

HOE VOEL JIJ JE NU?

Stress signalering door jonge risico kinderen met
een autismespectrumstoornis.



Master Special Educational Needs (M SEN)

Onderzoeksverslag in het kader van de leerroute M SEN Autismespecialist van het
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg te Tilburg.

Begeleid door: Mw. Ilonka van der Sommen MA

Juni 2012

Inhoudsopgave				2
			Voorwoord	3
			Samenvatting	4
Hoofdstuk	1		Inleiding	5
		1. 1	Handelingsverlegenheid	5
		1. 2	Aanleiding onderzoek	5
		1. 3	Praktijkonderzoeksvraag	5
		1. 4	Doel	6
		1. 4. 1	Doelstelling van het onderzoek	6
		1. 4. 2	Doelstelling in het onderzoek	6
		1. 4. 3	Deelvragen van het onderzoek	6
Hoofdstuk	2		Theoretisch kader	7
		2. 1	Inleiding	7
		2. 2	Jonge kinderen met autisme	7
		2. 3	Signaleringsplannen	7
		2. 4	Stressregulatie	8
		2. 5	Normale ontwikkeling van gedrag inzake zelfbeheersing	8
		2. 6	Oplossingsgerichte gespreksvoering, de Zevenstappendans en Scaling	9
		2. 7	Strategieën van Kok	9
Hoofdstuk	3		Methodologie	1 0
		3. 1	Onderzoeksmethode	1 0
		3. 2	Onderzoeksgroep	1 0
		3. 3	Onderzoeksinstrument	1 0
		3. 4	Onderzoeksmethode	1 1
		3. 5	Methoden van gespreksvoering	1 1
		3. 6	Ethiek	1 2
		3. 7	Triangulatie	1 2
Hoofdstuk	4		Resultaten	1 3
		4. 1	Betrouwbaarheid en validiteit	1 3
		4. 2	Verwerking van de gegevens	1 3
		4. 3	Resultaten	1 3
Hoofdstuk	5		Conclusie en discussie	1 7
		5. 1	Inleiding	1 7
		5. 2	Onderzoeksvraag	1 7
		5. 3	Deelvragen	1 8
		5. 4	Beperkingen in het onderzoek	1 9
		5. 5	Belemmerende factoren voor het onderzoek	2 0
		5. 6	Aanbevelingen	2 0
Hoofdstuk	6		Nawoord	2 3
Hoofdstuk	7		Reflectie en evaluatie	2 4
			Literatuurlijst	2 7
			Bijlage 1 Toestemmingsformulier ouders voor opnamen	3 0
			Bijlage 2 Overzicht scaling januari, februari, maart 2012	3 1
			Bijlage 3 Samenvatting van de vier gespreksronden met kleuters	3 4
			Bijlage 4 Vragenlijst voor de ouders	4 1
			Bijlage 5 Samenvatting van de telefonische oudergesprekken	4 2

Voorwoord

“Since brains on the autistic spectrum are specialized, there needs to be more educational emphasis on building up their strenghts instead of just working on their deficits.... Teachers and parents need to develop the child’s talents into skills that can eventually turn into satisfying jobs or hobbies” (Grandin, 2006, p. 29). Temple Grandin (2006) heeft als ervaringsdeskundige in haar boek: Thinking in pictures, de buitenwereld inzicht gegeven in haar wereld. Als jong kind beet ze tijdens een driftbui haar lerares in haar been tot bloedens toe. Het incident vond plaats aan het einde van de middag en Temple was moe. Driftbuien overvielen haar. De moeder van Temple voorvoelde dat er een patroon in de driftbuien moest zitten. Ze adviseerde de lerares om niet kwaad of opgewonden te worden tijdens een driftbui. Dan zou Temple verder kunnen escaleren. Het vóórkomen van de driftbui was het beste volgens moeder. Dat kon je doen door Temple als ze moe was in een rustige omgeving te plaatsen.

