gewoonte voor een vorm van rust.



2.3.2.2 Gedachtegang CLIC-blokjes



Verschillende kleuren

Allereerst hebben de blokjes verschillende kleuren. Je hebt rode, gele, groene en blauwe blokjes. Iedere leerling kreeg van mij ook bewust een ander kleur.

De verschillende kleuren staan symbool voor **de verscheidenheid tussen de leerlingen**. Iedere leerling heeft zijn/haar eigen talenten die ingezet kunnen worden tijdens het coöperatief leren. We bereiken net veel meer door samen te werken omdat je eigen capaciteiten aangesterkt worden door deze van iemand anders.

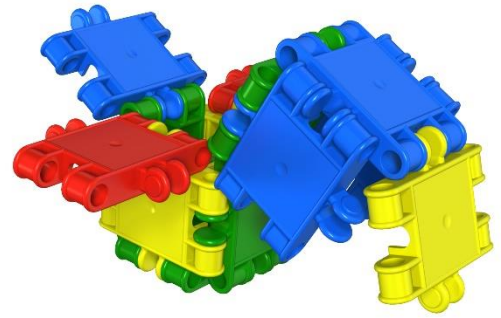
In elkaar klikken

Het CLIC-blokje start vanuit de bank van de leerling. Van daaruit komt het dichterbij tot bij het CLIC-blokje van de andere persoon. Bij het samenwerken worden ze ineen geklikt en liggen ze dus heel dicht bij elkaar. Ook bij mensen is dit zo: **groepswerk start bij het samenzitten**. Je moet nabij iemand zitten om een gesprek te kunnen voeren en het gemeenschappelijke materiaal te kunnen overzien.

Meerdere CLICS maken grotere bouwwerken

Bij een groepswork per twee, liggen er twee CLIC-blokjes op de tafel. Bij een groepswork per vier zijn dit er al vier. Met hoe meer we samenwerken, des te meer CLIC-blokjes er in elkaar geklikt zijn. **Hoe meer blokjes, des te groter het bouwwerk dat we kunnen maken.**

Concreet toegepast op coöperatief leren: **met hoe meer we samenwerken, des te groter de leerervaringen we in groep kunnen bereiken.**



‘CLIK’

Met de CLIC-blokjes als inspiratiebron kwam ik tot de naam voor mijn samenwerkingsstelsel: ‘CLIK’. ‘CLIK’ staat voor ‘**Coöperatief Leren In de (ASS-)Klas**’.

De CLIK-methode werd volgens het geleidelijkheidsprincipe opgebouwd en bevat **verschillende stappen**. Iedere stap wordt een ‘CLIK’ genoemd. Om de hele methode te voltooien, moet de leerkracht met zijn/haar klas de vijf CLIKS doorlopen (zie verder).

2.3.3 Rollenkettingen

Vanaf CLIK 3 komt er **een rolverdeling** bij de groepsworks per vier kijken. De vijf rollen die aan bod komen zijn:

Materiaalmeester

De materiaalmeester is ervoor verantwoordelijk dat alle materiaal intact blijft en opgeruimd geraakt.

Timekeeper

De timekeeper houdt de tijd in de gaten en schat in of de groep sneller moet werken of niet. Hij/zij deelt dit af en toe met zijn groepsleden mee.

Teamleider

De teamleider leidt het gesprek en zorgt ervoor dat iedereen evenveel aan bod komt. Hij/zij is ervoor verantwoordelijk dat iedereen bij het groepswork blijft tot op het einde.

Stiltemeester

De stiltemeester zorgt ervoor dat zijn groep niet te luid begint te praten. Hij/zij moet ervoor zorgen dat andere groepen niet gestoord worden door lawaai.

Schrijver

Bij groepsworks waar slechts één boek of één brainstorm moet gemaakt worden, is de schrijver verantwoordelijk om de ideeën van de groep neer te schrijven. De schrijver dient ook het schriftelijk werk op het einde van het groepswork in.

Om binnen iedere groep visueel te maken wie welke rol vervult, maakte ik **rollenkettingen**. Deze bestaan uit een kaartje met de rol (in de juiste kleur) en een touwtje.



Deze kaartjes zijn ook terug te vinden in de bijlagen van *Deel 2: de CLIK-methode*.

2.3.4 Handleiding: de CLIK-methode

Ik maakte **een handleiding** waarin ik alle stappen van de CLIK-methode uitgeschreven heb. Door met de klas de vijf 'CLIKS' te doorlopen (die het samenwerken steeds iets moeilijker maken), voltooit u de hele CLIK-methode. Het bevat tevens alle kaartjes en bijlagen die binnen de methode gebruikt worden.

2.3.4.1 Voor wie is de handleiding bedoeld?

De handleiding is bedoeld voor alle leerkrachten die binnen hun klas **het samenwerken (en groepsfeer) trachten te bevorderen**. Veel klassen kampen namelijk met problemen als groepswerk aan bod komt. Deze problemen kunnen zich manifesteren in ruzies, onduidelijkheid bij de kinderen, traag werktempo of toch individueel werken terwijl de opdracht samenwerken was.

Het werd specifiek ontwikkeld om ingezet te worden binnen **de ASS-klas**, maar kan mits kleine aanpassingen perfect ingezet worden **het reguliere onderwijs**. Een goed voorbeeld van UDL dus.

2.3.4.2 Voor we aan de slag gaan...

De handleiding start met **een algemene inleiding** die informatie bevat over het gebruik en de onderdelen van de methode.

Hierin leg ik onder andere uit welk **materiaal** er nodig is voor de methode (samenwerkingsbord en CLIC-blokjes).

Voor we aan de slag gaan...

Wat heb je nodig?

Samenwerkingsbord

Op het **samenwerkingsbord** visualiseren we het groepswerk voor de leerlingen. Aan het begin van ieder groepswerk klappen we het bord open. Binnenin kunnen de leerlingen de algemene organisatie van het groepswerk lezen (linkerkant) en een stappenplan om de opdracht te vervolledigen (rechterkant). Na het groepswerk klappen we het bord weer dicht.

Ook de **buitenkanten van het bord** worden benut. Aan de voorkant maakt uw klas een eigen woordenspin: wat vinden wij belangrijk tijdens het samenwerken? Aan de achterkant vinden uw leerlingen een schema terug om zelfstandig ruzie op te lossen. Deze elementen worden niet vanaf het begin aan het bord vastgemaakt, maar komen er geleidelijk aan bij.

Voor meer richtlijnen over hoe het bord zelf gemaakt kan worden, verwijs ik graag naar het eerste deel van dit eindwerk. Onder het onderdeel 'beschrijving van het ontwerp' vindt u alle nodige informatie terug.

Alle kaartjes die aan het bord bevestigd worden, kunt u in deze handleiding onder 'bijlagen' terugvinden.

Digitaal samenwerkingsbord

Van het samenwerkingsbord is ook een **digitale versie** beschikbaar. Op het einde van deze handleiding vindt u de link om deze te downloaden en tips om het te personaliseren aan uw klas.



Gebruik vanaf het begin ofwel het fysieke bord ofwel het digitale bord. De aanpak is erop gericht de leerlingen zoveel mogelijk houvast te bieden. Halverwege overstappen naar een ander systeem is dus niet aangeraden.



6

CLICS

Tijdens ieder groepswerk wordt gebruik gemaakt van **CLICS**. Ieder leerling heeft zijn/haar eigen klikblokje waarop de naam geschreven werd. Tijdens het groepswerk klikken ze in, na het groepswerk klikken ze weer uit. Dit symbolisch in- en uitklikken helpt de leerlingen onthouden en begrijpen dat ze aan het samenwerken zijn. Als de blokjes uitgeklikt zijn, is het groepswerk voorbij en kunnen ze weer hun eigen ding doen.

De Kleuren van de blokjes staan symbool voor de uniciteit van ieder kind. Tijdens een groepswerk zetten de leerlingen elk hun eigen talenten in en vullen ze elkaar op deze manier aan. Daarom net is coöperatief leren zo interessant!

Bij groepswerken van twee zullen twee blokjes in elkaar geklikt zijn. Bij groepswerken met drie, vier of meerdere personen, zijn er al wat meer blokjes in elkaar. Ook dit is **een symbolische gedachte**: met hoe meer we samenwerken, hoe mooiere en grotere bouwwerken we kunnen maken.





In het reguliere onderwijs kan je gerust deze symboliek met de leerlingen meegeven. In een ASS-klas kies je er best bewust voor om hier niet op in te gaan.

Daarnaast zorg ik voor een korte weergave van **ieder onderdeel** van de handleiding.

De verschillende **onderdelen** zijn:

- *Doelenlijst (ZILL)*
- *Overzicht opeenvolgende CLIKS*
- *Concrete uitwerking CLIKS*
- *Tussentijdse evaluatie- en reflectiemomenten*
- *Handleiding digitale bord*
- *Bijlagen*

Opbouw handleiding

Deze handleiding beschrijft stap voor stap (of beter: 'CLIK' voor 'CLIK') hoe je het samenwerkingsstelsel in de klas opzet. Het document bevat de volgende onderdelen.

Doelenlijst (ZILL)

Een overzicht van de ZILL-doelen die deze methode bij de kinderen tracht te bereiken. Daarnaast een overzicht van zelf beschreven doelen waarop de leerlingen tijdens de evaluatiemomenten worden beoordeeld.

Bij iedere 'CLIK' wordt nog eens apart vermeld aan welk specifiek doel er gewerkt wordt.

Overzicht opeenvolgende CLIKS

Na de doelenlijst volgt een beknopte weergave van de opeenvolgende 'CLIKS'. Een CLIK is een stap die je zet in het samenwerken. We beginnen bij kleinere en simpele groepswerken en bouwen zo geleidelijk aan verder tot grotere en complexere groepswerken.

Op het overzicht vind je naast iedere CLIK een korte toelichting terug over wat er precies bereikt wordt met de leerlingen.

Concrete uitwerking CLIKS

In dit onderdeel wordt de aanpak van iedere CLIK beschreven. Je krijgt er richtlijnen rond materiaal, doelen, aanpak, rol van leerkracht en mogelijke aanpassingen.

Binnen iedere CLIK is het de bedoeling meerdere groepswerken te organiseren die de beschreven werking volgen. De leerkracht bepaalt zelf binnen welk vak het coöperatief leren wordt ingezet.

Op het einde van iedere CLIK staat een checklist die door de leerkracht kan worden om op de voorbijaande samenwerkingsmomenten te reflecteren. Als de checklist volledig is (en de leerlingen alle doelen behaald hebben), kan overgegaan worden naar de volgende CLIK.

7

Tussentijdse evaluatie- en reflectiemomenten

Tussen bepaalde CLIKS steekt een evaluatiemoment. Op dit moment is het aangeraden voor de leerkracht om per leerling het evaluatiedocument in te vullen. Aansluitend vult de leerkracht het klasdossier in, dat een goed overzicht biedt over de samenwerkingscapaciteiten van de gehele klas.



U kunt er ook voor kiezen om na ieder samenwerkingsmoment enkele leerlingen te evalueren. Zo stapelt het werk zich niet op en moet u niet alle evaluaties in één keer schrijven.

Naast evaluatiemomenten worden ook reflectiemomenten voor de leerlingen ingepland. Deze reflecties worden steeds individueel door de leerlingen ingevuld (over het afgelopen groepswerk). Uit de reflecties haalt de leerkracht belangrijke informatie die tijdens volgende samenwerkingsmomenten ingezet kan worden.

Handleiding digitaal samenwerkingsbord









Op het einde van dit document steekt nog de handleiding voor het digitale samenwerkingsbord. Deze biedt houvast om het digitale systeem te gebruiken en aan te passen aan uw eigen klasgroep of samenwerkingsactiviteiten.

Bijlagen

Het observatie- en evaluatieschema (individueel en klassikaal) en alle kaartjes die bij het fysieke samenwerkingsbord horen, kunt u gemakkelijk raadplegen en printen vanuit de bijlagen.

Ook geef ik een overzicht van **de verschillende pictogrammen** die in de handleiding voorkomen. Aan de hand van deze pictogrammen kan de leerkracht snel bepaalde onderdelen terugvinden (zoals timing, groepssamenstelling, tips ...).

De pictogrammen zocht ik op het internet en gaf ik eenzelfde lay-out (getekend, lichtoranje).

Pictogrammen			
Aan de hand van de pictogrammen, vindt u in deze handleiding alles snel terug. Hieronder een kort overzicht van hun betekenissen.			
	doelen		materiaal
	groepen		timing
	mogelijke aanpassing (moeilijker)		mogelijke aanpassing (gemakkelijker)
	checklist		tips

Hieronder ziet u een voorbeeld van hoe de pictogrammen verwerkt werden in de handleiding zelf.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correct en nauwkeurig opvolgen van een visualisatiepaneel en stappenplan. ▪ In groepen van twee samenwerken om een gemeenschappelijk doel te behalen. ▪ Aan de hand van voorbeeldzinnen een gesprek starten en onderhouden.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiaal opdracht ▪ Samenwerkingsbord (fysiek of digitaal) met kaartjes (bijlage 2).
	5' overlopen samenwerkingsbord 20' groepswork
	Groepen van twee leerlingen <i>(Leerkracht kiest de groepsverdeling. Vaste partner gedurende de hele CLIK.)</i>

2.3.4.3 Doelenlijst (ZILL)

Onder dit onderdeel steekt **de ZILL-fiche** met de verzameling van doelen rond samenwerken.

