

# Uitwerking 'T PASST WEL!

Talentgericht Professionaliseren rondom kinderen met ASS Ten aanzien van Welbevinden En Leren



# Colofon

Lectoraat Diversiteit in Leren & Gedrag

Lectoraat Jeugd, Educatie en Samenleving

Onderzoeksprogramma Curious Minds

## Pedagogische Academie

BrugsmaBorg

Zernikeplein 9

9747 AS Groningen

## Senior onderzoeker

Dr. C.H. (Carla) Geveke

T 050 595 3553

E [c.h.geveke@pl.hanze.nl](mailto:c.h.geveke@pl.hanze.nl)

## Docent-onderzoekers

A.(Anke) Feenstra MEdSEN

E [a.feenstra@pl.hanze.nl](mailto:a.feenstra@pl.hanze.nl)

Drs. H.(Hanneloes) Veen-Schleurlholts

E. [h.schleurlholts@pl.hanze.nl](mailto:h.schleurlholts@pl.hanze.nl)

## Lector

Dr. H.W. (Henderien) Steenbeek

T 050 595 3853

E [h.w.steenbeek@pl.hanze.nl](mailto:h.w.steenbeek@pl.hanze.nl)

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Regieorgaan SIA in het kader van de regeling KIEM hbo Batch 2 2019 (dossiernummer KIEM.VRIJ.04.148)

# Betrokken partners

1 november 2021



# Inhoudsopgave

<b>1.</b>	<b>Ontwerpprincipes .....</b>	<b>5</b>
1.1.	Principes gericht op de inhoud: handelen en interprofessioneel samenwerken .....	5
1.2.	Principes gericht op de vorm.....	8
<b>2.</b>	<b>Inbedding.....</b>	<b>9</b>
2.1.	Achtergrond inbedding .....	9
2.2.	Intake en afsluiting.....	9
2.3.	Teambijeenkomsten .....	11
<b>3.</b>	<b>Train-de-coach .....</b>	<b>12</b>
3.1.	Achtergrond train-de-coach .....	12
3.2.	Opbouw train-de-coach.....	13
<b>4.</b>	<b>Netwerklere .....</b>	<b>15</b>
4.1.	Achtergrond netwerklere.....	15
4.2.	Opbouw netwerklere .....	16
<b>5.</b>	<b>Coaching-in-de-klas .....</b>	<b>18</b>
5.1.	Achtergrond coaching-in-de-klas .....	18
5.2.	Opbouw coaching .....	19
<b>6.</b>	<b>Leeromgeving .....</b>	<b>22</b>
6.1.	Achtergrond .....	22
6.2.	Opbouw van de leeromgeving .....	22
6.3.	Zelfstudiemodelijkheden in de leeromgeving .....	23
	<b>Literatuur.....</b>	<b>30</b>

# 1. Ontwerpprincipes

## 1.1. Principes gericht op de inhoud: handelen en interprofessioneel samenwerken

Het professionaliseringstraject is gericht op het doel	Bron
<p><b>Handelen in de klas vergroten door: ruimte bieden om welbevinden en leergedrag te versterken.</b></p> <p>Autonomie verlenen, participatie vergroten, zelfvertrouwen geven, zelfstandigheid vergroten / afhankelijkheid voorkomen en een positieve band opbouwen met de leerlingen.</p>	<p>(Geveke, 2017; Meindertsma, 2014; Miramontez &amp; Schartz, 2021; Ryan &amp; Deci, 2000; Seaman-Tullis et al., 2019; van der Steen et al., 2020; Zilli et al., 2020).</p> <p>Q-sort welbevinden 13_ resp. 35, 47, 70 en 73; Q-sort welbevinden 15_ resp. 10, 66, 67, 68, 69; Q-sort welbevinden 18_ resp. 5; Q-sort leergedrag 7_ resp. 39, 10, 58, 67 en 73.</p>
<p><b>Handelen in de klas vergroten door: structuur bieden om welbevinden en leergedrag te versterken.</b></p> <p>Omgeving structureren (prikkelarm; kleine leerdoelen en gericht op leerlijnen), voorspelbaar maken, consequent zijn, modellen en visueel maken.</p>	<p>(Dib &amp; Sturmey, 2007; Macdonald et al., 2018; Mavropoulou et al., 2011; Sarokoff &amp; Sturmey, 2008; Serruys, 2005; Van Gennip et al., 2007).</p> <p>Q-sort welbevinden 19_ resp. 4 en 20; Q-sort leergedrag 4_ resp. 39; Q-sort leergedrag 6_ resp. 71; Q-sort leergedrag 8_ resp. 2 en 61; Q-sort leergedrag 9_ resp. 53).</p> <p>Focusgroep 1.2; Focusgroep 1.3; Focusgroep 1.4.</p>
<p><b>Handelen in de klas vergroten door: flexibel te ondersteunen (scaffolding) om welbevinden en leergedrag te versterken.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Balans drie kernbehoefes: competentie, verbondenheid en autonomie; eigen grenzen kennen;</li> <li>- Gedrag positief beïnvloeden: aansluiten op behoeften en motivatie vergroten;</li> <li>- Taak en omgeving aanpassen op behoefte: individueler maken (bijv. specifiek maken, vereenvoudigen,</li> </ul>	<p>(Clark &amp; Adams, 2020; Deci &amp; Ryan, 2008; El Zein et al., 2016; Geveke et al., 2020; Granott et al., 2002; Greenberg et al., 2016; Holcombe &amp; Plunkett, 2016; Hume &amp; Odom, 2007; Kantavong &amp; Sivabaedya, 2010; Kerr et al., 2003; Kokkinos &amp; Davazoglou, 2009; Kraemer et al., 2008; Kranak et al., 2017; Manti et al., 2013; Markelz et al., 2019; Mechling &amp; Youhouse, 2012; Nah &amp; Tan, 2021; Natof &amp; Romanczyk, 2009; Rosello et al., 2018; Sparapani et al., 2016; Steenbeek et al., 2012; Steenbeek &amp; Van Geert, 2013;</p>

<p>realistischer, leuker), inzetten technologie, prikkelarm, uitdagingen en mogelijkheden herkennen (door observeren) en daarop inspelen;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Omgaan met dichtklappen: dichtklappen voorkomen / tegengaan, omgaan met onbereikbaarheid, zelfvertrouwen geven, kennis van sociaal-emotionele ontwikkeling, ondersteunen en sociaal contact / relatie;</li> <li>- Omgaan met storend gedrag: ieder kind een unieke aanpak.</li> </ul>	<p>Van de Pol et al., 2014; Van der Worp-van der Kamp et al., 2014; Westling, 2010; Xin et al., 2017).</p> <p>Q-sort welbevinden 11_resp. 33,35,16, 58, 69, 72; Q-sort welbevinden 12_resp. 33, 66, 70; Q-sort welbevinden 16_resp. 68; Q-sort welbevinden 18_resp. 5; Q-sort leergedrag 1_resp. 2; Q-sort leergedrag 2_resp. 53 en 59; Q-sort leergedrag 4_resp. 39; Q-sort leergedrag 8_resp. 2.</p> <p>Focusgroep 1.1; Focusgroep 1.3; Focusgroep 1.4.</p>
<p><b>Interprofessioneel samenwerken versterken door te richten op:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivatie, duidelijke visie en missie: gezamenlijke visie-richting, gemotiveerd zijn om samen te werken, nieuw professionele activiteiten creëren en flexibel zijn;</li> <li>- Professioneel complementair gedrag en verbondenheid: elkaar leren kennen, gelijkwaardigheid (wederzijdse acceptatie en erkenning), gemeenschappelijke verantwoordelijkheid en omgaan met cultuurverschillen tussen de sectoren;</li> <li>- Communicatie en interactie: overlegmomenten, evaluatiemomenten, reflectie op het proces, eenduidige en integrale aanpak (verwachtingen tussen professionals verduidelijken, bespreken van taakverdeling en gezamenlijke doelen, sparren met gedragswetenschappers onderling, korte lijntjes);</li> <li>- Kennis en informatie over het hele systeem delen: ander perspectief. Kennis op de goede plekken brengen door het hele systeem te gebruiken (lkr – begeleider – ouders) en good practices te gebruiken, aandacht voor elkaars vaardigheden.</li> </ul>	<p>(Bronstein, 2002; Cobben et al., 2016; Easen et al., 2000; Hebron &amp; Bond, 2017).</p> <p>Q-sort interprofessioneel samenwerken 23_resp. 5,1,13,4,14; Q-sort interprofessioneel samenwerken 24_resp. 40, 15 en 59; Q-sort interprofessioneel samenwerken 25 – resp. 40, 37; ); Q-sort interprofessioneel samenwerken 26_resp. 41,11, 71; Q-sort interprofessioneel samenwerken 28_resp. 20, 3; Q-sort interprofessioneel samenwerken 29_resp. 4; Q-sort professionaliseringsvorm 32_resp. 11; Q-sort professionaliseringsvorm 34_resp. 37; Q-sort professionaliseringsvorm 36_resp. 38, 36, 71; Q-sort professionaliseringsvorm 38_resp. 13, 41 en 55.</p> <p>Focusgroep 1.1.</p>



## 1.2. Principes gericht op de vorm

<b>Het professionaliseringstraject maakt wat betreft de vorm gebruik van de volgende principes</b>	<b>Bron</b>
<b>Adaptief maken:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psychologische basisbehoeftes aanspreken;</li> <li>- Flexibel traject gericht op leren kennen eigen doelen en wensen rondom zowel interprofessioneel samenwerken als omgaan met ASS.</li> </ul>	(Boerefijn, 2017; Coenders & Laat, 2010; Deci & Ryan, 2008; Durlak & DuPre, 2008; Korenhof et al., 2014; Mylrea et al., 2017; Ryan & Deci, 2000; Schunk, 2005; Wetzels, 2015).  Q-sort Professionaliseringsvorm 33_resp.15; Q-sort Professionaliseringsvorm 34_resp. 37.
<b>Feedback op eigen handelen door coaching-on-the-job:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Videofeedback, (video)prompting;</li> <li>- Terugkijken op handelen bij omgaan met ASS en interprofessioneel samenwerken / reflecteren op instructie en hoe die te kunnen verbeteren om aan te sluiten op het niveau van de leerling, bijv: training in 'professional learning' (PL).</li> </ul>	(Ballet et al., 2006; Fukkink et al., 2011; Goens et al., 2015; Kantavong & Sivabaedya, 2010; Menninga, 2017; Mortenson & Witt, 1998; Seaman-Tullis et al., 2019; Seidel et al., 2013; Suhrheinrich & Chan, 2017; Van Vondel, 2017; Wetzels, 2015).  Q-sort Professionaliseringsvorm 35_resp. 21,16; Q-sort Professionaliseringsvorm 36_resp. 21, 38;.
<b>Van en met elkaar leren in een netwerk:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Samen met anderen kennis en ervaring over omgaan met ASS delen en ervaring over interprofessioneel samenwerken delen;</li> <li>- Gezamenlijke trainingen leerkracht – jeugdhulpverlener; intervisie bij interprofessioneel samenwerken. Good practices (effectieve vormen van samenwerking).</li> </ul>	(Coenders & Laat, 2010; Hebron & Bond, 2017; Korenhof et al., 2014; Wenger et al., 2011).  Q-sort professionaliseringsvorm 31; Q-sort professionaliseringsvorm 36_resp. 21, 38; Q-sort professionaliseringsvorm 37_resp. 1, 38, 14, 20; Q-sort professionaliseringsvorm 38_resp. 13, 41.
<b>Zelfstudie rondom ASS</b>	Q-sort professionaliseringsvorm 41_resp. 3.