Bovenstaand verhaal maakt duidelijk hoe belangrijk het is om als professional samen te werken met de jonge kinderen en hun ouders, de ervaringsdeskundigen bij uitstek. Tijdens het praktijkonderzoek heb ik me, via deze samenwerking in dialoog met de ander en door middel van het plannen, uitvoeren en het evalueren van verbeteracties (Ponte, 2006) mijn professioneel handelen als leerkracht en autismespecialist in opleiding, verder kunnen ontwikkelen. In het onderzoek heb ik me gefocust op het signaleren van stress door jonge kinderen.

Het praktijkonderzoek heb ik uitgevoerd in de groep Jonge Risico Kinderen (JRK) op de afdeling speciaal onderwijs (SO) van een cluster 4 school. In het kader van de Master SEN leerroute Autismespecialist heb ik de onderzoeksgegevens verwerkt in een onderzoeksverslag. Dankzij de ondersteuning van mijn critical friends (de medestudenten uit mijn onderzoeksgroep) en de inspirerende begeleiding van Ilonka van der Sommen en Wendy Lampen heb ik het onderzoek tot een goed einde kunnen brengen.

's-Hertogenbosch, 2012,

Yolanda van Helvoort

Samenvatting

In de hectiek van onze huidige samenleving is een gezonde dosis dagelijkse stress onontkoombaar. Een gevoel van spanning hebben we nodig in ons dagelijks functioneren om alert en snel te kunnen reageren. Het wordt anders als de stress die we ervaren chronisch wordt en leidt tot blijvende schade, frustraties en negatieve spanningen. Jonge kinderen met autisme ervaren veel stress. In dit onderzoek heb ik samengewerkt met jonge risico kinderen en hun ouders. Mijn doel was om jonge kinderen met autisme inzicht te geven in de verschillende fasen van stress zodat ze dit kunnen inzetten om hun stress te reguleren. Door middel van een actieonderzoek heb ik de huidige situatie verkend en gewerkt naar de gewenste situatie: het jonge kind neemt de eigen regie bij de registratie van stress. Als instrument heb ik hierbij de kinderen een signaleringsplan aangeboden. Middels oplossingsgerichte gesprekjes met de kinderen en hun ouders heb ik het signaleringsplan gedurende vier gespreksronden bijgesteld en aangepast op de individuele leerling. De resultaten heb ik geregistreerd en theoretisch onderbouwd. Vervolgens heb ik aanbevelingen gegeven. Ik sluit het onderzoek af met een persoonlijke reflectie.

1. Inleiding

Tijdens het lezen van de autobiografische verhalen van mensen met autisme (Gerland, 2010; Grandin, 2006) viel het me op dat zij in hun dagelijkse leven veel stress ervaren. In mijn werksituatie als leerkracht/autismespecialist in opleiding, breng ik voor mensen met autisme, verduidelijking in tijd, ruimte en het aanbod van activiteiten aan (Mesibov, Shea & Schopler, 2004). Ik doe dit preventief. Uit onderzoek is gebleken (Bogdashina, 2004, 2010) dat mensen met autisme overprikkeld kunnen raken door onder andere hun onder- en/of overgevoeligheid voor zintuiglijke waarnemingen. Ik breng structuur aan om de stressvolle momenten tot een minimum te beperken.

1.1 Handelingsverlegenheid

Sinds drie jaar ben ik werkzaam als leerkracht op een cluster 4 school. Op deze school werk ik samen met jonge kinderen met een normale intelligentie en een diagnose autismespectrumstoornis (ASS) en/of een ernstige gedragsproblematiek (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). Deze kinderen vormen samen de groep Jonge Risico Kinderen (JRK) van de afdeling speciaal onderwijs (SO). Als leerkracht houd ik me bezig met het gedrag/werkhouding, sociaal-emotionele- en cognitieve ontwikkeling van het individuele kind met autisme. Om voornoemde domeinen van ontwikkeling te bevorderen formuleer ik individuele doelstellingen en omschrijf ik de organisatie waarbinnen ik dit wil verwezenlijken in een individueel handelingsplan. Ondanks de structuur die ik preventief aanbreng in activiteiten merk ik dat het jonge kind met autisme inwendig een spanning kan opbouwen die haar/hem belemmert in het dagelijkse welbevinden. Deze spanning uit zich in stress bij het kind en kan bij escalatie leiden tot conflicten bij medeleerlingen. In dit onderzoek wil ik afstemmen op de behoeften van het jonge kind met autisme op het gebied van stresshantering. Daarbij wil ik de regie van het leren omgaan met stress bij het kind neerleggen.