Daarnaast maakte ik ook **een eigen doelenoverzicht**. Deze doelen komen meermaals in de handleiding en op de evaluatie van de leerlingen terug. Hieronder kunt u lezen wat de methode met de leerlingen tracht te bereiken.

Doelenlijst algemeen

- ✓ **Volgen van stappenplan**
*De leerling interpreteert het samenwerkingsbord op zelfstandige wijze.
De leerling volgt het stappenplan correct op en slaat geen stappen over.*
- ✓ **Sociale initiatieven**
*De leerling neemt uit eigen initiatief deel aan het gesprek binnen de samenwerking.
De leerling legt eigen ideeën op tafel.*
- ✓ **Sociale reacties**
De leerling reageert met respect op wat andere leerlingen binnen het groepswerk zeggen.
- ✓ **Emotionele wederkerigheid**
De leerling houdt rekening met de gevoelens van ieder teamlid en speelt hierop in.
- ✓ **Oplossen van conflicten**
De leerling kan zonder externe hulp conflicten aanpakken en oplossen (a.d.h.v. het conflictenschema).
- ✓ **Partnerflexibiliteit**
*De leerling houdt niet vast aan één partner, maar kan met verschillende leerlingen samenwerken.
De leerling kan zelf kiezen met wie hij wil samenwerken om zo tot een succesvol groepswerk te komen.*
- ✓ **Aanhouden van tempo**
*De leerling zorgt ervoor dat hijzelf en zijn teamgenoten blijven doorwerken en hierbij een goed tempo aanhouden.
De leerling schat de tijd van het groepswerk goed in (a.d.h.v. de time timer) en zorgt dat de taak binnen de afgesproken tijd afgewerkt is.*
- ✓ **Doorzettingsvermogen**
*De leerling geeft niet op en blijft binnen het groepswerk doorzetten totdat de taak af is.
De leerling laat zijn teamgenoten niet alleen en werkt met hen samen tot op het einde van het groepswerk.*
- ✓ **Respect voor materiaal**
De leerling heeft respect voor het materiaal van hem, van anderen of van de klas. D.w.z. dat de leerling het gebruikte materiaal niet stuk maakt of misbruikt.
- ✓ **Invulling van gegeven rol**
De leerling neemt de verantwoordelijkheid op voor de rol die hij binnen de groep gekregen heeft. Hij of zij weet wat de rol inhoudt en probeert deze zo goed mogelijk te vervullen.

Doelenlijst ZILL
FICHE



17
persoonsgebonden
5
cultuurgebonden
ZILL

♥ **Stv1** **Zich engageren in relaties, daar deugd aan beleven en zich daarvoor uitdrukken**

- 1.1 De behoefte ervaren om gezien en geaccepteerd te worden door anderen - gebruik maken van luistervaardigheden om de gevoelens en het perspectief van anderen te kunnen begrip - ervaren hoe belangrijk vrienden en vriendschap zijn voor zichzelf en voor anderen - een sterke sociale interactie met vrienden ontwikkelen
- 1.2 Maken vinden om plezierig samen te spelen en te werken met anderen - sociaal aanwezig overtuigend maken, de ander complimenten geven, op zijn beurt wachten tijdens samenstellen, de persoonlijke cultuur van anderen respecteren
- 1.3 Ervaren hoe mensen in een groep elkaar nodig hebben - ontdekken hoe men zelf en anderen deel uitmaken van verschillende groepen - ervaren hoe men, afhankelijk van de groep, verschillende rollen opeenvolgt - informatie (preel)groepen vormen rond gebeurtenissen van het moment
- 1.4 Positieve en negatieve aspecten in een relatie herkennen en hierop reflecteren - ervaren hoe de eigen persoonlijkheid relaties beïnvloedt en hierop reflecteren
- 1.5 Begrijpen hoe groepdruk de relatie tussen mensen beïnvloedt - analyseren hoe men in een groep kan samenwerken

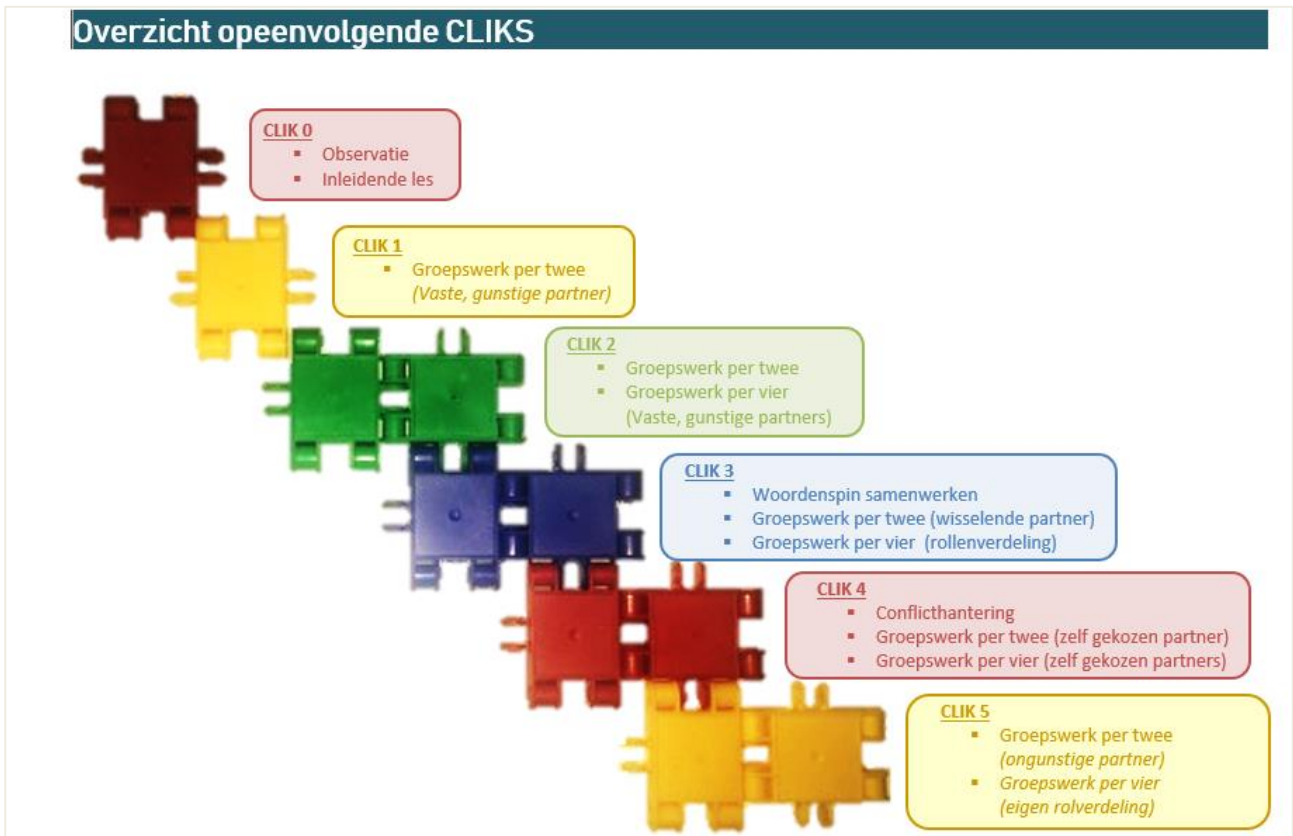
♥ **Stv2** **De verscheidenheid van mensen als een rijkdom ervaren en deze benutten**

- 1.1 De uniciteit van individuen ervaren en **aanvaarden** de eigenheid van mensen respecteren, ook bij conflictsituaties of bij verschil van mening - bereidheid tonen om de ander(s) met de hele persoon (hoofd-hart-handen-geest) te ontmoeten
- 1.2 Het mooie en waardevolle van diversiteit ontdekken en beleven - diversiteit erkennen en respecteren als een normaal gegeven - in het dagelijks

2.3.4.4 Overzicht opeenvolgende CLIKS

'CLIKS' zijn de stappen die je volgens mijn methode doorloopt in het samenwerken. Bij iedere 'CLIK' komt er een nieuw aspect bij en wordt het samenwerken iets uitdagender.

Hieronder ziet u **het overzicht van de opeenvolgende CLIKS**.



De positie van de blokjes stelt een pad voor die we gaan doorlopen. Telkens er één blokje ligt, werken we aan één soort groepswerk. Bij twee blokjes, werken we binnen de klas aan twee soorten groepswerk (per twee en per vier).

Naast iedere niveau komt **een kadertje met de uitleg van de bijpassende CLIK**. In puntjes som ik op wat er aan bod zal komen.

We starten bij '**CLIK 0**'. Tijdens deze CLIK gaan we nog niet gericht aan samenwerken doen, maar krijgt de leerkracht de tijd om de klas te observeren en een experiment rond samenwerken op te zetten.

Er is **geen tijdslimiet** per CLIK. Ieder leerkracht kiest dus zelf hoe lang hij/zij bezig wil zijn met een bepaalde stap. Dit zal grotendeels afhangen van het tempo en de sociale vaardigheden van de klas.

2.3.4.5 Uitwerking CLIKS

Een CLIK bestaat uit **verschillende onderdelen**. Zo kan een CLIK bijvoorbeeld bestaan uit groepswerk per twee, per vier en een evaluatiemoment. Alle activiteiten binnen een CLIK moeten voltooid zijn vooraleer er naar een volgende CLIK overgegaan kan worden.

Iedere CLIK start met **een overzichtskader** (zie nummer 1) van het groepswerk dat opgestart zal worden. Onderdelen hiervan zijn:

- **Beginsituatie**
Wat hebben de leerlingen al gedaan rond samenwerken?
- **Nieuw**
Wat zal er tijdens deze CLIK nieuw zijn?
- **Doelen**
Welke doelen behalen we binnen deze CLIK?
- **Materiaal**
Welk materiaal is er voor deze CLIK nodig?
- **Timing**
Hoe lang kan dit groepswerk duren?
- **Groepsamenstelling**
Hoe worden de groepen samengesteld?

Daaronder volgt **het verloop** van het CLIK-moment. In de linkerkolom plaatste ik de timing, in het midden de verschillende stappen in de aanpak en aan de rechterkant het nodige materiaal.

Voor **de lay-out** baseerde ik me op bestaande handleidingen. Ik vond het vooral handig en nodig dat de timing en het materiaal naast het eigenlijke verloop vermeld stonden.

Op het einde van iedere CLIK vindt u **een checklist** terug. Deze dient om te controleren of alle doelen behaald werden. Als alle hokjes aangevinkt zijn, kan de leerkracht verder naar de volgende CLIK. Zoniet, moet er nog wat geoefend worden op de beschreven groepsworkvormen.

CLIK 2: Groepswerk, evaluatie en reflectie

Groepswerk per twee

Beginsituatie	In CLIK 1 werkten de leerlingen voor het eerst met het samenwerkingsbord. Dit deden ze in groepen van twee met telkens dezelfde, vaste partner.
Nieuw	In CLIK 2 krijgen de leerlingen een nieuwe partner. Ook deze blijft gedurende de hele CLIK dezelfde. De partner wordt door de leerkracht gekozen. De groepswerken duren tijdens deze CLIK vijf minuten langer.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Correct en nauwkeurig opvolgen van een visualisatiepaneel en stappenplan. ▪ In groepen van twee samenwerken om een gemeenschappelijk doel te behalen. ▪ Aan de hand van voorbeeldzinnen een gesprek starten en onderhouden.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiaal opdracht ▪ Samenwerkingsbord (fysiek of digitaal) met kaartjes (bijlage 2).
	5' overlopen samenwerkingsbord 20' groepswerk
	Groepen van twee leerlingen <i>(Leerkracht kiest de groepsverdeling. Vaste partner gedurende de hele CLIK.)</i>

Aanpak

Verloop

Overlopen samenwerkingsbord

5'

- Vertel de leerlingen dat jullie opnieuw gaan samenwerken. Vorige groepswerken verliepen heel goed, dus gaan we een stapje verder.
- Tijdens deze CLIK krijgt iedere leerling een nieuwe partner. De leerkracht heeft deze partner zelf gekozen (opnieuw gunstige partner). De partner blijft dezelfde gedurende de hele CLIK (meerdere groepswerken dus).

TIP!

Let op bij het vermelden van de groepsleden: spreek er duidelijk op als leerlingen hun teleurstelling laten blijken voor hun partner. Leg hen uit dat de andere persoon zich hier niet goed bij voelt en dat je zo het groepswerk eigenlijk al moeilijker voor jezelf maakt.

- Overloop met de leerlingen alle onderdelen van het samenwerkingsbord. Begin aan de linkerkant, leg dan het stappenplan uit en eindig met de timing.

Samenwerkingsbord

29

CHECKLIST CLIK 2

- De leerlingen kunnen met een nieuwe vaste partner 25' lang een groepswerk volhouden en voltooien.
- De leerlingen werken in groepen van vier samen en gebruiken hierbij spontaan het samenwerkingsbord.
- Per leerling werd het evaluatieformulier ingevuld.
- Het klasoverzicht werd ingevuld.
- Iedere leerling reflecteerde over zijn/haar aandeel tijdens de groepswerken.
- U besprak met iedere leerling zijn/haar werkpunten naar volgende groepswerken toe.

Alle hokjes aangevinkt? Dan kan u naar de volgende CLIK!

2.3.4.6 *En verder?*

Als de leerkrachten alle CLIKS met hun klas voltooid hebben, is de methode in principe afgelopen. Dit wil niet zeggen dat er niet nog verder gewerkt kan worden aan het werken in groep.

Onder het deeltje 'En verder?' beschrijf ik voor de leerkrachten enkele suggesties om het groepswork verder te zetten en nog uitdagender te maken.