# 2. Inbedding

## 2.1. Achtergrond inbedding

Centraal in de professionalisering staan twee onderwerpen: 1) het handelen van de professional in de klas rondom het begeleiden van leerlingen met ASS en 2) het interprofessioneel samenwerken tussen jeugdhulpverlener en leerkracht om een geïntegreerd aanbod op maat te kunnen realiseren. Echter, er zou weinig veranderen in het onderwijs en de jeugdhulpverlening als de professionals een individueel traject volgen dat los staat van de organisatieontwikkeling. Om veranderingen in het onderwijs en jeugdhulpverlening te realiseren is het daarom belangrijk om verschillende lagen van de organisatie waarin de professionals werken mee te nemen in de ontwikkeling (cf. Wetzels et al., 2011). Dit betekent dat er niet alleen aandacht is voor het handelen en het interprofessioneel samenwerken van de leerkrachten en de jeugdhulpverleners die de professionalisering volgen, maar dat er ook aandacht is voor het handelen en het interprofessioneel werken op managementniveau en teamniveau. Op die manier richt de professionalisering zich niet alleen op de ontwikkeling van enkele individuen in de organisatie, maar wordt voor een uitstralingseffect effect gezorgd op diverse lagen in de organisatie, van leerling tot manager.

Concreet betekent dit dat de twee centrale onderwerpen periodiek terugkomen in de gesprekken op verschillende niveaus, bijvoorbeeld in de teamvergadering en functioneringsgesprekken. Als er vanuit verschillende lagen in de organisatie aandacht is voor deze twee onderwerpen, kan de organisatie een optimaal aanbod voor kinderen met een autismespectrumstoornis organiseren. Dit is nodig om goed aan te sluiten bij organisatiedoelen alsmede het effect van de professionalisering te vergroten.

Inbedding van het leerproces van de leerkracht en de jeugdhulpverlener in de organisatie waarin hij of zij werkzaam is, gebeurt op twee manieren:

- 1) Een intake en afsluiting op locatie, inclusief afstemming met de directie.
- 2) Teambijeenkomsten waarbij de professional kennis en ervaringen ten aanzien van het handelen en interprofessioneel samenwerken deelt met de collega's.

## 2.2. Intake en afsluiting

Doelen:

- 1) De leerkracht / jeugdhulpverlener en coach geven richting aan hun leerproces door het opstellen van hun persoonlijke doelen.
- 2) In samenspraak met de manager van de school of jeugdhulpverleningsorganisatie worden de doelen afgestemd met organisatiedoelen en besproken hoe het team op een zinvolle wijze betrokken kan worden bij de professionalisering.

- 3) Met de informatie wordt de professionalisering zo goed als mogelijk op maat gemaakt, zodanig dat het past bij de professional én bij de school- of jeugdhulpverlenersorganisatie.
- 4) Na de professionalisering wordt met leerkrachten/jeugdhulpverleners in een reflectiegesprek waarde toegekend aan datgene wat geleerd is en worden doelen voor de toekomst opgesteld om het handelen en interprofessioneel samenwerken verder te verduurzamen.
- 5) Met de organisatie wordt de opbrengst van de professionalisering voor de organisatie geïnventariseerd en besproken hoe handelen en professioneel samenwerken kan worden geborgd in de organisatie.

### *Intake en afsluitend gesprek met de professional: leerkracht/jeugdhulpverlener*

Doelgroep: leerkrachten/jeugdhulpverleners.

Tijdens de intake die de cursusleider uitvoert met elke professional (leerkracht/jeugdhulpverlener) worden persoonlijke doelen geformuleerd. Hieraan werkt de professional d.m.v. toepassing in de eigen praktijk. Om tot persoonlijke doelen te komen, wordt een sorteermethode gebruikt met daaraan gekoppeld een gesprek over de uiterste behoeftes. Met behulp van een SMART-analyse wordt geïnventariseerd welke doelen behaald kunnen worden, door middel van:

- 1) Handelen in de klas, waarbij (videofeedback)coaching wordt ingezet;
- 2) Het inzetten van het netwerk om het handelen én interprofessioneel samenwerken te verbeteren, door kennis en ervaringen te delen in de netwerkbijeenkomsten;
- 3) Andere vormen waarmee de professional zijn/haar leerproces vormgeeft, bijvoorbeeld zelfstudie, gesprekken met collega's, studiedagen etc.

Daarnaast worden professionaliseringswensen geïnventariseerd zodat het programma zo mogelijk verder op maat kan worden gemaakt wat betreft vorm en inhoud.

Na de professionalisering vindt er een afrondend individueel gesprek op locatie plaats, waarbij gereflecteerd wordt op de leerdoelen en de professionaliseringswensen, besproken wordt welke elementen uit de professionalisering van waarde waren en aan welke doelen gerelateerd aan het handelen en interprofessioneel samenwerken, de leerkracht/jeugdhulpverlener verder wil werken. Om richting te geven aan het gesprek wordt een reflectieschema gebruikt waarin de professionaliseringsonderdelen zijn uitgezet in de tijd. De professional geeft in dit schema aan in hoeverre de leerdoelen zijn behaald als het gaat om het handelen en het interprofessioneel samenwerken rondom kinderen met ASS en in welke mate en op welk moment de professionalisering voldeed aan de professionaliseringswensen. Tot slot worden nieuwe leerdoelen SMART opgesteld om het geleerde een vervolg te geven en om te zorgen dat handelen en interprofessioneel samenwerken niet wegzakken naar verloop van tijd. Met de informatie die dit gesprek oplevert, kan de professionalisering mogelijk verbeterd worden en geeft de professional zelf verder richting aan zijn leerproces.

### *Intakegesprek met de coach*

Doelgroep: coach.

Voorafgaand aan de training wordt door de trainer van de train-de-coach een intakegesprek gevoerd met de coaches. In dit gesprek wordt afgestemd in hoeverre de kennis en vaardigheden omtrent video-coaching al beheerst worden, zodat er een uitdagend programma geboden kan worden. Naast het aanleren van kennis en vaardigheden omtrent video-coaching, vormt de kern van de bijeenkomsten kennisdeling en ervaringen uitwisselen. Aan de hand van opgedane werkervaring van de coach en de gemaakte opnamen van de coachee (leerkracht/jeugdhulpverlener), zal interprofessioneel kennis worden gedeeld.

### *Intakegesprek en afsluitend gesprek organisatie*

Doelgroep: manager, coach en de betrokken professionals.

Het intakegesprek met de organisatie onder leiding van de cursusleider is een bijeenkomst met manager, coach en de betrokken professionals van de organisatie. Tijdens deze sessie wordt besproken hoe de professionalisering en de persoonlijke doelen van de professionals en de coach passen bij de organisatiedoelen. Daarnaast wordt besproken hoe het team waarin de professional werkt het beste betrokken kan worden. Dit is nodig om goed aan te sluiten bij organisatiedoelen alsmede het effect van de professionalisering te vergroten. Tijdens dit gesprek wordt besproken hoe aan de teambijeenkomst vormgegeven kan worden en hoeveel teambijeenkomsten gewenst zijn.

Na de professionalisering vindt er een afsluitend gesprek plaats met de manager, coach en de betrokken professionals van de organisatie om afspraken te maken over hoe datgene wat geleerd is in de professionalisering ten aanzien van het handelen en het interprofessioneel samenwerken verduurzaamd kan worden in de organisatie. Onderwerpen als continueren of periodieke coaching of het bespreken van leervragen in netwerken van teams kunnen besproken worden. Ook aandacht voor nieuwe medewerkers die meegenomen moeten worden in de organisatieontwikkeling rondom het handelen en interprofessioneel samenwerken is een punt van bespreking.

## **2.3. Teambijeenkomsten**

Doel: Effect van de professionalisering vergroten door het betrekken van het team.

### *Mogelijke invulling van teambijeenkomsten*

Doelgroep: de professional, zijn/haar manager, het team van de professional en de coach van de organisatie.

In het intakegesprek is besproken hoe vorm en inhoud gegeven wordt aan deze teambijeenkomsten. Te denken valt aan een startbijeenkomsten waarbij bijvoorbeeld een autisme-belevingscircuit kan worden doorlopen en vervolgens knelpunten en succesfactoren verzameld worden bij het handelen en interprofessioneel samenwerken rondom kinderen met ASS. In vervolgbijeenkomsten kan de professional zijn/haar ervaringen delen, good practices laten zien en/of bijvoorbeeld een netwerksessie met zijn/haar team organiseren.

# 3. Train-de-coach

## 3.1. Achtergrond train-de-coach

Bij de module train-de-coach worden coaches in twee bijeenkomsten getraind met als doel enerzijds om een juiste videocoachmethodiek te hanteren en anderzijds om informatie en ervaringen uit te wisselen over hoe het handelen (ruimte bieden, structuur en flexibel ondersteunen) van de professionals door coaching versterkt kan worden. Hoewel het handelen van de professional centraal staat, komt ook het interprofessioneel samenwerken aan de orde in de coaching. Dit onderwerp komt daarom ook terug in de train-de-coach sessies.

Het coachingstraject is gebaseerd op een aantal algemene principes op het gebied van leren en gedragsverandering en blijkt een effectieve vorm van professionalisering te zijn (Fukking, 2005). In de uitwerking van 'Coaching-in-de-klas' staan belangrijke uitgangspunten voor coaching van waaruit de coach werkt en die terugkomen in de train-de-coach.