1.2 Aanleiding onderzoek

In mijn werk als leerkracht in de groep jonge risico kinderen zie ik jonge kinderen met autisme met mogelijkheden. Tegelijkertijd merk ik bij overprikkeling dat de kinderen emotioneel overmand kunnen raken waardoor ze niet komen tot de dingen die ze werkelijk willen en kunnen doen. Daarnaast zie ik een sterke negatieve manier van verwoorden en beleven van de dagelijkse realiteit. De onderliggende depressieve klachten en angsten (Schouten, 2010) beperken de kinderen in ernstige mate. Zo kan een onhandige aanpak (coping) van angstgevoelens leiden tot (chronische) stress. Met als gevolg dat de kinderen de neiging hebben om zich steeds verder terug te trekken in hun eigen veilige wereldje, ver weg van de grote onvoorspelbare buitenwereld. Door preventief situaties voor te structureren (Mesibov et al., 2004) en curatief conflicten na te bespreken tracht ik de overprikkeling te beperken.

1.3 Praktijkonderzoeksvraag

Vanuit de eerder omschreven handelingsverlegenheid stel ik mijzelf de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik er als leerkracht voor zorgen dat jonge risico kinderen met ASS inzicht krijgen in de verschillende fasen van stress zodat ze dit kunnen inzetten om hun stress te signaleren?

1.4 Doel

1.4.1 Doelstelling van het onderzoek

Mijn uiteindelijk doel is om jonge risico kinderen met autisme en een normale intelligentie bij stress zelf de regie te geven door het inzetten van een signaleringsinstrument .

1.4.2 Doelstelling in het onderzoek

De jonge risico kinderen uit mijn groep ervaren veel stress. Als leerkracht wil ik ervoor zorgen dat jonge kinderen met autisme inzicht krijgen in de verschillende fasen van stress zodat ze dit kunnen inzetten om hun stress te signaleren. Ik wil onderzoeken of de kinderen een signaleringsinstrument voor stress kunnen inzetten (Ponte, 2006).

Hoe kan ik er als leerkracht voor zorgen dat jonge risico kinderen met ASS inzicht krijgen in de verschillende fasen van stress zodat ze dit kunnen inzetten om hun stress te signaleren?

1.4.3 Deelvragen van het onderzoek

Deelvragen

- a. Hoe kan ik als leerkracht ervoor zorgen dat de jonge risico kinderen uit mijn groep een signaleringsplan kunnen inzetten?
- b. Hoe kan ik als leerkracht het signaleringsplan afstemmen op de vier jonge risico kinderen zodat het plan voor hen bruikbaar wordt?
- c. Welke aanpassingen maak ik in het plan als autismespecialist?
- d. Hoe kan ik als leerkracht de jonge risicokinderen faciliteren zodat zij het signaleringsplan zowel op school als thuis zelf kunnen inzetten?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk licht ik een aantal begrippen toe uit mijn onderzoeksvraag en deelvragen:

- Jonge kinderen met autisme
- Signaleringsplannen
- Stressregulatie
- Normale ontwikkeling van gedrag inzake zelfbeheersing.
- Oplossingsgerichte gespreksvoering, de Zevenstappendans en scaling.
- Eerste-, tweede- en derde graadstrategieën van Kok (Kok, 2005; Van der Ploeg, 2006).

