

2017

Regenboogkinderen in verschillende kleuren onderwijs

Kinderen met een 'autistische spectrum
stoornis' in het ontwikkelingsgericht
onderwijs of het programmagericht
onderwijs.



Colofon



Onderzoeksscholen

School Alex/Max, Veenendaal
Prinses Beatrixschool, Renkum
De wegwijzer, Nieuw Lekkerland
Koepelschool, Ede
Augustinusschool, Papendrecht
Rehobothschool, Veenendaal
ABBS de Zuiderzee, Amsterdam
OBS de Vlaamse Reus, Amsterdam

Instelling

Christelijke Hogeschool Ede

Afstudeerbegeleider

Drs. J.G. Schipper

Projectuitvoering

Eline Kok, 13361

Aantal woorden

Met uitzondering van inhoudsopgave, bibliografie en bijlagen.
13.225

Ede, mei 2017

©2017,

Eline Kok

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Samenvatting

Het onderzoeksrapport dat voor u ligt, zal antwoord geven op de volgende vraag: *‘Sluit de benadering van de leerkracht in het primair onderwijs naar de leerling beter aan op de pedagogische behoeften bij kinderen met een Autistische Spectrum Stoornis op het programmagericht onderwijs of op het ontwikkelingsgericht onderwijs?’*. De data zijn verzameld door het afnemen van enkele interviews met leerlingen met ASS die van het PGO naar het OGO zijn gegaan. Verder is een enquête gehouden onder leerkrachten van zowel PGO als OGO over het in de praktijk brengen van de pedagogische behoeften van leerlingen met ASS. Volgens de theorie biedt vooral het PGO structuur. Uit de enquête blijkt bovendien dat de leerkrachten op het PGO de pedagogische behoeften van leerlingen met ASS meer in de praktijk brengen dan de leerkrachten op het OGO. Het OGO is sterk in het aanbieden van de context en het creëren van ruimte. Ruimte maakt meer begrip mogelijk. Begrip is een van de belangrijkste behoeften van leerlingen met ASS. Dit blijkt ook uit de interviews die met de leerlingen gedaan zijn. Ze geven vele verbeteringen aan ten opzichte van het PGO. Ruimte en begrip zijn veelgenoemde begrippen. Er zijn verschillende aanbevelingen gedaan. Onder andere: begrip tonen voor de leerling met ASS en inspelen op de sensorische handicap van leerlingen met ASS door het geven van ruimte, waar door de geïnterviewde kinderen specifiek om gevraagd werd.

Inhoud

Colofon	1
Samenvatting.....	2
Voorwoord	6
Hoofdstuk 1 Inleiding	7
1.1 De actualiteit	7
1.2.Het onderwerp in de actualiteit	8
1.3. Onderzoeksvraag, deelvragen, hypothese en begripsbepaling	8
1.3.1. Onderzoeksvraag.....	8
1.3.2. Deelvragen.....	8
1.3.3. Hypothese	9
1.3.4. Begripsbepaling	9
1.4. Doelstelling.....	10
1.5. Visie en Identiteit	10
Hoofdstuk 2 Autisme, de diagnose en behandeling.....	11
2.1. Wat is autisme?	11
2.2. De diagnose	11
2.3. Behandelingen.....	12
2.3.1. Medicijnen.....	12
2.3.2. Cognitieve gedragstherapie.....	12
2.3.3. Psycho-educatie	13
2.4. Conclusie	13
Hoofdstuk 3 Autisme en de pedagogische behoeften	14
3.1. De ‘handicaps’ van een kind met ASS	14
3.1.1. Contextuele handicap.....	14
3.1.2. Sensorische handicap	16
3.2. De behoeften.....	17
3.2.1. Begeleiding en uitleg	17
3.2.2. Aandacht en concentratie	17
3.3. Conclusie	18
Hoofdstuk 4 Autisme in de klas	19
4.1. De leerkracht	19
4.1.1. Expertise	19
4.1.2. Begrip.....	19

4.2. Tegemoet komen aan behoeften op school	20
4.2.1. Verhelderen van de context.....	20
4.2.2. Sensorische begeleiding	21
4.2.3. Communicatie	22
4.2.4. Executieve Functies	22
4.3. Conclusie	23
Hoofdstuk 5	24
5.1. Programma Gericht Onderwijs.....	24
5.1.1. Wat is PGO?.....	24
5.1.2. Wat is de visie van het benaderen van een leerling door de leerkracht op PGO	25
5.2. Ontwikkelings Gericht Onderwijs.....	25
5.2.1. Wat is OGO	25
5.2.2. Wat is de visie van het benaderen van een leerling door de leerkracht op OGO.....	26
Conclusie	27
Hoofdstuk 6 Methode	28
6.1 Onderzoekmethode	28
6.1.1. Onderzoekstype	28
6.1.2. Onderzoeksopzet.....	28
6.1.3. Onderzoekspopulatie	29
6.2 Dataverzamelmethode	29
6.2.1. Interview.....	29
6.2.2. Enquête	30
Hoofdstuk 7 De leerkracht en de pedagogische behoeften.....	32
7.1 Analyse resultaten.....	32
7.2. Interpretatie van de gegevens	34
7.3. Conclusie	35
Hoofdstuk 8 Ervaringen van leerlingen	36
8.1. Analyse resultaten.....	36
8.2. Interpretatie van de gegevens	38
8.3. Conclusie	40
Hoofdstuk 9	41
9.1. Empirische conclusie	41
9.2. Discussie	41
9.2.1. Theoretische discussie.....	41

9.2.2. Evaluatie	42
9.3. Aanbevelingen	42
Bibliografie	44
Bijlage 1 – Fragmenten met labels.	47
Bijlage 2 – Observatielijst	49
Bijlage 3 – Enquête	51
Bijlage 4 – Interview	53
Bijlage 5 – Geluidsfragmenten interviews.....	54

Voorwoord

"If they can't learn the way we teach, we teach the way they learn."

- Dr. O. Ivar Lovaas -

De grootste groep met bepaalde kenmerken wordt 'normaal' genoemd. Alle groepen of individuen die hiervan afwijken noemen we 'anders'. Die afwijkende groepen en individuen fascineren en raken mij. We hebben ons eigen gemaakt hoe we moeten omgaan met de 'norm', afwijkend gedrag wordt vaak als 'lastig' en 'werkdruk verhogend' ervaren. Ik ervaar het juist als de uitdaging en de taak die je hebt als leerkracht om verder te kijken dan de grenzen die we gecreëerd hebben.

Ik geloof dat God alle mensen uniek schiep. Ieder mens is gewenst. Met zijn unieke combinatie van valkuilen, talenten, uiterlijkheden, karaktereigenschappen en gedachtegang. Daar is onmogelijk één aanpak voor te bedenken. Dit is ook niet wat God van ons vraagt. Zijn boodschap is 'omgaan met elkaar in liefde'. We vinden dit terug in 1 Korinthe 13, de tekst die uitlegt wat liefde is. Liefde is geduldig, laat zich niet boos maken, verdraagt alles, gelooft alles, hoopt alles, volhardt in alles (1 Kor 13. 4 – 7 De Statenvertaling).

De stage die ik dit jaar ging volgen vond plaats op school Max, een school die werkt met het concept 'Ontwikkelingsgericht onderwijs'. "Oh dat! Rommelig onderwijs schijnt dat te zijn, sterkte!" was een reactie die ik veel kreeg. Mijn nieuwsgierigheid naar het functioneren van leerlingen met ASS in deze onderwijsvorm groeide. Het onderzoeksrapport dat nu voor u ligt, bevat een literatuuronderzoek en een onderzoek in de praktijk. Het meest waardevol vond ik de interviews met de leerlingen met ASS. Kinderen kunnen zo goed verwoorden wat ze denken, ervaren en vinden. Ze hebben mij veel geleerd.

Mijn dank gaat uit naar Drs. J.G. Schipper voor zijn begeleiding, feedback en tips. Ook dank ik alle leerkrachten en leerlingen die mee wilden werken aan dit onderzoek. Tot slot wil ik mijn dank uitspreken naar alle mensen met ASS die ik ooit ontmoet en gesproken heb. Zij leerden mij anders kijken, anders denken. Ze leerden mij om geduld en begrip te hebben en te handelen uit liefde.

'Regenboogkinderen' worden de kinderen met ASS ook wel genoemd. Een prachtige term die de brede ontwikkeling van deze kinderen omvat en laat zien hoe kleurrijk zij zijn.

Eline Kok, mei 2017

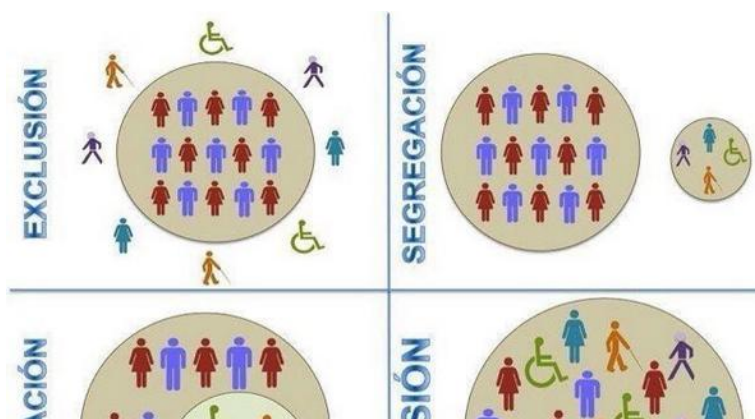
Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 De actualiteit

'Alle kinderen moeten een plek krijgen op een school die past bij hun kwaliteiten en mogelijkheden. Ook als zij extra ondersteuning nodig hebben (Rijksoverheid, 2014).' Dit is de wet 'passend onderwijs', die vanaf 2014 geldend is. Passend onderwijs is het onderwijs van nu. Deze wet is in de scholen nog niet zo vanzelfsprekend aanwezig. Sinds 2014 is het aantal kinderen dat naar het speciaal onderwijs gaat gehalveerd van 5 % naar 2,5% (CBS, 2016). Tegelijk is het aantal leerkrachten dat de werkdruk onacceptabel vindt gestegen naar een alarmerende 56% (DUO, 2016, p. 5). In 2012 bevond 41% van de leerkrachten zich in de risicogroep. Dit is afgelopen jaren opgelopen tot 54%. De belangrijkste reden die 80% van de leerkrachten aangeeft is de volgende: Het aantal leerlingen in een klas dat extra aandacht vergt (DUO, 2016, pp. 5, 9). De conclusie is dat de wet 'Passend onderwijs' de werkdruk ernstig verhoogt. De oorzaak van dit probleem ligt bij de ontbrekende expertise op de reguliere basisscholen. Waar orthopedagogen en klassenassistenten in grote mate vertegenwoordigd zijn in het speciaal onderwijs, zo weinig kom je ze tegen in het regulier onderwijs. Bovendien hebben de reguliere leerkrachten vaak alleen de PABO gevolgd en niet de opleiding 'Educational Needs' (NCSE, 2014, p. 9) genoten. De behoefte om deze expertise wel te hebben is erg vergroot. Er is een groot aantal basisschoolleerkrachten dat sinds de komst van de Wet Passend Onderwijs is begonnen aan de opleiding 'Educational Needs' (Vries, 2015).

Het vergroten van kennis en competentie van de leerkracht is een voorwaarde voor het invoeren van passend onderwijs. Sinds de ratificatie van het VN-verdrag 'rechten van personen met een handicap' afgelopen juni 2016 (Eerste Kamer der Staten-Generaal, 2016) is de druk op passend onderwijs alleen maar groter geworden.

Om onderwijs daadwerkelijk 'passend' te maken is het concept 'inclusief onderwijs' opgezet. Inclusief onderwijs gaat een stap verder dan passend onderwijs. Uitgaande van het concept



Figuur 1a: Verschil tussen de begrippen inclusie en integratie. Integratie is een groep binnen een grotere groep. Bijvoorbeeld een klas met kinderen met ASS in een school. Bij inclusie is de groep compleet opgenomen in de grotere groep. Ze zijn onderdeel van deze grotere groep en voelen zich niet anders dan de rest.

'inclusief onderwijs' heeft de school 'een eigen pedagogiek, eigen competenties en eigen onderwijskunde (Bolsenbroek, 2006)'. Ieder kind krijgt, ongeacht welke beperkingen het heeft, onderwijs dat aansluit bij zijn persoonlijke behoeften. Bij speciaal onderwijs is er sprake van integratie, bij inclusief onderwijs van inclusie. Het verschil tussen deze begrippen is weergegeven in afbeelding

1a.

Vanuit zowel 'passend onderwijs' als 'inclusief onderwijs' is expertise met betrekking tot speciale onderwijsbehoeften belangrijk.

1.2. Het onderwerp in de actualiteit

Uit een onderzoek van de organisatie 'Vanuit Autisme Bekeken' blijkt in juni 2016 dat het met 'passend onderwijs' en 'kinderen met autisme' nog niet zo goed gaat. Er zijn zestig praktijksituaties onderzocht. Maar 33% van kinderen met ASS vindt binnen afzienbare tijd passend onderwijs. Voor de overige kinderen is dit ofwel gelukt na vele wisselingen en problemen ofwel de kinderen zitten thuis (Bezemer, 2016). De Vries, woordvoerder van 'Vanuit Autisme Bekeken' meldt in Trouw: *'Er is een ontzettend traditioneel beeld van autisme, terwijl de verschillen groot zijn* (Bezemer, 2016, p. 5). Haar conclusie luidt: de expertise mist. Het aansluiten op de speciale leerbehoeften van leerlingen met een autistische spectrum stoornis vereist expertise en kennis op dit gebied.

In dit onderzoek wordt bekeken wat de speciale onderwijsbehoeften van kinderen met een autistische spectrum stoornis zijn en hoe leerkrachten kunnen omgaan met deze speciale behoeften. Bovendien wordt er ingegaan op verschillende concepten onderwijs in Nederland en wordt bekeken in welke van deze concepten een leerling met een autistische spectrum stoornis het beste tot zijn recht komt.

1.3. Onderzoeksvraag, deelvragen, hypothese en begripsbepaling

1.3.1. Onderzoeksvraag

Na het beschrijven van de actuele ontwikkelingen is de volgende probleemstelling opgesteld: ·

'Hoe kan de leerkracht in het primair onderwijs zo goed mogelijk tegemoet komen en aansluiten aan de pedagogische behoeften van kinderen met een Autistische Spectrum Stoornis binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs?'

Aan de hand van deze probleemstelling is een onderzoeksvraag geformuleerd. Deze luidt als volgt: · *'Sluit de benadering van de leerkracht in het primair onderwijs naar de leerling beter aan op de pedagogische behoeften bij kinderen met een Autistische Spectrum Stoornis op het programma gericht onderwijs of op het ontwikkelingsgericht onderwijs?'*

1.3.2. Deelvragen

Om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld:

1. Wat is ASS en hoe wordt dit behandeld bij leerlingen in het basisonderwijs?
2. Wat zijn de pedagogische behoeften van een leerling in het basisonderwijs met ASS?
3. Hoe kan men in de basisschool de pedagogische behoeften van een leerling met ASS vormgeven?

4. In hoeverre beantwoordt de leerkracht in het primair onderwijs aan de pedagogische behoeften van de leerling op het PGO en OGO?
5. Wat is de ervaring van leerlingen die van PGO naar OGO zijn gegaan op de basisschool?