De coach speelt binnen dit traject een cruciale rol, zoals ook blijkt uit verschillende onderzoeken naar de rol van een psycholoog binnen verschillende soorten therapie. Verschillende aspecten waaronder een sterke motivatie, goed contact hebben, goed kunnen luisteren en de juiste vragen kunnen stellen, hebben meer invloed op positieve veranderingen bij de cliënt dan de specifieke soort therapie (Lambert & Okiishi, 1997; Mohr, 1995). Oftewel, de persoon van de psycholoog maakt het verschil en het is aannemelijk dat het bij een coachingsproces als dit niet anders is.

Het coachingstraject is een middel om de leerkracht/jeugdhulpverlener te helpen zijn doelen te bereiken. In de uitwerking 'Coaching-in-de-klas' staat de methodiek beschreven.

## 3.2 Opbouw train-de-coach

Doelen:

- 1) Het aanleren van kennis en vaardigheden omtrent video coaching – op maat.
- 2) Kennisdeling en ervaringen uitwisselen. Aan de hand van opgedane werkervaring van de coach en de gemaakte opnamen van de coachee (leerkracht/jeugdhulpverlener) zal kennis worden uitgewisseld. Daarbij kan het zowel om het handelen van de coachee gaan als om de interprofessionele samenwerkingsvaardigheden van de coachee.

Doelgroep: coaches (bijv. gedragsdeskundige, internbegeleider, video-interactiebegeleider) van jeugdhulpverleningsorganisaties en scholen.

### *Voorafgaand aan de train-de-coach*

Voorafgaand aan de training wordt er een intakegesprek gevoerd met de coach (zie uitwerking 'inbedding'). In dit gesprek wordt afgestemd in hoeverre de kennis en vaardigheden omtrent video-coaching al beheerst worden, zodat er een uitdagend programma geboden kan worden.

Indien van toepassing op het leerniveau van de coach wordt gestart met het leren maken van opnames en kijken naar beeldmateriaal. Hierbij passen de volgende leeropbrengsten en onderwijsmaterialen:

Leeropbrengsten:

- a. Je leert een gerichte opname te maken.
- b. Je leert gebruik te maken van kijkwijzers voor Basiscommunicatie.
- c. Je leert een interactieanalyse te maken, hieruit krachten en ontwikkelpunten te formuleren.
- d. Je leert te richten op de onderwijsbehoeftes van leerlingen, leraren en jeugdhulpverleners.
- e. Je leert hoe je de leerkracht en jeugdhulpverlener inzicht kan geven in zijn eigen talentontwikkeling en hoe je zelf deze ontwikkeling kan stimuleren bij de professionals.

Onderwijsmateriaal:

- Kennisclip 'Een gerichte opname maken'
- Kennisclip 'Basiscommunicatie en kijkwijzer'
- Kennisclip 'Het maken van een interactieanalyse: krachten en ontwikkelpunten'
- Kennisclip 'Leerbehoefte formuleren m.b.v. methode Netwerklernen'

### *Train de trainer online sessie 1*

Deze sessie kan al dan niet online plaatsvinden. De informatie uit de kennisclips (zie 'voorafgaand aan de coaching') wordt verwacht bekend te zijn. Voorafgaand aan de eerste train-de-coach sessie heeft de coach het materiaal zelfstandig doorgenomen.

In deze sessie wordt ingestoken op de kennis en de ervaringen die de coaches al hebben opgedaan. De coach heeft een kennismakingsgesprek gevoerd met de coachee. Tijdens het kennismakingsgesprek zijn een aantal leerdoelen opgesteld waarop de coachee gecoacht

wil worden. De doelen hebben met name betrekking op het handelen, maar de coachee kan ook rondom het interprofessioneel samenwerken doelen opstellen. Bij het opstellen van de leerdoelen wordt aangesloten op de informatie die naar voren is gekomen bij het intakegesprek met de cursusleider (zie uitwerking 'Inbedding').

Voorafgaand aan de online sessie geven coaches feedback op de videofragmenten van een praktijksituatie die in de leeromgeving staan. De feedback is gericht op het herkennen van talentmomenten en het vergroten van de eigen kracht van de coachee (de persoon in het filmpje).

Tijdens de online sessie zijn er interactieve werkvormen die passen bij de leeropbrengsten. De insteek zal het delen van de ervaringen en kennis zijn. Van elkaar leren, elkaar inspireren en zo de interprofessionele deskundigheid bevorderen.

Tijdens de eerste sessie staat het ontdekken van talentmomenten in beeldmateriaal centraal. Hierbij passen de volgende leeropbrengsten en onderwijsmaterialen:

Leeropbrengsten:

- f. Je herkent talentmomenten bij de coachee en voert de gesprekken op een wijze waarin de coachee deze zelf ontdekt en waarbij de eigen opname van de coachee centraal staat.
- g. Je leert de coachee actief te zijn tijdens het begeleidingsgesprek; eigen krachten te ontdekken en ontwikkelpunten te formuleren door de stijl van begeleiden.

Onderwijsmateriaal:

- o Kennisclip 'Het analyseren van beeldmateriaal en ordening aanbrengen'
- o Kennisclip 'Stijl van begeleiden'
- o Kennisclip 'Opbouw van een begeleidingsgesprek'
- o Kennisclip 'Talentontwikkeling'

### *Train de trainer online sessie 2*

Bij de tweede online sessie worden de kennisclips als bekend verwacht. In deze sessie wordt de diepte ingegaan betreft het delen van inzichten en ervaringen t.a.v. de vervolgonopnamen van de coachees. Daarnaast wordt er ingezoomd op een thema dat naar voren is gekomen tijdens de intake met de coaches. Hier zullen actieve werkvormen voor worden geboden om interprofessioneel kennis te delen.

Ter voorbereiding op sessie 2 heeft de coach relevante filmfragmenten waar hij/zij over wil sparren, geüpload in de digitale leeromgeving. Voorafgaand aan de online sessie geven de trainer en de deelnemers elkaar feedback volgens de gegeven opdracht.

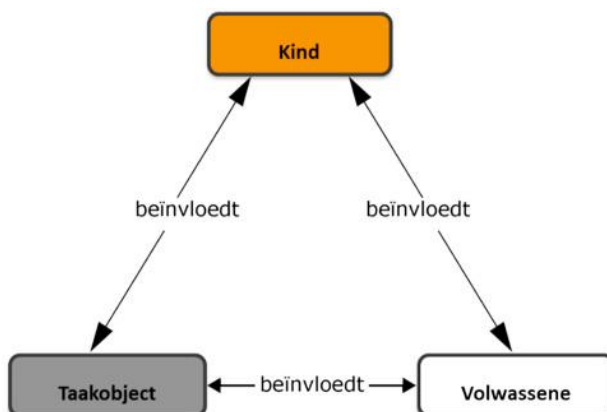
Tijdens de online sessie zijn er interactieve werkvormen die passen bij de leeropbrengsten. De insteek zal het delen van de ervaringen en kennis zijn. Van elkaar leren, elkaar inspireren en zo de interprofessionele deskundigheid bevorderen.

# 4. Netwerkleren

## 4.1. Achtergrond netwerkleren

Netwerkleren is ontwikkeld door de Open Universiteit (Korenhof, de Kruif, & de Laat, 2013). Netwerkleren is een professionaliseringsvorm waarbij de kracht zit in de directe koppeling tussen eigen praktijk en leren. Deelnemers brengen hun eigen vragen vanuit hun eigen praktijk in en deze worden in een heterogene groep professionals gezamenlijk beantwoord. De actieve verbinding met anderen kan zorgen voor bijvoorbeeld groei in persoonlijke ontwikkeling, verbreden van praktijkkennis en/of theoretische kennis. Tijdens netwerkleren zorgen de deelnemers met elkaar dat het leren vorm krijgt. Deelnemers voeren een professionele dialoog met elkaar en bekijken hierdoor hun leervragen vanuit meerdere perspectieven. De bottom-up benadering zorgt voor relevantie, enthousiasme, motivatie en energie. Een netwerkgroep heeft een niet-hiërarchisch systeem wat het leren bevordert. Er wordt gekeken naar wat mensen met elkaar verbindt in plaats van wat hen verschillend maakt en hoe zij samen met elkaar tot bredere oplossingen van een vraagstuk kunnen komen. Omdat de deelnemers zelf leervragen inbrengen wordt het eigenaarschap en de toewijding van de deelnemer bevordert (Korenhof et al., 2013). Netwerkleren is een laagdrempelige manier van leren die niet wordt opgelegd.

We gebruiken bij het netwerkleren de talentgerichte insteek. Daarbij is het uitgangspunt dat ieder kind talentvol is, mits als talentvol benaderd. Centraal staat hierin de interactie tussen de volwassene, het kind en de taak (zie Figuur 1). Wanneer het potentieel om te kunnen ontwikkelen wordt waargenomen en aangesproken, kunnen mensen excelleren (ten opzichte van zichzelf op eerdere momenten). We zien een stukje van het potentieel aan talentvol gedrag dat een leerling laat zien: enthousiasme, nieuwsgierigheid en betrokkenheid, onderzoekende houding, redeneren of het ontlocken van ondersteuning. Meer informatie over talentgericht werken (ook wel Curious Minds genoemd) is te vinden via [TalentenKracht \(hanze.nl\)](http://TalentenKracht(hanze.nl)), [www.hanze.nl/curiousminds](http://www.hanze.nl/curiousminds) en in het boek 'Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool; een dynamische visie op leren en onderwijzen' (Veenker, Steenbeek, Van Dijk & Van Geert, 2017).



Figuur 1: Talentendriehoek.

Bovendien wordt gebruik gemaakt van de expertise die er in de netwerkgroep leeft. De inbreng van de expert, die bij een bijeenkomst wordt uitgenodigd, kan zorgen voor een vergroting of verandering in het referentiekader van de groep.

Er zijn verschillende rollen te onderscheiden:

Rol netwerkcoach: leidt in en sluit af, zorgt voor een goed verloop van het gesprek, sfeer, verdeling van de beurten, zorgt dat alle vragen beantwoord worden.

Rol expert: bereidt het thema voor en geeft een pitch (max 10 min), zoekt en deelt literatuur, gebruikt een visual en mengt zich op een gepaste wijze in het gesprek na de pitch.

Rol deelnemer: formuleert leervragen (aanleveren max. 2 dagen van tevoren bij de experts en de docent), brengt zijn/haar expertise en de kennis uit het eigen netwerk in bij de discussie over de leervragen.

## 4.2. Opbouw netwerkleren

Doel: Van en met elkaar leren, waarbij eigenaarschap van de deelnemers wordt gestimuleerd, wordt uitgegaan van de kracht van samenwerken en het zien en benutten van het ontwikkelingspotentieel van iedereen.