En verder?

U bent op het einde gekomen van alle CLIKS. Als alle checklists voltooid zijn, zou uw klas nu op een tamelijk zelfstandige basis kunnen samenwerken binnen groepen van twee en vier.

Hier stopt het natuurlijk niet. Aan de hand van deze methode legde u een basis voor het samenwerken. In onderstaande lijst, som ik op hoe u binnen uw klas nog verder kan werken aan coöperatief leren.

Afsluitende evaluatie en reflectie

U bent vrij om nogmaals de evaluatie en reflectie te herhalen. Op deze manier kan u zelf ontdekken of alle doelstellingen reeds behaald werden en waar de moeilijkheden nog schuilen. De leerlingen kunnen u ook nog laten weten waarmee ze moeite ondervinden aan de hand van hun individuele reflecties.

Analyse voltooiing CLIKS

Bekijk nog eens kritisch alle doelstellingen die bij de CLIKS horen (zie algemene doelstellingslijst). Hebben uw leerlingen alle doelstellingen behaald? Vertonen ze het gewenste gedrag spontaan, zonder al te veel directe aanmoediging van u?

Als dit niet het geval is, kan u ervoor kiezen om bepaalde CLIKS te hernemen.

Projectwerk

Een nieuwe uitdaging voor het coöperatief leren is het projectwerk. Dit gaat heel breed: laat de leerlingen bijvoorbeeld zelf iets ontwerpen, organiseren, voorbereiden ... Laat hen starten met een simpel idee waar ze zelf op moeten verder bouwen. Enkel door het gesprek met elkaar aan te gaan, komen ze tot resultaten.

Grotere groepen

Tot nu toe werkten we enkel met groepen van twee en vier. Deze groepsverdeling komt ook het vaakst voor binnen handleidingen en lessen.

U kunt ervoor kiezen om ook grotere groepen uit te proberen. Met enkele simpele aanpassingen aan het samenwerkingsbord, kunt u hiermee op dezelfde manier aan de slag gaan.

Samenwerken met de hele klas

Ook samenwerken met de hele klas is een optie. Verras de leerlingen door op het samenwerkingsbord de hele klas in eenzelfde groep te plaatsen.

Verdeel opnieuw rollen: laat meerdere stiltemeesters, materiaalmeesters, timekeepers en schrijvers aan het werk. Actieve coaching van de leerkracht is tijdens dit groepswork wel vereist.

Digitale systeem

Als u in het begin koos voor het fysieke bord, kunt u met uw over stappen naar het digitale systeem en omgekeerd. Doe dit geleidelijk aan en laat de leerlingen goed inzien dat het bord niet veranderd is.

Het digitale bord vergt minder voorbereidingswerk voor de leerkracht. Ook de willekeurige groepsverdeling en rolverdeling is een positief punt.

Blijven oefenen...

Het is belangrijk om te blijven oefenen in het samenwerken. Bij ieder geslaagd groepswork, zullen de leerlingen meer en meer zin krijgen om aan het volgende te beginnen. De voordelen van coöperatief leren zijn ontelbaar.

Zorg ervoor dat ieder groepswork duidelijk georganiseerd blijft en dat de klassikale aandachtspunten vaak naar voren geschoven worden. Zo leren de leerlingen het meest uit deze werkvorm.

2.3.4.7 Handleiding digitaal samenwerkingsbord

Op het einde van het document steekt er een handleiding voor het digitaal samenwerkingsbord. Aan de hand van deze uitleg kunnen leerkrachten het bord gebruiken en aanpassen aan hun eigen klasgroep.

Ik zorgde voor printscreens om de handleiding zo duidelijk mogelijk te maken.

Handleiding digitale samenwerkingsbord

Waar kan ik het terugvinden?

Het digitale samenwerkingsbord is een Excel bestand dat gedownload kan worden via onderstaande link:
<http://www.filedropper.com/digitalesamenwerkingsbord2>

Voor wie is het ontworpen?

Kleine klasgroepen

Het bestand is ontworpen voor groepswerk in kleine klasgroepen. Het bevat 16 vakjes waarin momenteel de namen van acht leerlingen verschijnen.

Plaats-specifieke groepswerken

Het groepswerk dat via het digitale samenwerkingsbord wordt georganiseerd is altijd plaats-specifiek. Als u dit niet wilt, kunt u bij de plaatsnamen voor het lege vakje kiezen.

Algemeen

tabs

Het Excel bestand is onderverdeeld in drie tabs:

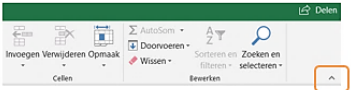
- TAB 1: Samenwerkingsbord
- TAB 2: Woordenspin samenwerken (met de kinderen gemaakt)
- TAB 3: Conflictenschema (lichtjes aangepast en vereenvoudigd)

Samenwerkingsbord | Woordenspin samenwerken | Conflictenschema

Lint weegbalken

Om ieder blad volledig op het scherm te zien, klikt u best het werklint weg.

Dit doet u door op het pijltje (dat naar boven wijst) te klikken die u terugvindt in de rechterkant van het lint.




60

Aanpassen en beveiliging

Het document is beveiligd zodat gebruikers enkel de ontgrendelde cellen kunnen selecteren. De ontgrendelde cellen zijn dan ook de cellen die moeten aangepast worden om groepsverdeling, rollen, vak, tijd ... aan te passen. Deze kunt u herkennen aan de witte achtergrond en het kader.

Als er toch iets veranderd moet worden, kan het document ontgrendeld worden met het wachtwoord 'samenwerkingsbord'. Eenmaal ontgrendeld, kan alle lay-out, inhoud van cellen en formules aangepast worden.


Klik hiervoor op 'Controleren' in het lint en kies voor 'Beveiliging blad opheffen'. Typ daarna het wachtwoord 'samenwerkingsbord' in.



TAB 1: Samenwerkingsbord

Vak

In het eerste hokje op het samenwerkingsbord verschijnt het vak waarbinnen het groepswerk zich afspeelt. Het vak kan aangepast worden door op het pijltje rechts van de cel te klikken (verschijnt als u er met de muis over gaat). De kleur van het vak wordt automatisch aangepast.



Onderwerp

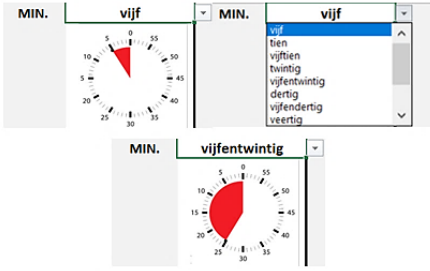
Vul in dit vak zelf het onderwerp van de les in.

61

Timer

Bij ieder groepswerk plaatst u eerst de timer op het bord en daarna de timer in de klas. Op deze manier kunnen de leerlingen op het bord aflezen hoeveel tijd ze in totaal voor een opdracht krijgen. Op de timer in de klas kunnen ze lezen hoeveel er van die tijd nog over is.

Klik op de cel naast 'MIN.' en selecteer het aantal minuten dat de leerlingen zullen samenwerken. De timer wordt automatisch aangepast.

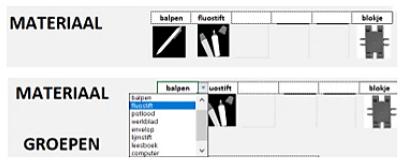


Materiaal

Selecteer in dit gebied welk materiaal de leerlingen voor het groepswerk moeten gebruiken. Het is belangrijk om dit vooraf met hen te overlopen zodat ieder groepslid het juiste materiaal naar hun plaats meeneemt.

De witte vakjes kunnen aangepast worden aan de hand van het pijltje rechts van de cel. Kies het materiaal dat van toepassing is, het pictogram verandert mee.

Het KLIK-blokje is een vast onderdeel.



MATERIAAL

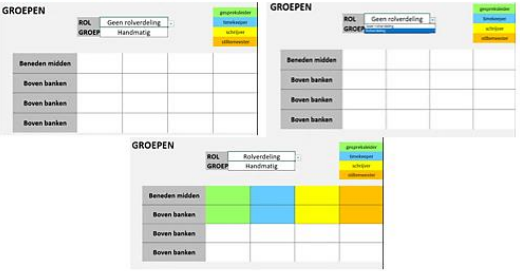
Er is ook een lege optie (laatste in de lijst), als u hierop klikt, verdwijnt het pictogram.

Rolverdeling

Als u werkt met roloverdeling, moet dit eerst aangeduid worden (vooraleer groepsverdeling).


Klik op het pijltje en selecteer 'geen roloverdeling' of 'roloverdeling'. Bij 'roloverdeling' verschijnen in het schema automatisch de kleuren. De legende van de kleuren vindt u meteen rechts.

(Let op! Rolverdeling kan enkel bij groepen per vier.)



Groepsverdeling

U kunt kiezen uit 'handmatig', 'willekeurig per 2' of 'willekeurig per 4'.



- Handmatig: typ zelf de namen in.

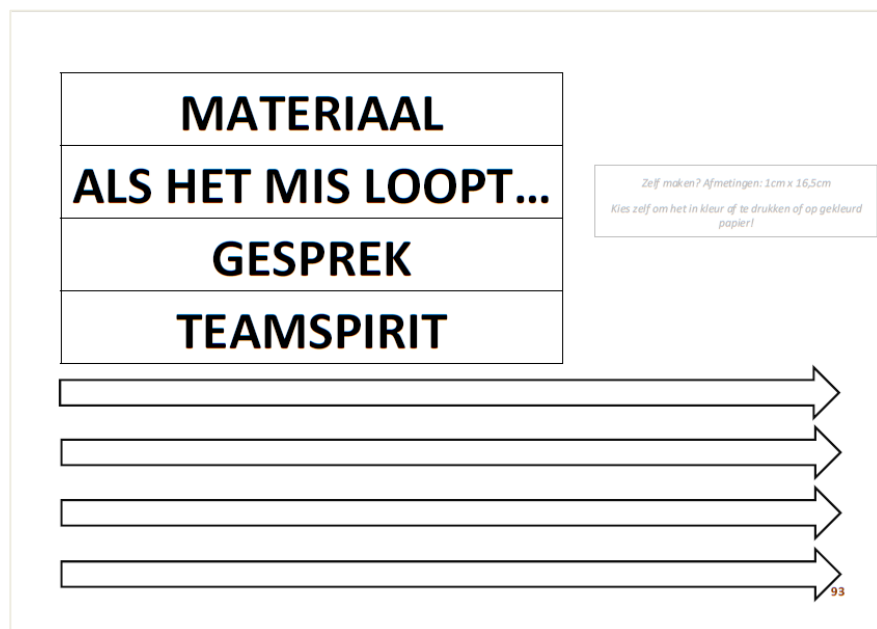
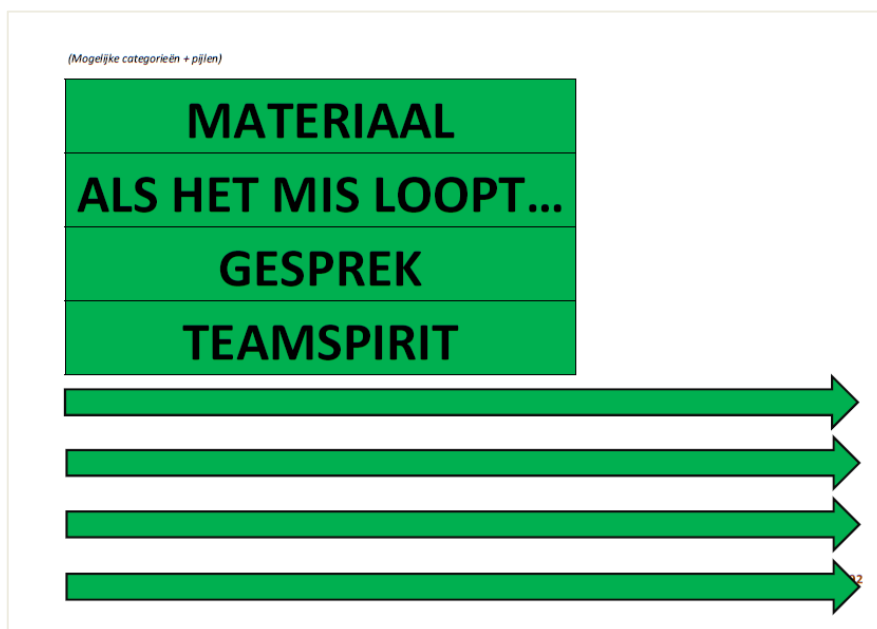
63

2.3.4.8 Bijlagen

In de bijlagen kunnen **alle kaartjes, observatie- en evaluatieformulieren en reflectiebladen** teruggevonden en afgeprint worden.

Voor de kaartjes krijgt de leerkracht zelf de optie om deze in kleur of op gekleurd papier af te printen. (Voor de ASS-klas is kleurloos dus ook een optie.)

Ook vermeldde ik telkens de afmetingen van de kaartjes, zodat de leerkracht deze zelf zou kunnen namaken.



2.4 Testfase

Voor dit eindwerk heb ik **twee testfase** doorlopen. De eerste testfase speelde zich af binnen de ASS-klas. De tweede testfase speelde zich af in een reguliere klas.

Dankzij deze twee testfases kan ik **een vergelijkend onderzoek** tussen het samenwerken in de ASS-klas en de reguliere klas opstellen. Beide klasgroepen kwamen met elkaar overeen qua leeftijd en niveau.

2.4.1 Testfase 1: de ASS-klas

2.4.1.1 *Waar, wanneer, hoe lang en met wie?*

Waar? In klas A4 van BBO Het Vlot in Ieper.