2.1 Inleiding

Het jonge kind ervaart dagelijks stress (Hensen, 2007; Plummer, 2010; Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). Dit kan een kind uren middels schoppen, slaan, spugen en schelden. Deze stress kan afkomstig zijn van: een over/ of onder prikkeling van de zintuigen en/of een gevoel van honger, pijn of vermoeidheid. Daarnaast kunnen conflicten met leeftijdgenoten, broers, zussen en ouders, traumatische ervaringen en agressief gedrag van anderen zoals het gepest worden, het verliezen van een vertrouwenspersoon, huisdier of knuffel van invloed zijn. De gevolgen van stress hebben invloed op de ontwikkeling van het jonge kind. Naarmate het kind jonger is, zal de mogelijke invloed van stress en stress gerelateerde gebeurtenissen groter zijn. Het dagelijks ervaren van positieve stress draagt bij tot een normale ontwikkeling. Negatieve stress kan het kind beperken om vaardig te reageren op een nieuwe of veranderde situatie. Bij langdurige blootstelling aan stress kunnen kinderen bepaalde rituelen ontwikkelen die moeilijk of niet te onderbreken zijn. Het jonge kind met autisme ontwikkelt een laag zelfbeeld doordat het moeite heeft om vrienden te maken op school en vaak gepest wordt. Dit veroorzaakt veel stress in het dagelijks functioneren. In dit onderzoek ga ik kijken wat de mogelijkheden van een jong kind met autisme zijn om doelmatig met stress om te gaan (Bogdashina, 2004; Williams & Wright, 2009; Wing, 2005).

2.2 Jonge kinderen met autisme

Onze maatschappij (de Veer, 2008) is een samenleving waarin we veel tijd hebben om ons te ontspannen. Uit onderzoek is gebleken dat het jonge kind met autisme het beste ontspant door het doen van een lichamelijke activiteit (Wing, 2005). Deze activiteit moet niet competitief zijn maar uitnodigen tot spelen zodat het kind ontspant en plezier beleeft. Al spelend ontwikkelen kinderen zich (Jansen-Vos, 1997; Kohnstamm, 2009). Als tijd, ruimte en activiteiten verduidelijkt zijn dan nog kan het jonge kind met autisme veel stress ervaren (Kooiker, 2006). Dit kan te maken hebben met de manier van waarnemen en de cognitieve stijl (Bogdashina, 2004). Het is belangrijk voor het jonge kind met autisme om te leren omgaan met stress (McAfee, 2006; Schrurs, 2010) omdat langdurige chronische stress ingrijpend is. Het kan een negatieve invloed hebben op de algehele gezondheid (immuunsysteem) en de werking van de hersenen (Jewitt & Peterson, 2002).

2.3 Signaleringsplannen

Een signaleringsplan ordent de signalen die een jong kind met autisme afgeeft wanneer het kind zich respectievelijk goed voelt, geprikkeld raakt en overprikkeld is (Bijkerk, 2010; Van der Werf, 2004). Je kunt deze signalen onderverdelen in verschillende fasen. Voor elke fase worden de gevoelens omschreven die bij de desbetreffende fase horen (Enthoven, 2010). Jonge kinderen volgen vaak een vast patroon in het reageren op bepaalde prikkels. Naast de signalen die geobserveerd

worden door leerkrachten en ouders zijn er tevens signalen die kunnen worden opgemerkt door het kind zelf (Fluttert, 2010).