1.3.3. Hypothese

Ik verwacht dat het PGO meer structuur aanbiedt en duidelijker de vijf handvatten aanbiedt die kinderen met ASS nodig hebben, namelijk; Wat is mijn taak, Hoe voer ik hem uit, Waar vindt het plaats, Wanneer moet ik het doen en Wie is erbij betrokken (Bruin, 2011, p. 54)?

1.3.4. Begripsbepaling

1.3.4.1. Autistische Spectrum Stoornis

Er is sinds de komst van DSM-V in 2013 veel veranderd met betrekking tot ASS. DSM is het handboek diagnoses en statistiek dat door de psychiatrie wordt gebruikt om diagnoses te stellen. De verschillende subcategorieën bestaan niet meer en alles valt nu onder de naam 'Autistische Spectrum Stoornis' (Zinkstok, 2014, p. 163). Om dit onderzoek zo actueel mogelijk te houden schrijf en onderzoek ik vanuit DSM-V. In dit onderzoek zal regelmatig het woord 'Autistische Spectrum Stoornis' gebruikt moeten worden. Om de tekst van dit onderzoek goed leesbaar te houden zal de term 'ASS' gebruikt worden wanneer de 'Autistische Spectrum Stoornis' bedoeld wordt. Het woord Autisme kan gelezen worden in de brede zin van het woord, waarbij het alle verschillen én overeenkomsten omvat.

1.3.4.2. Hij en zij

In het onderzoek zal regelmatig het woord 'hij' langskomen wanneer beide seksen worden bedoeld. Hiervoor is gekozen om de leesbaarheid te vergroten. 'Hij' omvat de grootste groep van kinderen met ASS, namelijk ASS komt bijna 10 keer meer voor bij jongens dan bij meisjes (Vermeulen P. M., 2010, p. 14). Desondanks kan men er vanuit gaan dat wanneer 'hij' wordt vermeld de informatie ook op 'zij' kan worden betrokken, tenzij dit anders vermeld wordt.

1.3.4.3. Ontwikkelingsgericht Onderwijs (OGO) en Programma Gericht Onderwijs (PGO)

In het onderzoek worden twee visies op onderwijs betrokken. Ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO) tegenover Programmagericht onderwijs (PGO). De visies zullen inhoudelijk worden toegelicht in hoofdstuk 5. Er zijn vele soorten en maten onderwijs. Het onderzoek gaat om de pedagogische benadering van kinderen met ASS op OGO. Als vergelijkingsgroep is gekozen voor PGO, omdat PGO de tegenhanger is van OGO (Bakker, 2014, p. 6).

1.3.3.4. Regulier en speciaal onderwijs

De begrippen regulier en speciaal onderwijs zullen in dit onderzoek regelmatig naar voren komen. Onder de term 'regulier onderwijs' worden alle concepten onderwijs in Nederland bedoeld waar men zich niet toespitst op een specifieke doelgroep qua onderwijsbehoeften. Onder de term 'speciaal onderwijs' worden alle scholen geschaard die zich op een bepaalde onderwijsgroep gespecialiseerd hebben. Zo zijn dit alle clusterscholen maar ook het speciaal basisonderwijs.

1.3.3.5. Basisonderwijs

In het onderzoek wordt gesproken over onderwijs. Dit gaat om het primair onderwijs. Wanneer er middelbaar onderwijs of hoger onderwijs bedoeld wordt, zal dit expliciet vermeld worden.

1.4. Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het toerusten van leerkrachten in het regulier onderwijs om te leren omgaan met kinderen met ASS. Hierover is al literatuur beschikbaar. De verdieping in dit onderzoek zit in het verschil in de onderwijsconcepten OGO en PGO. Welke manier van onderwijs sluit beter aan bij de onderwijsbehoeften van een leerling met ASS?

1.5. Visie en Identiteit

Passend onderwijs is ieder kind ongelijk behandelen. Dit sluit aan bij mijn identiteit en visie. Ieder kind is voor mij een uniek persoon. Eigen karaktereigenschappen, eigen leerstijl, eigen talenten en mening. Dit zorgt ervoor dat ik ieder kind als individu behandel en achter de leerling echt een kind zie.

Ik ben overtuigd van de persoonlijke talenten van kinderen. Ieder kind heeft deze gekregen van God. Ieder kind krijgt heel eigen talenten. Sommigen krijgen talenten voor het hoofd, anderen voor hun handen en weer anderen voor hun hart. Een voor mij belangrijke Bijbeltekst met het oog op talenten is:

‘Want dezen wordt door den Geest gegeven het woord der wijsheid, een ander het woord der kennis door denzelfden Geest, en het ander het geloof, door denzelfden Geest; en een ander de gaven der gezondmakingen, door denzelfden Geest, en een ander de werkingen der krachten; en een ander profetie; en een ander onderscheidingen der geesten; en een ander menigerlei talen; en een ander uitlegging der talen.’ (1 Kor 12. 8 – 10 De Statenvertaling).

Vanuit deze overtuiging wordt dit onderzoek uitgevoerd. Passend onderwijs is niet alleen het zodanig aanpassen van omgeving en handelingen voor een bepaald kind met specifieke onderwijsbehoeften. Ik geloof dat elk kind specifieke onderwijsbehoeften heeft. Aansluiten op al opgedane kennis, pedagogische behoeften en talenten is van groot belang voor elk kind. Kinderen leren wat hun talent is en dat van anderen; alleen dan komt een leergemeenschap tot stand waarin ieder kind zijn of haar talent kan ontwikkelen en tot bloei komt. Ieder kind zien en laten bloeien vereist kennis en expertise. Dit onderzoek zal hieraan bijdragen.

Hoofdstuk 2 ASS, de diagnose en behandeling

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op wat ASS precies is, hoe de diagnose gesteld wordt en welke behandelingen er gedaan worden. Een inleidend hoofdstuk met kennis die nodig is om het verdere onderzoek uit te voeren en te begrijpen.

2.1. Wat is ASS?

Wat ASS precies is, daar zijn de wetenschappers nog niet over uit. Delfos¹ geeft deze onduidelijkheid aan: “Is het een ziekte, een stoornis, een aandoening, een afwijking of juist een variant van het menselijk zijn?” (Delfos M. , Autisme op school, 2013, p. 9). Vermeulen en Degrieck (2015, pp. 15,16) beschrijven hoe jong de stoornis ‘ASS’ nog is. Pas ‘ontdekt’ in de jaren 40 van de 20^e eeuw door Kanner en Asperger. Zij zagen overeenkomsten tussen kinderen die eerder diagnoses kregen als ‘vroeg schizofrenie’ of ‘psychoses’. Wing kwam enkele jaren later met de drie basissenmerken van ASS (sociale omgang, communicatie en verbeelding). Deze worden nog steeds gebruikt en we noemen ze ‘triade van Wing’ (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010, p.18).

ASS wordt dus gekenmerkt door moeilijkheden in de sociale omgang, communicatie en verbeelding. De reden dat de diagnose wordt gesteld op basis van gedragskenmerken is dat er (nog) geen duidelijke medische afwijking is ontdekt die ASS veroorzaakt.

ASS is terug te zien op drie niveaus, namelijk gedragsniveau, cognitief niveau en neurobiologisch niveau (Berckelaer-Onnes, 2012, p. 35). Dit onderzoek is toegespitst op het gedragsniveau.

2.2. De diagnose

Zoals al eerder beschreven bij de begripsbepaling (1.3.4.1.) is er veel veranderd met betrekking tot het diagnosticeren van ASS. Niet langer een classificatie in één van de vijf subcategorieën, namelijk autistische stoornis, stoornis van Rett, desintegratiestoornis van de kindertijd, stoornis van Aspers en PDD-NOS (Vermeulen & Degrieck, 2015, p. 18), maar een overkoepelende diagnose: een Autistische Spectrum Stoornis.

De reden om deze subcategorieën te schrappen is dat veel kinderen in de verkeerde subcategorie geplaatst worden en bepaalde subcategorieën een ‘bijsmaak’ hebben gekregen. Zo zijn er de autisten met het label ‘Asperger’. Vermeulen en Degrieck (2015, p. 19) beschrijven hoe deze subcategorie ontstond; een naam voor ASS zonder verstandelijke beperking of achterstand. De inhoud van het begrip ‘Asperger’ staat inmiddels voor zeer hoge intelligentie en hoog functionerende mensen met ASS. Asperger is een naam die je met trots kunt dragen, immers het doet denken aan Einstein, Sherlock Holmes en andere grote namen. Het ‘verwijderen’ van het begrip Asperger leidt dan ook tot de nodige ophef. Zo schrijft Clemens, zelf ‘Aspie’: “Then in december 2012 I learned something tragic. I will no longer be considered as an ‘Aspie’ (Clemens, 2014)”.

¹ Martine Delfos is biopsycholoog en heeft alle vele onderzoeken naar ASS en het autistisch brein op haar naam staan.

De term 'Pervasieve Ontwikkelings Stoornis-Niet anders omschreven (PDD-NOS)' laat zien dat de verschillende subklassen niet volledig zijn. De diagnoses in deze categorie zijn 'niet anders omschreven' ofwel, de restcategorie. ASS blijkt niet ondervangen te zijn in verschillende categoriën en daarom is er een categorie 'overig' toegevoegd. Kinderen met ASS die sociaal zijn worden veelal in deze categorie gezet, waardoor het lijkt alsof PDD-NOS een mindere vorm van ASS is (Vermeulen & Degrieck, 2015, p. 22).

De vele nieuwe inzichten en onderzoeken naar ASS laten zien dat ASS zich niet in hokjes laat stoppen. Bij ieder mens uit ASS zich op een andere manier (Delfos, 2013, p. 10 en Vermeulen & Degrieck, 2015, p 23).

2.3. Behandelingen

Zoals eerder gezegd is ASS geen ziekte, je kunt hier niet van genezen. Wel zijn er behandelingen mogelijk die het leven met ASS dragelijk en begrijpelijk maken.

2.3.1. Medicijnen

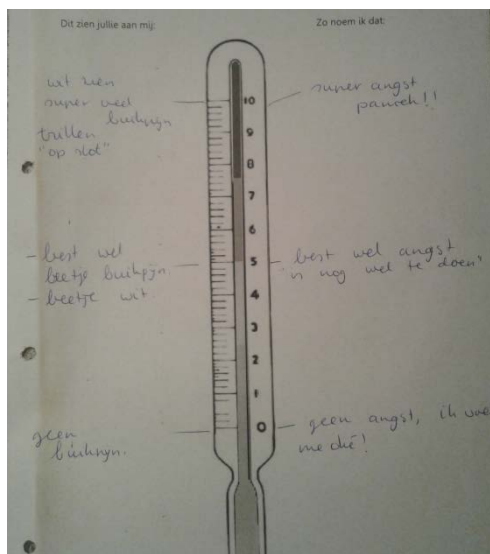
Een oplossing voor sommige kinderen met ASS is een medicijn.

Er zijn geen medicijnen die ASS genezen of de autistische problemen genezen. Medicijnen kunnen wel bijkomende problemen verhelpen (Vermeulen & Degrieck, 2015, p. 144).

Bijvoorbeeld slaapproblemen, dwang, agressie, eetproblemen en concentratieproblemen.

Vooraf voor kinderen met een angstproblematiek kunnen medicijnen worden ingezet (Delfos, 2011, p. 381). Angst wordt veroorzaakt door hormonen en neurotransmitters en medicatie heeft invloed op deze eigenschappen. Bij voorkeur worden er geen medicijnen uitgeschreven, omdat dit de ontwikkeling verstoort en bijwerkingen heeft (Delfos, 2011, p. 381).

2.3.2. Cognitieve gedragstherapie



Figuur 2 voorbeeld van een werkblad uit een werkboek van cognitieve gedragstherapie. Het kind met ASS vult een angstthermometer in. Links: "Dit zien jullie aan mij" Rechts: "Zo noem ik dit"

Figuur 3 Gebruik van de angstthermometer op een stempelkaart. Gebruik van de angstthermometer is een leerdoel geworden waar een beloning tegenover staat. Elke dag is er een feedbackmoment.

Een ander middel dat veel wordt ingezet bij angstproblematiek is de cognitieve gedragstherapie.

Deze therapie is ontwikkeld door Watson (1928). Hij ontdekte dat een kind door associatie een angst ontwikkelt. Dit kan ook weer afgeleerd worden door een 'gedragsveranderingsmethode'. Het kind leert een ontspannen gevoel te associëren met de trigger die de angst veroorzaakte. Dit gaat om ontwikkelde angsten en niet om de angst die door het ASS zelf wordt veroorzaakt.

Tijdens de cognitieve-gedragstherapie wordt gewerkt met leerdoelen die het kind samen met een begeleider opstelt. Leerkrachten of ouders geven hier elke dag feedback op en aan het einde van de week kan er een beloning verdiend worden. Op deze manier krijgen kinderen inzicht in hun gevoelens tijdens moeilijke situaties en leren anders denken en zich anders gedragen tijdens die situaties (Karakter, 2015).

2.3.3. Psycho-educatie

Volgens Verheij (2010) zit psycho-educatie tussen de diagnose en de behandeling in. Psycho-educatie is vooral gericht op ouders. Het helpt hen hun kind te begrijpen en met hun kind om te gaan. Psycho-educatie richt zich ook regelmatig op broertjes en zusjes of leerkrachten van het kind met ASS (Vermunt & Bailly, 2013, p. 100). Uit een onderzoek van Vermunt en Bailly blijkt dat psychotherapie mogelijke positieve effecten heeft (Vermunt & Bailly, 2013, p. 107).

Psychotherapie wordt ook toegepast op kinderen met ASS. Ze leren wat ASS precies is, hoe ASS er in hun leven uitziet en omgaan met voor hen lastige situaties (Karakter, 2010).



Figuur 4 Inhoudsopgave van een psycho-educatie werkboek voor een leerling met ASS.

2.4. Conclusie

In de DSM-V worden mensen met ASS niet langer ingedeeld in subcategorieën, maar vallen zij allen binnen het autistische spectrum (Vermeulen & Degrieck, 2015). ASS is dus niet in enkele categorieën te vatten. Met dit gegeven is te begrijpen dat er ook geen eenduidige aanpak voor mensen met ASS te vinden is. Ieder kind in het spectrum zal specifieke behoeften hebben. ASS wordt gediagnosticeerd a.d.h.v. gedragskenmerken. Er is (nog) geen medische oorzaak van ASS bekend. Wel zijn er verscheidene behandelingen mogelijk. Deze behandelingen worden natuurlijk uitgevoerd door professionals, maar leerkrachten kunnen ouders wel doorverwijzen naar hulp.

Hoofdstuk 3 ASS en de pedagogische behoeften

De in 2.1. beschreven 'Triade van Wing' geeft de belangrijkste kenmerken van kinderen met ASS weer. Namelijk het gebrek aan sociale omgang, communicatie en verbeelding. Op deze vaardigheden lopen kinderen met ASS dagelijks vast. Een bijkomende handicap is de overgevoeligheid voor zintuigelijke prikkels. In het volgende hoofdstuk zullen de handicaps toegelicht worden en aan de hand daarvan zullen de pedagogische behoeften worden aangegeven.