Wanneer? 11 februari 2019 - 29 maart 2019

Hoe lang? Een testperiode van vier weken lang.

Met wie? Leerlingen van 9 tot 12 jaar met autisme.

2.4.1.2 *Observatie klas*

Aanpak

Voordat ik stage deed in de ASS-klas, ging ik er verschillende dagen op **observatie**. Hiervoor gebruikte ik het observatieschema (bijlage 6.4) dat ik zelf opgemaakt had op basis van de boeken die gelezen had.

Alle onderdelen van het observatieschema en hun beschrijving, vindt u terug in *Deel 2: de CLIK-methode*.

Resultaat

De resultaten van deze observatie kunt u nalezen onder *2.1 Theoretisch kader*.

Bijlagen

Bijlage 1: Observatieschema

Naam leerling: _____ Datum: _____

Sociale vaardigheden
Sociale reacties: <i>(op leerkracht, op mijn initiatieven, op andere leerlingen, op gebeurtenissen)</i>
Sociale initiatieven: <i>(naar leerkracht, naar mezelf, naar medeleerlingen, uit het niets)</i>
Emotionele wederkerigheid: <i>(besef van emoties, handelen naargelang eigen emoties of die van anderen)</i>
Sociaal onaanvaardbaar gedrag

Sociale subklasse <ul style="list-style-type: none"> ○ Sociaal afzijdig ○ Passieve interactie ○ Actieve, bizarre interactie ○ Actieve 'normale' interactie
Sociale relaties binnen de klas
Vrienden/ klasgenoten waarmee de leerling optrekt
Sociale spanningen
Spel/samenwerking met klasgenoten
Communicatie en visualisatie
Niveau van communicatie <ul style="list-style-type: none"> ○ Sensatieniveau (zintuiglijk) ○ Presentatieniveau (voorwerp = bedoeling) ○ Representatieniveau (voorwerp = code) ○ Meta-representatieniveau (woorden, mimiek, humor)

Visualisatietechniek (best passende) <ul style="list-style-type: none"> ○ Voorwerpen ○ Foto's ○ Picto's ○ Woorden 			
Interpretatie van beeldspraak			
Begrip van non-verbaal gedrag			
Niveau van zelfstandigheid <i>Opdracht:</i> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%; border: none;"> <ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig </td> <td style="width: 33%; border: none;"> <ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig </td> <td style="width: 33%; border: none;"> <ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig
<ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Weerspanning ○ Met lichamelijke begeleiding ○ Met directe aanmoediging ○ Met indirecte aanmoediging ○ Zelfstandig 	

Uniekheden		
Vasthouden aan routines		
Fixaties/preoccupaties		
Verdragen van nabijheid + fysieke contacten		
Spanningen/angsten	Signalen + eerste reactie	Mogelijke aanpak
Ontspanning en ontladingen		

2.4.1.3 Introductie samenwerkingsbord

Aanpak

Tijdens de eerste testweek **introduceerde ik het samenwerkingsbord** aan de leerlingen. Ik vertelde hen dat ik gemerkt had dat het samenwerken wat moeilijk verliep (tijdens het vorig groepswerk) en dat ik hen graag een oplossing bood.

De meeste leerlingen hadden op dit moment al gezien dat er vooraan een bord klaarstond en waren dus heel enthousiast om te zien wat er in stond. De buitenkant van het bord was op dat moment nog leeg.

Binnenin had ik het bord volledig klaargemaakt voor het groepswerk dat er aan zat te komen (groepswerk per twee). Stap voor stap heb ik ieder onderdeel aan de leerlingen uitgelegd.

De kaartjes met het CLIC-blokje had ik nog niet opgehangen. Pas op het einde van mijn uitleg vulde ik (bij materiaal en stappenplan) de lege gaatjes in met de kaartjes van de CLIC-blokjes. Ik legde hen het concept uit en gaf hen elk hun eigen CLIC-blokje. Ook maakte ik meteen enkele afspraken over de CLIC-blokjes zoals waar ze het moesten wegsteken, wanneer ze het mochten uithalen, wat er zou gebeuren als ze het zouden verliezen ...

Ook **de timer** liet ik voor het laatste. Zo kon ik meteen kijken hoeveel tijd er voor het groepswerk nog over was en de timer in de klas op hetzelfde aantal minuten zetten.

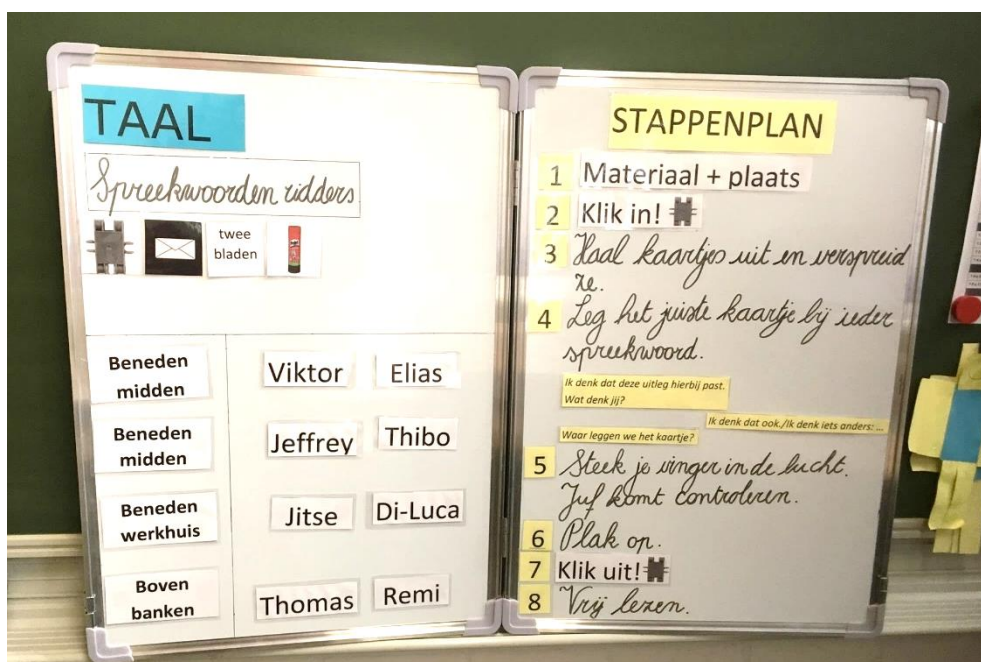
Ik maakte de leerlingen duidelijk dat telkens we in groep zouden werken, ik vanaf nu het bord zou gebruiken.

Resultaat

De leerlingen waren heel enthousiast toen ik het bord bovenhaalde. Ze popelden om te ontdekken wat er binnenin te zien was.

Tijdens de uitleg van het bord had ik het gevoel dat bepaalde leerlingen nog niet met alles mee waren. Dat is ook niet erg, want al doende leren ze het meest.

Van zodra ik het concept rond de blokjes toelichtte, waren alle leerlingen heel aandachtig. Het toevoegen van dit speelse elementen had duidelijk motiverende effecten bij de kinderen. Ze beloofden plechtig alle afspraken na te leven die aan het CLIC-blokje vasthingen.



2.4.1.4 Groepswerk per twee en per vier

Aanpak

Gedurende de hele testperiode werkten de leerlingen herhaaldelijk **in groepen van twee en vier**.

Per week kwam er een nieuwe moeilijkheid bij het samenwerken. Hieronder ziet u **de planning** die we volgden.

Week 1	Samenwerken per twee <ul style="list-style-type: none">➤ Partner vast en beslist door leerkracht. Partner blijft de hele week dezelfde.➤ Gebruik van visualisatiepaneel en stappenplan.➤ ongeveer 15'
Week 2	Samenwerken per twee <ul style="list-style-type: none">➤ Nieuwe partner, partner blijft de hele week.➤ ongeveer 15' Samenwerken per vier <ul style="list-style-type: none">➤ Groepen zelf samengesteld.➤ Introductie rollen. (<i>timekeeper, groepsleider, schrijver, stiltemeester</i>)➤ ongeveer 25' Nadenken over samenwerken: woordspin maken
Week 3	Samenwerken per twee <ul style="list-style-type: none">➤ Wisselende partner doorheen de week.➤ Zelfstandige conflicthantering met minieme begeleiding.➤ ongeveer 30' Samenwerken per vier <ul style="list-style-type: none">➤ Verantwoordelijkheid rollen.➤ Zelfstandige conflicthantering met minieme begeleiding.➤ ongeveer 25' Individuele reflectie na hele week
Week 4	Samenwerken per twee <ul style="list-style-type: none">➤ Zelf gekozen partner.➤ Ongunstige partner gekozen door leerkracht.➤ Zelfstandige conflicthantering.➤ ongeveer 40' Samenwerken per vier <ul style="list-style-type: none">➤ Zelfstandige conflicthantering.➤ ongeveer 40'

Vooraf had ik deze planning niet vastgelegd. Ik moest eerst aanvoelen hoe snel de klasgroep evolueerde in het samenwerken. **Halverwege de testperiode** heb ik dit schema opgesteld om te zien waar ik precies met de leerlingen naartoe wilde gaan.

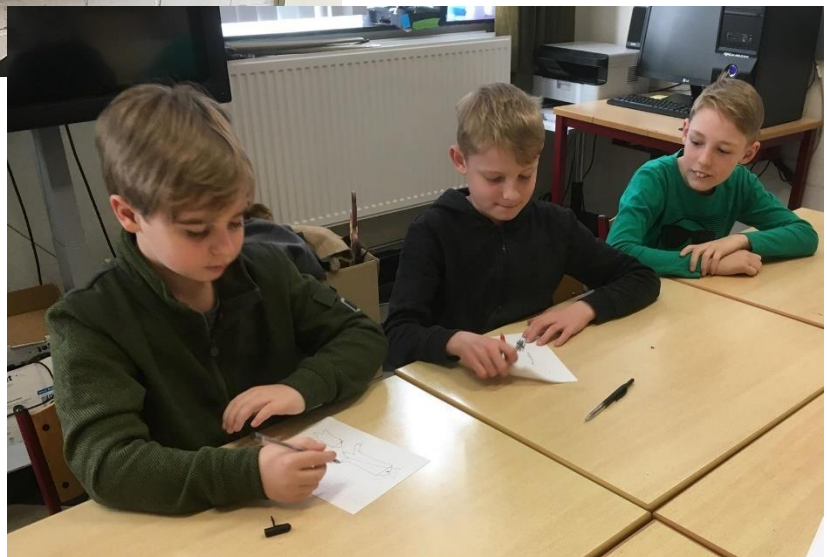
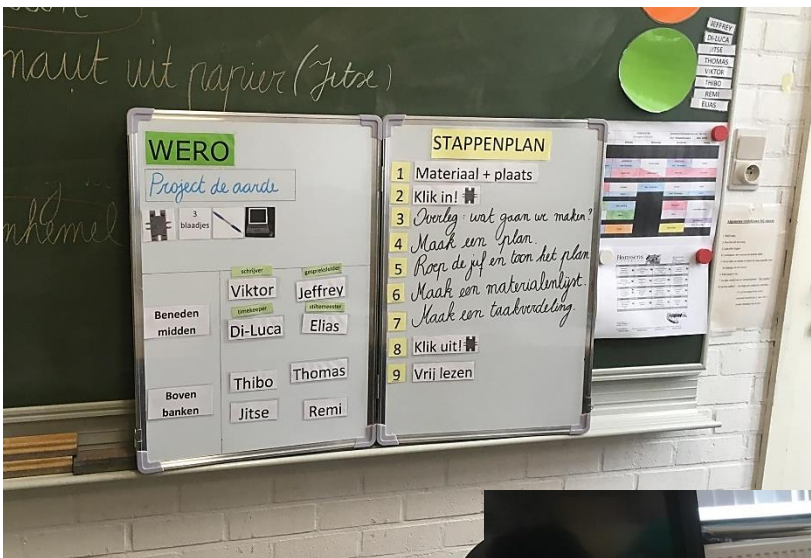
Aan de hand van de planning werd het samenwerken **geleidelijk aan** opgebouwd. De geleidelijkheid schulde zich in de volgende aspecten.

vaste partner	→	wisselende partner
per twee	→	per vier
leerkracht kiest partner	→	leerlingen kiezen partner
kortere tijd	→	langere tijd
zonder rolverdeling	→	met rolverdeling
zonder zelfstandige conflicthantering	→	met zelfstandige conflicthantering

Resultaat

Allereerst hebben de leerlingen er deugd aan gehad om **zoveel samen te werken**. Wat in het begin redelijk onwennig verliep, werd een gewoonte naar het einde van de testperiode toe.

De leerlingen kregen meer en meer **het automatisme om spontaan te kijken naar het samenwerkingsbord** in plaats van de leerkracht hiermee te 'storen'. Naarmate we meer groepswerken organiseerden, werden de leerlingen het gewoon om het bord zelfstandig af te lezen. Toch heb ik bij aanvang van ieder groepswerk het bord overlopen. Ik merkte dat dit een soort van rust tot bij de kinderen bracht. Door ieder onderdeel te vermelden (ook het vak en het onderwerp) zorgde ik voor voorspelbaarheid. Deed ik dit niet, dan werd ik er door de leerlingen op gewezen. Ook de timer was voor deze klas een belangrijk element.