2.4 Stressregulatie

Er zijn verschillende redenen waarom het jonge kind stress ervaart. Dit kan komen door verveling of frustratie (Williams & Wright, 2009). Het kind is bang of wordt gehinderd in zijn activiteit. Stress uit zich bij kinderen vaak als een lichamelijke reactie: zoals wegrennen, schelden, slaan, schoppen, huilen, (hoofd) pijn, slaapproblemen, zelfbeschadiging, toilet ongelukjes (natte broek), rituelen, dwangmatige handelingen, piekeren, angst, depressie, het vermijden van situaties, overmatige interesse in bepaalde dingen, of erg hangen aan de opvoeder of begeleider. De manier van omgaan met stress varieert van kind tot kind. Het is afhankelijk van het ontwikkelingsniveau, copingmechanismen, de mogelijkheden en sterke kanten van het kind en de voorgeschiedenis van het kind. Volgens onderzoek (Jewett & Peterson, 2002) zijn jonge kinderen extra kwetsbaar omdat ze een gebeurtenis gedetailleerd ervaren en niet als een geheel kunnen overzien. Daarnaast heeft elke gebeurtenis een emotionele lading heeft en kunnen de gevoelens niet losgekoppeld worden van een gebeurtenis. Voorts vinden ze het lastig door een gebrek aan handelingsrepertoire om hun (lichamelijke) reactie af te stemmen op een bepaalde situatie (gebrek aan impulscontrole). Daarnaast kunnen kinderen met autisme moeite hebben met het plannen en organiseren van hun dagelijkse bezigheden (executive functioning) en kunnen ze problemen ervaren met de centrale coherentie; ze hebben dan moeite om binnenkomende informatie te verwerken en als een samenhangend geheel te zien (Bogdashina, 2004). De opvoeder/begeleider kan de stress voor het jonge kind voorkomen en verminderen door: het kind voor te bereiden op een bepaalde gebeurtenis, vragen van het kind te beantwoorden, de omgeving, tijd en activiteiten voor te structureren (Mesibov et al., 2004; Wing, 2005), het aanbieden van handelingsmogelijkheden, het kind leren hun gevoelens te herkennen en benoemen en ontspannende activiteiten in te zetten. Uitgaande van de vier assen van professionaliteit (Gillberg & Peeters, 2003) is voor de leerkracht van belang het begrip autisme theoretisch goed te kunnen onderbouwen. In de praktijk betekent professionalisering het aanpassen, verbeteren en afstemmen van de omgeving op de behoeften, mogelijkheden en wensen van het kind met autisme (Mesibov et al., 2004). Dit gebeurt via het onderzoeken en evalueren van de praktijksituatie. De bevindingen uit het onderzoek neem je mee bij het schrijven van de handelingsplannen. Om de aanpassingen te kunnen veralgemeniseren is een goede samenwerking met de ouders/verzorgers essentieel. Het is belangrijk voor het jonge kind met autisme om te leren omgaan met stress omdat langdurige chronische stress ingrijpend is en een negatieve invloed kan hebben op de gezondheid (immuunsysteem), functie en werking van de hersenen (Jewitt & Peterson, 2002).

2.5 Normale ontwikkeling van gedrag inzake zelfbeheersing

Het temperament van een kind wordt ons duidelijk door de gedragingen die een kind laat zien. De mate van geprikkeldheid (arousal) en de mate van beheersing (inhibition) bepalen het gedrag. Een rustig kind is een kind waarbij beide neurologische systemen in evenwicht zijn met elkaar (Kohnstamm, 2009). Bij een normale ontwikkeling sta je open voor prikkels, reageer je er op en verwerk je de prikkels die binnenkomen. Je hebt voldoende weerstand om te kunnen omgaan met problemen en reageert adequaat op overprikkeling en stress. Om een probleem op te lossen maakt het kind gebruik van alle informatie en functies die beschikbaar zijn binnen de eigen mogelijkheden. De locus of control ligt binnen het kind. Dit leidt tot een gevoel van eigenwaarde, bekwaamheid (competentie) en zelfkennis. Het vermogen tot prikkelverwerking van een kind met autisme is gestoord: de kinderen reageren niet of heel sterk op de prikkels die binnenkomen (Van der Gaag, 1996). Bij het jonge kind met autisme zien we een locus out of control wanneer het kind de verantwoordelijkheid voor wat er gebeurt buiten zichzelf gaan zoeken, het leven ervaart als iets waarop het geen controle kan uitoefenen, zich hulpeloos voelt en daardoor depressief wordt en een

negatief zelfbeeld ontwikkelt. De specifieke manier van waarnemen en verwerken van informatie kan hierbij een rol spelen (Bogdashina, 2004). Het kind met autisme kan moeite hebben om het geheel van informatie te overzien (centrale coherentie) en de dagelijkse activiteiten te plannen en organiseren (executieve functie). De negatieve ervaringen leiden tot stresservaringen. De behandeling van stresservaringen begint met het observeren en signaleren van gedrag. Opvallend bij de signalering zijn de problemen op het gebied van de zintuiglijke informatieverwerking (Rietman, 2009; Van der Bolt & Wanningen, 2011). Bij de behandeling wordt datgene wat helpt in het reduceren van stress gehandhaafd en datgene wat niet werkt geschrapt.

