

University of Groningen

Zó ontwikkel je succesvolle interacties met leerlingen met ASS

Geveke, Carla; Steenbeek, Hendrien; van der Steen, Steffie

Published in:
Kind en Adolescent Praktijk

DOI:
[10.1007/s12454-020-0153-3](https://doi.org/10.1007/s12454-020-0153-3)

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
2020

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Geveke, C., Steenbeek, H., & van der Steen, S. (2020). Zó ontwikkel je succesvolle interacties met leerlingen met ASS: Project om leerkrachten te ondersteunen en bewuster te maken. *Kind en Adolescent Praktijk*, 19(2), 6-12. <https://doi.org/10.1007/s12454-020-0153-3>

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

ZÓ ONTWIKKEL JE SUCCESVOLLE INTERACTIES MET LEERLINGEN MET ASS

PROJECT OM LEERKRACHTEN TE ONDERSTEUNEN EN BEWUSTER TE MAKEN

Leerkrachten vinden het 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, werden onder meer de interacties tussen hen en leerlingen met ASS onderzocht. Daaruit bleek ook welke interacties succesvol zijn.

CARLA GEVEKE, HENDRIEN STEENBEEK EN STEFFIE VAN DER STEEN

Sam is een jongen van acht jaar met een autismespectrumstoornis (ASS) die naar groep 4 van een reguliere basisschool gaat. Tijdens de klassikale instructie doet hij niet mee met de groep. Hij zet zijn koptelefoon op en sluit zich af. Wanneer zijn leerkracht tijdens het individueel werken langsloopt en met hem in contact probeert te komen, legt hij zijn hoofd op zijn armen op tafel. De leerkracht blijft echter rustig uitspreken wat zij van hem verwacht. Ze zakt daarbij door de knieën en vermijdt oogcontact. Ze lijkt te merken dat Sam dit nu niet prettig vindt. Als ze wegloopt, gaat Sam weer een klein beetje verder met zijn werk, maar dat duurt niet lang. Hij gaat onder de tafel zitten en komt daar gedurende de hele les niet meer vandaan. Een half jaar later zien we een compleet andere Sam. De jongen zit samen met zijn leerkracht aan de instructietafel, hij maakt oogcontact met haar. Ze prijst hem voor zijn goede inzet. Sam geniet daar zichtbaar van en kan daarna zonder problemen verder met zijn werk.

Dit is een voorbeeld van een succesvolle verandering in interactie tussen een leerkracht en een leerling met een autismespectrumstoornis (ASS) in de klas. Succesvol omdat er progressie is in het leerproces van Sam: na een half jaar is Sam beter in staat om taakgericht te werken. Een succesvol onderwijsleerproces kan worden gedefinieerd als een proces waarin de leerling

betrokken is en vooruitgang laat zien én waarin de leerkracht het leren faciliteert en ondersteunt (Steenbeek & Van Geert, 2013). Het onderwijsleerproces wordt opgebouwd uit aaneengeregen interacties tussen de leerkracht en de leerlingen in het hier en nu (Fischer & Bidell, 2006; Granott & Parziale, 2002; Van Vondel e.a., 2016). Samen vormen deze interacties het onderwijsleerproces op de lange termijn.

In een van de projecten van het lectoraat 'Curious Minds' van de Hanzehogeschool Groningen stonden de interacties van leerkrachten uit het primair (speciaal) onderwijs en hun leerlingen met ASS centraal (box 1). Het doel van het project was enerzijds het vergroten van handelen en de bewustwording van de betreffende leerkrachten en anderzijds het opsporen

BIED LEERLING RUIJTE: STEL VRAGEN DIE DENKPROCES STIMULEREN

van succesvolle interacties die als *good practices*-voorbeelden kunnen dienen voor een bredere groep professionals, waaronder leerkrachten, intern begeleiders, gedragsdeskundigen en orthopedagogen. Waarom het



Box 1: Curious Minds: 'positieve talentspiraal'