3.1. De 'handicaps' van een kind met ASS

3.1.1. Contextuele handicap

In de wetenschap zijn er drie leidende theorieën met betrekking tot autistisch denken (Vermeulen & Degrieck, 2015, pp. 116-118):

1. De 'Theory of mind' zou vertraagd ontwikkeld zijn. De 'Theory of mind' is de vaardigheid om *'gedachten, intenties, gevoelens en ideeën toe te schrijven aan jezelf en anderen'* (Vermeulen & Degrieck, 2015, p. 116). Baron-Cohen onderschrijft deze gedachte door zijn theorie van het type S-brein en het type E-brein (Baron-Cohen S. , 2003, pp. 17, 92). Vrouwen hebben een empathisch brein en mannen een systematisch brein. Mensen met ASS hebben een extreem mannelijk brein. Baron-Cohen geeft hier zelfs de woorden 'niet-empathisch' aan (Baron-Cohen S. , 2003, p. 157).
2. Executieve disfunctie veroorzaakt ASS (Vermeulen & Degrieck, 2015, p. 117). Executieve functies zijn nodig om te evalueren op je handelen, je te concentreren en andere dagelijkse activiteiten. Bij mensen met ASS zouden deze functies onderontwikkeld zijn.
3. Mensen met ASS hebben een zwakke sociale coherentie ofwel 'samenhangend denken' (Vermeulen & Degrieck, 2015, p. 118). Ze zouden niet de gehele afbeelding zien, maar alle losse onderdelen van het plaatje.

Alle bovenstaande theorieën verklaren maar een klein deel van het totale autistische denken. ASS is zeer waarschijnlijk niet te verklaren vanuit een enkele wetenschappelijke theorie maar een combinatie daarvan. Overkoepelend in de theorieën zoals beschreven is het gebrek aan context (Vermeulen & Degrieck, 2015, p. 118).

Door de contextblindheid van mensen met ASS ontstaan er problemen op het gebied van communicatie, sociale omgang en verbeelding. Deze problemen zullen kort besproken worden.

3.1.1.1. Communicatie

De communicatie van kinderen met ASS verloopt vertraagd. Dit houdt in dat sommige kinderen lange tijd niet praten of zelfs nooit gaan praten. Het ontwikkelingsschema van een kind met ASS verloopt anders dan gemiddeld. Ze starten later en kunnen langer blijven ontwikkelen. Uit onderzoek blijkt dat de ontwikkeling in de hersenen van mensen met ASS na hun dertigste door kan gaan (Bastiaansen, 2011). Bij de gemiddelde mens stopt het brein met taalontwikkeling na het dertigste levensjaar.

Niet alleen het kunnen maken van woorden en zin verloopt vertraagd. Ook de ontwikkeling van pragmatiek, semantiek en taalvorm (Berckelaer-Onnes, 2012, p. 47). Zo kan het zijn dat iemand met ASS woorden en zinnen op volstrekt onlogische momenten en afwijkende toonhoogten uitspreekt. Ook is het mogelijk dat iemand met ASS wel kan schrijven en voorlezen, maar geen gesprek kan voeren. Een voorbeeld is de Japanse Noaki Higashida. Hij beantwoordt in zijn boek vragen over ASS. In zijn inleiding schrijft hij *'Hardop een boek lezen of zingen gaat prima, maar zodra ik met iemand probeer te praten verdwijnen alle woorden ineens'* (Higashida, 2014, p. 21).

Door de contextblindheid zijn er veel mensen met ASS die woordgrappen en –spelingen niet begrijpen. Taal lezen heeft alles te maken met de context waarin de taal wordt gesproken (Berckelaer-Onnes, 2012, p. 49). 'Wat is er aan de hand?' heeft niets met je handen te maken. Aan de context waarin deze vraag gesteld wordt kan iemand afleiden wat de bedoeling is van de zin. Door de contextblindheid mist iemand met ASS deze vaardigheid en kijkt vol verwondering naar zijn eigen handen, zoekend naar een gewenste reactie (Peeters, 2009, p. 90).

3.1.1.2. Sociale Omgang

Kinderen met ASS leven de hele dag in een wereld die ze niet begrijpen. Ze moeten heel hard hun best doen om alles wat een ander zegt goed te interpreteren. Heddon beschrijft dit in zijn boek 'Het wonderbaarlijke voorval van de hond in de nacht'. De hoofdpersoon is de autistische Christopher. Hij krijgt psycho-therapie van Shioban: *'Als je je mond dicht doet en hard door je neus uitademt, kan dat betekenen dat je je ontspant, of dat je je verveelt, of dat je boos bent en dat hangt dan af van hoeveel lucht er uit je neus komt en hoe snel en van de vorm van je mond als je het doet en hoe je zit en wat je net daarvoor hebt gezegd en honderden andere dingen die te ingewikkeld zijn om in een paar seconden door te hebben'* (Heddon, 2003, p. 13).

Door de uitleg van Shioban snapt Christopher beter wat mensen willen zeggen met hun lichaamstaal. Hij wordt niet bang of boos wanneer hij iemand niet begrijpt, maar heeft geleerd te vragen of weg te lopen.

Mensen met ASS worden weleens gevoelloos genoemd. Dit is onjuist. Mensen met ASS zijn vaak erg gevoelig voor gevaren, stress en negatieve signalen (Delfos, 2012, p. 109). Door hun cognitieve stroefheid zijn ze vaak niet in staat om rekening te houden met anderen (Peeters, 2009, p. 130). Men verwijt hen dan egoïsme, maar dit is geenszins het geval. Het

sociaal verkeer is voor mensen met ASS vanwege hun contextblindheid alsof ze meedoen aan een spel waarvan ze de regels niet kennen, hun medespelers niet verstaan en iedereen verwacht dat ze gewoon meedoen.

3.1.1.3. Verbeelding

Kinderen met ASS zijn soms op jonge leeftijd al te herkennen. In plaats van spelen zijn zij aan het ordenen en aan het herhalen (Peeters, 2009, p. 211). Volgens Peeters is het gebrek aan verbeelding te wijten aan het volgende (Peeters, 2009, p. 214): Kinderen met ASS hebben moeite om betekenis te verlenen aan waarnemingen. Zo was er een meisje dat een keer zeep in haar ogen kreeg tijdens het douchen. Ze voelde pijn en snapte de situatie niet. Het meisje ontwikkelde een angst voor douchen. Later bij haar moeder achterop de fiets in een gigantische regenbui, hilde het meisje hysterisch: "Ik wil niet douchen!". Ze koppelde de pijn in haar ogen aan de stralen die ze op haar huid voelde. Een detail was voor het meisje de oorzaak van de pijn.

Spelen met materiaal waar je meer voor nodig hebt dan alleen je waarneming is daarom moeilijk voor deze kinderen (Peeters, 2009). Beter zijn de materialen waarvan meteen duidelijk is wat er wordt verwacht zoals puzzels.

Delfos schrijft het gebrek aan verbeelding vooral toe aan de vertraagde ontwikkeling van een kind met ASS (Delfos M., 2012, p. 180). Weinig fantasie, herhalend spelen en een beperkt spel. Echt met anderen samen spelen is voor veel kinderen met ASS moeilijk. Samen spelen vraagt inlevingsvermogen in de medespeler en een voorspelling van zijn gedrag. Dit lukt niet goed vanwege de contextblindheid van kinderen met ASS.

Veel kinderen met ASS hebben moeite met overgangen. School - huis, pauze - les, buiten - binnen enzovoorts. Ook dit heeft te maken met hun beperkte voorstellingsmogelijkheden. Ze kunnen zich niet voorstellen hoe het straks thuis zal zijn. Ze hebben de informatie als het ware in twee verschillende mappen in hun hoofd opgeslagen. Pas wanneer ze op de plek zijn waar de gebeurtenis heeft plaatsgevonden, kunnen ze over deze gebeurtenis praten (Bruin, 2011, p. 44).

Het is niet zo dat kinderen met ASS helemaal geen verbeelding hebben. Ze hebben soms heel fantasierijke verhalen. Dit is vaak alleen op het gebied waar het kind in geïnteresseerd is (Bruin, 2011, p. 45).

3.1.2. Sensorische handicap

Een andere belangrijke 'handicap' die kinderen met ASS ervaren is overprikkeling. Dit op zintuigelijk niveau. Uit meerdere onderzoeken blijkt dat kinderen met ASS veelal anders reageren op zintuigelijke prikkels (Berckelaer-Onnes, 2012, p. 41). Delfos schrijft dit toe aan de vertraagde ontwikkeling van de zintuigen. Door deze vertraagde ontwikkeling maakt het zintuig vaak lange tijd geen onderscheid tussen voor- en achtergrond prikkels. Hierdoor komen alle geluiden, beelden, geuren e.d. ongefilterd binnen (Delfos, 2012, pp. 133-135). Zo was er een kind dat elke keer als het nieuwe kleren aankreeg compleet door het lint ging. Ze

kon het gevoel van de stijve, nieuwe kleding op haar huid niet verdragen. Een ander kind, 11 jaar, wilde met oud en nieuw beslist niet naar buiten. Alle vuurwerkknallen zorgden voor een gekmakend geluid in haar hoofd. Een bouwvakkerskoptelefoon bleek de oplossing.

3.2. De behoeften

3.2.1. Begeleiding en uitleg

Een van de belangrijkste pedagogische behoeften van een kind met ASS is uitleg en begeleiding. Zoals eerder gezegd is de wereld onbegrijpelijk voor kinderen met ASS. Ze kunnen zich moeilijk verplaatsen in anderen en ervaren de wereld anders vanwege hun sensorische overgevoeligheid.

Wanneer kinderen met ASS deze begeleiding niet krijgen en juist worden geforceerd, zal de angst alleen maar groter worden. Delfos beschrijft hoe het forceren van kinderen om een angst te overwinnen alleen maar leidt tot vermijding. Dit wordt versterkt door het grote associatiegevoel van kinderen met ASS, waardoor de angst zich uitbreidt (Delfos, 2012, p. 138). Zo kan een kind een nare ervaring hebben met de druk om tafelsommen binnen een bepaalde tijd te maken en door associatie uiteindelijk een angst voor rekenen ontwikkelen. Belangrijk is om niet te forceren. Dit betekent niet afwachten tot het kind als vanzelf zijn angst overwint maar goed observeren of het kind met ASS al 'rijp' genoeg is om een stap te maken en hier intensief in begeleiden (Delfos, 2012, p. 139). De wereld is niet logisch voor mensen met ASS, ze hebben daarom aanwijzingen nodig en moeten leren hoe te reageren op alle verschillende situaties in hun leven.

Vermeulen noemt deze begeleiding en uitleg 'verhelderen'. Hij schrijft *'Verhelderen is de kern van autismevriendelijkheid'* (Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K., 2010, p. 90).'. Verhelderen is context geven aan mensen die deze context zelf niet kunnen zien. Door verhelderingen houden kinderen met ASS energie en tijd over om te ontwikkelen en te leren. Bovendien maken verhelderingen hen onafhankelijk (Vermeulen e.a., 2010, p. 91). Als een kind met ASS weet hoe een ochtendroutine eruit ziet hoeft hij daarin niet meer begeleid te worden.

3.2.2. Aandacht en concentratie

Van mensen met ASS wordt vaak gezegd dat ze in een eigen wereld leven. Van jongs af aan zijn mensen met ASS meer gericht op objecten dan op gezichten (Delfos, 2012, p. 144). Dit betekent niet direct dat kinderen in hun eigen wereld leven, maar omdat er veel belang aan de sociale wereld wordt gehecht bestempelen we dit als 'afwezig gedrag'.

Afwezigheid blijkt wel uit de reactie op het roepen van de naam of iets anders richting een kind met ASS of de afwezigheid daarvan (Delfos, 2012, p. 144). Negeren van een vraag of niet reageren op hun naam. Higashida zegt hier zelf het volgende over: *'Voor ons is het heel moeilijk om, alleen aan de hand van iemands stem, te weten dat hij of zij er is en iets tegen ons zegt'* (Higashida, 2014, p. 47).'.

Het niet reageren op de eigen naam schrijft Delfos toe aan de vertraagde groei van het

zelfbewustzijn (Delfos , 2012, p. 145).

Een kind dat opgaat in zijn eigen wereld kun je bereiken door zijn aandacht te delen.

Vervolgens kun je de aandacht naar een andere activiteit sturen.

Regelmatig worden kinderen met ASS verkeerd gediagnosticeerd en krijgen ze de diagnose 'ADHD' (Houben, 2010). Kinderen met ASS vertonen regelmatig hyperactief gedrag. Rondjes lopen, wapperen met hun handen, wiegen, springen of een constant herhalende beweging. Delfos verklaart deze hyperactiviteit vanuit stress (Delfos, 2012, p. 150). Kinderen met ASS ervaren veel stress doordat de wereld om hen heen zo onvoorspelbaar en dus gevaarlijk is. Om de stress kwijt te raken is bewegen een goede strategie. Voor een kind met ASS is het zelfs heel belangrijk om te bewegen. Van veel stress kun je ziek worden.

De belangrijkste tip voor het omgaan met deze aandacht- en concentratieproblemen is liefde, aandacht en geduld (Delfos, 2012, p. 151).

3.3. Conclusie

In de literatuur zijn verschillende pedagogische behoeften van leerlingen met ASS gevonden. Sturing op het gebied van communicatie, sociale omgang en verbeelding, hulp bij sensorische overgevoeligheid, hulp bij aandacht en concentratie en verhelderen (Vermeulen e.a., 2010). De genoemde behoeften zullen in hoofdstuk 4 binnen het klaslokaal worden beschreven en toegelicht.

Hoofdstuk 4 ASS in de klas

4.1. De leerkracht

4.1.1. Expertise

Zoals al beschreven in de inleiding wordt het belang van expertise op het gebied van ASS steeds belangrijker. Door de wet 'passend onderwijs' (zie 1.1.) komen er steeds meer kinderen met ASS de school binnen. Bovendien is het aantal diagnoses enorm toegenomen. In de jaren 70 werd er bij 4 op de 10.000 kinderen ASS gediagnosticeerd. Begin de 21^e eeuw was dit aantal opgelopen tot 1 op de 200 kinderen. Dit zal deels komen doordat men meer weet van de stoornis en de kennis op dit gebied gegroeid is (Baron-Cohen S. , 2003, pp. 143, 144).

Feit is dat iedere leerkracht in zijn loopbaan een keer met ASS te maken zal gaan krijgen. Dit maakt het belang van enige expertise op het gebied van ASS groot.

In een basisschool heeft vaak één persoon zich gespecialiseerd in een aantal stoornissen en beperkingen, namelijk de Intern Begeleider, ofwel IB (Vermeulen e.a., 2010, p. 66).

Vermeulen raadt voor goede expertise binnen een basisschool het samenstellen van een 'autismeteam' aan (Vermeulen e.a., 2010, p. 66). De IB kan het team coördineren, omdat hij weet hoe de infrastructuur van de zorg eruit ziet en hierin zijn weg weet. Eén of twee leerkrachten kunnen ondersteunen en ook een directielid. Het directielid is belangrijk, omdat schoolregels of routines soms veranderd moeten worden om een kind met ASS te kunnen helpen.

Complete expertise op het gebied van ASS is van een reguliere basisschool leerkracht niet te verwachten. Er zijn zoveel gedragsproblematieken en beperkingen waar een leerkracht mee om moet kunnen gaan, dat een totale toewijding op ASS-gebied niet waar te maken is. Bovendien is het gebied van ASS ontzettend groot en ontwikkelt het continu (Horeweg, 2013, p. 76). Ook is geen enkel kind met ASS hetzelfde. Ieder kind vraagt om een persoonlijke, aangepaste aanpak.

4.1.2. Begrip

Expertise is een onderdeel van een goede leeromgeving van een kind met ASS. Een goede zorgstructuur draagt zeker bij aan een goede ontwikkeling van het kind. Toch is deze expertise niet het belangrijkste onderdeel.

De roep vanuit de omstanders en de mensen met ASS zelf is begrip, liefde en geduld.