Vaste partner → wisselende partner

Het was de goede beslissing om **te starten met een vaste partner** voor groepswork. Voor de leerlingen was het samenwerken alleen al een grote drempel die ze eerst moesten overbruggen. Door dit altijd met dezelfde persoon uit te proberen (gunstige partner, door de leerkracht gekozen) werd deze drempel iets lager. Ook de gerustheid van binnenkort niet een nieuwe partner te moeten krijgen, hielp hen duidelijk vooruit.

Vanaf de derde week kregen de leerlingen **een wisselende partner**. Dit wil zeggen dat ze tijdens ieder groepswork met iemand anders gekoppeld werden. Dit is natuurlijk een pak moeilijker, maar toch lukte dit goed binnen de klas. Ondertussen hadden de leerlingen reeds in contact gekomen met zes partners (want ze hadden al per vier samengewerkt). Het kon dus zijn dat één leerling al samengewerkt had met zes van de acht leerlingen in de klas. Geen enkele leerling vertoonde hierbij grote problemen.

Wel moest ik de leerlingen erop wijzen dat ze **respectvol moesten reageren** bij het te weten komen van hun nieuwe partner. In een korte terechtwijzing legde ik hen uit dat dit kwetsend voor de andere persoon is en dat je eigenlijk hiermee het groepswork al moeilijker voor jezelf maakt. Dit hielp echt en de volgende keren heb ik hier geen last meer van gehad.

Per twee samenwerken → per vier samenwerken

Deze vernieuwing verliep heel vlot. Wel zag ik dat de leerlingen hier meer moeite mee hadden. Plots moesten ze rekening houden met drie andere personen i.p.v. één. De conflicten kwamen tijdens dit groepswork frequenter naar voren.

Leerkracht kiest partner → leerlingen kiezen partner

Bij het groepswork per vier gaf ik de leerlingen meteen de kans om **hun eigen groepen samen te stellen**. Lukte dit zonder geruzie, zou ik de groepen houden. Lukte dit niet, dan zou ikzelf de groepen beslissen.

Nadat ik dit aan de leerlingen duidelijk had gemaakt, verliep de groepsverdeling erg vlot. De groepen waren echter ongelijk waardoor een leerling van groep moest veranderen. Eén van de kinderen bood zich daar spontaan voor aan.

Kortere tijd → langere tijd

Het werktempo in de klas was redelijk traag. Naarmate ik dit door begon te hebben, verhoogde ik vanzelf de samenwerkingsduur. Voor hen was lang samenwerken dus niet persé een probleem, maar wel te weinig tijd hebben om een opdracht af te werken.

Bij één van de groepswerken was er **te weinig tijd** om alles af te werken en legde ik toch het groepswork stil. Enkele leerlingen konden hier niet goed mee om omdat ze het stappenplan nog niet vervolledigd hadden. Hier leerde ik uit, waardoor ik de volgende keer zorgde voor zeker genoeg tijd.

Zonder rolverdeling → met rolverdeling

Na een paar keer groepswork te doen **zonder rolverdeling**, merkte ik echt dat de leerlingen moeite hadden om de rollen spontaan te verdelen. Geruzie over wie mocht schrijven, typen, opzoeken, lezen ... kwam vaak aan bod. Het invoeren van de rolverdelingen was dus zowel voor mij als de leerlingen een opluchting.

Ik merkte op dat alle leerlingen **heel strikt hun rol opvolgden**. Dit niet altijd in de positieve zin, want een timekeeper die constant de tijd zegt, is niet ideaal binnen een groep. Hieruit leer ik dat ik vooraf heel duidelijk de verschillende rollen moet uitleggen. Enkele zinnestjes uitleg volstaan niet, enkel een uitgebreide voorstelling ervan ruimt alle onduidelijkheden uit de weg.

Bij het **invullen van de individuele reflecties** dachten de leerlingen na over de rol die ze het liefste en het beste vervulden. Hierop speelde ik in tijdens de volgende groepswerken. Dan kregen zoveel mogelijk

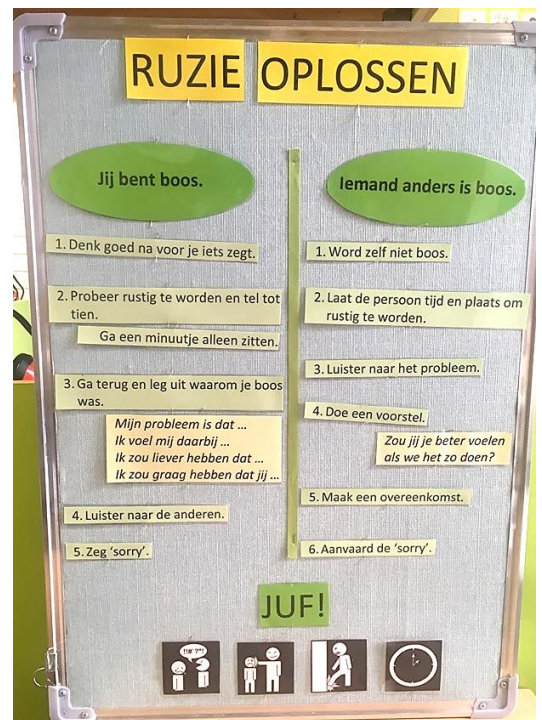
leerlingen de rol die ze wilden. Nog later liet ik hen zelfstandig binnen de groep beslissen wie welke rol zou innemen. Dit verliep eerder moeizaam en hier moest zeker nog verder op geoefend worden.

Zonder conflicthantering → met conflicthantering

Voor **het invoeren van de conflicthantering** wachtte ik het juiste moment af. Het is namelijk krachtiger om meteen op een conflict te kunnen inspelen en aansluitend hierop het schema aan te bieden. Ik merkte echter op dat geen enkel conflict echt tot een ruzie escaleerde. Wel zorgden conflicten er simpelweg voor dat het samenwerken vroegtijdig beëindigd werd of dat juf ingeschakeld werd.

Om dit laatste te vermijden, introduceerde ik toch het conflictenschema. Dit in zijn **oorspronkelijke vorm** (dat voor de tweede testfase aangepast werd).

De leerlingen hadden wat tijd nodig om te **wennen** aan het nieuwe onderdeel. Het beseffen dat men in een ruzie verwickeld is, was voor de meesten al heel moeilijk. Wel heb ik er vertrouwen in dat de tijd simpelweg te kort was en dat meer oefening hierop gunstig kan zijn.



2.4.1.5 Woordenspin samenwerken

Aanpak

Op het einde van de tweede week vertelde ik de leerlingen dat ik gezien had hoe goed ze al met elkaar samenwerkten. Ik wou graag van hen weten wat zij precies belangrijk vonden in een groepswerk. **Wat is er dus nodig zodat het samenwerken goed verloopt?**

Hun antwoorden verzamelde ik op het bord in **een woordenspin**. Daarvan nam ik een foto. Thuis haalde ik de belangrijkste elementen uit de woordenspin en maakte een kleinere woordenspin op de voorkant van het samenwerkingsbord.

Bij de aanvang van het volgende groepswerk begon ik met **het tonen van de voorkant** aan de leerlingen. Ik liet hen reageren. Wat stond hier nu op?

Tijdens elk groepswerk kon ik **teruggrijpen naar deze voorkant**. Als een leerling niet deed wat van hem gevraagd werd, kon ik hem eventjes laten terugkijken op de voorkant van het bord. Dit waren namelijk de afspraken die we samen hadden gemaakt.

Resultaat

Het resultaat van de woordenspin kon u al zien onder 2.3.1.1 *Fysiek samenwerkingsbord*.

2.4.1.6 Evaluatie samenwerken

Aanpak

Na de derde en vierde week vulde ik voor iedere leerling **een evaluatie** in. Het duurde eventjes totdat ik dit systeem op punt had. Onder 'aanpassingen' leest u waarom.

De evaluatie bestaat uit **een ophijsting van de verschillende doelstellingen** die ik met de leerlingen trachtte te bereiken. Daarnaast een score van 1 tot 3 en plaats om opmerkingen te noteren.

Het volledige evaluatieformulier kan u terugvinden onder het deel 'Bijlagen' in *Deel 2: de CLIK-methode*.

Bijlage 3: Individueel evaluatieformulier

Naam leerling:
 In samenwerking met:
 Opdracht + rol:
 Datum:

Score
 1 – Lukt niet.
 2 – Aanmoediging is nodig.
 3 – Lukt spontaan.

Doelstellingen	Score			Opmerkingen
✓ Volgen van stappenplan De leerling interpreteert het samenwerkingsbord op zelfstandige wijze. De leerling volgt het stappenplan correct op en slaat geen stappen over.	1	2	3	
✓ Sociale initiatieven De leerling neemt uit eigen initiatief deel aan het gesprek binnen de samenwerking. De leerling legt eigen ideeën op tafel.	1	2	3	
✓ Sociale reacties De leerling reageert met respect op wat andere leerlingen binnen het groepswerk zeggen.	1	2	3	

106

✓ Emotionele wederkerigheid De leerling houdt rekening met de gevoelens van ieder teamlid en speelt hierop in.	1	2	3	
✓ Doorzettingsvermogen De leerling geeft niet op en blijft binnen het groepswerk doorzetten totdat de taak af is. De leerling laat zijn teamgenoten niet alleen en werkt met hen samen tot op het einde van het groepswerk.	1	2	3	
✓ Aanhouden van tempo De leerling zorgt ervoor dat hijzelf en zijn teamgenoten blijven doorwerken en hierbij een goed tempo aanhouden. De leerling schat de tijd van het groepswerk goed in (a.d.h.v. de time timer) en zorgt dat de taak binnen de afgesproken tijd afgewerkt is.	1	2	3	
✓ Oplossen van conflicten De leerling kan zonder externe hulp conflicten aanpakken en oplossen (a.d.h.v. het conflictschema).	1	2	3	
✓ Partnerflexibiliteit De leerling houdt niet vast aan één partner, maar kan met verschillende leerlingen samenwerken. De leerling kan zelf kiezen met wie hij wil samenwerken om zo tot een succesvol groepswerk te komen.	1	2	3	

✓ Respect voor materiaal De leerling heeft respect voor het materiaal van hem, van anderen of van de klas. D.w.z. dat de leerling het gebruikte materiaal niet stuk maakt of misbruikt.	1	2	3	
✓ Invulling van gegeven rol De leerling neemt de verantwoordelijkheid op voor de rol die hij binnen de groep gekregen heeft. Hij of zij weet wat de rol inhoudt en probeert deze zo goed mogelijk te vervullen.	1	2	3	

Resultaat

Door de evaluatie **vooraf in te vullen**, had ik een goed idee van mijn eigen mening over het aandeel van een leerling in een bepaald groepswerk. Doordat ik dit vooraf voor mezelf op een rijtje kon zetten, was ik beter voorbereid om met de leerling te praten tijdens zijn individueel reflectiemoment (zie verder).

Achteraf gezien, had ik op deze manier ook een heel mooi overzicht van de sociale vaardigheden van de leerling. Iets wat normaliter moeilijk te beschrijven of te quoten is, werd op deze manier heel tastbaar.

Aanpassingen

Observatie → evaluatie

Het evaluatieformulier was oorspronkelijk bedoeld **om tijdens het groepswork in te vullen**. Tijdens het samenwerken zou ik telkens enkele leerlingen observeren en op dat moment het formulier invullen.

Ik ben echter snel te weten gekomen dat dit **niet haalbaar** was. De leerlingen zijn nog zoekende in het samenwerken en hebben mijn hulp nodig voor allerlei zaken. Ik had dus geen tijd genoeg om het formulier voor iedere leerling wekelijks in te vullen.

Scores

In het oorspronkelijke document gaf ik de leerlingen **een score tussen 1-5**. Na een tijdje begon ik te merken dat dit te gecompliceerd was en koos ik voor een simpele 1-3 score met als legende 'lukt niet', 'aanmoediging is nodig' en 'lukt spontaan'.

Ik verving **het zetten van kruisjes** ook door het kleuren van de vakken. Op die manier zag ik in één oogopslag hoe de leerling het op verschillende vlakken deed.

Klasoverzicht

Naar aanraden van mijn mentor ontwierp ik **een klassikaal overzicht**. Op dit overzicht houdt de leerkracht alle scores bij van de leerlingen op een bepaalde datum. Zo kan hij/zij zien of de klas vooruitgang boekt. De leerkracht kan ook specifiek werken aan de punten waarvoor de meeste leerlingen nog laag scoren.

Bijlage 4: Klasoverzicht evaluatie

Datum	Stappenplan volgen	Sociale initiatieven	Sociale reacties	Emotionele wederkerigheid	Doorzettingsvermogen	Aanhouden van tempo	Oplossen van conflicten	Partnerflexibiliteit	Respect voor materiaal	Invullen van gegeven rol		
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green
	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Red	Yellow	Green

2.4.1.7 Reflectie samenwerken

Aanpak

Tijdens de laatste twee weken van mijn testperiode, liet ik de leerlingen op vrijdag kort tot bij mij komen om een **reflectieblad** aan te vullen. Samen overliepen we de vragen en vulden we ze in. Terwijl we het blad invulden, kon ik met de leerling een gesprek beginnen over hoe hij de afgelopen groepswerken had ervaren.

Resultaat

Ik merkte op dat de leerlingen hierdoor **veel bewuster** werden over het samenwerken en hun functioneren binnen een groep. Ze formuleerden zelf werkpunten en toonden moeite om hieraan iets te doen.

Tijdens het groepswerk kon ik hierdoor ook de leerlingen **beter inschatten**. Zo kon ik accuratere groeps- en rolverdelingen maken. Tijdens het samenwerken zelf had ik meer inzicht in bepaalde reacties van leerlingen.