In het lectoraat *Curious Minds* zijn we op zoek naar innovatieve praktijken die bijdragen aan plezierige en succesvolle manieren van leren, waarbij specifieke aandacht is voor interactie. Een van de onderzoeks- en professionaliseringsprojecten van het lectoraat was het project 'Creëer een positieve talentspiraal' (gefinancierd door Raak Publiek, NWO), waaraan zes leerkrachten en hun leerlingen afkomstig uit het regulier basisonderwijs (CKC Assen), speciaal basisonderwijs (SCSOG) en speciaal onderwijs Cluster 4 (RENN4) meededen. Het onderzoek werd ondersteund door de Rijksuniversiteit Groningen, afdeling Orthopedagogiek. De kern van de professionalisering was dat de leerkracht leerde de 'verborgen talenten' naar boven te halen bij de leerling met ASS en tegelijkertijd het talent bij zichzelf ontwikkelde om de leerling met ASS adequaat te coachen. Dit deden de leerkrachten door te werken met een aantal strategieën (box 2). Een belangrijke doelstelling was ervoor te zorgen dat leerkrachten succesvolle interacties bij zichzelf en de ander herkenden, zodat zij dit soort interacties vaker kunnen creëren

Box 2: Pedagogische-didactische strategieën om talentvol gedrag te ontlokken

Binnen 'Creëer een positieve talentspiraal' werd gewerkt met drie samenhangende pedagogisch-didactische strategieën die veelvuldig zijn onderzocht (zie onder meer: Geveke, 2017; Meindersma, 2014; Van der Steen e.a., 2012; Van Vondel, 2017; Wetzels, 2015):

1. *Ruimte bieden*: om na te denken, te kiezen met wie je mag werken en hoe je het werk aanpakt, om signaalgedrag te vertonen (gedrag dat een leerling laat zien wanneer hij of zij zich niet meer staande kan houden in de situatie (Van der Veer, 2013). Bijvoorbeeld: de leerling loopt vast in de communicatie, vertoont herhaalgedrag of laat probleemgedrag zien omdat 'de emmer overloopt'. Maar ook: ruimte om betekenisvol te werken. Een belangrijke aanpak is vragen stellen, met name vragen waarbij de leerkracht nieuwsgierig is naar het denkproces van de leerling en vragen die het denkproces verder uitbreiden.
2. *Structuur bieden*: binnen de structuur moet altijd ruimte zijn voor het unieke leerproces van de leerling. Werken met een structuur is goed, mits deze structuur ook bij de leerling met ASS past. Belangrijk is dat de leerkracht eenduidig en voorspelbaar in de interactie is, veranderingen in de gangbare structuur voorzichtig doorvoert en beheersbaar houdt. Geef vooraf aan wat je van de leerling verwacht en wat de leerling van jou kan verwachten. Maak de dag- en taakstructuren visueel, zodat de leerling precies weet wat, met wie, waar, wanneer en hoe hij de taak moet doen. Zorg dat de taak overzichtelijk is of deel hem op in stukken.
3. *Flexibel ondersteunen (scaffolding)*: hierbij gaat het om het creëren van een positieve opwaartse spiraal. De leerkracht ondersteunt de leerling daar waar hij het nog niet alleen kan. Dat betekent dat de leerkracht de hulpvraag moet constateren, een hulpstrategie in gaat zetten en voortdurend checkt of de leerling de taak kan uitvoeren zonder hulp. Om autonomie te bevorderen, is de hulpstrategie in eerste instantie gericht op het bieden van ruimte. Wanneer dit voor de leerling te lastig blijkt, past de leerkracht de hulpstrategie aan. Wanneer de leerling 'vast zit' in zijn gedrag is het belangrijk mee te veren met de leerling: ruimte geven aan het gedrag en manieren zoeken waarmee de leerling tot positief gedrag is te bewegen om zo tot leren te komen. Denk aan: aansluiten bij de motivatie, spelvormen inzetten, verwachting aangeven, de omgeving structureren of prikkel- armer maken. Nabijheid of persoonlijk aanspreken is vaak nodig om leren te activeren. Manieren om leerlingen met ASS specifiek te ondersteunen bij de sociale interactie in de klas zijn te lezen in het thematisch overzichtsartikel van Geveke e.a., 2019.

nodig is om leerkrachten handelingskracht te geven en hoe momenten van succesvolle interactie opgespoord kunnen worden, illustreren we in dit artikel.