Higashida: *'...probeer alsjeblieft te begrijpen wat we doormaken, en laat ons niet in de steek*

(Higashida, 2014).’

Vele wetenschappers en ervaringsdeskundigen raden dan ook aan om te kijken door de ‘autibril’. Door je te verplaatsen in kinderen met ASS en je te proberen in te denken hoe hun wereld eruit ziet, kun je begrip en vooral geduld opbrengen in het begeleiden van deze kinderen. Kijken door de autibril betekent inzien dat een kind met ASS continu aan het puzzelen is in elke situatie (Bruin, 2011, p. 49).

Met name op het gebied van gedrag zijn er veel die mensen twijfelen of een kind zich last heeft van zijn ASS of gewoon vervelend is. Bij een kind met ASS kun je ervan uitgaan dat het gedrag voortkomt uit zijn ASS (Bruin, 2011, p. 50). Mensen met ASS ervaren hun lichaam als dwars en onwillig, alsof iets sterker dan henzelf hen tegenhoudt of juist ergens toe roept (Higashida, 2014). Niet luisteren of iets fout doen komt niet voort uit onwil maar uit onmacht (Bruin, 2011, p. 50).

De grootste valkuilen bij het opvoeden van kinderen met ASS zijn over- en onderstimulering (Delfos, 2012, p. 63). Kinderen met ASS hebben een uiteenlopende ontwikkeling op de verschillende gebieden. Soms lijken ze veel ouder dan hun kalenderleeftijd en soms veel jonger.

Een korte toelichting op beide begrippen:

- Overstimulering komt voor doordat de kalenderleeftijd niet klopt bij het ‘kinderachtige’ gedrag dat een kind vertoont. Bijvoorbeeld wanneer een 14-jarig kind valt: “Kom op, gewoon opstaan en stoppen met huilen.” Het kind zit misschien nog in een fase waarin hij net als een driejarig kind juist troost nodig heeft.
- Onderstimulering komt voor omdat de kalenderleeftijd niet past bij het gedrag dat wordt vertoond en daarom niet wordt gestimuleerd. Bijvoorbeeld wanneer een 8-jarig kind begint te brabbelen: “Je kunt iets gewoon aan me vragen, niet zo raar doen!” Het kind zit waarschijnlijk in de taalontwikkeling van een 2-jarige die je stimuleert door terug te praten en op een positieve manier het goede voorbeeld geeft.

4.2. Tegemoet komen aan behoeften op school

4.2.1. Verhelderen van de context

Zoals beschreven in 3.2.1., is verhelderen een belangrijke behoefte van kinderen met ASS. Een veelgehoord tegenargument is dat mensen met ASS minder flexibel zouden worden van deze hulpmiddelen. Het tegendeel is waar (Vermeulen e.a., 2010, p. 91). Kinderen met ASS krijgen meer vrijheid door deze hulpmiddelen, omdat ze minder afhankelijk worden van anderen.

Verhelderingen zijn nodig om een leerling met ASS te laten functioneren binnen situaties als op school. Dit zijn situaties die constant veranderen en door de contextblindheid van kinderen met ASS zullen zij de veranderde situatie keer op keer kunnen hanteren door een juiste verheldering (Vermeulen e.a., 2010, p. 93).

De volgende situaties waar zij volgens Vermeulen en Degrieck (2015) verheldering bij nodig hebben zijn:

- Tijdsverloop en volgorde van activiteiten
- Organisatie van activiteiten
- Organisatie van materiaal
- Het te verwachten gedrag van een schoolleerling



Figuur 5 laat zien dat de hoekstukken van 'Wat' Hoe, Wanneer, Waar en Wie zijn. Om te weten Wat er gedaan moet worden, zijn de hoekstukken nodig (Bruin, 2011)

De Bruin heeft een regel gevonden waarmee we kinderen met ASS op een goede manier een verheldering kunnen geven. Zij bedacht het 'geef me de vijf' principe (Bruin, 2011, p. 10). 'De vijf' is een puzzel van vijf stukjes of je hand met vijf vingers. Elk stukje of vinger staat voor een woord. De complete puzzel of hand geven kinderen met ASS veiligheid, omdat ze een compleet plaatje kunnen vormen in hun hoofd. Kinderen met ASS zien de wereld gefragmenteerd en de hersenen hebben veel moeite om deze delen aan elkaar te koppelen (Bruin, 2011, p. 52). De samenhang, zo zegt De Bruin, is gebaseerd op de volgende vijf punten: Wat, Hoe, Wanneer, Waar en Wie. Hierbij wordt het 'Wat hij moet doen' verduidelijkt door Hoe, Wanneer, Waar en Wie.

4.2.2. Sensorische begeleiding

Zoals beschreven in 3.1.2., zijn de zintuiglijke ontwikkelingen van een kind met ASS vaak vertraagd. Hier hebben veel kinderen met ASS last van tijdens hun basisschooltijd. Niet ieder kind is overgevoelig voor licht, geluid of geuren. Een kind kan wel bepaalde overgevoeligheid vertonen voor een bepaald zintuig. Dit is vaak bekend bij de ouders. Wanneer dit niet het geval is, is een goede observatie van een leerkracht vereist (Delfos, 2013, p. 29).

De behoeften verschillen per kind en ook de oplossingen. Voor het ene kind zal het goed werken om een geluidsdemper te dragen of in een geluidsvrije ruimte te werken. Bij een ander kind is een ferme hand beter dan een aai over zijn schouder. Weer een ander kind zal het liefst werken aan de raamkant achter een scherm, zodat het geen last heeft van felle lichtbronnen. Belangrijke notie hierbij is dat de leerkracht niet alleen een aanpassing geeft, maar hierin blijft ontwikkelen (Delfos, 2013, pp. 31-33). Het kind moet leren dat hij anders hoort, ruikt of voelt dan anderen en hiermee leren omgaan. De zintuigen ontwikkelen langer door bij kinderen met ASS en ze moeten op het juiste niveau gestimuleerd worden, passend bij de fase van de leerlijn waar ze op dat moment zitten. Door niet op het juiste niveau te stimuleren maken we kinderen met ASS minder flexibel.

Vermeulen gebruikt hier de term 'tweesporenbeleid' (Vermeulen e.a., 2010, p. 83). Volgens het eerste spoor moet de omgeving worden aangepast aan het kind met ASS. Het tweede spoor leert kinderen met ASS vaardigheden aan, die helpen aan te passen aan de omgeving.

Niet voor niets is het eerste spoor een voorwaarde voor spoor twee. Alleen in een veilig klimaat kan een kind ontwikkelen.

4.2.3. Communicatie

In 3.1.1.1 is ingegaan op de problemen van mensen met ASS op communicatief gebied. In de klas moet een leerkracht inspelen op de contextblindheid van de leerling met ASS. Het kind hoort de gesproken woorden, maar heeft vaak geen inzicht in de bedoeling van deze woorden. Berckelaer-Onnes geeft als toverwoorden 'Concreet en helder' (Berckelaer-Onnes, 2012, p. 72).

De volgende tips worden meegegeven (Berckelaer-Onnes, 2012, p. 72):

- Spreek in korte heldere zinnen.
- Wees zo concreet mogelijk (niet straks, maar bijvoorbeeld over 5 minuten).
- Vermijd beeldspraak, ironie of sarcasme.
- Geef de leerling tijd om verbale opdrachten te verwerken.
- Check of de leerling het heeft begrepen.
- Richt je bij klassikale opdrachten rechtstreeks tot de leerling met ASS door zijn naam te noemen.
- Visualiseer je woorden zoveel mogelijk.

Hoofdregel is ook hier: kijk per kind met ASS wat ze wel of niet aankunnen. Er zijn genoeg mensen met ASS die veel woordgrapjes begrijpen en deze ook zelf gebruiken. Observeer goed of het kind begrijpt wat er gezegd wordt en geef zo nodig uitleg.

Gesproken tekst ontvangen is niet de enige moeilijkheid voor kinderen met ASS. Ook het reageren op een vraag of het aangaan van een gesprek is voor veel kinderen met ASS moeilijk. Een sociaal 'script' en visuele tips kunnen veel sociale situaties makkelijker maken (Vermeulen e.a., 2010, p. 130).

4.2.4. Executieve Functies

Eén van de wetenschappelijke besproken theorieën spreekt over het gemis of onderontwikkeling van enkele executieve functies. Vele executieve functies zijn onmisbaar in de klas.

Kinderen met ASS hebben geen geautomatiseerd besef van tijd (Delfos, 2013, p. 35). Dit maakt de executieve functie 'plannen' heel moeilijk voor kinderen met ASS. Ze kunnen soms geobsedeerd naar de klok staren en ineens door hun tijd heen zijn. Tijd is een beangstigend gegeven voor mensen met ASS.

Horeweg verdeelt de executieve functies in 6 clusters (Horeweg, 2013, pp. 239-242):

1. Plannen/organiseren, prioriteiten stellen, opstarten
Een kind in de klas is met van alles bezig, maar komt niet tot werken.
2. Aandacht richten, vasthouden en wisselen
Vooral focussen op details of volledig opgaan in iets en niet meer bereikbaar zijn.

3. Aandacht volhouden/inspanning/verwerkingssnelheid
Langzaam werken of tegenslag zorgt voor afhaken.
4. Emoties reguleren
Emoties overspoelen het kind en zij kunnen niets anders dan gillen/slaan.
5. Werkgeheugen
Informatie verwerken is moeilijk. Wat is belangrijk en wat niet. Filteren van input gaat moeizaam of traag. Moeite met inschatten van gevolgen.
6. Zelfregulatie
Reflectie op eigen handelen en dit meenemen voor toekomstig gedrag lukt niet of nauwelijks.

Kinderen met ASS hebben behoefte aan hulpmiddelen met betrekking tot deze executieve functies. De disexecutieve functies bij kinderen met ASS veroorzaken samengevat de volgende gedragskenmerken bij deze kinderen: Moeite met plannen, weerstand tegen verandering en repetitief gedrag (Delfos, 2011, p. 121). Een goed hulpmiddel is het maken van een stappenplan (Vermeulen, & Degrieck, 2015, p. 176). Voorbeelden hiervan zijn:

- Uitschrijven van verschillende stappen van een activiteit,
- Checklists,
- Pictogrammen of tekeningen gebruiken,
- Kleuren of cijfers die verwijzen naar materialen of plaatsen,
- Voorwerpen in de juiste volgorde klaarleggen

4.3. Conclusie

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden hoe in het bijzonder het tonen van begrip een kind met ASS in de praktijk kan helpen. Begrip voor de bijzondere wereld van het autistisch spectrum. Begrip zorgt voor geduld. Geduld is de belangrijkste behoefte van een kind met ASS. Ze hebben tijd nodig om de wereld om hen heen te begrijpen en geduld van anderen met hen om te kunnen ontwikkelen en te kunnen bloeien. De pedagogische behoeften zijn duidelijk. Nu kan worden gekeken naar de ruimte voor leerlingen met ASS in de verschillende onderwijsconcepten.

Hoofdstuk 5

In het volgende hoofdstuk worden de onderwijsprincipes 'Programmagericht onderwijs' en 'Ontwikkelingsgericht onderwijs' uitgewerkt. Vooral de benadering van de leerkracht naar de leerling van beide principes wordt uitvergroot.

5.1. Programma Gericht Onderwijs

5.1.1. Wat is PGO?

Programmagericht onderwijs, ofwel PGO, is een onderwijsconcept, gebaseerd op de theorieën van Herbart, een pedagoog en filosoof (Berding & Pols, 2014, p. 164). Uit de theorie van Herbart is het 'directe instructiemodel' ontstaan (Berding & Pols, 2014, p. 197). Dit model gaat uit van een vast stappenplan dat de leerkracht gebruikt bij zijn instructie. De leerlingen werken vanuit de psychologie van de leerkracht en de leerling heeft weinig inbreng (Berding & Pols, 2014, p. 197).

Berding & Pols (2014, p.227) omschrijven PGO als voorspelbaar en controleerbaar. Tegenstanders vinden deze manier van onderwijs geven '*kunstmatig en formeel*' (Berding & Pols, 2014, p. 197) en missen de betrokkenheid vanuit de leefwereld van het kind. Toch is de PGO manier een goede manier om lesstof te automatiseren en in te oefenen. Bovendien geeft PGO zekerheid en structuur; zowel de leerkracht als de leerling kunnen zich vasthouden aan het stappenplan. Structuur en zekerheid zijn belangrijk als het gaat om het aanleren van de executieve functies aan leerlingen met ASS (zie 4.2.4.). Zij hebben baat bij het directe instructiemodel, omdat dit model een vast stappenplan hanteert waardoor de leerling met ASS weet wat hij kan verwachten. Bovendien worden de vijf puzzelstukjes (Bruin, 2011) tijdens een instructie genoemd.

Vreugdehil (2011, p.185) beschrijft drie scholen die een programma-gerichte visie hebben. Wat opvalt in de aanpak van deze drie scholen is het volgende:

- Een duidelijke hiërarchie is zichtbaar. Het team staat onder de schoolleiding en de kinderen onder de leraren (Ashlers & Vreugdehil, 2011, pp. 120, 125 en 133). De hiërarchie wordt bepaald door deskundigheid.
- Er zijn zowel open als gestructureerde situaties. Deze zijn in evenwicht. Er is ook orde en regelmaat tijdens de open situaties (Ashlers & Vreugdehil, 2011, pp. 120, 125 en 133).
- Het contact met ouders is allereerst zakelijk en deskundig. Daarnaast is er ruimte voor betrokkenheid (Ashlers & Vreugdehil, 2011, pp. 120, 125 en 133).
- De vakken worden onafhankelijk van elkaar gegeven. Ieder vak wordt gegeven vanuit een eigen methode. Hierbij wordt gebruik gemaakt van digitale middelen, deze worden bij het onderwerp in de methode gezocht (Ashlers & Vreugdehil, 2011, pp. 121, 127 en 136).

- Het programmagericht onderwijs werkt volgens een leerstofjaarklassensysteem. Dit betekent dat de methodes gevolgd worden en leerlingen ieder jaar een aantal doelen behaald moeten hebben, voordat zij door kunnen naar het volgende jaar. Differentiëren gebeurt door middel van plusklassen en Remedial Teaching (Ashlers & Vreugdehil, 2011, pp. 121, 127 en 136).

In het PGO is de voorbereiding op een beroep en het diploma om dat beroep uit te kunnen oefenen de belangrijkste doelstelling (Vermeer, 2007). De nadruk ligt op prestaties en kennisoverdracht. Kernvakken zoals taal en rekenen zijn hierbij belangrijk.

5.1.2. Wat is de visie van het benaderen van een leerling door de leerkracht op PGO

Vermeer geeft als pedagogisch verschil met OGO aan dat het leerklimaat op PGO 'ordelijk en gedisciplineerd' is (Vermeer, 2007). Instructies worden expliciet gegeven. Dit betekent dat de leerkracht aan de leerling duidelijk maakt wat deze moet leren (Vermeer, 2007).

In het PGO maakt de leerkracht continu gebruik van stappenplannen. De kennis die een leerling al heeft moet eerst worden opgeroepen. Dan moet een leerling worden aangezet tot leren, zoveel mogelijk zelfstandig (Berding & Pols, 2014, p. 164). De leerkracht heeft een duidelijke sturende rol. Hij is alwetend en weet hoe de leerstof moet worden aangeleerd. In de hiërarchie staat hij boven de leerling.