Doelgroep: leerkrachten, jeugdhulpverleners en coaches, onderzoekers en docenten.

### *Opbouw van een netwerklersessie*

Een netwerklersessie heeft doorgaans dezelfde opbouw:

#### 1. Inleiding

Een moment om iedereen even welkom te heten, het programma van de bijeenkomst kort te vertellen en een ijsbreker in te zetten.

#### 2. Pitch van de expert

De expert geeft een pitch over het onderwerp dat is afgesproken en heeft ruim van tevoren de leervragen van de deelnemers ontvangen, zodat hier rekening mee gehouden kan worden tijdens het maken van de pitch.

#### 3. Leervragen langs de meetlat

De ingebrachte leervragen worden gesorteerd langs een meetlat (zie Bijlage 3). Ze worden gesorteerd van eenvoudig naar complex. Tijdens de pitch zijn sommige leervragen misschien al beantwoord; deze hoeven niet meer gesorteerd te worden. Sommige leervragen zijn misschien niet passend bij het onderwerp; deze vragen komen op de 'parkeerplaats'. Andere leervragen kunnen gegroepeerd worden, omdat ze aan elkaar verwant zijn. Input voor de leervragen zijn praktijkvoorbeelden (video's) en praktijkervaringen, de coaching en het zelfstudiemateriaal in de leeromgeving.

#### 4. Leervragen beantwoorden

In deze stap worden de vragen één voor één met elkaar beantwoord. Er wordt begonnen met de minst complexe vraag. Hiermee wordt voorkomen dat de netwerkgroep direct vastloopt. Vaak wordt gaandeweg het antwoord op de meest complexe vraag al gevonden. Waar mogelijk kan een deelnemer zijn vraag ondersteunen met filmfragmenten die hij/zij zelf



heeft opgenomen. Afhankelijk van de tijd worden er keuzes gemaakt welke vragen er worden beantwoord en welke nu nog niet aan bod kunnen komen.

## 5. Evaluatie bijeenkomst

Het is belangrijk om de bijeenkomst goed af te sluiten. In deze stap wordt geëvalueerd hoe de bijeenkomst inhoudelijk en organisatorisch is verlopen. Op basis hiervan kan de gang van zaken voor de volgende bijeenkomst worden aangepast. Daarnaast is het bij de afsluiting van belang dat er afspraken worden gemaakt voor de volgende bijeenkomst.

### *Opbouw van een serie netwerklersessies*

Uit hoeveel bijeenkomsten het totale proces bestaat hangt af van de netwerkcoach, de deelnemers zelf en de keuze van de organisatie. In de intake (zie uitwerking 'inbedding') is besproken hoeveel sessies er gehouden worden. We werken een voorbeeld uit van vier sessies.

#### Bijeenkomst 1: Educatiebijeenkomst

Doel: educatie over netwerken en talentgericht (interprofessioneel) werken.

- 1) Opstart – inbedding netwerken in de totale professionalisering.
- 2) Belevingsactiviteit/circuit.
- 3) Uitleg netwerken: De werkwijze van netwerken kan worden uitgelegd met behulp van de animatie 'TalentKracht Netwerken' (te vinden via [www.hanze.nl/autisme](http://www.hanze.nl/autisme)). Op de website staan PowerPoints met meer informatie en tevens kan de animatie 'Curious Minds, Talentontwikkelen werken met kinderen met Autisme Spectrum Stoornis in de klas' helderheid geven over Talentontwikkeling.
- 4) Online leeromgeving: wijzen op link naar zelfstudiemateriaal.
- 5) Oefensessie netwerken: talentgericht (interprofessioneel) samenwerken, zie link.
- 6) Voorbereiding op de volgende bijeenkomst: Vragen worden beantwoord, verwachtingen van de groep worden vastgesteld, verwachtingen over het geven en krijgen van feedback worden verhelderd. Er is aandacht voor het coachingstraject tussendoor. Tot slot worden de data van de netwerkbijeenkomsten vastgelegd en deadlines afgesproken.
- 7) Afsluiting: De bijeenkomst wordt afgesloten met vragen van de deelnemers.

Bijeenkomst 2, 3 en 4 volgen de opbouw zoals besproken bij 'opbouw van een netwerklersessie'. Tijdens de bijeenkomsten kunnen de volgende onderwerpen centraal staan, bijvoorbeeld:

Bijeenkomst 2: Netwerken over handelen, welbevinden en leergedrag.

Bijeenkomst 3: Interprofessioneel samenwerken.

Bijeenkomst 4: Nader te bepalen op basis van de input van de deelnemers bij de intake (zie uitwerking 'inbedding'). In deze laatste bijeenkomst wordt het totaal van alle bijeenkomsten eveneens geëvalueerd in relatie tot de coaching en de praktijk. Na de vierde bijeenkomst worden afsluitende gesprekken gevoerd (zie uitwerking 'inbedding').

# 5. Coaching-in-de-klas

## 5.1. Achtergrond coaching-in-de-klas

Het coachingstraject is gebaseerd op een aantal algemene principes op het gebied van leren en gedragsverandering. Dit omdat uit onderzoek blijkt dat gedragsveranderingsprogramma's in de praktijk niet altijd leiden tot het gewenste resultaat. Alle goede voornemens ten spijt, maar in de werkelijkheid van alledag is een opleidingstraject snel weer vergeten, hoe enthousiast men ook is tijdens het volgen van een scholing. Uit onderzoek is gebleken dat een aantal factoren een positief effect heeft op de lange termijn. Uit onderzoek (Wade, 1984) is gebleken dat de effectiviteit van cursussen die enkel gericht zijn op informatieoverdracht geen enkel effect hebben op het handelen van de leerkracht (Wade, 1985). Het meest effectief zijn trainingen die observatie in de klas, micro-teaching, video feedback en oefenen in de praktijk combineren. De effecten van video-coaching zijn ook enige maanden na de coaching nog aanwezig (Fukking, 2005). Kenmerkend voor een traject dat is gebaseerd op principes van Video Interactie Coaching is dat het sterk handelingsgericht is, werkt vanuit krachten in plaats van vanuit zwakten, er coaching plaatsvindt naar aanleiding van objectief waarneembaar gedrag en micro-analyses, eventueel per seconde, mogelijk zijn. Gedragingen worden zo op een bewust niveau gebracht (Van den Heijkant et al, 2006).

Een aantal gedragsveranderingsprincipes staan centraal in de coaching:

- 1) Kennisverwerving en koppeling naar praktijk: Veenman (1996) geeft aan dat door scholing wel allerlei nieuwe kennis verworven kan worden, maar voordat die kennis eigen gemaakt is en bewust gebruikt kan worden is een proces van coaching noodzakelijk als brugfunctie tussen de scholing en de toepassing in de eigen praktijk. Tijdens de coachingsgesprekken gaat de coach in op de aspecten van het gedrag waarin de coachee sterk is. De leerdoelen van de professional (leerkracht/jeugdhulpverlener) worden daaraan gekoppeld, met het doel de coachee te tonen dat zijn sterke punten ingezet kunnen worden om de leerdoelen te behalen. Binnen de positieve psychologie worden deze sterke punten gezien als een belangrijk potentieel voor de verdere ontwikkeling (Linley & Harrington, 2006).
- 2) Positief/negatief-ratio 3:1 bij het geven van feedback: Fredrickson (2008) heeft in haar onderzoek vastgesteld dat mensen op allerlei gebieden floreren als er een verhouding is van 3:1 in positieve en negatieve ervaringen. De negatieve ervaringen zijn nodig om te kunnen leren. Als daar voldoende positieve ervaringen tegenover staan, groeien mensen het meest. Ook op het gebied van opleiding en coaching geldt dit principe. Belangrijk is dan ook tegenover een aantal leerpunten van de coachee drie keer zoveel positieve punten te benoemen.
- 3) Zelfregulatie: om succesvol te leren is het belangrijk dat de coachee het proces voldoende zelf reguleert. Zelfregulatie begint met het stellen van doelen en het

maken van een plan om die doelen te bereiken (Pintrich, 2000). Het is belangrijk dat de coach het proces niet overneemt, maar juist ondersteunt en indien nodig bijstuurt.

Bij *Coaching-in-de-klas* stellen leerkrachten en jeugdhulpverleners doelen op die gericht zijn op hun eigen handelen in de klas. Hierbij gaat het om de pedagogisch-didactische principes ruimte bieden, structuur geven en flexibel ondersteunen van de leerlingen met ASS. Er vinden drie coaching-sessies plaats per professional, door de coach. Het doel is reflectie op en het verbeteren van het eigen handelen aangaande het stimuleren van de betrokkenheid van de ASS-leerling.

De coach speelt binnen dit traject een cruciale rol, zoals ook blijkt uit verschillende onderzoeken naar de rol van een psycholoog binnen verschillende soorten therapie. Verschillende aspecten waaronder een sterke motivatie, goed contact hebben, goed kunnen luisteren en de juiste vragen kunnen stellen hebben meer invloed op positieve veranderingen bij de cliënt dan de specifieke soort therapie (Lambert & Okiishi, 1997; Mohr, 1995). Oftewel, de persoon van de psycholoog maakt het verschil en het is aannemelijk dat het bij een coachingsproces als dit niet anders is.

Het coachingstraject is een middel om de leerkracht/jeugdhulpverlener te helpen zijn doelen te bereiken.

## 5.2. Opbouw coaching

Doel: Doelgericht werken aan het eigen handelen, reflecteren op het handelen en het handelen bijstellen op basis van de (videofeedback)coaching. Naast het handelen werkt de professional ook doelgericht aan het interprofessioneel samenwerken. In de reflectie wordt stilgestaan bij de wijze waarop de professional zijn/haar kennis en ervaringen rondom het handelen kan delen met de collega met wie wordt samengewerkt.

Doelgroep: de coachee is de leerkracht/jeugdhulpverlener en de coach is de coach van de school/jeugdhulpverleningsorganisatie (bijv. de gedragsdeskundige of de video-interactiebegeleider).

### *Voorafgaand aan de coaching*

De coaching bestaat uit een aantal stappen. Het start met een kennismakingsgesprek waar de coachee zijn/haar leerdoel zal toelichten. Hierbij wordt voortgebouwd op het intakegesprek dat is gevoerd met de cursusleider (zie uitwerking 'inbedding'). De coach zal vervolgens uitvragen wat de coachee precies ervaart en waar tegenaan gelopen wordt. Ook wordt besproken wat er al ingezet is. De coach legt de werkwijze uit van de coaching.

Indien er geen intakegesprek kan plaatsvinden, zal de coachee zijn leerdoelen beschrijven op het leerdoelenformulier dat gedownload kan worden uit de leeromgeving.