DE INTERACTIE STAAT CENTRAAL

De *Wet passend onderwijs* (2014) heeft als doel ervoor te zorgen dat alle leerlingen een goede onderwijsplek krijgen, ook leerlingen met ASS. Leerlingen met ASS hebben problemen op twee kerngebieden. Ten eerste hebben zij moeite met sociale communicatie en interactie in uiteenlopende situaties. Ten tweede is sprake van repetitieve en beperkte gedragingen en interesses of activiteiten, waaronder stereotiep gedrag en hyper- of hypoactiviteit op zintuiglijke prikkels (American Psychiatric Association, 2013). Leerkrachten vinden het lastig om leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften goed te ondersteunen, terwijl dit wel van hen wordt verwacht (zie o.a. Hofstetter & Bijstra, 2014; Smeets e.a., 2015). Nog lastiger wordt het wanneer sprake is van gedragsproblemen bij de leerling met ASS. Dat gedrag kan ontstaan door de dynamiek (de interacties) in de groep en heeft ook direct weer invloed op de groep. Leerlingen met ASS lopen daarnaast een groter risico om een slechte leerkracht-leerlingrelatie te ontwikkelen als gevolg van hun problemen op het gebied van sociale communicatie en wederkerige sociale interactie (Caplan e.a., 2016). Dit is zorgelijk omdat een goede leerkracht-leerlingrelatie een hoger niveau van schools presteren en een beter sociaal functioneren van de leerling voorspelt (Cadima e.a., 2015).

Handboeken bieden leerkrachten onvoldoende handvatten als het gaat om het goed ondersteunen van leerlingen met ASS (Van der Steen e.a., 2020). Wat in vakliteratuur wordt aangedragen is niet een op een te vertalen naar de situatie die leerkrachten de volgende dag in hun klas aantreffen en de problemen die zij daar ervaren. Leerkrachten bewust maken van hun eigen rol in het onderwijsleerproces en de focus verleggen naar momenten waarin de interactie wél succesvol was, kan hen helpen. Het geeft leerkrachten concrete aanknopingspunten om succesvolle interactiemomenten te creëren.

SUCSESVOLLE INTERACTIES OPSPOREN

De klas, waarin voortdurend interacties plaatsvinden tussen de leerling met ASS, medeleerlingen en de leerkracht, kan opgevat worden als een complex dynamisch systeem (Steenbeek & Van Geert, 2005; Van Vondel e.a., 2016). Het gedrag van Sam staat dus niet los, maar vindt plaats in een context, de context van de klas. Wat daar gebeurt, heeft invloed op Sam, en andersom. Bij Sam wordt duidelijk dat hij zich tijdens de instructie afsluit. Mogelijk komt dit door de interacties die op dat moment plaatsvinden tussen de leerkracht en de (mede) leerlingen of de leerlingen onderling. Het kan ook komen door interacties die eraan vooraf zijn gegaan, bijvoorbeeld op het schoolplein of bij lessen die eerder plaats hebben gevonden. Zelfs interacties van langer geleden kunnen doorwerken.

Succesvolle interactiemomenten kunnen gepland zijn,

maar ontstaan ook vaak spontaan. In de literatuur worden deze momenten ook wel *teachable moments*, *learnable moments* (Haug, 2014) of talentmomenten (Geveke, 2017; Steenbeek e.a., 2011; Wetzels, 2015) genoemd. Dit zijn momenten waarin de condities om te leren optimaal zijn. Op dat moment werken meerdere componenten in de klassensituatie op een positieve manier op elkaar in. Te denken valt aan de gemoedstoestand van de leerkracht, de leerling of de andere leerlingen, het onderwerp van de les, materialen, inrichting, geluiden, geuren, noem maar op. Binnen een succesvol interactiemoment kan positief gedrag van de leerlingen, zoals enthousiasme, nieuwsgierigheid of diepte van redeneren ontluiken, terwijl de leerkracht positief gedrag bij de leerling ontlokt door ruimte te bieden, structuur aan te brengen en flexibel te ondersteunen (box 2) (Veenker e.a., 2017). Omdat de interactie voortdurend verandert, is het nodig om het interactieproces gedurende een les of meerdere lessen te volgen om succesvolle interacties te kunnen vinden.