5.2. Ontwikkelingsgericht Onderwijs

5.2.1. Wat is OGO

Ontwikkelingsgericht onderwijs, ofwel OGO, is ontstaan rond 1985 (Bakker, 2014, p. 5). In eerste instantie werd dit onderwijsconcept opgezet om meer aandacht te geven aan de jonge kinderen in het onderwijs, naderhand zijn enkele scholen dit ook gaan uitbreiden naar de bovenbouw (Bakker, 2014, p. 5). Het ontwikkelingsgericht onderwijs heeft zijn oorsprong in de theorie van de Russische onderwijspsycholoog Vygotskij (Berding & Pols, 2014, p. 185). Vygotskij werkt vanuit de psychologie van het kind en laat kinderen leren vanuit levensechte problemen (Berding & Pols, 2014, p. 197). Hierbij moet een begeleider vooral kijken naar waar het kind zit in zijn ontwikkeling en uitdagen tot een stap verder. Vygotsky spreekt van 'de zone van de naaste ontwikkeling' (Bakker, 2014, p. 6).

Er worden vijf hoofdkenmerken van OGO onderscheiden (Oers, 2003), toegelicht door Bakker (Bakker, 2014, pp. 6-7):

1. Er is sprake van een holistische benadering, een totaalbenadering.
Een kind wordt niet verdeeld in verschillende aspecten, zoals intelligentie, kennis en motivatie, maar als geheel gezien. Alle aspecten zijn nodig in activiteiten en situaties.
2. Leren door begeleide deelname aan betekenisvolle activiteiten.

De activiteiten hebben samenhang met elkaar. Bijvoorbeeld: Geen rijtjes sommen, maar een context bouwen waarin gerekend moet worden. Om te functioneren in situaties zijn de gereedschappen: begrippen, regels en werkwijze nodig (Berding & Pols, 2014, p. 201). Het gebruik van en de omgang met deze begrippen kunnen kinderen leren in samenwerking en dialoog met anderen.

3. De leraar is ook deelnemer aan de culturele praktijk.
De leerkracht is in de groep als rolmodel en helpt waar nodig. Ook verdiept en verbreed hij de activiteit. De activiteit moet zoveel mogelijk op de werkelijkheid lijken.
4. Leerlingen construeren hun eigen instrumenten voor het oplossen van betekenisvolle problemen.
Leerlingen construeren hun kennis door zelf oplossingen voor een probleem te verzinnen. Dit doen ze samen met anderen. Ze maken gebruik van elkaars kennis, maar lossen het probleem uiteindelijk alleen op. Zo kunnen ze niet meeliften of niets doen
5. De opbouw van het leertraject is systematisch en hypothetisch.
Er is een herkenbare rode draad door de hele schoolloopbaan van de kinderen. De leerkracht baseert zijn programma op hypothesen, die zich vormen door observaties en omgang met de leerlingen.

5.2.2. Wat is de visie van het benaderen van een leerling door de leerkracht op OGO

Wardekker (2012) onderscheidt verschillende competenties die de leerkracht in het OGO nodig heeft. Van deze competenties zullen de pedagogische competenties worden uitgewerkt. De didactische competenties laten we in dit onderzoek achterwege, vanwege de toespitsing op de pedagogische benadering (zie 1.3).

- De leraar als pedagoog:
Een leerkracht moet natuurlijk van kinderen houden. Geduldig, gedreven, humor, organisatie en creativiteit zijn onder andere kernwoorden voor een leerkracht (Hoogeveen, 1999). Behalve de algemene voorwaarden waaraan een leerkracht op pedagogisch gebied moet voldoen zijn er specifieke voorwaarden voor een leerkracht binnen OGO. Zo moet een leerkracht uitvinden wat een leerling zelf kan en wil en hoe een leerkracht dit kan verdiepen en verbreden (Jansen-Vos, 2001, p. 57). Een kernwoord binnen OGO is 'interactie' (Bakker, 2014, p. 14). Volgens het OGO-concept moeten kinderen een brede persoonsontwikkeling doormaken op de basisschool (Bakker, 2014, p. 14). Om dit te bereiken moet de leerkracht interactief met de leerlingen activiteiten ontwikkelen die een beroep doen op samenwerking. Hierdoor wordt het sociaal-culturele aspect ontwikkeld en vergroot (Bakker, 2014, p. 14). Het scheppen van een context staat centraal. Dit is positief voor leerlingen met ASS, want het scheppen van context is een pedagogische behoefte van een leerling met ASS (zie 4.2.1.).
- De leraar als bemiddelaar tussen betekenis en bedoelingen:

Enerzijds heeft de school een curriculum opgesteld waaraan alle kinderen mee moeten doen. Anderzijds zijn er de interesses, mogelijkheden en talenten van leerlingen. De leerkracht treedt op als bemiddelaar (Bakker, 2014, p. 15). De leraar is als een partner van de leerlingen. Hij bemiddelt, geeft instructies en doet voor.

- De leraar als inleider in de cultuur:

De leerkracht is op nog een manier bemiddelaar, namelijk tussen kind en cultuur (Bakker, 2014, p. 15). De leerkracht leert zijn leerlingen door betekenisvolle praktijksituaties verantwoordelijkheid te nemen voor de cultuur om hen heen en hierover te reflecteren. De leerkracht onderwijst door 'assisting performance', ofwel leerkrachten hebben een assisterende rol (Tharp, 2000). Bruner (1968, pp. 5-7) ondersteunt dit. Leerkrachten moeten leerlingen van ongereflecteerde kennis en opgeslagen modellen naar gereflecteerde, expliciete ideeën leiden.

- De leraar als leerling en tevens deelnemer:

De leerkracht moet optreden als 'homo ludens', de spelende mens (Bakker, 2014, p. 16). Dit betekent dat de leerkracht creatief moet kunnen denken en naast de leerling staat. De leerkracht weet meer en heeft het gezag, maar de leerkracht moet een lerende houding hebben (Bakker, 2014). Berding & Pols onderschrijven dit '*Hij is niet de alleskunner en allesweter, maar iemand die goed kan observeren en vragen kan stellen en leerlingen daarmee kan bijsturen*' (2014, p. 214).

- De leraar als teamspeler:

Een leerkracht werkt nauw samen met zijn collega's. Hij staat alleen voor de groep, maar heeft toegang tot de kennis van alle leerkrachten uit het team. Goede observaties van leerlingen zijn belangrijk. Ook reflectie op eigen handelen, speelt een grote rol. In samenwerking met elkaar ontwerpt iedere leerkracht zijn eigen onderwijs (Bakker, 2014, p. 17).

Conclusie

In zowel PGO als in OGO zijn aspecten te vinden die goed aansluiten bij de behoeften van leerlingen met ASS. Zo geeft PGO veel structuur en orde. Er is veel duidelijkheid en het 'geef me de vijf' principe wordt automatisch verteld in een instructie. PGO maakt gebruik van stappenplannen, waardoor de executieve functies beter kunnen worden aangeleerd. De stappenplannen maken kinderen met ASS bovendien onafhankelijker van de leerkracht (Vermeulen e.a., 2010, p. 91).

OGO richt zich erg op de context. Betekenisvol leren, waarbij samenhang van de activiteiten van groot belang is. Dit is een pedagogische behoefte van kinderen met ASS (zie 3.1.1.).

Hoofdstuk 6 Methode

In dit hoofdstuk zal het type onderzoek en de onderzoeksopzet beschreven worden evenals de dataverzamelmethode, onderzoekseenheden en -instrumenten.

Het onderzoek heeft een beschrijvend karakter. De onderzoeksvraag is te beantwoorden door een hypothese te stellen. Er is bekeken of de leerkrachten in het OGO of in het PGO beter aansluiten op leerlingen met een Autistische Spectrum Stoornis.

Het onderzoek is een casestudie. Het doel hiervan is dat het onderzoek ingezet kan worden op scholen die vergelijkbaar zijn met de onderzoeksschool (Baarda, 2014, p. 59).

6.1 Onderzoeksmethode

6.1.1. Onderzoekstype

Er is gekozen voor zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek vanwege de ecologische validiteit (Baarda, 2014, p. 89). De onderzoeker blijft op deze manier dicht bij de werkelijkheid. De data zullen worden verzameld door middel van een enquête en interviews. Het gebruik van deze 'Mixed methods' geeft resultaten vanuit diverse invalshoeken, namelijk die van het kind en die van de leerkracht. Bovendien is er een mogelijkheid gecreëerd om meerdere deelvragen te beantwoorden.

6.1.2. Onderzoeksopzet

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is de volgende onderzoeksopzet gemaakt:

Deelvraag 1 Wat is ASS en hoe wordt dit behandeld bij leerlingen in het basisonderwijs?

Deze vraag is beantwoord door middel van literatuuronderzoek. Er is beknopt weergegeven hoe ASS sinds 2015 veranderd is in de nieuwe DSMV. (Delfos, 2012) en (Vermeulen e.a., 2010) zijn de belangrijkste gebruikte bronnen in dit hoofdstuk. Zij hebben zich beiden gespecialiseerd in de problematieken en oorzaken van de autistische spectrum stoornis.

Deelvraag 2 Wat zijn de pedagogische behoeften van een leerling in het basisonderwijs met ASS?

Ook deelvraag 2 is beantwoord door middel van literatuuronderzoek. Door verschillende bronnen te raadplegen zijn de extra pedagogische behoeften van leerlingen met ASS ten opzichte van reguliere basisschoolleerlingen opgesteld. Deelvraag 2 is voorwaardelijk voor deelvraag 3.

Deelvraag 3 Hoe kan men in de basisschool de pedagogische behoeften van een leerling met ASS vormgeven?

Na het opstellen van de pedagogische behoeften van leerlingen met ASS, is beschreven hoe

men hier vorm aan kan geven in het basisonderwijs. Vooral de bronnen (Peeters, 2009) en (Delfos, 2012) zijn ingezet om de handvatten in de praktijksituaties uit te werken.

Deelvraag 4 In hoeverre beantwoordt de leerkracht in het primair onderwijs aan de pedagogische behoeften van de leerling op het PGO en OGO?

Deze deelvraag is beantwoord door kwantitatief onderzoek, namelijk door middel van een enquête. De enquête is gehouden onder leerkrachten in het primair onderwijs van zowel ontwikkelingsgerichte scholen als programmagerichte scholen. De deelnemende scholen zijn terug te vinden in heel Nederland. Zo ontstaat een breder beeld. Bij het opstellen van de enquête is de informatie uit de onderzochte literatuur ingezet. Op die manier ontstond samenhang tussen het literatuuronderzoek en het methodeonderzoek.

Deelvraag 5 Wat is de ervaring van leerlingen die van PGO naar OGO zijn gegaan op de basisschool?

Door middel van interviews met een viertal leerlingen, dat de overstap heeft gemaakt van het PGO naar het OGO onderwijs kon deze deelvraag beantwoord worden. De desbetreffende leerlingen waren elf à twaalf jaar en waren goed in staat hun ervaringen te verwoorden. De vragen uit de interviews zijn veelal open gesteld, zodat er veel informatie uit de kinderen kon komen.

6.1.3. Onderzoekspopulatie

De volgende populatie is gebruikt bij de uitvoering van het empirisch onderzoek.

* 4 Leerlingen met een Nederlandse nationaliteit met een gediagnosticeerde Autistische Spectrum Stoornis in de leeftijd van 4-12 jaar die van Programmagericht Onderwijs naar Ontwikkelingsgericht Onderwijs zijn gegaan. Er is voldaan aan het vereiste aantal onderzoekseenheden, namelijk 4-6 bij een casestudie (Kaldewey, 2017).

* 10 Basisschoolleerkrachten met een Nederlandse nationaliteit van zowel het Programmagericht Onderwijs als het Ontwikkelingsgericht Onderwijs. Er is voldaan aan het vereiste aantal onderzoekseenheden namelijk 10-100 bij een beschrijvend onderzoek (Kaldewey, 2017).

6.2 Dataverzamelmethode

6.2.1. Interview

Door middel van interviews is nagegaan of de leerling met ASS zich beter thuis voelt op een OGO school of op een PGO school. De leerlingen die geïnterviewd zijn, zijn van PGO naar OGO gegaan. Door te vragen naar de eigen ervaring (Waarom ben je naar deze school gegaan?) en te vragen naar hun eigen ervaringsovertuiging (Welke school past volgens jou

het beste bij kinderen met ASS?) kan er een goed antwoord gevormd worden op deelvraag 5.

De geïnterviewde kinderen zijn gekozen door een doelgerichte steekproef (Baarda, 2014, p. 74), de groep was homogeen. Ieder kind voldeed aan de volgende criteria:

- Gediagnosticeerd in het autistisch spectrum.
- Zit in de bovenbouw.
- Is van een PGO-school naar een OGO-school gegaan.

Door te kiezen voor een homogene groep kan de verkregen informatie toegepast worden op een grotere groep.

Het interview is semigestructureerd (Kaldeway, 2017). Er is een aantal vragen vastgesteld, zodat aan iedere leerling dezelfde vragen worden gesteld. Dit verhoogt de instrumentele validiteit (Baarda, 2014, p. 88). Wel is er bij een semigestructureerd interview ruimte om door te vragen of toe te lichten. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid verhoogd, er is minder kans dat een antwoord of vraag verkeerd geïnterpreteerd wordt.

De sociale wenselijkheid is bij een interview niet volledig weg te halen. De band tussen de interviewer en de respondent is dusdanig, dat sociaal wenselijke antwoorden niet van belang waren voor het kind.

De band tussen de onderzoeker en de respondent bij het interview is een veilige band. De onderzoeker kent de respondenten en heeft met hen een pedagogisch veilige relatie. De respondenten zijn op hun gemak. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek.

6.2.2. Enquête

De enquête is opgesteld aan de hand van een bestaande enquête uit een onderzoek naar de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten met betrekking tot gedrags- en emotionele problemen (Eeden, 2012). De enquête is aangepast aan leerlingen met ASS. De inleidende en afsluitende vragen, punt 1 en 5, zijn opgesteld om achtergrondinformatie van de respondenten te verkrijgen. Punt 4 is opgesteld aan de hand van de literatuurstudie uit hoofdstuk 3 en 4.

De vragen in de enquête en in het interview zijn gecontroleerd op suggestiviteit. De overgenomen vragen vanuit een ander onderzoek zijn niet suggestief gebleken (Eeden, 2012). Bovendien zijn er vragen die elkaar controleren, zo kan worden gekeken of de leerkracht consequent een zelfde antwoord geeft.

De enquête is gemaakt door een proefpersoon, zodoende is gecontroleerd of de vragen duidelijk en eenduidig zijn. De vragen bleken helder en duidelijk.

De enquête is afgenomen onder leerkrachten door heel Nederland. Er zijn 12 PGO scholen en 12 OGO scholen gemailld. Vanuit het hele land is er reactie gekomen op de enquête. De

onderzoekseenheden zijn gekozen door middel van een quotasteekproef (Baarda, 2014, p. 69). Hierbij heeft de onderzoeker net zo lang onderzoekseenheden gezocht totdat de gestelde quota, tien deelnemers uit het OGO en tien deelnemers uit het PGO, behaald was. De gestelde quota zijn voor de PGO school behaald, maar voor het OGO onderwijs niet. Maar 5 deelnemers hebben meegedaan. Dit betekent dat de resultaten van de OGO school niet volledig representatief zijn.

Om te voorkomen dat de leerkrachten 'sociaal wenselijke' antwoorden geven of over een slechte zelfkennis beschikken (Baarda, 2014, p. 88), is bij vraag vier naar feiten gevraagd. Wel of geen ervaring mee, wel of niet in de praktijk gebracht.