### *De coachingsessies*

Daarna maakt de coach een aantal malen video-opnames in de les van de coachee en bespreekt deze zo spoedig mogelijk na afloop met de coachee. De coach analyseert de filmfragmenten en bereidt kijkvragen voor aan de hand van de leerdoelen.

Uit de eindrapportage van de pilot Expertisecentrum (2010) en een pilotonderzoek Korte Coaching is gebleken dat de lengte van de coaching (vier keer) voldoende is om de gewenste vaardigheden op te doen.

De coaching bestaat uit het opnemen van een gedeelte van een werkmoment, het analyseren en verwerken van de filmfragmenten (door de coach) en het bespreken van deze fragmenten met de coachee. De verschillende onderdelen worden bij voorkeur in een korte tijdsperiode gepland.

### *Het opstellen van eigen leerbehoefte voor de (videofeedback)coaching*

De coachee stelt doelen op die gericht zijn op het eigen handelen in de klas, volgens de pedagogisch-didactische principes ruimte bieden, structuur geven en flexibel ondersteunen van de leerlingen met ASS. Het opstellen van duidelijke doelen is een zeer effectieve manier bij coaching om resultaat te boeken (Hock, Schumaker & Deschler, 1995, Merrill, Reiser, Merrill & Landes, 1995). Door het opstellen van eigen leerdoelen wordt de coachee meer eigenaar van zijn eigen leerproces. Deze autonomiebeleving is een van de psychologische behoeftes die van belang zijn bij het vergroten van de intrinsieke motivatie voor gedragsverandering.

### *Opstelling camera in de klas*

De camera is gericht op de coachee, bij voorkeur met de mogelijkheid om de coachee te volgen. Bij de opstelling moet geprobeerd worden zoveel mogelijk leerlingen van de klas mee te nemen in het opgenomen beeld. Dit is belangrijk om bij de nabespreking aandacht te hebben voor de reacties van de kinderen.

### *Opbouw van een coachingssessie*

Tijdens de les: De coach filmt 20-30 minuten. De coach maakt aantekeningen. Bij het verlaten van de les geeft de coach kort positieve feedback aan de coachee voordat hij/zij de locatie verlaat.

Na de les: De bespreekfragmenten worden uitgezocht zoals eerder genoemd, met aandacht voor de 3:1 ratio: drie à vier fragmenten met sterke momenten, één à twee met momenten die minder sterk zijn, die aansluiten bij de leerdoelen, maar waarop het gedrag uit de eerste fragmenten toegepast zou kunnen worden. Bij elk fragment zijn kijkvragen opgesteld door de coach.

Het coachingsgesprek: Het coachingsgesprek duurt ongeveer 30 minuten. De volgende punten komen aan de orde:

- Korte reactie coachee op het opgenomen werkmoment: wat is de eigen mening, zijn er bijzonderheden geweest. Doorvragen is in deze fase niet gewenst, dat komt daarna bij de bespreking van de fragmenten.
- De 3:1 ratio toepassen bij het bespreken: goede punten laten zien en die uitbouwen. Dit gebeurt aan de hand van de uitgezochte fragmenten. Twee tot vijf fragmenten kunnen aan de orde komen, afhankelijk van wat er gebeurt. Als een leerpunt van de coachee is te leren reageren op wat kinderen zeggen, dan kan eerst een fragment getoond worden waarin het wel gebeurt, eventueel in een eenvoudige vorm. Vervolgens kunnen momenten getoond worden waarop dat nog meer kan gebeuren.

Vaak valt op dat er namelijk wel even ingegaan wordt op opmerkingen van een kind, maar dat het nog meer uitgebreid kan worden.

- Reactie van de coach op de fragmenten en daarna een gesprek hierover met de coachee. De coach geeft aan in hoeverre hij het leerpunt goed vindt gaan in de fragmenten en in hoeverre en op welke plekken er nog uitbreiding kan plaatsvinden.
- Koppelen van de leermomenten uit de video aan de leerdoelen van de coachee.
- Reactie coachee op de opmerkingen over de leerdoelen.
- Eventueel aanpassen leerdoelen.

# 6. Leeromgeving

## 6.1. Achtergrond

Online leren werd in 2013 al opgemerkt als een groeiende trend in het onderwijs (Means et al., 2013), maar heeft zijn vlucht genomen door het verplichte thuiswerken in de periode waarin covid-19 de gezondheid bedreigde. Het voordeel van online leren is dat de lerende, in dit geval de professional, op een eigen gekozen moment zich kan verdiepen. Hierdoor is deze vorm van leren goed te combineren met de drukte van een baan in het onderwijs of de jeugdhulpverlening. Online leren gaat verder dan alleen afstandsleren, maar biedt door de technologieën meerwaarde ten opzichte van traditionele face-to-face-onderwijs voor het leerproces (bijvoorbeeld door gebruik van internet, video-streaming, simulaties, visualisaties, games, etc.) (Means et al., 2013). Wanneer deze technologieën gebruikt worden in combinatie met face-to-face-onderwijs, spreekt men van blended-learning of hybride aanpakken. Onderzoek laat verschillende resultaten zien ten aanzien van online leren (e-learning en blended learning). In een studie van Johnsen et al. (2019) werd bijvoorbeeld gevonden dat educatieve professionals die een e-learning over vroeggeboorte volgden, meer kennis opdeden over en vertrouwen kregen in het ondersteunen van vroeggeboren kinderen in de klas. In andere studies vond men dat alleen online leren niet voldoende is. Wanneer face-to-face-onderwijs vergeleken wordt met online onderwijs, worden door Means et al. (2013) in hun meta-onderzoek geen verschillen in leeruitkomsten gevonden. Dit beeld wordt ook bevestigd in een studie waarin professionals in de gezondheid werden betrokken (Vaona et al., 2018). Echter, wanneer blended-learning wordt toegepast, is het leren wel effectiever dan alleen face-to-face onderwijs (Means et al., 2013). Dit geeft aan dat het belangrijk is om de professionalisering blended/hybride aan te bieden.

De online leeromgeving wordt bij 'T PASST WEL! ingezet om professionals te ondersteunen bij het handelen zodat zij het welbevinden en leergedrag van kinderen met ASS goed kunnen begeleiden én om het interprofessionele samenwerken tussen leerkrachten en jeugdhulpverleners te versterken. Blackboard is een omgeving die e-learning faciliteert. Achtergrondinformatie over de verschillende cursusonderdelen zijn hierin terug te vinden, net als een interactieve blog waarop de professionals videomateriaal kunnen delen. Blackboard Collaborate wordt ingezet om online bijeenkomsten te organiseren, zodat de netwerkbijeenkomsten, train-de-coach en eventueel ook de coaching zelf op afstand georganiseerd kunnen worden.

## 6.2. Opbouw van de leeromgeving

Doel: De online leeromgeving 't PASST WEL! wordt ingericht om het proces van van-en-met elkaar leren op afstand te versterken. De online leeromgeving is zodanig ingericht dat e-learning in de vorm van zelfstudie mogelijk is, maar ook vormen van blended learning, waarbij 'live'-bijeenkomsten gecombineerd worden met online materiaal, zoals videovoorbeelden van lessituaties die de professionals hebben geüpload. Tot slot biedt de

online leeromgeving mogelijkheden om op afstand bijeenkomsten te organiseren in de vorm van video vergaderen.

Doelgroep: leerkrachten/jeugdhulpverleners en coaches

De leeromgeving is als volgt opgebouwd:

1. Mededelingen: hier kunnen de professionals mededelingen zien over (nieuwe) onderdelen die zijn toegevoegd en eventuele wijzigingen in de planning. De instructeurs van de professionalisering hebben de mogelijkheid om de mededeling tevens via de mail te verzenden.
2. Over deze professionalisering: hier staat overzichts informatie over de professionalisering, de onderdelen van de professionalisering en de planning.
3. Informatie onderdelen: hier staat informatie over de verschillende professionaliseringsonderdelen: train-de-coach, netwerkleren, coaching in de klas en zelfstudie over handelen in de klas als het gaat om welbevinden en leergedrag bij leerlingen met ASS en interprofessioneel samenwerken (rondom ASS).
4. Uitwisseling video's en informatie: hier kunnen de professionals online informatie en (leer)ervaringen uitwisselen via een beschermd platform. Zo kunnen de professionals resultaten van de video-feedback-coaching (zowel documenten als video's) uploaden en (peer)feedback geven en ontvangen.
5. Online bijeenkomsten: via dit platform kan online overleg gevoerd worden, wanneer fysieke bijeenkomsten niet mogelijk zijn of wanneer een van de professionals niet bij de fysieke overleggen aanwezig kan zijn. Tijdens het overleg kunnen technische middelen ingezet worden die het met-en-van elkaar leren kunnen ondersteunen, zoals bestanden delen, whiteboard gebruiken, in subgroepen werken en een pol uitvoeren. Deze omgeving voor "online bijeenkomsten" kan gebruikt worden voor netwerkleren, train-de-coach en eventueel ook voor de coaching.

### **6.3. Zelfstudiemogelijkheden in de leeromgeving**

De zelfstudiemogelijkheden zijn gericht op basiskennis over ASS, handelen versterken ten aanzien van ASS en over interprofessioneel samenwerken. De informatie kan naar behoefte gebruikt worden. Dit hangt af van de wensen en leerdoelen van de deelnemer. De zelfstudiemodule is dus adaptief. De professional kiest een onderwerp uit waar hij meer over te weten wilt komen. Onder dit onderwerp hangen verschillende tools om kennis op te doen. Te denken valt aan artikelen, een bestaande e-learning module, sites, podcasts en video's. Bij de start wordt de zelfstudiemodule gepresenteerd en weet de professional wat er allemaal mogelijk is. De zelfstudiemodule gaat over twee overkoepelende thema's. Enerzijds gaat dit over ASS en je eigen handelen ten aanzien van de leerling met ASS, anderzijds gaat de zelfstudiemodule over interprofessioneel samenwerken en je eigen rol hierin. De professional kiest een aantal onderwerpen uit die hij/zij verder wil verdiepen of verbreden, waarbij het mooi is als uit de beide thema's wordt geput. Hieronder worden de verschillende onderwerpen besproken.



## Basiskennis ASS

De professional kan belangrijke begrippen om autisme beter te begrijpen bestuderen, weer even herhalen, of zich verder verdiepen door een korte video te bekijken of er meer over te lezen. Ook kan de professional een gratis e-learningmodule volgen om basiskennis op te halen en uit te breiden. Door voldoende basiskennis over ASS kan de professional beter handelen en de leerling met ASS beter begrijpen.