In ons onderzoek spoorden wij succesvolle interactiemomenten tussen leerlingen met ASS en hun leerkrachten op door een aantal keer een half uur in een reguliere taal- of rekenles te filmen. De opnames, die met toestemming van de ouders zijn gemaakt, waren een weergave van een normale les; er zijn geen speciale aanpassingen gedaan. Uit eerder *Curious Minds*-onderzoek bij leerlingen uit het regulier basisonderwijs kwam naar voren dat een leerkracht die ruimte biedt, de betrokkenheid van leerlingen verhoogt (Van Vondel, 2017). Betrokkenheid stimuleren is belangrijk omdat het kan zorgen voor een diepere verwerking van de leerstof (Laevers, 2000). We wilden weten of de mate waarin de leerkracht ruimte biedt ook gerela-

teerd is aan een verhoogde betrokkenheid bij de leerling met ASS. We hebben daarom een codeerschema ontworpen dat gericht is op deze variabelen. Het filmmateriaal is vervolgens gecodeerd van moment tot moment. Deze coderingen leverden tijdseries op

STRUCTUUR BIJEN GOED, MITS DEZE BIJ LEERLING MET ASS PAST

waarmee we succesvolle interactiemomenten goed konden opsporen door te kijken wanneer de leerling piekte in de mate van betrokkenheid en de leerkracht piekte in ruimte bieden. Dit illustreren we aan de hand van twee casussen.

CASUS VAN EEN SUCCESVOL INTERACTIEMOMENT BINNEN EEN LES

In figuur 1 is een tijdserie te zien van de gedragingen van meester Kees en van leerling Gert tijdens een les begrijpend lezen. Gert is een leerling van twaalf jaar uit het speciaal basisonderwijs met ASS (gediagnosticeerd met PDD-NOS) en een IQ van 74. Meester Kees is 33 jaar en heeft twaalf jaar leservaring. De leerlingen lezen in stukken de tekst en ze moeten letten op woorden die te maken hebben met kunstgras, het onderwerp van de tekst, zodat ze een woordweb kunnen invullen. Om de beurt leest een leerling een stuk tekst en de leerkracht stelt vragen over begrippen in de tekst, hij legt begrippen uit, vraagt naar ervaringen en checkt of alle leerlingen het snappen. De

Figuur 1 Tijdserie interactie tussen meester Kees en leerling Gert.