Hoofdstuk 7 De leerkracht en de pedagogische behoeften

In het volgende hoofdstuk zal deelvraag 4 beantwoord worden. *‘In hoeverre beantwoordt de leerkracht in het primair onderwijs aan de pedagogische behoeften van de leerling op het PGO en OGO?’*. In hoofdstuk vijf is door middel van literatuuronderzoek onderzocht wat de visie van leerkrachten is op de pedagogische benadering van leerlingen. Door middel van een enquête is de praktijksituatie onderzocht.

7.1 Analyse resultaten

Vraag 4 van de enquête bleek belangrijk voor het beantwoorden van de deelvraag. Deze resultaten zullen dan ook besproken worden. De overige vragen zijn niet relevant voor het onderzoek. Deze worden dan ook buiten beschouwing gelaten.

Deelvraag 4 is opgesteld als een gesloten vraag, zodat de antwoorden goed vergeleken konden worden. De vraag luidde:

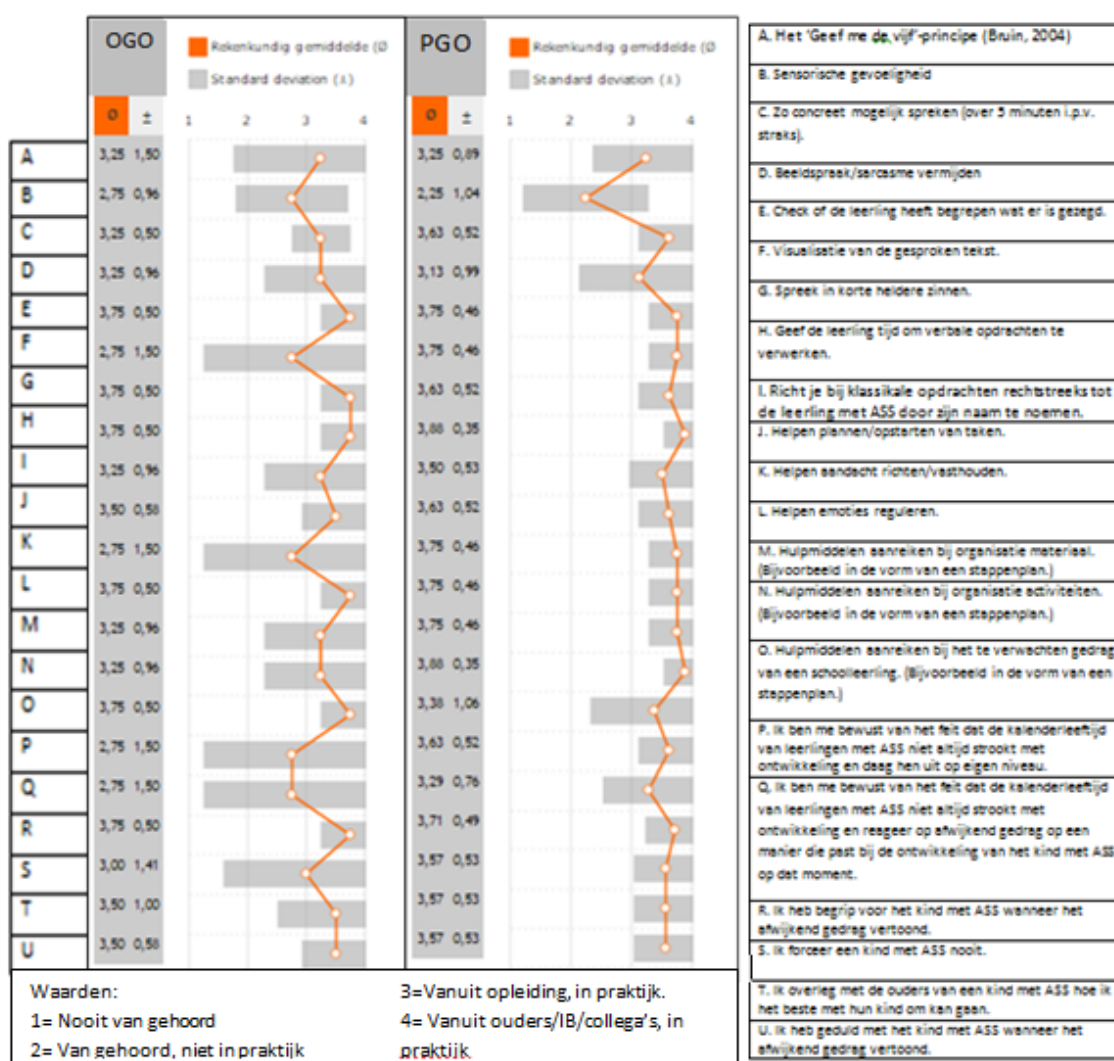
‘De volgende tabel bevat pedagogische behoeften van leerlingen met ASS. Kruis aan in hoeverre u deze behoeften kent en in hoeverre u deze in de praktijk heeft gebracht.’

Vervolgens stonden waren er 21 pedagogische behoeften van leerlingen met ASS te lezen. Er is gekozen voor een antwoordschaal (Baarda, 2014, p. 112). Er wordt namelijk gevraagd naar de mening van de leerkrachten. Er is gebruik gemaakt van de volgende antwoordmogelijkheden:

- Nooit van gehoord.
- Van gehoord, nooit in de praktijk gebracht.
- Van gehoord vanuit opleiding, in de praktijk gebracht.
- Van gehoord van collega's, IB'er of ouders, in de praktijk gebracht.

Er is bewust geen 'ik weet niet' of 'neutraal' tot de mogelijkheden opgenomen. De vraag gaat om eigen ervaring en 'ik weet niet' kan geen antwoord zijn. De optie 'neutraal' is weggelaten, zodat de respondenten verplicht een keuze moeten maken en geen 'vluchtoptie' hebben (Baarda, 2014).

Resultaten



Tabel 1: In bovenstaande tabel zijn de resultaten zichtbaar op vraag vier van de enquête. De resultaten van de leerkrachten uit het OGO zijn naast de resultaten van de leerkrachten uit het PGO gezet. In de legenda is de vraag terug te lezen.

Gemiddelden

De groep PGO leerkrachten scoort gemiddeld 3,54 op de 21 pedagogische behoeften. De groep OGO leerkrachten scoort gemiddeld 3,30 op de 21 pedagogische behoeften.

Sensorische gevoeligheid

Bij zowel het OGO als het PGO scoort B (sensorische gevoeligheid) het laagst. Respectievelijk 2,75 en 2,25. De leerkrachten vanuit OGO hebben wel allemaal van deze pedagogische behoefte gehoord en door 50% is dit ook in de praktijk gebracht. Van de PGO leerkrachten heeft 25% nooit van sensorische gevoeligheid bij kinderen met ASS gehoord. 37,50% heeft de sensorische gevoeligheid wel eens in de praktijk gebracht.

In praktijk brengen van de behoeften

De PGO leerkrachten hebben vrijwel alle behoeften al eens in de praktijk gebracht. De

volgende behoeften zijn door enkelen nog niet in de praktijk gebracht (score 1 of 2): behoeften A, B, D, O en Q.

Enkele OGO leerkrachten hebben de volgende behoeften nog niet in de praktijk gebracht (score 1 of 2): A, B, D, F, K, M, N, P, Q, S en T (zie tabel 2 voor toelichting).

Terugkerend zijn de behoeften A, B, D en Q.

A. Het 'Geef me de vijf'-principe (Bruin, 2004)	M. Hulpmiddelen aanreiken bij organisatie materieel. (Bijvoorbeeld in de vorm van een stappenplan.)
B. Sensorische gevoeligheid	N. Hulpmiddelen aanreiken bij organisatie activiteiten. (Bijvoorbeeld in de vorm van een stappenplan.)
C. Zo concreet mogelijk spreken (over 3 minuten i.p.v. streks).	O. Hulpmiddelen aanreiken bij het te verwachten gedrag van een schoolleerling. (Bijvoorbeeld in de vorm van een stappenplan.)
D. Beeldspraak/sandisme vermijden	P. Ik ben me bewust van het feit dat de kalenderleeftijd van leerlingen met ASS niet altijd strookt met ontwikkeling en daag hen uit op eigen niveau.
E. Check of de leerling heeft begrepen wat er is gezegd.	Q. Ik ben me bewust van het feit dat de kalenderleeftijd van leerlingen met ASS niet altijd strookt met ontwikkeling en reageer op afwijkend gedrag op een manier die past bij de ontwikkeling van het kind met ASS op dat moment.
F. Visualisatie van de gesproken tekst.	R. Ik heb begrip voor het kind met ASS wanneer het afwijkend gedrag vertoont.
G. Spreek in korte heldere zinnen.	S. Ik forceer een kind met ASS nooit.
H. Geef de leerling tijd om verbale opdrachten te verwerken.	T. Ik overleg met de ouders van een kind met ASS hoe ik het beste met hun kind om kan gaan.
I. Richt je bij klassikale opdrachten rechtstreeks tot de leerling met ASS door zijn naam te noemen.	U. Ik heb geduld met het kind met ASS wanneer het afwijkend gedrag vertoont.
J. Helpen plannen/opstarten van taken.	
K. Helpen aandacht richten/vasthouden.	
L. Helpen emoties reguleren.	

Tabel 2: In bovenstaande tabel zijn de opgestelde pedagogische behoeften weergegeven zoals in de enquête. Behoeften A, B, D en Q zijn behoeften die minder in de praktijk worden gebracht.

7.2. Interpretatie van de gegevens

Gemiddelden

Het gemiddelde van het toepassen van de pedagogische behoeften voor leerlingen met ASS ligt bij de leerkrachten op het PGO hoger. Dit betekent dat de leerkrachten binnen het PGO de pedagogische behoeften van leerlingen met ASS vaker in de praktijk brengen. De leerkrachten in het OGO hebben vaker nog nooit gehoord van een bepaalde behoefte of deze nog niet in de praktijk gebracht.

Sensorische gevoeligheid

Opvallend is dat deze behoefte bij beide groepen laag scoort. Hieruit zouden we voorzichtig kunnen concluderen dat de sensorische handicap bij leerlingen met ASS nog weinig bekend is. Er is te weinig expertise in het begeleiden van leerlingen met ASS, zoals al eerder geconcludeerd was in paragraaf 1.1.

In praktijk brengen van de behoeften

De enquête is door minder leerkrachten uit het OGO ingevuld dan door leerkrachten uit het PGO. Desondanks zijn er veel meer behoeften die door de leerkrachten uit het OGO nog niet

in de praktijk zijn gebracht. Dit kan meerdere dingen betekenen, namelijk: Op het OGO zijn er minder kinderen met ASS dan op het PGO of op het OGO wordt er minder voldaan aan de pedagogische behoeften van kinderen met ASS dan op het PGO.

De behoeften die door beide groepen het minst in de praktijk worden gebracht zijn:

A: Het 'geef me de vijf' -principe.

B: Sensorische gevoeligheid.

D: Beeldspraak/sarcasme vermijden.

Q: Ik ben me bewust van het feit dat de kalenderleeftijd van leerlingen met ASS niet altijd strookt met ontwikkeling en reageer op afwijkend gedrag op een manier die past bij de ontwikkeling van het kind met ASS op dat moment.

Bovenstaande behoeften komen alle in de literatuur naar voren als belangrijke pedagogische behoeften (zie hoofdstuk 2). Op het PGO worden deze behoeften meer in praktijk gebracht dan op het OGO.

7.3. Conclusie

De enquête wijst uit dat leerkrachten in het PGO de pedagogische behoeften voor leerlingen met ASS beter kennen en vaker uitvoeren in de klas. Dit laat zowel het gemiddelde als het aantal 'niet-in-de-praktijk-gebrachte' behoeften zien. Een aantal pedagogische behoeften is bij voorbaat al verwerkt in het PGO (zie 5.1.1.). Dit blijkt uit de enquête, namelijk vrijwel alle pedagogische behoeften worden door alle respondenten in praktijk gebracht.

Hoofdstuk 8 Ervaringen van leerlingen

In het volgende hoofdstuk zullen de resultaten van de interviews gebruikt worden om een antwoord te verkrijgen op deelvraag 5 *‘Wat is de ervaring van leerlingen die van PGO naar OGO zijn gegaan op de basisschool?’* In bijlage 1 zijn de getranscribeerde interviews terug te vinden. Hier zal regelmatig naar verwezen worden.

In dit hoofdstuk zal regelmatig gesproken worden over ‘de leerlingen’. In dit hoofdstuk worden hiermee de vier geïnterviewde leerlingen bedoeld.

8.1. Analyse resultaten

De interviews zijn geanalyseerd door middel van de methode ‘Grounded theory’ (Baarda, 2014, p. 156). Alle interviews zijn getranscribeerd. Vervolgens konden de gegevens geanalyseerd worden. Allereerst is alle irrelevante informatie doorgehaald. Om de relevantie van een fragment te bepalen is de deelvraag gebruikt. Alleen de ervaringen van een leerling op een PGO school of een OGO school zijn bewaard. Hierna is de overgebleven informatie gefragmenteerd. Vervolgens zijn deze fragmenten open gecodeerd en axiaal gecodeerd.

Verantwoording PGO en OGO scholen

De geïnterviewde leerlingen komen van andere scholen. Om vast te stellen of de vorige school daadwerkelijk een PGO school was is vraag 4 gesteld. *‘Op welke school heb je gezeten?’*. Deze fragmenten zijn allemaal gecodeerd met -.4 (zie bijlage 1). Het eerste getal geeft de leerling weer. Hieronder zijn de genoemde scholen terug te vinden. De scholen zijn allemaal PGO-scholen. Dit is onderbouwd door de gevonden literatuur in hoofdstuk 5 en de gevonden informatie op de schoolsite van de desbetreffende school.

- **De Schakel (frag. 1.4).** De Schakel werkt methodegericht. Deze school geeft alle vakken, inclusief de wereld oriënterende en expressie vakken vanuit een methode (Schakel, 2016-2017). Ashlers en Vreugdehil (2011, pp. 121, 127 en 136) beschrijven het werken volgens een methode als PGO. De Schakel werkt niet thema-gericht. OGO werkt altijd thematisch (Berding & Pols, 2014, p. 197).
- **De Juliana van Stolbergschool (frag 2.4).** De Juliana van Stolberg werkt volgens een jaarklassensysteem (Juliana van Stolbergschool, 2016-2017, p. 17). Ashlers en Vreugdehil (2011, pp. 121, 127 en 136) beschrijven het werken volgens een methode als PGO.
- **De Ceder (frag 3.4).** De Ceder werkt methodegericht. Deze school geeft alle vakken, inclusief de wereld oriënterende en expressie vakken, vanuit een methode (De Ceder, 2016). Ashlers en Vreugdehil (2011, pp. 121, 127 en 136) beschrijven het werken volgens een methode als PGO. Bovendien heeft de Ceder een plusklas (De Ceder, 2016). Een plusklas is onderdeel van een leerstofjaarklassensysteem, hetgeen een kenmerk is van PGO (Ashlers, 2011).

- **De Rehobothschool (frag 4.4).** De Rehobothschool heeft een duidelijke hiërarchie (Rehobothschool, 2016-2017). Dit is een kenmerk van PGO Ashlers & Vreugdehil, 2011, pp. 120, 125 en 133. De Rehobothschool werkt methodegericht. Deze school geeft alle vakken, inclusief de wereld oriënterende en expressie vakken, vanuit een methode (Rehobothschool, 2016-2017). Ashlers en Vreugdehil (2011, pp. 121, 127 en 136) beschrijven het werken volgens een methode als PGO.