2.6 Oplossingsgerichte gespreksvoering, de Zevenstappendans en Scaling.

In mijn onderzoek vertrek ik vanuit het jonge risico kind en hoe deze de werkelijkheid beleeft. Ik breng deze beleving in kaart met behulp van oplossingsgerichte gesprekken en observaties. Vanuit de huidige situatie werk ik naar de gewenste situatie. Oplossingsgericht werken gaat uit van de mogelijkheden, de kwaliteiten en competenties van mensen. Het oplossingsgericht werken (Solution Focused Approach) is een systeem therapie gericht op de toekomst. Het is afkomstig uit de Verenigde Staten en opgericht door Steve de Shazer, Insoo Kim Berg en hun naaste collega's van Het Brief Family Therapy Center in Milwaukee. Het gaat uit van de dingen die werken: de kleine succesjes en is gericht op empowerment. Door het stellen van oplossingsgerichte vragen worden de kinderen zich bewust van hun mogelijkheden. Het jonge kind leert zelf bronnen aanboren die essentieel zijn om tot meer werkbare situaties te komen. Vanuit een positief klimaat wordt het jonge kind uitgenodigd om stap voor stap te komen tot het beantwoorden van oplossingsgerichte vragen (Bannink, 2009). Vragen die betrekking hebben op het analyseren van oplossingen door het jonge kind. De oplossingsgerichte gespreksvoering kun je zien als een dans, de zevenstappendans (Cauffman & Van Dijk, 2009). In de zevenstappendans staat het geven van complimenten centraal. De andere stappen worden gevormd door: het leggen van contact, verduidelijken van tijd, ruimte en aanbod van activiteiten, het is toekomstgericht, gaat uit van sterke punten en het ontdekken van resources, het maakt gebruik van positieve uitzonderingen (wanneer het probleem zich niet voordoet) en stelt doelen. De doelen zijn gericht op de toekomst. Er worden kleine, concrete stappen gezet. De begeleider leidt van one step behind en heeft open, eerlijke en nieuwsgierige houding. De begeleider stemt af op het kind, volgt en ontvangt in de communicatie (Van den Heijkant, Quack, Van Swet, Vloet, De Vos & Van der Wegen, 2003). Dit betekent concreet benoemen wat het kind communiceert (verbaal en lichaamstaal). Het is belangrijk het kind (verwerkings) tijd te geven om te reageren. Er ontstaat ruimte voor het kind om een oplossing te bedenken. Deze aanpak geeft het kind meer zelfvertrouwen. Uiteraard worden in de oplossingsgerichte gespreksvoering de ouders betrokken die waardevolle informatie over het kind kunnen verschaffen (Mesibov et al., 2004). Het kind kan reflecteren op zijn gedrag door het meten van de gevoelens. Bij het meten van de gevoelens van de kinderen wordt gebruik gemaakt van schaalvragen (scaling). Hiermee kan het kind de intensiteit van de gevoelens weergeven (Bannink, 2009; Schrurs, 2010).

2.7 Strategieën van Kok

Om de mens met ASS minder kwetsbaar te maken kan ik volgens het rapport van de gezondheidsraad (2009) preventief als leerkracht de (school) omgeving verduidelijken in tijd, ruimte en activiteit (eerstegraadsstrategie van Kok, 1984) hierbij uitgaande van de specifieke eigenheid van de mens met ASS (derdegraadsstrategie van Kok). Daarnaast kunnen er individuele trainingen nodig zijn om specifieke aspecten te trainen (tweedegraadsstrategie van Kok) zoals fysiotherapie of logopedie (Kok, 2005; Van der Ploeg, 2006). In mijn onderzoek stem ik voortdurend mijn activiteiten af op de behoeften en wensen van de individuele leerling met ASS.