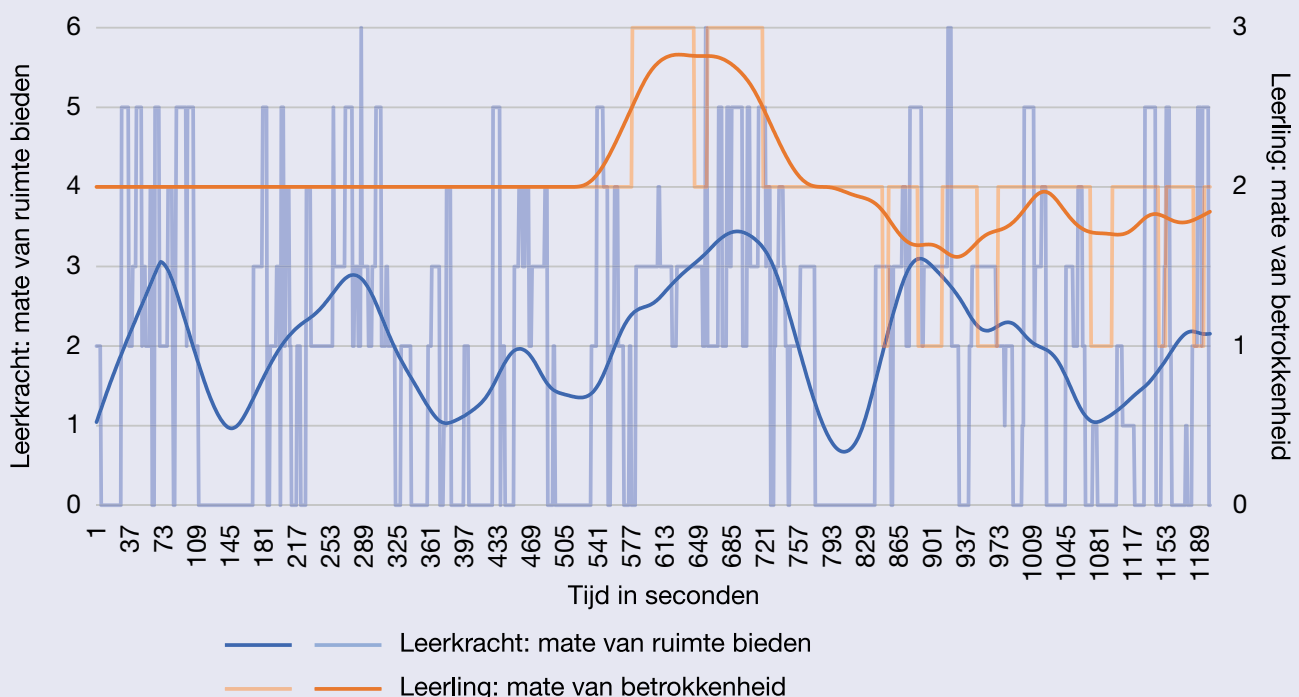




Foto: Aleid Denier van der Gon

De foto's bij dit artikel zijn illustratief. De afgebeelde persoon is niet dezelfde als die in het artikel.

tijdserie stopt op het moment dat de leerlingen zelfstandig het woordweb verder aanvullen (na ongeveer 20 minuten).

In de figuur is te zien dat de leerkracht (blauwe lijn) het stellen van vragen en het aanmoedigen steeds afwisselt met meer gesloten uitingen (instructie, bevestiging en uitleg). De momenten waarop de leerkracht ruimte biedt, lokken aanvankelijk nog geen hoge betrokkenheid bij Gert uit. Gert is echter wel taakgericht (oranje lijn). Halverwege de les gaat de betrokkenheid van Gert verder omhoog (tussen seconde 576 en 719, met een kleine dip op seconde 655), terwijl ook de mate waarin meester Kees ruimte biedt hoog is. Dit momenten kunnen we beschouwen als een succesvol interactiemoment.

Dit moment begint met een verduidelijking van de betekenis van het woord 'sliding'. Meester Kees legt dit begrip uit door het samen met een leerling voor de klas uit te beelden. Gert, die tot dan toe weinig betrokken leek bij de les, schuift heen en weer en rekt zijn hals (mogelijk om het beter te kunnen zien). Als meester Kees en de leerling het nogmaals in slow motion voordoen, kijkt Gert intens naar de leerkracht en de leerling, met licht opgetrokken mondhoeken. Na dit voorbeeld geeft de leerkracht een uitleg: "Dus een sliding, dan glijd je, zeg maar, over je benen heen om de bal te pakken. Nou en soms vergeet iemand dat de bal ook moet worden geraakt en dan wordt een speler geraakt en dan krijg je vreselijke overtredingen, maar het komt er wel op neer dat een sliding maken, dat moet natuurlijk niet zeer doen op plastic, hè. En weet je wat je met gras hebt, als je daar overheen wrijft, dan doet dat niet zo'n zeer..." Tijdens deze uitleg beginnen

de mondhoeken van Gert weer te zakken. Hij kijkt weg van de meester en rekt zich uit. In de grafiek is deze kortstondige lage betrokkenheid te zien aan het dipje op seconde 655. Vervolgens zegt de meester dat hij een leuk trucje weet en spoort de leerlingen aan om in de handen te wrijven. Hij moedigt ze daarbij aan en ook Gert doet mee. Hij wrijft in zijn handen en zijn mondhoeken gaan omhoog in een glimlach. Vervolgens instrueert de meester de leerlingen om in de handen te ruiken en vervolgens weer te wrijven. Hij moedigt ze aan om het sneller en sneller te doen. Gert lacht breeduit. De meester stelt ondertussen verschillende vragen, zoals: "Wat ruik je?", "Wat voel je?" en "Nu komt het belangrijkste, hoe komt dat nou dat het warm wordt?" Een leerling beantwoordt de laatste vraag met: "Omdat je hard wrijft." Wanneer meester Kees vervolgens uitleg geeft over wrijving, weerstand en warmte, wordt de blik van Gert weer neutraal. Vanaf dat moment (seconde 719) wordt de betrokkenheid lager en is de mate van ruimte die de leerkracht biedt kortstondiger. In dit voorbeeld van een succesvolle interactie, biedt de leerkracht ruimte om te exploreren en na te denken, door het stellen van vragen en door de leerlingen aan te moedigen. Tegelijkertijd wordt de leerling met ASS actiever en lacht, waarmee hij plezier en interesse in de taak laat zien. Zodra de leerkracht weer meer uitleg begint te geven, raakt de leerling wat minder betrokken.