De onderzoeksschool is een OGO-school. Het betreft: 'School Alex' te Veenendaal en zijn broertje 'School Max'. In de gezamenlijke schoolgids van deze scholen zijn de OGO-kernmerken terug te vinden (Ashlers & Vreugdehil, 2011):

- Er wordt gewerkt met thematisch onderwijs. Ieder thema duurt zes weken (Alex & Max, 2015, p. 7).
- Het jaarstofklassensysteem wordt losgelaten. Er wordt gewerkt met parels die ieder een half jaar voorstellen. De parel waarin een leerling op dat moment werkt kan per vak verschillen (Alex & Max, 2015, p. 7).
- De expressievakken, zaakvakken en overige vakken (zoals koken e.d.) worden geïntegreerd binnen een thema aangeboden. Dit onderwijs wordt zelf ontworpen. De doelen vanuit de overheid worden gevolgd, niet de doelen vanuit een methode (Alex & Max, 2015, p. 14).

Resultaten uit de interviews

De resultaten zijn geanalyseerd aan de hand van de methode beschreven aan het begin van deze paragraaf. Vrijwel alle labels zijn letterlijk uit de interviews gehaald. Dit om zo min mogelijk te interpreteren en een objectief beeld te kunnen weergeven. De volgende tabel bevat de labels uit het interview opgesteld na het samenvoegen van synoniemen:

Resultaat open codering na samenvoegen synoniemen		
Jezelf zijn vv	zelf kiezen plek vv	Er iets aan doen
Treincoupés vv	Minder snel boos	Minder druk vv
Achterin	Rekening gehouden	Beter omgaan met ASS
Rustig vv	Begrijpen	Pesten door personeel
Samenwerken	Snel aan de gang	Pesten
Continuurooster vv	Beter concentreren vv	Vastlopen
Ruimte vv	Minder gepest vv	Geen leuke school vv
Test	Leerkrachten niet leuk	Klasgenoten niet leuk
Vooroordeel	Woedeaanvallen	

Tabel 3: De labels uit het interview zijn opgenomen in bovenstaande tabel. Het teken 'v' geeft aan hoe vaak een bepaald label voor is gekomen.

Naar aanleiding van bovenstaande tabel is een ordening gemaakt. De verschillende labels zijn omvat door een zevental categorieën. Deze zijn weergegeven in de volgende tabel:

Ordening/categorieën -> axiaal coderen	
Veiligheid • Pesten door personeel • Pesten • Minder gepest vv • Er iets aan doen	Unitwerken • Treincoupés vv • Achterin • Rustig vv • Achterin • Ruimte vv • zelf kiezen plek vv • Beter concentreren vv
Begrip • Vastlopen • Vooroordeel • Begrijpen • Beter omgaan met ASS • Rekening gehouden • Minder snel boos • Woedeaanvallen	Sfeer • Klasgenoten niet leuk • Leerkrachten niet leuk • Geen leuke school vv
Zelfstandig werken • Samenwerken • Snel aan de gang	Niet forceren • Minder druk vv • Jezelf zijn vv • Test
Dagindeling • Continurooster vv	

Tabel 4: In bovenstaande tabel zijn alle labels onderverdeeld in categorieën. Bij het opstellen van deze categorieën is de onderzoeker zo objectief mogelijk gebleven door de categorieën zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke tekst te houden.

8.2. Interpretatie van de gegevens

De geanalyseerde gegevens kunnen worden weergegeven in de volgende tabel:

Tweede ordening -> Selectieve codering	
Verbeteringen in leerkrachtgedrag • Niet forceren • Sfeer • Begrip • Veiligheid	Verbeteringen in het schoolconcept • Dagindeling • Zelfstandig werken • Unitwerken

Tabel 5: De categorieën, opgesteld in tabel 2, zijn opnieuw onderverdeeld onder twee begrippen. De begrippen zijn door de onderzoeker opgesteld.

Uit de ervaringen van de leerlingen die de overstap hebben gemaakt van het PGO naar het OGO komen op twee gebieden belangrijke verbeteringen naar voren, namelijk in leerkrachtgedrag en schoolconcept.

Leerkrachtgedrag

Opvallend zijn de verbeteringen in leerkrachtgedrag in de ervaring van de leerling. De

leerlingen ervaren meer begrip en veiligheid. Bovendien forceren de leerkrachten minder en mogen de leerlingen meer zichzelf zijn (4.9). Tot slot is de sfeer beter op de OGO school. Over de genoemde begrippen kunnen geen betrouwbare conclusies worden getrokken over de veiligheid en sfeer op een PGO school, omdat de leerlingen om bepaalde redenen hun PGO school hebben verlaten. Een leerling met een nare ervaring zal niet positief zijn over de sfeer op de betreffende school. Wel kan worden gesteld dat op PGO scholen over het algemeen minder ruimte is voor de leerling om zichzelf te zijn. Vanwege het leerstofjaarklassensysteem (Ashlers & Vreugdehil, 2011) zijn er meer beperkingen voor de leerlingen. Kinderen met ASS ontwikkelen zich uiteenlopend op verschillende gebieden (Delfos, 2012, p. 63). Het leerstofjaarklassensysteem kan niet inspelen op deze verschillende ontwikkelingen. Op een OGO school is deze mogelijkheid er wel, bijvoorbeeld door een halfjaarlijkssysteem. Er kan beter worden ingespeeld op de behoeften van de leerlingen, hierdoor zullen leerlingen zich minder geforceerd en beter begrepen voelen.

Schoolconcept

De verandering van het schoolconcept is een tweede verbetering.

Wat veelal naar voren kwam in de interviews was het unitonderwijs. De leerlingen ervoeren rust en ruimte. Het zelf kiezen van een plekje is voor de leerlingen niet ongestructureerd, maar juist een verademing. *“Daarzo zit je in een bomvolle klas dan kan je je gewoon letterlijk niet concentreren* (Leerling één, 2017).”, vertelde één van de leerlingen. Een vast klaslokaal werd ervaren als ‘bomvol’. De mogelijkheid om buiten dit lokaal te werken blijkt een verademing. Dit kan worden verklaard aan de hand van hoofdstuk 3.1. Hierin worden de sensorische en contextuele handicaps van kinderen met ASS benoemd en beschreven. Deze handicaps zorgen voor een overprikkeling. Deze prikkels moeten ontladen worden. Door ruimte en de mogelijkheid om zelf een plekje te zoeken kunnen de leerlingen zich even terugtrekken. Ze hebben deze rust nodig om de opgehoopte prikkels te verwerken en vervolgens weer verder te kunnen.

Een andere verbeterde ervaring was het continuurooster. Ook dit is verklaarbaar aan de hand van de theorie uit hoofdstuk 3.1.1.3. In deze paragraaf wordt uitgelegd waarom de overgangen van thuis naar school moeilijk zijn voor leerlingen met ASS. Een continuurooster voorkomt twee overgangen, namelijk die van school naar huis en die van huis naar school. Dit zal door veel leerlingen met ASS als prettig worden ervaren.

Tot slot wordt door verschillende leerlingen aangegeven ‘samenwerken’ en ‘hoekenwerk’ als prettig te ervaren. Opvallend, vanwege de executieve functies die deze vaardigheden vereisen. In paragraaf 4.2.4. wordt beschreven waarom leerlingen met ASS meer begeleiding nodig hebben als het gaat om executieve functies. Vooral hoekenwerk vereist veel executieve functies. Het kiezen, plannen en opstarten van een beschreven opdracht. Zelf materialen verzamelen en een keuze maken tussen de verschillende opgaven. Om dit nader te verklaren zal meer onderzoek moeten worden gedaan.

8.3. Conclusie

Leerlingen met ASS noemen verschillende positieve ervaringen die zij hebben opgedaan op hun huidige OGO school. Het continuooster en het unitwerken komen naar voren als de belangrijkste positieve ervaringen. Deze zijn te verklaren vanuit de literatuur. Kinderen met ASS blijken goed te kunnen functioneren binnen het OGO, ondanks dat er op bepaalde punten minder structuur is. Zo ervaren deze leerlingen het als prettig dat ze niet naar een vaste plek gestuurd worden, maar zelf kunnen kiezen wat prettig werkt.

Hoofdstuk 9

In het volgende hoofdstuk zal het antwoord op de hoofdvraag gegeven worden. Vervolgens zal de conclusie gespiegeld worden aan de gevonden theorie. Verder zal het onderzoek geëvalueerd worden en zullen suggesties gegeven worden voor vervolgonderzoek. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan.

9.1. Empirische conclusie

N.B. De deelconclusies zijn terug te vinden onder het desbetreffende hoofdstuk.

De opgestelde onderzoeksvraag luidde als volgt:

‘Sluit de benadering van de leerkracht in het primair onderwijs naar de leerling beter aan op de pedagogische behoeften bij kinderen met een Autistische Spectrum Stoornis op het programma gericht onderwijs of op het ontwikkelingsgericht onderwijs?’

Opvallend genoeg spreken de antwoorden op deelvraag 4 en 5 elkaar tegen. Kinderen met ASS hebben vele verbeterde ervaringen in het OGO ten opzichte van het PGO. Dit terwijl de leerkrachten uit het PGO de pedagogische behoeften van een kind met ASS meer in praktijk brengen dan de leerkrachten uit het OGO. Een aantal geïnterviewde leerlingen voelde zich niet begrepen op het PGO. De PGO leerkrachten geven in de enquête aan begrip te hebben voor kinderen met ASS. Het is zeer goed mogelijk dat de leerkracht in zijn optiek de leerling begrijpt, maar de leerling zich niet begrepen voelt. Ook kan het zijn dat de leerkracht in zijn optiek de pedagogische behoeften van de leerling met ASS wel in praktijk brengt, maar dit in de klas niet zo blijkt over te komen. Dit kan ook omgedraaid plaatsvinden: de leerkracht brengt in zijn optiek de genoemde behoeften niet in de praktijk, maar doet dit automatisch wel. Er kan niet met zekerheid worden gesteld dat OGO of PGO beter aansluit op de behoeften van een leerling met ASS. Wel kan de conclusie worden getrokken dat de leerling met ASS zich beter begrepen voelt in het OGO, omdat daar meer ruimte is om te ontwikkelen op verschillende vlakken en niveaus.

9.2. Discussie

9.2.1. Theoretische discussie

Na het opstellen van de onderzoeksvraag is de volgende hypothese gesteld:

‘Ik verwacht dat het PGO meer structuur aanbiedt en duidelijker de vijf handvatten aanbieden die kinderen met ASS nodig hebben, namelijk; Wat is mijn taak, Hoe voer ik hem uit, Waar vindt het plaats, Wanneer moet ik het doen en Wie is erbij betrokken (Bruin, 2011, p. 54)?’.

De gestelde hypothese is deels bevestigd door de literatuur. Structuur, stappenplannen, inspelen op de executieve functies. In de enquête wordt onderstreept dat de leerkrachten in het PGO meer pedagogische behoeften voor kinderen met ASS in de praktijk brengen. De observatie spreekt echter de theorie en de enquête tegen. De ervaringen van leerlingen met

ASS die gewisseld zijn van onderwijsconcept geven vele verbeteringen ten opzichte van het PGO aan. De ervaring van de leerlingen met ASS kunnen zeker niet worden genegeerd. Zij zijn de 'klanten' in het onderwijs en concepten worden gebouwd op wat zij laten zien en ervaren. De ruimte, context en begrip die uit de literatuur (hoofdstuk 4 en 5) naar voren komen zijn belangrijke voorwaarden voor leerlingen met ASS. Belangrijker dan de overige behoeften zoals structuur.

9.2.2. Evaluatie

Tot de onderzoeksopzet behoorden in eerste instantie enkele observaties bij leerkrachten in zowel het PGO als het OGO (zie bijlage 2 voor de observatielijst). Het verkrijgen van respondenten die wilden meewerken bleek moeilijker dan gedacht. Er zijn verschillende pogingen ondernomen, maar er is uiteindelijk besloten om vanwege tijdgebrek van de onderzoeker de observatie uit het onderzoek te laten. Er was te weinig tijd om zowel een enquête als een interview als een observatie uit te voeren.

Doordat de observaties niet gedaan konden worden, kon de enquête niet gespiegeld worden aan een objectief instrument. Er kan hierdoor geen eenduidig antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om op zowel PGO als OGO onderwijs observaties te doen, om zo een objectief beeld te creëren. Verder kan het onderzoek verdiept worden door ook leerlingen te interviewen die van OGO naar PGO zijn gegaan of zelfs van PGO naar OGO en terug naar PGO. Op die manier wordt er vanuit meerdere invalshoeken onderzocht en zullen de verbeteringen van het PGO ten opzichte van het OGO ook aan het licht komen. Door deze uitkomsten te vergelijken kan een definitieve conclusie worden getrokken over de ervaringen van leerlingen met ASS op het OGO en het PGO.

9.3. Aanbevelingen

Na aanleiding van het onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan voor leerkrachten in ieder concept van het basisonderwijs:

- Een van de belangrijkste pedagogische behoeften blijkt begrip. Dit komt zowel zeer duidelijk in de literatuur naar voren als in de interviews. Om zeker te zijn dat de leerling met ASS zich daadwerkelijk begrepen voelt, kan de groepsleerkracht hier regelmatig met de leerling over spreken. Hoe gaat het nu? Waar loop je tegenaan?
- Leerlingen met ASS hebben vaak last van sensorische overgevoeligheid. Dit blijkt niet zo bekend onder de leerkrachten. Leerlingen met ASS raken vaak overprikkeld. Zij geven in de interviews aan behoefte te hebben aan ruimte. Een leerkracht kan voor de leerling met ASS een mogelijkheid creëren om zich terug te trekken. Hierdoor zal een leerling met ASS de dag beter volhouden, omdat hij de prikkels tussendoor kan verwerken.
- Het autistisch spectrum is zeer uitgebreid. Geen leerkracht kan zich in iedere gedrags- of leerstoornis volledig specialiseren. Er wordt van harte aanbevolen om alle

kennis te bundelen. Vraag om meningen en hulp binnen het team en eventueel zelfs hierbuiten. Samen lukt het beter om de leerling met ASS te begrijpen en tegemoet te komen in wat hij nodig heeft.

Bovenstaande aanbevelingen zijn niet bedoeld als dringende adviezen, maar als mogelijkheden om het onderwijs voor leerlingen met ASS nog beter vorm te geven. Iedere leerkracht in het basisonderwijs heeft de doelstelling om kinderen te laten ontwikkelen en groeien. Laat de leerlingen met ASS bloeien in elk facet van het spectrum.