Toen ik tijdens de laatste week de leerlingen koppelde met een ongunstige partner, zag ik echt wie zijn best deed om dit niet te laten blijken aan de andere.

Aanpassing

Na het eerste reflectiemoment, **paste ik het reflectieformulier lichtjes aan**. Ik had het gevoel nog niet genoeg te weten gekomen te zijn over de leerlingen. De 'waarom'-vraag bleef bij vele onderdelen hangen. Zo wou ik graag weten waarom een leerling een bepaald ventje van de BLOB-tree had aangeduid. Waarom wilde de leerling niet graag samenwerken met een andere persoon?

Bij het maken van de tweede versie, voegde ik er enkele vragen aan toe die me zouden helpen om hier meer inzicht in te krijgen.

<p>Reflectie samenwerken</p> <p>Leerling:</p> <p>Datum:</p>	<p>Waarom heb je dit ventje ingekleurd?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Omcirkel in het groen waar je heel goed in bent.</p> <p>Omcirkel in het rood wat je nog niet zo goed kan.</p> <table><tr><td></td><td>luisteren</td><td>anderen aanmoedigen</td></tr><tr><td>anderen helpen</td><td>niet opgeven</td><td>samen overleggen</td></tr><tr><td>materiaal opruimen</td><td>goed doorwerken</td><td></td></tr><tr><td>rustig blijven</td><td>ruzie oplossen</td><td>goede ideeën hebben</td></tr></table> <p>Wat kan jij doen om dit te verbeteren?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Met wie werk jij het liefste samen?</p> <p>.....</p> <p>Met wie werk jij minder graag samen?</p> <p>.....</p>		luisteren	anderen aanmoedigen	anderen helpen	niet opgeven	samen overleggen	materiaal opruimen	goed doorwerken		rustig blijven	ruzie oplossen	goede ideeën hebben
	luisteren	anderen aanmoedigen											
anderen helpen	niet opgeven	samen overleggen											
materiaal opruimen	goed doorwerken												
rustig blijven	ruzie oplossen	goede ideeën hebben											

2.4.2 Testfase 2: de reguliere klas

2.4.2.1 Waar, wanneer, hoe lang en met wie?

Waar? In het derde leerjaar van VBS Immaculata Ieper.

Wanneer? 2 april 2019 -24 mei 2019

Hoe lang? Een testperiode van vier weken lang.

Met wie? Leerlingen van 8 tot 10 jaar uit een reguliere lagere school.

2.4.2.2 Algemeen

Alle onderdelen die bij de ASS-klas aan bod kwamen (met uitzondering van de woordenspin) kwamen ongeveer gelijktijdig aan bod tijdens de tweede testfase.

Op deze manier heb ik **een accurate vergelijking** kunnen maken tussen het effect van het samenwerkingsstelsel op het coöperatief leren in een ASS-klas en in een reguliere klas.

Hieruit volgden enkele **aanpassingen aan het systeem** die volgens mij nodig waren om het samenwerken in de reguliere klas ideaal te laten verlopen.

2.4.2.3 Aanpassingen

Aanpassingen aan het bord

1) Plaatsaanduidingen

Plaatsaanduidingen liet ik achterwege. Deze leerlingen zijn niet even gehecht aan de plaats waar ze samenwerken. Bovendien is het moeilijk om met een grotere klasgroep ieder groepje een individueel plaats te geven binnen het lokaal.

2) Rooster groepsverdeling

Omdat ik met een grotere groep te maken kreeg, moest ik het rooster voor de groepsverdeling op het bord lichtjes aanpassen.



Rollenkettingen

Ik besloot om **rollenkettingen** te maken in plaats van op het bord de rolverdeling aan te geven. Omdat ik nu met veel meer leerlingen te maken had, vond ik het bord te onoverzichtelijk met nog meer kaartjes erbij.

2.4.2.4 *Bevindingen*

Al snel kon ik enkele gelijkenissen en verschillen ondervinden tussen het effect in de ASS-klas en de reguliere klas. Hieronder maak ik een overzicht.

Verschillen

ASS-klas	Reguliere klas
Hechten veel belang aan het overlopen van het bord. Ieder onderdeel is even belangrijk.	Hechten weinig belang aan het overlopen van het bord. Vooral de groepsverdeling is belangrijk.
Hechten veel belang aan de lay-out van het bord. Waarom staat dit in een bepaalde kleur?	Hechten geen belang aan de lay-out.
Volgen heel strikt het stappenplan op.	Letten niet echt op het stappenplan.
Appreciëren niet dat er iets verandert aan het bord.	Zijn flexibel (ook in groepsverdeling).
Komen niet echt tot een conflict binnen het samenwerken.	Komen heel snel tot een conflict.
Tonen niet echt initiatief om zelf conflicten op te lossen.	Tonen zelf initiatief om conflicten op te lossen.
Boeken matige vooruitgang.	Boeken snellere vooruitgang.
Heel strakke invulling van rol.	Flexibele invulling van rol.
Zijn erg gefocust op het invullen van de rol.	Moeten soms op hun rol gewezen worden.

Gelijkenissen

Moeite om spontaan naar het bord te kijken.
Eerste impuls is om de leerkracht te roepen.
Timer is belangrijk en geeft duidelijkheid.
Zitten samen, maar werken individueel zonder het door te hebben.
Hebben veel baat bij de individuele reflectie.
Verlangen totdat we nog eens met het bord samenwerken (motiverende factor).

3. Conclusies en aanbevelingen

3.1 Beantwoorden van de onderzoeksvraag

Met het uitvoeren van deze bachelorproef, probeerde ik een antwoord te krijgen op de volgende onderzoeksvraag (en deelvraag).

Welke eenduidige aanpak voor groepswork bevordert de samenwerking en groepsfeer in een ASS-klas?

Hoe gebruik ik diezelfde aanpak in het reguliere onderwijs?

Door grondig te onderzoeken, uittesten en ontwerpen ben ik tot de volgende conclusies gekomen.

Welke eenduidige aanpak voor groepswork bevordert de samenwerking en groepsfeer in een ASS-klas?

Aan de hand van de CLIK-methode kunnen we gericht groepswork en samenwerking in de ASS-klas bevorderen. Het is een eenduidige aanpak aan de hand van een samenwerkingsbord die telkens herhaald wordt. Door het stimuleren van het samenwerken, wordt de groepsfeer van de klas automatisch beter. Leerlingen leren namelijk met elkaar om te gaan.

Het is niet duidelijk of de methode binnen iedere ASS-klas zou kunnen worden ingezet. Een ASS-klas gelijkend op de testgroep (waar reeds aanzet tot communicatie voorkomt) heeft er wel baat bij.

Hoe gebruik ik diezelfde aanpak in het reguliere onderwijs?

Mits kleine aanpassingen (zie boven) kan hetzelfde systeem perfect in het reguliere onderwijs gebruikt worden. De visualisatie en voorspelbaarheid die het bord biedt, is even voordelig voor een 'gewone' leerling. Een goed voorbeeld van UDL dus.

3.2 Evaluatie uitvoering van het onderzoek

Na afloop van beide testfasen, kan ik over het algemeen zeggen dat mijn onderzoeksopzet geslaagd is.

Volgende zaken zorgden ervoor dat het onderzoek slaagde.

- Grondige voorbereiding en observatiemomenten voor het ontwerpen.
- Regelmatig reflecteren over de gang van zaken, alleen of samen met de mentoren.
- Systeem is gemakkelijk toepasbaar binnen iedere les en vergde dus geen aparte lesvoorbereidingen.
- Systeem leert de leerlingen geleidelijk aan om samen te werken. Hierbij werden slechts kleine stappen per keer genomen.
- Accurate vergelijking kunnen maken (niveau van leerlingen en tijdsduur waren dezelfde).
- Reeds ontworpen samenwerkingsstelsel volledig kunnen uittesten in de reguliere klas (zonder dat er al te veel aanpassingen aan moesten gebeuren).

Op mijn weg kwam ik ook enkele obstakels tegen die het onderzoek vermoeilijkt hebben.

- Het zoeken naar mijn plaats binnen de ASS-klas. Alles was nog heel nieuw voor mij.
- Te laat inzetten van observatieschema (later: evaluatieschema).
- Onvoorziene omstandigheden zoals ziekte van de kinderen (last minute aanpassing van de groepsverdeling).
- Te weinig kennis over de leerlingen om accurate groepsverdeling te maken.
- Rekening houden met anderstalige leerlingen binnen het groepswork (zonder daarbij een groep te 'beperken').

3.3 Aanbevelingen

Hieronder vindt u nog **enkele concrete tips** die u kunnen helpen bij het uitvoeren van de CLIK-methode.

- Probeer zeker het digitale samenwerkingsbord uit.
Het digitale samenwerkingsbord brengt veel voordelen met zich mee. Allereerst is het een pak handiger dan het fysieke bord. U hebt het altijd bij u en kunt het heel snel aanpassen. De willekeurige groeps- en rolverdeling zijn ook een pluspunt.
- Blijf in het begin bij één soort bord (fysiek of digitaal).
Voor de leerlingen zou het in het begin verwarrend zijn om van het ene bord naar het andere over te schakelen. In principe bevatten de borden dezelfde onderdelen, maar toch kan dit heel anders aanvoelen voor de kinderen. Kiest u er uiteindelijk voor om over te schakelen, doe dit dan geleidelijk aan.
- Na herhaaldelijke keren het bord zelf uitgelegd te hebben, kunt u een leerling aanduiden om het groepswerk te introduceren.
Zo oefenen de leerlingen in het spontaan en nauwkeurig aflezen van het samenwerkingsbord.
- U kunt groepen per drie uitproberen.
Groepen per drie zijn een goede tussenstap tussen CLIK 1 en 2. Als u aanvoelt dat uw klas nog niet aan groepswerk per vier toe is, kunt u hiermee beginnen.
- CLIKS hernemen
Als u merkt dat uw klas moeite heeft met bepaalde doelstellingen, kunt u ervoor kiezen om bepaalde CLIKS te hernemen.
- Voorbeeldzinnen gebruiken
Verplicht groepen die moeite hebben met het starten van een conversatie om de voorbeeldzinnen te gebruiken. Zeg vooraf dat je bij deze groepen de zinnen echt moet horen.
- Evaluatieformulieren tussendoor invullen
Het invullen van de evaluatieformulieren neemt veel tijd in beslag, zeker als u een grote klasgroep hebt. U kan hier gerust al mee beginnen vanaf het eerste groepswerk. Zo kunt u het werk verdelen over meerdere weken.
- Klassikale reflectiemomenten
U kunt af en toe even tijd maken voor een klassikaal reflectiemoment. Naast het individueel reflecteren, kunnen de leerlingen op die manier ook eens horen wat de anderen over het samenwerken denken.
- Conflictenschema ook buiten het samenwerken gebruiken
Het conflictenschema kan perfect buiten het samenwerken gebruikt worden en ten alle tijden ingezet worden. Ook ruzies op de speelplaats of binnen andere lessen kunnen op deze manier opgelost worden. Kies liever voor één conflictenschema in plaats van twee schema's naast elkaar aan te bieden.

3.4 Vooruitblik

Het onderzoek naar de beste manier om leerlingen te laten samenwerken (binnen een ASS-klas) **is hiermee zeker niet afgerond.**

Met de mogelijkheid om de methode een volledig jaar uit te proberen, zouden hoogstwaarschijnlijk nog meer aanpassingen, bedenkingen en resultaten aan het licht komen. Ook het vergelijkend onderzoek zou nog verder uitgediept kunnen worden. Hoeveel groter is de vooruitgang die de leerlingen uit het reguliere onderwijs boeken ten opzichte van de leerlingen uit de ASS-klas binnen dezelfde tijd? Geraken de leerlingen uit het reguliere onderwijs het samenwerkingsbord beu? Hoe kunnen we ervoor zorgen dat leerlingen volledig zelfstandig conflicten oplossen? Al deze vragen vergen meer onderzoekstijd.

Daarnaast heb ik het voordeel gehad om binnen een ASS-klas terecht te komen waar de leerlingen zelf al tot communiceren waren gekomen. De methode biedt geen garantie voor het bevorderen van samenwerking binnen iedere ASS-klas. Wel is het een goede basis om mee te starten.

Het voordeel dat het systeem ook rechtstreeks inzetbaar is in het reguliere onderwijs, maakt dat het zeker de moeite waard is.

4. Epiloog

Tijdens onze opleiding groeiden we stevast in de verschillende **basiscompetenties van een leerkracht lager onderwijs**. Ook tijdens het maken van deze bachelorproef beoefende ik enkele hiervan.