Wat is een autismespectrumstoornis? Bekijk [hier](#) de korte video en lees [hier](#) meer informatie om ASS te begrijpen. De professional kan ook de documentaire van Romana Vrede bekijken. Zij maakte in 2019 een documentaire over haar zoon Charlie, die non-verbaal en autistisch is. Ze merkt al jaren dat de schoonheid die zij in Charlie ziet niet altijd door de buitenwereld wordt herkend. [Bekijk](#) de documentaire.

Hoe ontstaat autisme? Lees [hier](#) meer over de oorzaken van autisme. Ook het begrip Theory of Mind is verbonden aan het werken met kinderen met ASS. Bekijk [hier](#) de video met een korte uitleg. Een theorie die kan helpen ASS beter te begrijpen is de theorie van de centrale coherentie. Bekijk [hier](#) de video met korte uitleg. Wat zijn executieve functies? Bekijk [hier](#) de video met een korte uitleg. Deze bovengenoemde begrippen hangen met elkaar samen. Hoe deze begrippen met elkaar te maken hebben leest de professional [hier](#).

Steeds meer leraren krijgen een of meer leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) in hun klas. Dit komt niet alleen door de stijging van het aantal leerlingen dat een ASS-diagnose krijgt (o.a. Durkin e.a., 2017), maar ook doordat leerlingen met ASS steeds vaker les krijgen in het regulier onderwijs. Leraren vertellen echter dat het hen vaak ontbreekt aan de specifieke kennis en kunde om hun onderwijs passend te maken voor leerlingen met ASS (Gispen e.a., 2013; Walraven e.a., 2013; Algemene Rekenkamer, 2013). Het is belangrijk om op een laagdrempelige manier de positieve houding, kennis en vaardigheden van leraren ten aanzien van leerlingen met ASS te versterken. Dat is dan ook het doel van het OLAV-project: Onderwijs aan Leerlingen met Autisme en het Versterken van leerkrachten en docenten. Leraren zijn bepalend voor het succes van inclusief onderwijs aan leerlingen met ASS. Toch hebben zij vaak onvoldoende kennis van ASS en missen ze vaardigheden om les te geven aan deze leerlingen. 'OLAV' wil daarin het verschil maken. Lees [hier](#) de volledige beschrijving van OLAV en [schrijf hier in](#) voor de online cursus.

Het Accare Child Study Center stelt vanaf 12 oktober 2020 de e-learning 'Autisme in de klas' gratis beschikbaar. De e-learning is bedoeld voor leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs die één of meerdere kinderen met autisme in de klas hebben. In de e-learning wordt onder andere geleerd hoe je kunt omgaan met gedragsproblemen en er worden allerlei praktische tips en voorbeelden aangeboden. Klik [hier](#) om naar de e-learningmodule te gaan.

Tegenwoordig zijn er veel podcasts te vinden over autisme. Erg leerzaam om eens te luisteren tijdens een wandeling. Zo krijg je van diverse kanten inzicht in een leven met autisme. Een voorbeeld is de podcast van Thijs (25). Hij is bezig om zijn autisme te ontdekken. Dat doet hij door samen met gedragswetenschapper Odette Hageman podcast-afleveringen te maken over autisme. Elke eerste donderdag van de maand staat er een nieuwe aflevering online. Klik [hier](#) om naar de podcast van Thijs te gaan.



[Hier](#) lees je hoe je bepaalde aanpassingen in je communicatie, op school en op werk kunt doen in de omgang met mensen met ASS.

[Hier](#) lees je in een mooi overzichtelijke flyer tips als je een kind met ASS in je klas krijgt.

Executieve functies ontwikkelen is belangrijk voor leerlingen met ASS. 10 praktische tips om het om te werken aan Executieve functies vindt je [hier](#).

### *Handelen versterken ten aanzien van ASS in de klas*

Nu de professional goed weet wat autisme is, wil hij/zij deze kennis toepassen in de klas. Wat werkt voor leerlingen met autisme op school, wat kan de hulpverlener en wat kan de leerkracht doen om de leerling met ASS zo goed mogelijk te laten ontwikkelen? We onderscheiden in deze paragraaf 3 manieren om het handelen in de klas te versterken, namelijk: flexibel ondersteunen, ruimte bieden en structuur bieden.

Om meer te weten te komen over de ondersteuningsbehoeften van kinderen met ASS kun je [dit onderzoek](#) van het lectoraat Diversiteit in Leren en Gedrag lezen. Het onderzoek gaat over de volgende vraag: 'Wat is er in de literatuur bekend over de ondersteuningsbehoeftes van kinderen met een autismespectrumstoornis en welke ondersteuningsvormen uit effectieve interventies gericht op het verbeteren van de sociale interactie op school sluiten aan bij deze ondersteuningsbehoeftes?'

Vervolgens beschrijft het onderzoek drie onderzoeksvragen:

- 1) Wat zijn de ondersteuningsbehoeftes van kinderen tussen 4 en 12 jaar die ASS hebben?
- 2) Welke ondersteuningsvormen die in effectieve interventies gericht op het verbeteren van de sociale interactie worden geformuleerd, zijn toepasbaar in de klas?
- 3) Welke ondersteuningsvormen uit effectieve interventies die in de klas gebruikt kunnen worden, sluiten aan bij de ondersteuningsbehoeftes van kinderen met ASS?

Het lectoraat Diversiteit in Leren en Gedrag (Hanzehogeschool Groningen) heeft een onderzoek gedaan naar het handelen van de leerkracht rondom kinderen met ASS in het project: Creëer een positieve talentspiraal. Innovatieve handvatten voor het werken met kinderen met autismespectrumstoornis in de klas (zie [www.hanze.nl/autisme](http://www.hanze.nl/autisme)). Dit project heeft videovoorbeelden van good practices rondom handelen in de klas bij leerlingen met ASS opgeleverd. Deze voorbeelden vind je [hier](#). Ook is een activeringskaart ontwikkeld. Deze kaart fungeert als een reminder en kun je bijvoorbeeld op je bureau plakken om jezelf te herinneren aan het toepassen van ruimte bieden, structuur bieden en flexibel ondersteunen. Klik [hier](#) om de activeringskaart voor het handelen te downloaden.

Drie pedagogisch-didactische aanpakken staan centraal in de talentgerichte aanpak: ruimte bieden, structuur bieden en flexibel ondersteunen (ook wel scaffolding genoemd).

A Ruimte bieden:

- Ruimte bieden (openheid bieden/autonomie verlenen) zorgt ervoor dat de ASS-leerling zelf de regie leert nemen over zijn/haar eigen leerproces. Door autonomie te verlenen heb je als leerkracht tijd om het leerproces van de ASS-leerling te observeren. Het gedrag dat de leerling laat zien of de uitingen die de leerling doet, geven jou als leerkracht aanwijzingen over hoe de leerling denkt en het leerproces ervaart. Hierdoor is aansluiting op het leerproces van de ASS-leerling beter mogelijk.

- Leerkrachten vinden het vaak lastig om leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) passende ondersteuning te geven en een goede relatie met ze op te bouwen. Om leerkrachten hierin te ondersteunen, zijn onder meer de interacties tussen hen en leerlingen met ASS onderzocht. Daaruit bleek ook welke interacties succesvol zijn. Essentieel is het bieden van ruimte. Lees [hier](#) welke interacties dat zijn (Geveke, 2020).
- Ruimte bieden in de interactie doe je door: denkpauses in te lassen, leerlinggerichte vragen te stellen, de leerling stimuleren zelf vragen te stellen, initiatief te nemen en grenzen aan te geven.
- Ruimte in de taak maak je door: de taak niet alleen maar te richten op één goed antwoord (probleemoplossende taak), ruimte voor keuzes te bieden en taken zo te ontwerpen dat de taak past bij de leermotivatie van de ASS-leerling.

#### B Structuur bieden:

- Structuur bieden is voor leerlingen met ASS belangrijk, omdat ze vaak problemen hebben met hun executieve functies. Structuur zorgt voor voorspelbaarheid en geeft daarmee veiligheid en duidelijkheid.
- Structuur bieden in de interactie: in jouw contact, nabijheid, taalgebruik, gedrag, consequent handelen en vooraf wijzen op veranderingen.
- Structuur bieden in de dag en taak: zorg dat vijf zaken steeds duidelijk zijn: wat, waar, hoe, wanneer en (met) wie. Indien mogelijk ook waarom? Visualiseer de dag- en taakstructuur en deel taken op in deeltaken. Zorg voor een prikkelarme omgeving bij het werken.

#### C Flexibele ondersteuning bieden (ook wel scaffolding genoemd):

- Flexibele ondersteuning is het bieden van hulp of begeleiding afgestemd op de leerling. Dat betekent dat je de hulpvraag moet constateren. Vervolgens pas je jouw gedrag of de taak aan. Tot slot observeer je of de leerling zonder jouw hulp verder kan. Door middel van flexibele ondersteuning zorg je ervoor dat de leerling een stap verder komt in zijn of haar ontwikkeling, zodat een opwaartse spiraal gecreëerd wordt. Zonder flexibele ondersteuning, wordt de leerling met autisme ondervraagd of overvraagd.
- Flexibele ondersteuning in de interactie vraagt om een diagnose van het (leer)gedrag en kennis van de volgende stap in de ontwikkeling van de leerling. De hulpstrategie wordt afgestemd op het (leer)gedrag en gecheckt op de mate waarin het effect heeft. De strategie wordt eventueel bijgesteld tot de leerling zelfstandig verder kan.
- Om een taak flexibel te kunnen inzetten is het belangrijk dat de taak op verschillende niveaus gemaakt kan worden en talent-ontlokkend is. Dit vraagt om een aanpassing van de taak op de motivatie van de leerling, zijn of haar probleemoplossend vermogen (dus niet één uitkomst) en het leergedrag van de leerling (bijvoorbeeld opgedeeld in stappen). Bekijk [hier](#) hoe aangesloten kan worden bij de behoeften van de leerling. Dit wordt ook wel scaffolding genoemd.

CLASS is een e-coachingsprogramma ontworpen door het lectoraat Diversiteit in Lereren en Gedrag dat gericht op het handelen van leerkrachten die talentvol gedrag bij

leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) willen stimuleren. Aanvragen kan via HanzePro.

### *Interprofessioneel samenwerken*

Het belang van interprofessioneel samenwerken is groot. Dit is ook wel voor de hand liggend. Zowel hulpverlening als onderwijsprofessional willen beiden hetzelfde, namelijk dat het kind zich zo goed mogelijk ontwikkelt passend bij zijn of haar ontwikkelmogelijkheden. Wat maakt de samenwerking geslaagd en wat maakt deze interprofessionele samenwerking soms zo lastig? Daarover kun je hier meer lezen, bekijken en luisteren.