CASUS VAN EEN SUCCESVOLLE INTERACTIE DIE MOEST GROEIEN

Soms heeft een succesvolle interactie tijd nodig om te groeien, zoals bij Sam, die we aan het begin al noem-

den; groep 4, regulier primair onderwijs. Hij zit in een combinatieklas 4/5. Aan het begin van het schooljaar is hij zeven jaar en aan het einde acht. Hij heeft de diagnose ASS en een gemiddeld IQ (97). De leerkracht, Linda, is een vrouw van 29 jaar met acht jaar onderwijservaring. Figuur 2 laat de interactie tussen Linda en Sam zien tijdens twee rekenlessen. De linkergrafiek geeft de les aan het begin van het schooljaar (september) weer en de rechtergrafiek een rekenles aan het einde van het jaar (mei).

In de linker grafiek is te zien dat de lijnen van Linda (blauw) en Sam (oranje) niet gelijk oplopen met elkaar. Sams betrokkenheid is gedurende bijna de hele les laag. De leerkracht geeft de eerste 400 seconden instructie aan groep 4, waaraan Sam niet deelneemt: hij ligt met zijn hoofd op zijn armen op tafel en zet een koptelefoon op. Tijdens de loopronde na de instructie komt Linda bij Sam (tussen seconde 584 en 636) en geeft hem een blokje waarmee hij om hulp kan vragen. Sam kijkt zijn leerkracht niet aan. Ze zegt dat het niet erg is dat hij al begonnen was tijdens de instructie en dat hij goed bezig is. Sam kijkt niet op. Daarna loopt Linda weg om instructie te geven aan groep 5. Even later gaat Sam taakgericht te werk, maar dat duurt niet lang (tussen seconde 827 en 882, met onderbrekingen van niet-taakgericht gedrag). Op seconde 1206 loopt Linda nog even naar Sam en zegt: "Heel goed" en vervolgens "Mag ik even uitleggen wat je bij deze moet doen?" Sam zegt niets. Linda: "Deze...?" Sam zegt niets. Linda: "Ik ga het gewoon even uitleggen."

Al met al is er in dit lesfragment niet echt sprake van een succesvolle interactie: er is sprake van lage betrokkenheid, terwijl de mate van ruimte ook niet heel hoog was. Het kan zijn dat het korte moment van taakgerichtheid het gevolg is van de aanmoediging die de leerkracht even daarvoor heeft gegeven. Leerlingen

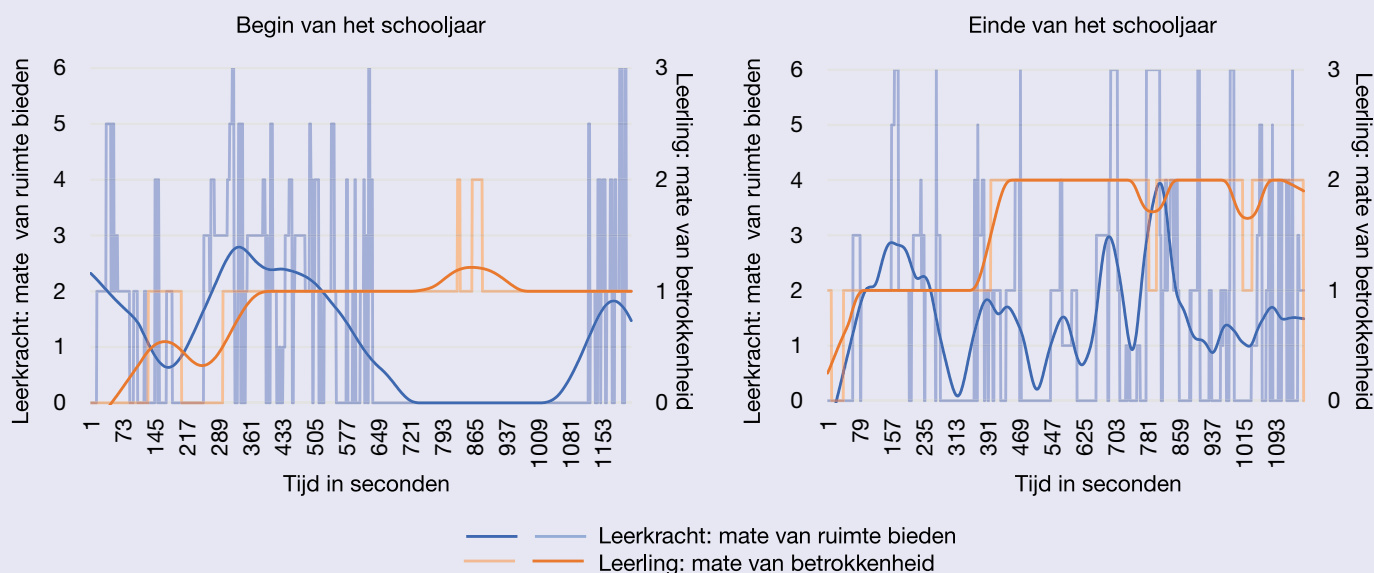
met ASS hebben meer tijd nodig om informatie te verwerken, waardoor de reactie later kan komen. Hoewel er binnen deze les geen sprake is van succesvolle interactie, kunnen de handelingen van de leerkracht in deze les, zoals persoonlijk aandacht geven door aan te