3. Methodologie

Het doel van dit onderzoek is na te gaan, hoe ik als leerkracht ervoor kan zorgen, dat jonge risico kinderen met ASS eigen regie nemen bij de inzet van een signaleringsinstrument. Enerzijds om binnen de huidige school waar ik werk voor de kinderen een bruikbare tool te introduceren en te implementeren. Anderzijds om een doorgaande lijn op het gebied van eigen regie in stresssignalering vanuit school richting de thuissituatie mogelijk te maken. In dit hoofdstuk geef ik een omschrijving van de aanpak van mijn onderzoek.

3.1 Onderzoeksmethode

Het huidige praktijkonderzoek is gebaseerd op een actieonderzoek (Ponte, 2006). Doelstelling van het actieonderzoek is om de huidige praktijksituatie inzake het omgaan met stress te veranderen of te vernieuwen. Hierbij ga ik uit van de huidige situatie en werk ik via de dialoog met de ander en het plannen, uitvoeren en het evalueren van verbeteracties richting de gewenste situatie. Middels reflectie en onderzoek stel ik mijn eigen handelen systematisch bij. Dit doe ik op grond van analyse van verzamelde data en in gesprek met betrokkenen. De structuur van het onderzoek wordt gaandeweg het proces door mij op basis van praktijkervaringen en ondervindingen aangepast (Ponte, 2006).

3.2 Onderzoeksgroep

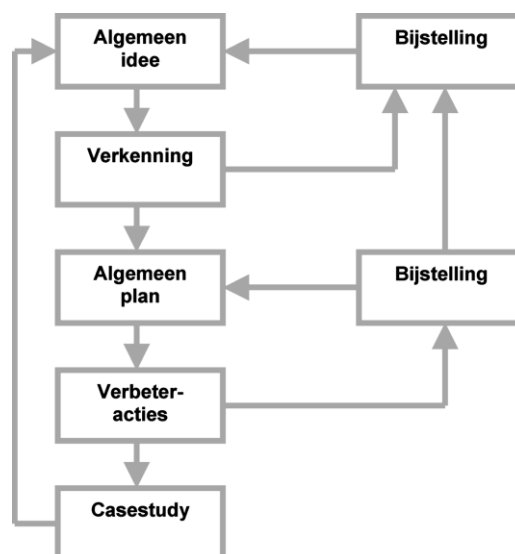
De onderzoeksgroep bestaat uit een viertal jonge risico kinderen met de diagnose ASS en een normale begaafdheid en hun ouders. De leeftijd van de kinderen varieert van 6 tot 8 jaar. De kinderen zitten in groep 2 van de JRK groep. Aan de ouders van de kinderen heb ik toestemming voor onderzoek gevraagd.

3.3 Onderzoeksinstrument

Door dit onderzoek hoopte ik meer inzicht te verkrijgen in de stresservaringen/ beleving van stress van de kinderen zodat ik mijn praktijk situatie kan verbeteren (Harinck, 2007). Ik maakte hierbij gebruik van oplossingsgerichte gespreksvoering (Bannink, 2009) en de zeven stappen dans (Cauffman en Van Dijk, 2009). Als uitgangspunt heb ik gekozen voor het werken met een signaleringsplan. Door middel van een signaleringsplan bracht ik in 4 fasen de individuele opbouw van stressontwikkeling in beeld. Het signaleringsplan werd voor het jonge kind gevisualiseerd in de vorm van een raket. De verschillende fasen werden gevisualiseerd middels kleuren. De basis van de raket vormde de comfortzone: het gebied waar binnen het goed gaat met het kind (fase 0= groen). Fase 1 (geel) de fase waarbinnen het kind onrustig wordt en verdriet en angst ervaart. In fase 2 (oranje) wordt het kind boos, is erg druk, praat harder en wordt gespannen. De top van de raket wordt gevormd door fase 3 (rood): het kind schopt, scheldt, slaat, is kwaad, kijkt boos, luister niet en rent weg. Daarnaast maakte ik gebruik van scaling; op een schaal van een tot en met tien konden de kinderen de intensiteit van hun beleving van stress weergeven.