Kinderen en gezinnen met meervoudige en complexe problemen hebben baat bij integrale hulp vanuit meerdere specialismen, zoals jeugd- en opvoedhulp, jeugd-GGz, zorg voor LVB-jeugd, verslavingszorg en (speciaal) onderwijs. In het hele land ontwikkelen jeugdhulpprofessionals verschillende soorten integrale (specialistische) jeugdhulp. Tegelijkertijd is het nog zoeken naar hoe dit precies vorm moet krijgen, zodat de zorg naar het kind wordt gebracht in plaats van het kind naar de zorg en zodat met verschillende professionals gezamenlijk wordt gedaan wat nodig is. Lees meer over [Integraal vakmanschap](#).

Wil je praktijkvoorbeelden van een goede samenwerking teruglezen om input uit te halen voor je eigen samenwerking, kijk dan op [dit](#) kennisplatform integrale specialistische jeugdhulp. Ook is het proefschrift van Laura Nootenboom interessant om aan te vragen, zij deed onderzoek naar werkzame en belemmerende factoren voor professionals.

Met de invoering van de Wet Passend Onderwijs en de Jeugdwet is er veel veranderd op het gebied van jeugdhulp en onderwijs. De Academische Werkplaats Samen op School (SoS) houdt zich bezig met de vraag hoe onderwijs en jeugdzorg op een goede manier te verbinden en welke rol iedere partij daarbij heeft te vervullen. Het doel? Schooluitval verminderen en voorkomen dat kinderen intensievere hulpverlening nodig hebben. Lees [hier](#) meer over SoS.

Luister [hier](#) naar de podcast over samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening met als titel 'Samenwerken is niet iets dat je overkomt'. In de podcast wordt een gesprek gevoerd met jeugdpsycholoog Anja Verwoerd. Zij heeft net haar eerste boek uitgegeven: *Onderwijs & Jeugdhulp, kleur bekennen in samenwerken*. Dit boek gaat over interprofessioneel samenwerken tussen professionals uit twee verschillende domeinen: onderwijs en jeugdhulp. Ze krijgen steeds meer met elkaar te maken, maar weten niet altijd hoe ze optimaal kunnen samenwerken. Wat is de connectie tussen jeugdhulp en onderwijs? Wie moet kleur bekennen en aan wie? En waarom is dit zo belangrijk?

Wees je bewust van je mindset in het samenwerken. Bekijk [hier](#) de video over fixed mindset en growth mindset.

Hoe pak je interprofessioneel samenwerken aan? Het is belangrijk om te beginnen met de vraag waarom doen we wat we doen? Je begint niet met de vraag, wat gaan we doen en hoe doen we dat dan, maar je begint bij het waarom. Bekijk de volgende video voor meer uitleg [hier](#). Als je in kaart hebt gebracht waarom jullie samenwerking belangrijk is, wil je die samenwerking zo effectief mogelijk vormgeven. Wil je weten hoe je dat doet klik dan [hier](#) om meer te lezen. Wil je tips over hoe je een intakegesprek voert met een opdrachtgever? Bekijk dan [deze](#) video over het doel, verschillende rollen, verwachtingen en regels. Het is belangrijk

regelmatig met elkaar te evalueren, niet alleen over de ontwikkeling van het kind maar ook over de samenwerking.

Eén voorwaarde voor samenwerken tussen de sectoren is de professionaliteitsbeleving van onderwijs- en zorgprofessionals. In onderzoek van Bert Wienen (2018) valt de discrepantie op tussen de professionaliteitsbeleving van de zorgprofessional versus die van de onderwijsprofessional. Lees [hier](#) verder over actuele bevindingen over de samenwerking tussen onderwijs en zorg. In dit artikel houdt Wienen een pleidooi om dilemma's waar scholen en hulpverleners tegenaanlopen bij de samenwerking, serieus te nemen.

Het volgende onderzoek heeft als doel dat er zicht komt op de wijze waarop gemeenten en samenwerkingsverbanden de aansluiting tussen jeugdhulp en onderwijs vormgeven. In dit onderzoek wordt beschreven waarom processen niet altijd zo lopen als je wilt en dat die processen te maken hebben met zaken op organisatie- en beleidsniveau. Dit is interessant om als professional te lezen en begrip te krijgen voor de situatie. In overleg met NRO en de begeleidingscommissie zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd: 1. Hoe geven samenwerkingsverbanden en gemeenten de aansluiting tussen passend onderwijs en jeugdhulp vorm? 2. Welke verschijningsvormen heeft die aansluiting en in welke mate komen die voor? 3. Hoe beoordelen samenwerkingsverbanden en gemeenten de effectiviteit en efficiëntie van de wijze waarop de aansluiting momenteel is georganiseerd? 4. Wat gaat goed? Welke knelpunten signaleren samenwerkingsverbanden en gemeenten? Welke verbeterpunten en mogelijke oplossingen zien zij? 5. Is er op de onderwerpen in de vragen 1 tot en met 4 een relatie met achtergrondkenmerken van samenwerkingsverbanden en gemeenten? Lees het onderzoek [hier](#).

Als de samenwerking niet zo loopt zoals je had gehoopt, is het van belang het hierover te hebben met elkaar. Wil je weten hoe je elkaar op een prettige manier feedback kunt geven? Praktische tips voor effectieve feedback klik [hier](#).

Om mensen verder te beïnvloeden om tot een goede samenwerking over te gaan, zijn de wetenschappelijke principes van Robert Cialdini interessant om te bekijken. Klik [hier](#).

[Hier](#) kun je een voorbeeld bekijken van IKC de Heksenketel. Er wordt op een andere manier gewerkt naar aanleiding van passend onderwijs, waarbij nauw wordt samengewerkt met jeugdhulpverlening en de school, met als doel goed onderwijs neer te zetten voor alle kinderen van de school.

[Hier](#) lees je over een onderzoek hoe je de samenwerking kunt verbeteren in teams met meerdere disciplines die gezamenlijk zorgplannen opstellen. Het streven is interprofessioneel werken en dat gaat verder dan een multidisciplinaire aanpak.

Praktische tips:

- Professionals in het onderwijs, de kinderopvang en jeugdhulp onderzoeken samen met de kinderen en de ouders wat er nodig is om de hulpvraag van het kind te beantwoorden. Zij kijken daarbij naar zijn/haar levensloop perspectief.
- Dat vraagt van de onderwijs- of jeugdhulpprofessional steeds om een professionele afweging: kan ik het kind zelf helpen of is aanvullende expertise nodig? De professional moet daarvoor beschikken over competenties voor interprofessioneel samenwerken. Zij behoren elkaar en elkaars expertise te kennen en te weten hoe ze efficiënte verbindingen moeten leggen. Die verbinding kan veel opleveren voor

kinderen en gezinnen. De school of opvang is immers de belangrijkste signaleerder van gedrags- en ontwikkelingsproblemen bij kinderen, maar ook van belemmeringen in hun thuissituatie. Daarnaast bieden de professionals op scholen en opvang zelf al veel ondersteuning, zowel bij het leren, als bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. Voor de jeugdhulp zijn scholen en opvang dan ook onmisbare partners en een laagdrempelige plek om hulp te bieden. Andersom hebben scholen ook de jeugdhulp nodig. Problemen op school hebben niet altijd te maken met leren, maar zijn vaak gerelateerd aan opvoeden en opgroeien. Dan moet de school in samenspraak met de jeugdige en ouders snel jeugdhulp in kunnen schakelen.

- Ieder kind heeft recht op de beste kansen om zich optimaal te ontwikkelen. De meeste kinderen ontwikkelen zich goed. Een klein deel heeft daarbij extra ondersteuning of hulp nodig. Dan zijn kwalitatief hoogwaardige opvoeding, opvang, onderwijs, ondersteuning en hulpverlening nodig, maar vooral ook goede afstemming daartussen. Ouders, de jeugdige zelf en alle professionals die betrokken zijn bij de ontwikkeling van het kind, horen daarom goed samen te werken. Die samenwerking is een essentiële basisvoorwaarde voor een sterk jeugd- en onderwijsbeleid.
- Hoe die samenwerking georganiseerd wordt, verschilt per gemeente en samenwerkingsverband. De lokale situaties verschillen daarom sterk. De kenniskaart (zie [hier](#)) biedt betrokkenen in het onderwijs, de opvang, de jeugdhulp en bij gemeenten met een rol in de sturing van die samenwerking daarom geen blauwdruk, maar wel richting. Door inspiratie, tips en handvatten te bieden om sámen het gesprek aan te gaan over optimale samenwerking. De kenniskaart biedt:
  - indicatoren voor de kwaliteit van de samenwerking;
  - een quickscan om te meten hoe ver u al bent met samenwerken;
  - informatie over de organisatie van ondersteuning en hulp in samenwerkingsverbanden en gemeenten;
  - een beeld van de eigen én de gezamenlijke taken;
  - de meest gestelde vragen over de samenwerking;
  - signalen uit de praktijk over wat goede samenwerking kan opleveren voor alle betrokkenen.
- Wat is ook alweer samenwerken? Dat lijkt soms simpel, maar kan best lastig zijn. Bekijk [hier](#) een video over hoe je samenwerken kunt aanpakken.
- Tips om van en met elkaar te leren en elkaar te bevragen over wanneer een samenwerking geslaagd is, lees je [hier](#).
- Als je elkaar leert kennen, kun je elkaars talenten beter benutten in de samenwerking die je aangaat. Dit komt ten goede aan de ontwikkeling van het kind. Leer elkaar kennen en ken elkaars leerstijlen: klik [hier](#) voor meer informatie.
- Hoe worden jullie met elkaar een topteam, lees [hier](#) verder over voorwaarden voor goede samenwerking. Hier wordt gebruik gemaakt van de piramide van Lencioni. Kijk [hier](#) de video met uitleg van zijn concept. Wat er juist niet werkt lees je in [dit](#) artikel.