LEERKRACHT: WEES EENDUIDIG EN VOORSPELBAAR IN JE INTERACTIE

moedigen en vragen te stellen, wel invloed hebben op hoe de interactie op een later moment verloopt.

We zien in ieder geval in de rechter grafiek van figuur 2 dat Sam aan het einde van het jaar langdurig taakgericht is en ook dat de leerkracht meer ruimte geeft dan in de les in september. Aan het begin van de les is de leerkracht niet op Sam gericht; ze geeft instructie aan groep 4 en Sam gaat op een aparte time-outplek in de klas stripboekjes lezen. Wanneer Linda de loopronde doet (seconde 378), komt ze bij Sam en vraagt: "Zullen we deze samen aan de instructietafel maken?" Vervolgens geeft de leerkracht een-op-een instructie aan Sam en Sam volgt de instructies onmiddellijk op en geeft adequaat antwoord. Rond seconde 590 wordt de klas wat onrustig. Linda vraagt aan Sam: "Vind je het goed dat ik even met de klas bezig ga, dat het dan iets rustiger wordt?" Sam gaat door met zijn werk, terwijl de leerkracht instructie geeft. Daarna (seconde 691) komt de leerkracht weer bij Sam zitten en moedigt hem aan: "Ah, dat kan je!" Vervolgens maakt Sam zijn werk, maar bij de laatste opdracht wil Sam niet

Figuur 2 Tijdsree interactie tussen leerkracht Linda en leerling Sam.



verder (seconde 784). Dit is te zien aan een klein dipje in de grafiek. De leerkracht geeft aan dat hij die opdracht mag overslaan en moedigt hem aan door te gaan. Daarna (bij seconde 811) zegt ze dat ze nog een grappige opdracht heeft. Ze stelt steeds een korte vraag en geeft daarna een instructie: “Weet jij het antwoord van 100-95?” en vervolgens moet Sam het antwoord aan een letter koppelen. De letters vormen uiteindelijk samen een woord. Bij seconde 1023 raakt Sam even afgeleid van het werk. Er komen op dat moment andere leerlingen naar de instructietafel. Hij kijkt dan naar het werk van de andere leerlingen. Dit is in de grafiek te zien aan de kleine dip. Hoewel er in deze les bij Sam geen betrokkenheid op het hoogste niveau is te zien, is er wel degelijk progressie in vergelijking met de les aan het begin van het schooljaar. De leerkracht geeft gedurende korte momenten ruimte. Wanneer het bieden van ruimte door de leerkracht gericht is op Sam persoonlijk, zoals bij seconde 378, is er daadwerkelijk ook sprake van succesvolle interactie. Sam gaat aan het werk en dit houdt aan tot het einde van het fragment, op een aantal korte dipjes na.