Functioneel geheel 1 - De leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen	
<p>1.1 De leerkracht kan de beginsituatie van de leerlingen en de groep achterhalen.</p> <p>1.1.1 in overleg met teamleden of externen, zowel individuele kindkenmerken als kenmerken van de groep achterhalen die van invloed kunnen zijn op leren en onderwijzen;</p>	
<p><i>In overleg met beide mentoren en na grondige observatie, stelde ik de beginsituatie van de leerlingen vast. Deze hadden een invloed op het ontwerpen van mijn samenwerkingssysteem.</i></p>	<p><i>p. 10-11</i> <i>p. 22-24</i></p>
<p>1.2 De leerkracht kan doelstellingen kiezen en formuleren.</p> <p>1.2.1 doelstellingen kiezen op basis van de ontwikkelingsdoelen en eindtermen, ontwikkelings- en leerlijnen, een geselecteerd leerplan, het schoolwerkplan en het pedagogisch project;</p> <p>1.2.6 doelstellingen concreet en operationeel formuleren;</p>	
<p><i>Voor mijn CLIK-methode selecteerde ik zelf doelen die ik met de leerlingen tracht te bereiken. Hierbij hield ik rekening met het ZILL-leerplan en formuleerde ik ook eigen doelstellingen.</i></p>	<p><i>p.45</i></p>
<p>1.4 De leerkracht kan de leerinhouden en leerervaringen structureren en vertalen in een samenhangend onderwijsaanbod.</p> <p>1.4.1 het onderwijsaanbod opdelen in leerstappen, thema's en projecten;</p>	
<p><i>Alle leerervaringen verzamelde ik in een opbouwend 'lessenpakket'. De verschillende stappen in het leren samenwerken beschreef ik in 'CLIKS'.</i></p>	<p><i>p.46-48</i></p>
<p>1.5 De leerkracht kan aangepaste werkvormen en groepeeringsvormen bepalen.</p> <p>1.5.2 gepaste groepeeringsvormen kiezen;</p>	
<p><i>Met progressieve complicering zette ik groepswerken per twee en per vier in. Hierbij hield ik rekening met wie de groepen zou maken (leerkracht of leerling) of en welke rollen er zouden zijn en of de partner voor een hele tijd vast of wisselend zou zijn.</i></p>	<p><i>p. 54-57</i></p>
<p>1.8 De leerkracht kan observatie en evaluatie voorbereiden.</p>	

<p>1.8.2 individueel en in overleg met collega's eenvoudige observatie-instrumenten kiezen;</p> <p>1.8.4 met ondersteuning beoordelingscriteria bepalen om de vorderingen van de leerling te beoordelen.</p>	
<p><i>Ik maakte zelf een observatieformulier om de sociale vaardigheden van de leerlingen te onderzoeken. Daarna beoordeelde ik de leerlingen op die sociale vaardigheden aan de hand van een zelf gemaakt evaluatieformulier.</i></p>	<p><i>p. 52</i> <i>p.58-59</i></p>
<p>Functioneel geheel 2 - De leraar als opvoeder</p>	
<p>2.2 De leerkracht kan de emancipatie van de leerlingen bevorderen.</p> <p>2.2.2 het kind stimuleren tot mondigheid, zelfstandigheid, eigen initiatief en verantwoordelijkheid en participatie.</p>	
<p><i>Het opzet van deze bachelorproef was om de leerlingen een betere kans op participatie in de maatschappij te geven (door hen mondig en vaardiger in samenwerken te maken).</i></p>	<p><i>p. 8-9</i></p>
<p>2.3 De leerkracht kan door attitudevorming leerlingen op individuele ontplooiing en maatschappelijke participatie voorbereiden.</p>	
<p><i>Zie boven.</i></p>	<p><i>”</i></p>
<p>Functioneel geheel 4 - De leraar als organisator</p>	
<p>4.2 De leerkracht kan een soepel en efficiënt les- en dagverloop creëren, dat past in een korte- en langetermijnplanning.</p> <p>4.2.1 voor de leerlingen, gelijktijdige of opeenvolgende activiteiten vlot en soepel laten verlopen en een kindaangepast dagverloop opbouwen;</p>	
<p><i>Aan de hand van het stappenplan op het samenwerkingsbord bouwde ik de verschillende opdrachten op en maakte ik deze visueel voor de leerlingen.</i></p>	<p><i>p. 30</i></p>
<p>Functioneel geheel 5 - De leraar als innovator - de leraar als onderzoeker</p>	
<p>5.1 De leerkracht kan resultaten van onderwijsontwikkelingswerk en vernieuwende elementen aanwenden en aanbrenge.</p> <p>5.1.1 vernieuwende inzichten uit de opleiding in zijn onderwijspraktijk aanwenden;</p>	
<p><i>Ik haalde mijn inspiratie uit de vele voorbeelden die ons vanuit de opleiding werden aangereikt en zette deze inspiratie in om een eigen handleiding te creëren.</i></p>	<p><i>/</i></p>
<p>5.3 De leerkracht kan het eigen functioneren ter discussie stellen en bijsturen.</p>	

5.3.1 de klaspraktijk vanuit reflectie op de eigen ervaringen bijsturen, onder meer door onder begeleiding eenvoudig praktijkgericht onderzoek uit te voeren.	
<i>Ik reflecteerde herhaaldelijk en paste mijn systeem aan.</i>	<i>p. 61-62</i>
Functioneel geheel 7 - De leraar als lid van een schoolteam	
7.1 De leerkracht kan overleggen en samenwerken binnen het schoolteam. 7.1.1 zijn opdracht realiseren in samenwerking met de leden van het schoolteam en rekening houdend met de schoolcultuur;	
<i>Vanaf het begin ging ik in overleg met mijn mentoren om mijn project te realiseren (rekening houdend met hun school- en klasvisie).</i>	<i>p. 8-11</i>
Attitudes	
<p>A3 kritische ingesteldheid : bereid zijn zichzelf en zijn omgeving ter discussie te stellen, de waarde van een bewering of een feit, de wenselijkheid en haalbaarheid van een vooropgesteld doel te verifiëren, alvorens een stelling in te nemen.</p> <p>A4 leergierigheid : actief zoeken naar situaties om zijn competentie te verbreden en te verdiepen.</p> <p>A5 organisatievermogen : erop gericht zijn de taken zo te plannen, te coördineren en te delegeren, dat het beoogde doel op een efficiënte manier bereikt kan worden.</p>	

5. Literatuurlijst

Aim arrow icons. (sd). Opgeroepen op juni 2019, van Google afbeeldingen:

https://www.google.com/search?hl=en-BE&q=arrow+icon+aim&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkGJC6C-kl4Vfh8ahgELEKjU2AQaAAwLELCMpwgaYQpfCAMSJ1-BFIIUnQaeBSAU7BOhBsIIPAbzN640sDSkNik4liTaKZUkuj-tNBowGR3DTo321klnxb1tyO099Xp1a65Rt25ne5fDAhWh_1m5XPYFMMk4FAIZ_1W0zVTzL5IAQMCxC

Arrow (symbol). (sd). Opgeroepen op juni 2019, van Google: https://www.google.com/search?sa=G&hl=en-BE&q=arrow+right+and+up&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkwEJ5f8AXAp9ZDgahwELEKjU2AQaAAwLELCMpwgaYgpgCAMSJKjG-hKaBvEBmwasEvAB-xKcBsEGqTajNJQ-5zalNL4ouz_1oNqg0wD0aMM2L2mCIUOGMOKuiAPnxUWcRoXZrDk2TYjM4-GURXg2XQOXxybk4KNXktFOQKa5

Blabla. (sd). *Geweldloze communicatie*. Opgeroepen op april 2019, van blabla: <https://www.blabla-blabla.be/geweldloze-communicatie/wat-is-geweldloze-communicatie/>

Blob-tree. (sd). Opgehaald van Pinterest:

<https://www.google.com/url?sa=i&source=images&cd=&ved=2ahUKEwirsOygmMbiAhVRaVAKHTEyAQYQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fnl.pinterest.com%2Fpin%2F356065914269030689%2F&psig=AOvVaw1PuB9tFA8bw6T5LOT-ISYf&ust=1559417292594634>

Boogaard, M. (2016). *Anders kijken naar autisme*. Utrecht: Ankh-Hermes.

Checklist icons. (sd). Opgeroepen op juni 2019, van Google afbeeldingen:

https://www.google.com/search?hl=nl-BE&q=checklist+icon&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkwEJ8PW-2LlMn1AahwELEKjU2AQaAAwLELCMpwgaYgpgCAMSJKsSnAaeBpoG8wHjAe4BnBLpE6EGwT2jNMA9wj2fNKg0pDSiNLE0tj0aMAuU1Q0tF-GJB_1tSuak46LaWxsJ_170IA_1hyztQm8r8e5E1EHrADbPDWMgOj3pGtOTIAEDA

Clics. (sd). Opgehaald van Fundoo:

https://www.fundoo.be/media/catalog/product/cache/19/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/c/k/ck022_bird.jpg

Geweldloze communicatie. (sd). Opgeroepen op april 2019, van Wikipedia:

https://nl.wikipedia.org/wiki/Geweldloze_communicatie

methodieken.nl. (sd). *TEACCH*. Opgeroepen op februari 2019, van methodieken.nl:

http://www.methodieken.nl/methodieken_methoden.asp?methode_link=TEACCH

Participate! (sd). *'Theory of mind'-hypothes*. Opgeroepen op maart 2019, van Participate!:

<https://www.participate-autisme.be/go/nl/autisme-begrijpen/wat-is-autisme/theorieen-over-autisme/theory-of-mind-hypothesefcm>

Peeters, T. (2009). *Autisme - Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen: Houtekiet.

S&Lzorg. (sd). *TEACCH*. Opgeroepen op maart 2019, van S&Lzorg:

<https://www.slzorg.nl/dagbesteding/dagbesteding-voor-autisme-teacch/>

Simple Business Suitcase/briefcase Icon. (sd). Opgeroepen op juni 2019, van Google:

<https://www.google.com/search?sa=G&hl=en-BE&q=briefcase+icon+black+and+white&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkGJESQnVZZIclHwahgELEKjU2AQ>

aAAwLELCMpwgaYQpfCAMSJ-MB5AGaBuUBO5wG8QHqAZkG7AGjNL4o6DbBPec2uz-7KLwzwd2UPhowcYstBe8fSgpqR1g2CYnC_1Mqdt8-wYoZBueAaZ9GK270bUjjvrQL

Smart light bulb. (sd). Opgeroepen op juni 2019, van Google:

[https://www.google.com/search?sa=G&hl=en-](https://www.google.com/search?sa=G&hl=en-BE&q=intelligence+light+bulb&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkwEJIWYT7o6EhwQahwELEKjU2AQaAAwLELCMpwgaYgpgCAMSKKAKsRSjFJKkohSaCtASoQqIA5sKyjeIKpYp4ymfNKc0ijjJN500sj0aMK4_1bqGqdImWaM7DgtFS7ZKn5fijgMn6Jv7tiuuY4AvxFTncu0CO1eXsJ)

[BE&q=intelligence+light+bulb&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkwEJIWYT7o6EhwQahwELEKjU2AQaAAwLELCMpwgaYgpgCAMSKKAKsRSjFJKkohSaCtASoQqIA5sKyjeIKpYp4ymfNKc0ijjJN500sj0aMK4_1bqGqdImWaM7DgtFS7ZKn5fijgMn6Jv7tiuuY4AvxFTncu0CO1eXsJ](https://www.google.com/search?sa=G&hl=en-BE&q=intelligence+light+bulb&tbm=isch&tbs=simg:CAQSkwEJIWYT7o6EhwQahwELEKjU2AQaAAwLELCMpwgaYgpgCAMSKKAKsRSjFJKkohSaCtASoQqIA5sKyjeIKpYp4ymfNKc0ijjJN500sj0aMK4_1bqGqdImWaM7DgtFS7ZKn5fijgMn6Jv7tiuuY4AvxFTncu0CO1eXsJ)

Spectrumvisie. (sd). *Autismepaspoort*. Opgeroepen op februari 2019, van Spectrumvisie: autisme anders bekijken!: <https://www.spectrumvisie.nl/homepage/diensten/autismepaspoort/>

Spectrumvisie. (sd). *TEACCH*. Opgeroepen op februari 2019, van Spectrumvisie: autisme anders bekijken!: <https://www.spectrumvisie.nl/homepage/1-5over-spectrumvisie/visie-2/teacch/>

Speedometer Free Vector Art. (sd). Opgeroepen op juni 2019, van Google:

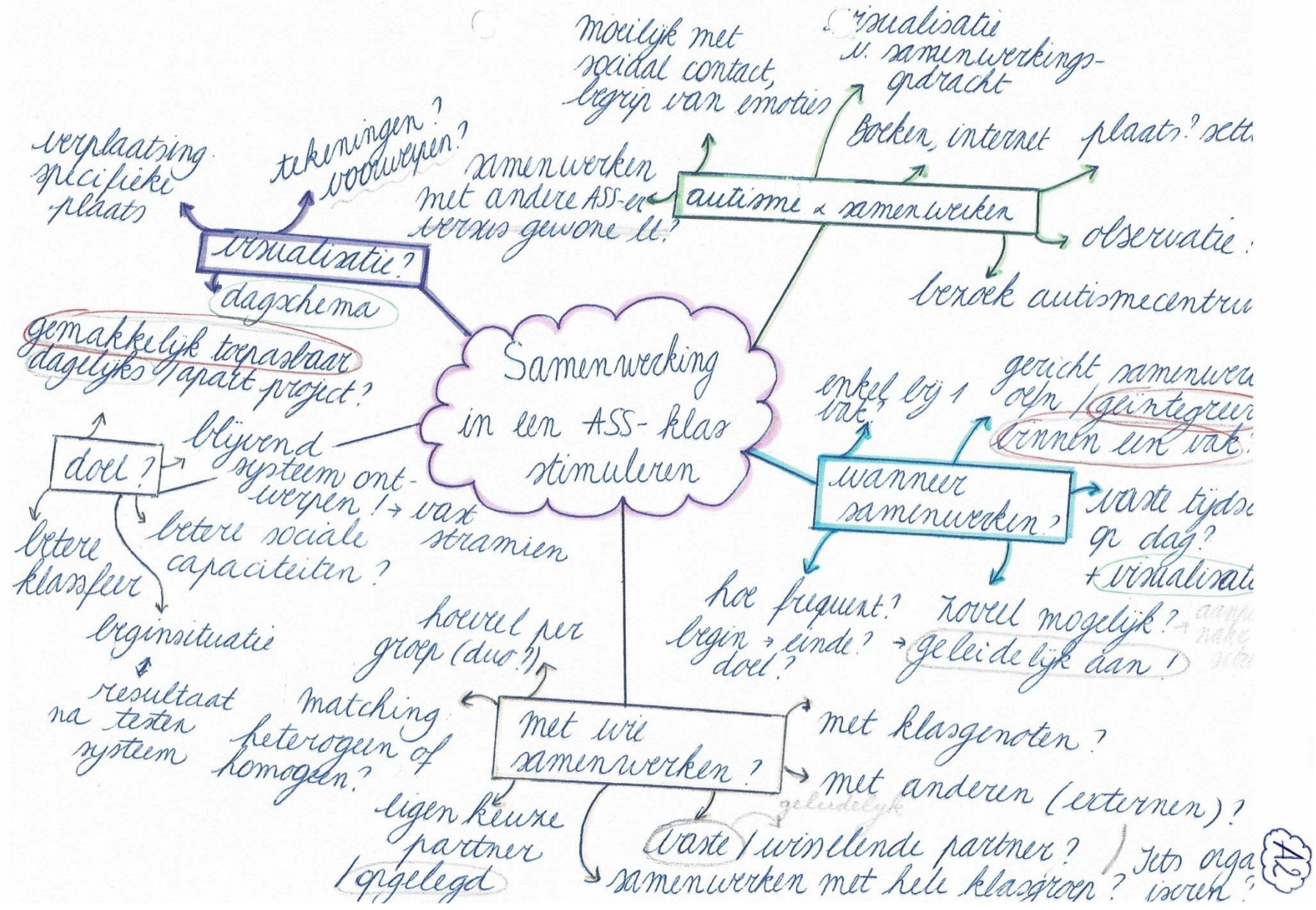
<https://lh3.googleusercontent.com/bKfGDGUJ0p69TqqM9tbJSzf6LOBHUAUHMFIbuAD4GhXmh9Hzr63nXrlAcRCvcG9D9lun=s85>