# Literatuur

- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>
- Boerefijn, J. (2017). Beter onderwijs met behulp van positieve psychologie. *TPP*, 1, 24–31.
- Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research*, 26(2), 113–123. <https://doi.org/10.1093/swr/26.2.113>
- Clark, M., & Adams, D. (2020). Listening to parents to understand their priorities for autism research. *PLoS ONE*, 15(8 August), 1–20. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237376>
- Cobben, C., van Dongen, J., van Bokhoven, L., & Daniëls, R. (2016). Best practices interprofessionele samenwerking. *Tijdschrift Voor Praktijkondersteuning*, 11(1), 6–11. <https://doi.org/10.1007/s12503-016-0007-5>
- Coenders, M., & Laat, M. F. de. (2010). Netwerkleren in het onderwijs: Professionalisering in de praktijk. *MESO Focus*, 78, 17–25.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dib, N., & Sturmey, P. (2007). Reducing student stereotypy by improving teacher's implementation of discrete-trial teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 339–343. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.52-06>
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Easen, P., Atkins, M., & Dyson, A. (2000). Inter-professional collaboration and conceptualisations of practice. *Children and Society*, 14(5), 355–367. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00190.x>
- El Zein, F., Gevarter, C., Bryant, B., Son, S. H., Bryant, D., Kim, M., & Solis, M. (2016). A comparison between iPad-assisted and teacher-directed reading instruction for students with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28(2), 195–215. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9458-9>
- Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>
- Geveke, C. (2017). *It's not rocket science : developing pupils' science talent in out-of-school science education for primary schools*. <https://www.rug.nl/research/portal/publications/its-not-rocket->



science(bb92fe9e-5c34-48a2-ac72-50ba4e03b837).html

- Geveke, C., Veenker, H., & Steenbeek, H. (2020). *Self-regulated reasoning on social interactions in children with Autism Spectrum Disorder [Presentation]*. <https://earli.org/SIG10-21-25>
- Goens, P., Pronk, S., Boendermaker, L., Bakker, R., Ruitenbergh, I., & Bertling, L. (2015). *Leren op de werkvloer: Organisatie en inhoud van leren op de werkvloer*. Uitgeverij Eburon.
- Granott, N., Fischer, K. W., & Parziale, J. (2002). Bridging to the unknown: A Transition Mechanism in Learning and Development. In *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (pp. 131–156).
- Greenberg, J. H., Lau, W., & Lau, S. (2016). Teaching appropriate play to replace stereotypy using a treatment package with students having autism. *Global Education Review*, 3(3), 94–104. <http://ezproxy.library.dal.ca/login?url=https://search.proquest.com/docview/1871585129?accountid=10406>
- Hebron, J., & Bond, C. (2017). Developing mainstream resource provision for pupils with autism spectrum disorder: Parent and pupil perceptions. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 556–571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1297569>
- Holcombe, W., & Plunkett, M. (2016). The bridges and barriers model of support for high-functioning students with ASD in mainstream schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 1–22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.2>
- Hume, K., & Odom, S. (2007). Effects of an individual work system on the independent functioning of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(6), 1166–1180. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0260-5>
- Kantavong, P., & Sivabaedya, S. (2010). A professional learning program for enhancing the competency of students with special needs. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 53–62.
- Kerr, K. P., Smyth, P., & McDowell, C. (2003). Precision teaching children with autism: Helping design effective programmes. *Early Child Development and Care*, 173(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/0300443032000079087>
- Kokkinos, C. M., & Davazoglou, A. M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407–424. <https://doi.org/10.1080/01443410902971492>
- Korenhof, M., De Kruif, R., & De Laat, M. (2014). Leren van Aruba: Professionaliseren van leraren in netwerken. *Onderwijsinnovatie, juni*, 35–38.
- Kraemer, B. R., Cook, C. R., Browning-Wright, D., Mayer, G. R., & Wallace, M. D. (2008). Effects of training on the use of the behavior support plan quality evaluation guide with autism educators. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(3), 179–189. <https://doi.org/10.1177/1098300708318796>
- Kranak, M. P., Alber-morgan, S. R., Sawyer, M. R., Kranak, M. P., Alber-morgan, S. R., & Sawyer, M. R. (2017). A parametric analysis of specific praise rates on the on-task behavior of elementary students with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4), 453-464.
- Macdonald, L., Trembath, D., Ashburner, J., Costley, D., & Keen, D. (2018). The use of visual schedules and work systems to increase the on-task behaviour of students on the autism spectrum in mainstream classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(4), 254–266.

<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12409>

- Manti, E., Scholte, E. M., & van Berckelaer-Onnes, I. A. (2013). Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. *European Journal of Special Needs Education, 28*(1), 64–77. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.743729>
- Markelz, A. M., Taylor, J. C., Kitchen, T., Riccomini, P. J., Catherine Scheeler, M., & McNaughton, D. B. (2019). Effects of tactile prompting and self-monitoring on teachers' use of behavior-specific praise. *Exceptional Children, 85*(4), 471–489. <https://doi.org/10.1177/0014402919846500>
- Mavropoulou, S., Papadopoulou, E., & Kakana, D. (2011). Effects of task organization on the independent play of students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(7), 913–925. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1116-6>
- Mechling, L. C., & Youhouse, I. R. (2012). Comparison of task performance by students with autism and moderate intellectual disabilities when presenting video models on large and small screen Sizes. *Journal of Special Education Technology, 27*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/016264341202700101>
- Meindertsma, H. B. (2014). *Predictions and explanations: Short-term processes of scientific understanding in young children* [University of Groningen]. <http://www.rug.nl/research/portal/files/2332705/volledigedissertatie.pdf>
- Menninga, A. (2017). *Language and science in young learners: Intervening in the balance between challenging and adapting* [University of Groningen]. [https://www.rug.nl/research/portal/publications/language-and-science-in-young-learners\(46b34e85-9115-4efb-81f2-1e780174df98\)/export.html](https://www.rug.nl/research/portal/publications/language-and-science-in-young-learners(46b34e85-9115-4efb-81f2-1e780174df98)/export.html)
- Miramontez, S. K. H., & Schartz, I. S. (2021). The effects of physical activity on engagement in young children with autism spectrum disorder. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(2), 405–418. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01272-4>
- Mortenson, B. P., & Witt, J. C. (1998). The use of weekly performance feedback to increase teacher implementation of a prereferral academic intervention. *School Psychology Review, 27*(4), 613–628. <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=1435158&site=ehost-live&scope=site>
- Mylrea, M., Sen Gupta, T., & Glass, B. (2017). Developing professional identity in undergraduate pharmacy students: A role for self-determination theory. *Pharmacy, 5*(4), 16. <https://doi.org/10.3390/pharmacy5020016>
- Nah, Y. H., & Tan, J. W. L. (2021). The effect of diagnostic labels on teachers' perceptions of behaviours of students with autism spectrum disorder. *British Journal of Educational Psychology, 91*(1), 315–327. <https://doi.org/10.1111/bjep.12368>
- Natof, T. H., & Romanczyk, R. G. (2009). Teaching students with ASD: Does teacher enthusiasm make a difference. *Behavioral Interventions, 24*, 55–72. <https://doi.org/10.1002/bin>
- Rosello, B., Berenguer, C., Baixauli, I., Colomer, C., & Miranda, A. (2018). ADHD symptoms and learning behaviors in children with ASD without intellectual disability. A mediation analysis of executive functions. *PLoS ONE, 13*(11), 1–18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207286>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>



- Sarokoff, R. A., & Sturmey, P. (2008). The effects of instructions, rehearsal, modeling, and feedback on acquisition and generalization of staff use of discrete trial teaching and student correct responses. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(1), 125–136. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.04.002>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist, 40*, 85–94. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002>
- Seaman-Tullis, R. L., Cannella-Malone, H. I., & Brock, M. E. (2019). Training a paraprofessional to implement video prompting with error correction to teach a vocational skill. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 34*(2), 107–117. <https://doi.org/10.1177/1088357618794914>
- Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 34*, 56–65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004>
- Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden: Probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking. Over het verlies van evenwicht en het zoeken naar balans*. Garant.
- Sparapani, N., Morgan, L., Reinhardt, V. P., Schatschneider, C., & Wetherby, A. M. (2016). Evaluation of classroom active engagement in elementary students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(3), 782–796. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2615-2>
- Steenbeek, H., Jansen, L., & van Geert, P. (2012). Scaffolding dynamics and the emergence of problematic learning trajectories. *Learning and Individual Differences, 22*(1), 64–75. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.014>
- Steenbeek, H. W., & Van Geert, P. L. C. (2013). The emergence of learning-teaching trajectories in education: A complex dynamic systems approach. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 17*(2), 233–267. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23517608>
- Suhrheinrich, J., & Chan, J. (2017). Exploring the effect of immediate video feedback on coaching. *Journal of Special Education Technology, 32*(1), 47–53. <https://doi.org/10.1177/0162643416681163>
- Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2014). Teacher scaffolding in small-group work: An intervention study. *The Journal of the Learning Sciences, 23*(4), 600–650. <https://doi.org/10.1080/10508406.2013.805300>
- van der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkens, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching & Teacher Education, 90*(103036). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036>
- van der Worp-van der Kamp, L., Pijl, S. J., Bijstra, J. O., & van den Bosch, E. J. (2014). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: A review. *European Journal of Special Needs Education, 29*(1), 29–46. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830444>
- Van Gennip, H., Marx, T., & Smeets, E. (2007). Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren. *ITS, Radboud Universiteit Nijmegen / Kohnstamm Instituut / Hogeschool Leiden, June 2007*, 114.
- Van Vondel, S. (2017). *Scientific understanding of students in the picture: The evaluation of Video*

*Feedback Coaching for upper grade teachers during science and technology education.*  
Rijksuniversiteit Groningen.

Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. In *Ruud de Moor Centrum* (Vol. 18).  
<https://www.asnhub.mn/uploads/files/11-04-wenger-trayner-delaat-value-creation.pdf>

Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education, 31*(1), 48–63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>

Wetzels, A. F. M. (2015). *Curious minds in the classroom: The influence of video feedback coaching for teachers in science and technology lessons* [University of Groningen].  
[http://www.rug.nl/research/portal/en/publications/curious-minds-in-the-classroom\(5c6a3c87-2f8d-4f50-af9c-2b23e5d8d6b3\).html](http://www.rug.nl/research/portal/en/publications/curious-minds-in-the-classroom(5c6a3c87-2f8d-4f50-af9c-2b23e5d8d6b3).html)

Wetzels, M., Steenbeek, W., & Fraiquin, M. (2011). *TalentenKracht in de klas: Een coachingsprogramma voor leerkrachten van groep 1-4. Handleiding voor trainers.*  
Rijksuniversiteit Groningen.

Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017). Brief Report: Using iPads for self-monitoring of students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(5), 1559–1567.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-017-3055-y>

Zilli, C., Parsons, S., & Kovshoff, H. (2020). Keys to engagement: A case study exploring the participation of autistic pupils in educational decision-making at school. *British Journal of Educational Psychology, 90*(3), 770–789. <https://doi.org/10.1111/bjep.12331>