FEEDBACK OP EIGEN ROL

Door interacties goed onder de loep te nemen, zoals is gedaan bij de casussen van Gert en Sam, hebben we *good practices* kunnen opsporen die als voorbeeld kunnen dienen voor een brede groep: leerkrachten en professionals die leerkrachten ondersteunen (zoals orthopedagogen en intern begeleiders). Daarbij

hebben we ook gekeken naar de mate waarin de leerkracht structuur biedt en flexibel ondersteunt, strategieën die samenhangen met ruimte bieden (zie uitleg en bronnen bij box 2). De *good practices* zijn voorzien van commentaar in het licht van deze strategieën. Door te focussen op positieve veranderingen in de interactie en door deze momenten onder een vergrootglas te leggen, kregen we meer zicht op wat er in de context gebeurt.

Een goed middel om leerkrachten bewust te laten worden van, met name, de succesvolle interacties in de klas, is videofeedbackcoaching (zie o.a. Wetzels, 2015). Op deze manier kan aan leerlingen met ASS een passende ondersteuning worden geboden en zal de leerling meer betrokken zijn bij de les. Voor professionals in het veld die leerkrachten bijstaan, zoals orthopedagogen en intern begeleiders, is het belangrijk om te weten dat de leerkrachten die deelnamen aan ons project aangaven dat zij er baat bij hadden om zich bewuster te worden van hun *eigen* handelen. Feedback op de manier waarop hun eigen gedrag bijdraagt aan positieve interacties met de leerling met ASS, heeft mogelijk meer effect dan een tekst of cursus hierover die zich buiten het klaslokaal afspeelt. Wanneer leerkrachten een hulpvraag hebben over hun omgang met leerlingen met ASS, kan een blik in de klas van een professional dus veel bieden.

Alle namen in dit artikel zijn gefingeerd. De volledige literatuurlijst en het codeerschema zijn op te vragen bij het redactiesecretariaat: KAP@bsl.nl.

LITERATUUR

- > Fischer, K.W., & Bidell, T.R. (2006). Dynamic development of action, thought and emotion. In R.M. Lerner & W. Damon (Red.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology* (6th vol. 1, pp. 313-399). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- > Geveke, C.H. (2017). *It's not rocket science: Developing pupils' science talent in out-of-school science education for Primary Schools*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- > Geveke, C.H., Ouwker, I.M., & Steenbeek, H.W. (2019). *Leerlingen met autisme effectief ondersteunen bij sociale interactie in de klas*. Groningen: Lectoraat Curious Minds, Hanzehogeschool Groningen.
- > Haug, B.S. (2014). Inquiry-Based Science: Turning teachable moments into learnable moments. *Journal of Science Teacher Education*, 25 (1), 79-96.
- > Hofstetter, W., & Bijstra, J. (2014). Passend onderwijs: Zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, 13(3), 132-139.
- > Laevers, F. (2000). Forward to basics! Deep-level-learning and the experiential approach. *Early Years: An International Research Journal*, 20(2), 20-29.
- > Meindersma, H.B. (2014). *Predictions and explanations: Short-term processes of scientific understanding in young children*. Rijksuniversiteit Groningen.
- > Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen
- > 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.
- > Steenbeek, H.W., van Geert, P.L.C., & van Dijk, M.W.G. (2011). The dynamics of children's science and technology talents: A conceptual framework for early science education. *Netherlands Journal of Psychology*, 66(3), 96-109.
- > van der Steen, S., Geveke, C., 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.
- > van der Steen, S., Steenbeek, H., Wielinski, J., & van Geert, P. (2012). A comparison between young students with and without special needs on their understanding of scientific concepts. *Education Research International*, 2012, 1-12.
- > van Vondel, S., Steenbeek, H., van Dijk, M., & van Geert, P. (2016). "Looking at" educational interventions: Surplus value of a complex dynamic systems approach to study the effectiveness of a science and technology educational intervention. In M. Koopmans, & D. Stamovlasis (Red.), *Complex dynamical systems in education: Concepts, methods and applications* (pp. 203-232). Cham, Switzerland: Springer International.
- > Veenker, H., Steenbeek, H., van Dijk, M., & van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool: Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- > Wetzels, A.F.M. (2015). *Curious minds in the classroom: The influence of video feedback coaching for teachers in science and technology lessons*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.