Bibliografie

- Alex & Max. (2015). *downloads*. Opgeroepen op april 18, 2017, van schoolmax: <http://www.schoolmax.nl/index.php?section=31&page=199>
- Ashlers, J., & Vreugdehil, K. (2011). *De basisschool*. Deventer: Van Tricht.
- Baarda, B. (2014). *Dit is onderzoek!* Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bakker, H. (2014). *Expansief leren van een schoolorganisatie*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Baron-Cohen, S. (2003). *M/V het verschil-waarom mannen en vrouwen verschillend denken, voelen en doen*. Utrecht: Kosmos Z&P.
- Bastiaansen, J. T. (2011). Age related increase inferior frontal gyrus activity and social functioning in autism spectrum disorder. *Biological Psychiatry* 69, 832-838.
- Berckelaer-Onnes, I. V. (2012). *Autisme op school - Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Berding, J., & Pols, W. (2014). *Schoolpedagogiek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Bezemer, M. (2016, juni 13). School schrijft kind met autisme te vroeg af. *Trouw*, p. 5.
- Bruin, C. d. (2011). *Geef me de 5*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Bruner, J. (1968). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- CBS. (2014, augustus 25). *bijna 3 procent van de kinderen heeft autisme of aanverwante stoornis*. Opgeroepen op juni 29, 2016, van cbs: <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2014/35/bijna-3-procent-van-de-kinderen-heeft-autisme-of-aanverwante-stoornis>
- CBS. (2016). *basisonderwijs*. Opgeroepen op oktober 14, 2016, van statline.cbs: <http://statline.cbs.nl/statweb/publication/?vw=t&dm=slnl&pa=37846sol&d1=0&d2=a&d3=a&d4=a&hd=090218-1354&hdr=t,g2,g1&stb=g3>
- Clemens, E. (2014). *I have Asperger's*. United States: Lulu.
- De Ceder. (2016). *Inhoud schoolgids 2016-2017*. Opgeroepen op april 16, 2017, van cederveenendaal: <http://www.cederveenendaal.nl/images/pdf/Inhoud-schoolgids-2016-2017.pdf>
- Delfos, M. (2008). *Het verschil mag er zijn*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Delfos, M. (2010). *Kinderen en gedragsproblemen*. Amsterdam: Pearson.
- Delfos, M. (2011). *Een vreemde wereld*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M. (2012). *Autisme vanuit een ontwikkelingsperspectief*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M. (2013). *Autisme op school*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

- DUO. (2016, januari 8). *rapportage werkdruk leerkrachten*. Opgeroepen op oktober 12, 2016, van duo/onderwijsonderzoek: <http://www.duo-onderwijsonderzoek.nl/wp-content/uploads/2016/01/Rapportage-Werkdruk-Leerkrachten-PO-8-januari-2016.pdf>
- Eerste Kamer der Staten-Generaal. (2016, april 12). *eerstekamer nieuws*. Opgeroepen op oktober 17, 2016, van eerste kamer steunt ratificatie: https://www.eerstekamer.nl/nieuws/20160412/eerste_kamer_steunt_ratificatie_vn
- Heddon, M. (2003). *Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht*. Utrecht: De Fontein.
- Higashida, N. (2014). *Waarom ik soms op en neer spring*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam uitgevers.
- Hoogeveen, K. (1999). *Het kunnen allemaal je eigen kinderen zijn. Leerkrachten in het basisonderwijs over hun beroep*. Leiden: Van Arkel.
- Horeweg, A. (2013). *Gedragsproblemen in de klas*. Tiel: Lannoo.
- Houben, J. (2010). ADHD of toch autisme? *Impulsief*, 27-29.
- Jansen-Vos, F. (2001). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Juliana van Stolbergschool. (2016-2017). *kalender ouders schoolgids*. Opgeroepen op april 18, 2017, van vanstolbergschoolveenendaal: <https://www.vanstolbergschoolveenendaal.nl/kalender/ouders/schoolgids/>
- Kaldeway, J. (2017, februari). *L-B-AO-15-T1*. Opgeroepen op april 28, 2017, van extranet.che: <https://extranet.che.nl/educatie/Onderwijs/2016-2017/L-B-AO-15-T1/default.aspx>
- Karakter. (2010). *Werkboek psycho-educatie*. Arnhem: Karakter.
- Karakter. (2015, maart 9). *module-gedragstherapie*. Opgeroepen op januari 1, 2017, van karakter: <https://www.karakter.com/media/35406/2015-03-09-module-gedragstherapie-def.pdf>
- KISE. (2016, februari 17). *diploma in special needs education - education of learners with autism*. Opgeroepen op januari 15, 2017, van kise: <http://kise.ac.ke/course/diploma-in-special-needs-education-education-of-learners-with-autism/>
- NCSE. (2014, April). *Children With Special Ed Needs*. Opgeroepen op januari 12, 2017, van ncse: <http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/ChildrenWithSpecialEdNeeds1.pdf>
- Neuvel, K. (2006). *Waarom jongens geen meisjes zijn*. Amsterdam: L.J.Veen.
- Oers, B. v. (2003). Signatuur van ontwikkelingsgericht onderwijs. *Zone 3*, 11-15.
- Peeters, T. (2009). *Autisme, van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen: Houtekiet.
- Rehobothschool. (2016-2017). *rehoboth files Schoolgids*. Opgeroepen op april 18, 2017, van websitemanager.shsveenendaal: [http://websitemanager.shsveenendaal.nl/files/rehoboth/files/Schoolgids 2017 def.pdf](http://websitemanager.shsveenendaal.nl/files/rehoboth/files/Schoolgids%202017%20def.pdf)

- Rijksoverheid. (2014). *rijksoverheid/onderwerpen*. Opgeroepen op oktober 17, 2016, van passend-onderwijs: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs>
- Schakel, D. (2016-2017). *ouders*. Opgeroepen op april 16, 2017, van schakelveenendaal: <http://www.schakelveenendaal.nl/ouders>
- Tharp, R. E. (2000). *Teaching Transformed. Achieving excellence, fairness, inclusion and harmony*. Boulder, Colorado: West View Press.
- Verheij, F. V. (2010). *Kinder- en Jeugdpsychiatrie. Behandeling en begeleiding*. Assen: Gorcum.
- Vermeer, A. (2007). Expliciet onderwijs, dat is pas lang leve leren! *VHZ*, 10-18.
- Vermeulen, P., & Degrieck, S. (2015). *Mijn kind heeft autisme*. Tielt: Lannoo.
- Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem: EPO.
- Vermunt, L. &. (2013). E-health psycho-educatie een exploratief onderzoek. Psycho-educatie bij autisme. *Kind en adolescent praktijk* 3, 100-107.
- Vries, M. d. (2015, juni 9). Leerkracht wil graag bijles over zorgleerling. *De Trouw*, p. 5.
- Wardekker, W. (2012). Responsible Teaching. *Development education for young children. Concept, practice and implementation*, 27-39.
- Watson, J. (1928). *The psychological care of the infant and child*. New York: Norton.
- Zinkstok, J. &. (2014). Het hoofdstuk neurodevelopmental disorders in de DSM-5. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 162-166.

Bijlage 1 – Fragmenten met labels.

1.1	Pesten door personeel	(Pesten) En zelfs de directeur en de juffen deden mee. De directeur deed alsof hij van niks wist, die deed gewoon.. ik steek m'n vinger op. De juffrouw kijkt naar me, ze doet net alsof ze me niet ziet. Ze wist het wel! (Naar aanleiding van de opmerking: 'Misschien zag de juf het niet?') Ze deed gewoon alsof het normaal was.
1.2	pesten	(Reden dat je naar de OGO school ging) Ik werd heel erg gepest. Vooral omdat ik snel boos werd. Met slaan!
1.3	woedeaanvallen	(Hoe was het om autisme te hebben op je oude school?) Niet fijn. Vooral van woede aanvallen.
1.4	Schakel	En je had op de Schakel gezeten hè? Ja
1.5	Beter omgaan met ASS	(Hoe is het om autisme te hebben hier op school?) Veel fijner. Nou hierzo gaan ze ook beter ermee om.
1.6	Minder druk	(daar= oude school) Daar kreeg je dan zo'n klokje bij je en die maakte je alleen maar zenuwachtig waardoor je totaal niet kon werken.
1.7	Rustig Ruimte Beter concentreren	(hier= nieuwe school, daar = oude school) En dan hierzo is 't nogal rustige klas vergeleken met die. Daarzo is het gewoon een klas waar je nog net met z'n allen in past. Daarzo zit je in een bomvolle klas dan kan je je gewoon letterlijk niet concentreren.
1.8	Minder geslagen Minder op je gesprongen	(hier= nieuwe school) Hier word je minder geslagen, hier wordt er minder op je gesprongen
1.9	Beter concentreren	(hier= nieuwe school) hier kan je beter concentreren
1.10	continurooster	(hier= nieuwe school) hier heb je continurooster Dat extra uurtje dat wij hebben, dat is buitenspelen en nog wat leren. Dan maken we net zoveel uur als bij andere scholen, zijn we eerder uit en hebben we ook nog een weekje langer vakantie.
1.11	Minder blauwe plekken	Nou, ik loop minder blauwe plekken op.
1.12	Beter werken	En ik kan beter mijn werk doen.
1.13	Rekening gehouden	Hier wordt er echt rekening met je gehouden
1.14	Treincoupés	Treincoupés je ziet de anderen niet zo snel en je zit op een lekker bankje.

1.15	Minder snel boos	(ze = huidige leerkracht) Ze zorgt dat ik minder snel boos word.
2.1	continurooster	Dat je continurooster hebt. Wel fijn. Omdat je dan ook eerder uit bent.
2.2	Ruimte zelf kiezen plek	(Unitonderwijs t.o.v. vaste lokalen) Vind ik wel fijner. Dan heb je ook meer ruimte en dan hoef je niet de hele tijd op dezelfde plek te zitten.
2.3	Treincoupés Achterin Rustig	Euhm, of achterin of bij de banken. Dat het een bank is. Als ik mijn werk moet afhebben dan is dat meestal rustig.
2.4	Juliana van Stolbergschool	Op de Juliana van Stolbergschool
2.5	Samenwerken	Dat je meer mag samenwerken.
3.1	Vrienden zitten	(Zelf plek kiezen) vind ik wel fijn. dan kan je ook gewoon bij je vrienden zitten.
3.4	Ceder	Ik zat eerst op het Ceder
4.1	Vastlopen Geen leuke school	omdat ik op de Rehobothschool helemaal vastliep. Want het ging echt niet goed. Ik vond het geen leuke school.
4.2	Klasgenoten niet leuk	de klasgenoten vond ik sommigen niet echt leuk
4.3	Geen leuke school	echt geen leuke school.
4.4	Rehobothschool	de eerste drie jaar heb ik op de Rehobothschool gezeten..
4.5	Leerkrachten niet leuk Vooroordeel	(die = leerkrachten) Ja die vond ik echt ook niet leuk. mijn moeder die zei van: 'In groep twee kun je al lezen.' Maar de leerkracht zei van: 'Nee hoor, dat kan niet.' omdat bijna niemand in groep twee het kon, dus ik zou het dan ook niet kunnen.
4.6	Test	toen ik hier op school kwam hebben ze meteen een test gedaan en ik kon wel gewoon lezen.
4.7	Begrijpen Er iets aan doen	hier begrijpen ze me ook en als er dan iets is dan doen ze er ook echt wat aan.
4.8	Minder druk	dan laten ze het gewoon zo als je het echt niet wil, dan hoeft het niet. En dan sla je het even over.
4.9	Jezelf zijn	(N.a.v. meer keuzes op huidige school.) vind ik zelf ook wel fijner dan kan je misschien gewoon beter jezelf zijn
4.10	Snel aan de gang	(m.b.t. hoekopdrachten) meestal ben ik wel snel aan de gang.
4.11	Zichzelf laten zijn	me mezelf laten zijn denk ik.

Bijlage 2 – Observatielijst

Observatieformulier leerkrachtgedrag naar leerling met autisme

De leerkracht doet aanpassingen op het gebied van sensorische gevoeligheid

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

De leerkracht doet aanpassingen op het gebied van communicatie (Visualisatie./ Spreek in korte heldere zinnen./Wees zo concreet mogelijk (niet straks, maar over 5 minuten)./Vermijd beeldspraak, ironie of sarcasme./Geef de leerling tijd om verbale opdrachten te verwerken./Check of de leerling het heeft begrepen./Richt je bij klassikale opdrachten rechtstreeks tot de leerling met autisme door zijn naam te noemen.) **Markeren indien van toepassing**

Toelichting:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

De leerkracht doet aanpassingen op het gebied van executieve functies (plannen/opstarten, aandacht richten/vasthouden, aandacht vasthouden, emoties reguleren, werkgeheugen, zelfregulatie).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

De leerkracht verheldert de context voor het kind met autisme volgens het ‘geef me de vijf’ principe en reikt het kind hulpmiddelen aan. De volgende 4 gebieden worden geobserveerd.

- Tijdsverloop en volgorde van activiteiten

.....
.....
.....

- Organisatie van activiteiten

.....
.....
.....

- Organisatie van materiaal

.....
.....
.....

- Het te verwachten gedrag van een schoolleerling

.....
.....
.....

De leerkracht benadert de leerling op het juiste niveau, ook al strookt dit niet met de kalenderleeftijd (Geen sprake van onder of over stimulering).

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bijlage 3 – Enquête

4. Begeleiding van kinderen met ASS in de klas:

De volgende tabel bevat pedagogische behoeften van leerlingen met ASS. Kruis aan in hoeverre u deze behoeften kent en in hoeverre u deze in de praktijk heeft gebracht.

	Nooit van gehoord.	Van gehoord, nooit in de praktijk gebracht.	Van gehoord vanuit opleiding, in de praktijk gebracht.	Van gehoord van collega's, IB'er of ouders, in de praktijk gebracht.
A. Het 'Geef me de vijf'-principe (Bruin C. d., 2004)				
B. Sensorische gevoeligheid				
C. Zo concreet mogelijk spreken (over 5 minuten i.p.v. straks).				
D. Beeldspraak/sarcasme vermijden				
E. Check of de leerling heeft begrepen wat er is gezegd.				
F. Visualisatie van de gesproken tekst.				
G. Spreek in korte heldere zinnen.				
H. Geef de leerling tijd om verbale opdrachten te verwerken.				
I. Richt je bij klassikale opdrachten rechtstreeks tot de leerling met ASS door zijn naam te noemen.				
J. Helpen plannen/opstarten van taken.				
K. Helpen aandacht richten/vasthouden.				
L. Helpen emoties reguleren.				
M. Hulpmiddelen aanreiken bij organisatie materiaal. (Bijvoorbeeld in de vorm van een stappenplan.)				
N. Hulpmiddelen aanreiken bij organisatie activiteiten. (Bijvoorbeeld in de vorm van een stappenplan.)				
O. Hulpmiddelen aanreiken bij het te verwachten gedrag van een schoolleerling. (Bijvoorbeeld in de vorm van een stappenplan.)				

P. Ik ben me bewust van het feit dat de kalenderleeftijd van leerlingen met ASS niet altijd strookt met ontwikkeling en daag hen uit op eigen niveau.				
Q. Ik ben me bewust van het feit dat de kalenderleeftijd van leerlingen met ASS niet altijd strookt met ontwikkeling en reageer op afwijkend gedrag op een manier die past bij de ontwikkeling van het kind met ASS op dat moment.				
R. Ik heb begrip voor het kind met ASS wanneer het afwijkend gedrag vertoont.				
S. Ik forceer een kind met ASS nooit.				
T. Ik overleg met de ouders van een kind met ASS hoe ik het beste met hun kind om kan gaan.				
U. Ik heb geduld met het kind met ASS wanneer het afwijkend gedrag vertoont.				

Bijlage 4 – Interview

Interview kind met ASS

1. Wanneer wist je dat je autisme had?
2. Wat is autisme volgens jou precies?
3. Wat merk je van autisme in jouw leven?
4. Op welke school heb je gezeten?
5. Waarom ben je naar deze school gegaan?
6. Hoe was het om autisme te hebben op je oude school?
7. Hoe is het om autisme te hebben op je nieuwe school?
8. Wat is er anders op deze school als je het vergelijkt met je vorige school?
9. Welke school past volgens jou het beste bij kinderen met autisme?
10. Hoe kan een meester of juf een kind met autisme het beste helpen?

Bijlage 5 – Geluidsfragmenten interviews

De geluidsfragmenten van de interviews zijn op te vragen bij de auteur van dit onderzoek. Ze zijn in verband met de privacygevoelige informatie niet bijgevoegd.