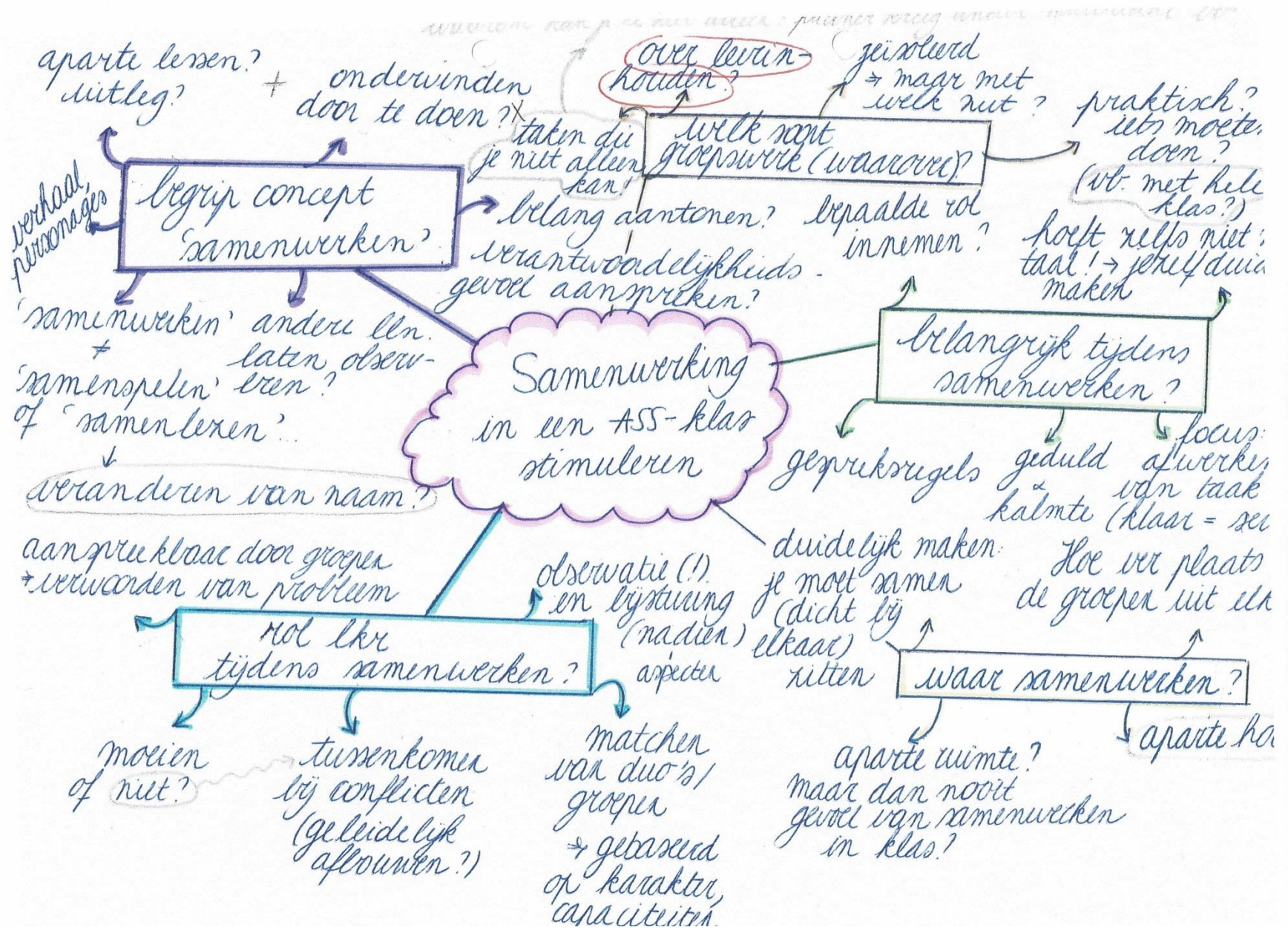
succesvolautisme.eu. (sd). *Centrale coherentie - Fritz (1989)*. Opgeroepen op maart 2019, van succesvolautisme: <http://succesvolautisme.eu/portfolio/centrale-coherentie/>

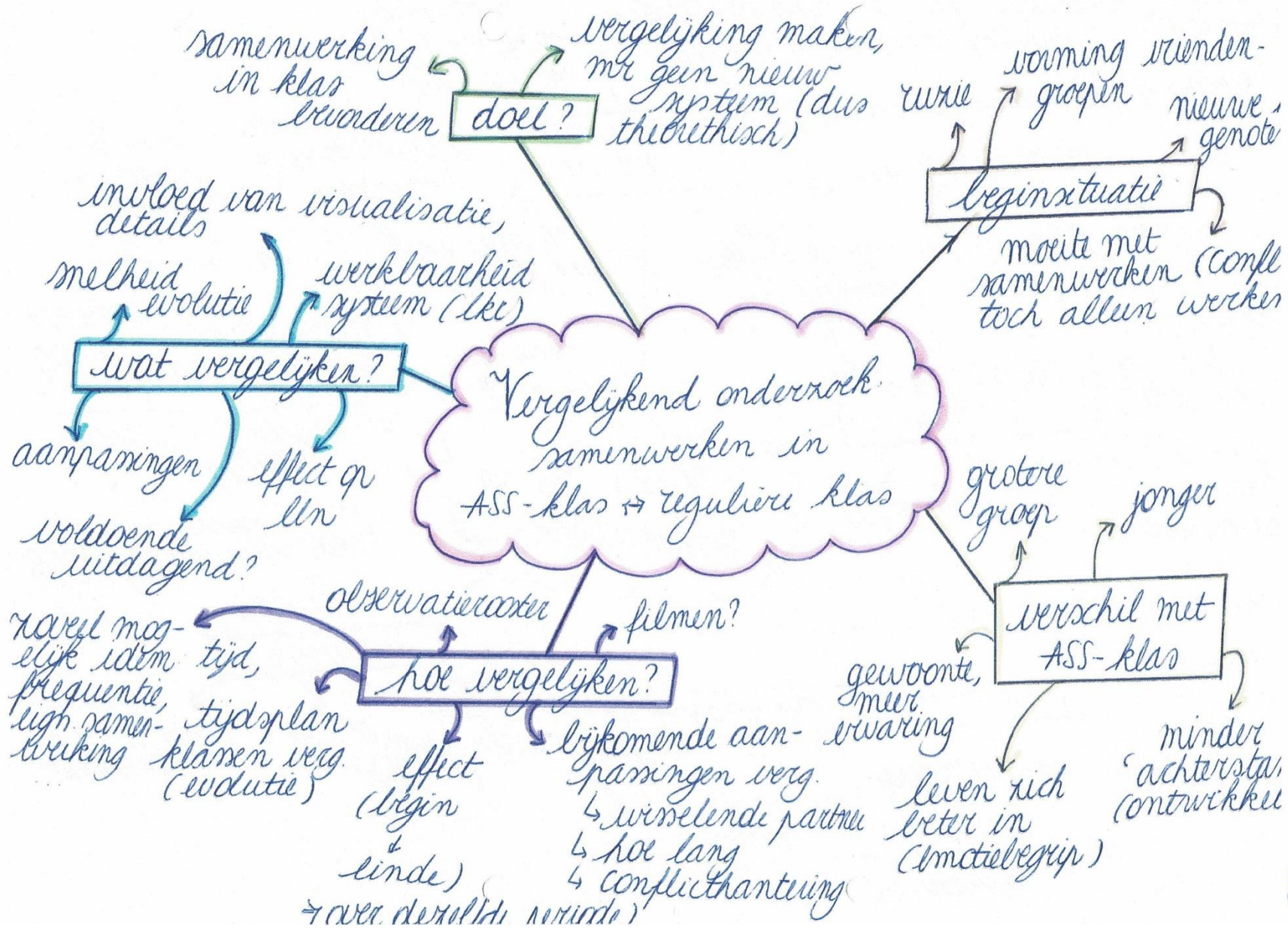
User icon orange. (sd). Opgeroepen op juni 2019, van Google: https://lh3.googleusercontent.com/EwT0g-E9ZhkGKQLa6USuaU8-7qIpauuO_eTLMK5nKAzaRpJDvVOTEzavYVF9dh4Dcg4sCA=s85

Vanroy, K. (2015). *Leren met autisme*. Antwerpen: EPO.

Vermeulen, P. (2009). *Autisme als contextblindheid*. Antwerpen: EPO.







R2

6.3 Planning

Tijdsplan

Welke vaste aanpak bevordert de samenwerking en groepssfeer in een ASS-klas? Hoe gebruik ik dezelfde aanpak in het reguliere onderwijs?																							
	Onderzoeksactiviteit	januari				februari				maart				april				mei			juni		
1	Literatuur doornemen	■	■	■	■																		
2	Observatie klas BuO					■	■	■															
3	Ontwerpeisen neerschrijven																						
4	Ontwerpen versie 1 handleiding + materiaal					■	■	■															
5	Toepassen eerste versie							■			■	■	■										
6	Tussenevaluatie eerste versie									■													
7	Rapport schrijven												■	■	■	■							
8	Observatie klas ingroei													■									
9	Aanpassen versie 1 → ontwerpen versie 2													■	■	■							
10	Toepassen versie 2															■	■	■	■				
11	Rapport schrijven																			■			
12	Indienen eindproduct externe partners (week van 27/05)																				■		
13	Rapport schrijven, laatste aanpassingen																				■	■	
14	Indienen bachelorproef (7/06)																					■	
15	Presentatie (12/06)																						■

6.4 Observatieschema

Naam leerling: _____ Datum: _____

Sociale vaardigheden

Sociale reacties: *(op leerkracht, op mijn initiatieven, op andere leerlingen, op gebeurtenissen)*

Sociale initiatieven: *(naar leerkracht, naar mezelf, naar medeleerlingen, uit het niets)*

Emotionele wederkerigheid: *(besef van emoties, handelen naargelang eigen emoties of die van anderen)*

Sociaal onaanvaardbaar gedrag

Sociale subklasse

- Sociaal afzijdig
- Passieve interactie
- Actieve, bizarre interactie
- Actieve 'normale' interactie

Sociale relaties binnen de klas

Vrienden/ klasgenoten waarmee de leerling optrekt

Sociale spanningen

Spel/samenwerking met klasgenoten

Communicatie en visualisatie**Niveau van communicatie**

- Sensatieniveau (zintuiglijk)
- Presentatieniveau (voorwerp = bedoeling)
- Representatieniveau (voorwerp = code)
- Meta-representatieniveau (woorden, mimiek, humor)

Visualisatietechniek (best passende)

- Voorwerpen
- Foto's
- Picto's
- Woorden

Interpretatie van beeldspraak

Begrip van non-verbaal gedrag

Niveau van zelfstandigheid

Opdracht:

- Weerspannig
- Met lichamelijke begeleiding
- Met directe aanmoediging
- Met indirecte aanmoediging
- Zelfstandig

Opdracht:

- Weerspannig
- Met lichamelijke begeleiding
- Met directe aanmoediging
- Met indirecte aanmoediging
- Zelfstandig

Opdracht:

- Weerspannig
- Met lichamelijke begeleiding
- Met directe aanmoediging
- Met indirecte aanmoediging
- Zelfstandig

Uniekheden

Vasthouden aan routines

Fixaties/preoccupaties

Verdragen van nabijheid + fysieke contacten

Spanningen/angsten

Signalen + eerste reactie

Mogelijke aanpak

Ontspanning en ontladingen



Campus Torhout
Sint-Jozefstraat 1
8820 TORHOUT
T 050 23 10 30