3.4 Onderzoeksmethode

Als onderzoeksmethode heb ik gekozen voor het actie onderzoek. Bij het actieonderzoek staat mijn handelen als leerkracht en het reflecteren op mijn handelen centraal. Het actie onderzoek vertoont een cyclisch verloop. Dit model wordt gebruikt door Petra Ponte (2006) in haar boek: *Onderwijs van eigen makelij*. Het model bestaat uit de volgende onderdelen: een activiteitenplan, een logboek, richtlijnen en de "critical friend". Daaruit vloeit het bovenstaand schema waarin het activiteiten plan schematisch wordt weergegeven (Ponte, 2006). Uitgaande van het algemeen idee (probleem) ga je op basis van hypothesen na hoe het professioneel handelen verbeterd kan worden. Door het probleem te analyseren wordt een algemeen idee over het probleem verwoord. Het probleem en de aanpak van het probleem wordt omschreven. De huidige situatie wordt systematisch in kaart gebracht (wie, wat, wanneer en hoe vaak) en de gewenste situatie wordt verkend. Indien nodig wordt het algemeen idee bijgesteld. Vervolgens wordt een algemeen plan opgesteld om het huidig handelen te verbeteren. Er wordt een voorgenomen cyclus van activiteiten uitgevoerd. De activiteiten worden theoretisch onderbouwd. Dan volgt het plannen, uitvoeren en evalueren van verbeteracties. Waar mogelijk en noodzakelijk worden de activiteiten en/of het algemeen idee respectievelijk het algemeen plan bijgesteld. Deze cyclus wordt herhaald tot de resultaten bevredigend zijn. Het procesmatig handelen en de resultaten van het onderzoek worden beschreven in een onderzoeksverslag. Dit betekent in de praktijk dat ik na elk gesprek reflecteer op mijn handelen en hoe ik dit kan bijstellen zodat het jonge risico kind het signaleringsinstrument nog beter (zelfstandiger) kan inzetten.



3.5 Methode van gespreksvoering

Tijdens het onderzoek heb ik gedurende vier weken oplossingsgerichte gesprekken met de jonge risico kinderen gevoerd (Bannink, 2009). In de periode januari-februari 2012 heb ik vier gespreksrondes doorlopen. Het waren individuele gesprekjes (één op één) met een standaard opbouw; als opwarmactiviteit heb ik een gedicht ingezet om vervolgens verder te gaan met oplossingsgerichte vragen (Bannink, 2009; Hensen, 2007; Plummer, 2010): De gesprekjes duurden elk maximaal 15 minuten x 4 rondes x 4 kinderen. Dat brengt de totale data van het onderzoek op een totaal van maximaal 4 uur.

Gespreksronde 1:

In deze week heb ik de beginsituatie vastgesteld door middel van oplossingsgerichte gespreksvoering. Ik ben in het gesprek uitgegaan van de 4 signaleringsfasen (Van der Werf, 2004). De 4 fasen had ik visueel gemaakt in de vorm van een raket. Na de uitleg van de 4 fasen, heb ik het gesprek vervolgd met het maken van complimenten en het stellen van oplossingsgerichte vragen (Plummer, 2010; Hensen, 2007). Vervolgens heb ik de raket aangeboden en vertelt hoe het kind de raket kon inzetten. De kinderen werden beloond voor de gesprekken naar keuze door een activiteit (spel of klimmen) of extra punten (stempels). Ik vertelde dat we in het vervolggesprek (over een week) zouden gaan kijken hoe het gaat met het inzetten van de raket (evaluatie van de doelstelling). Per kind heb ik het middel aangepast. Per gesprek heb ik auditieve opnamen gemaakt van de conversatie. Voorts heb ik op dezelfde dag een samenvatting van het gesprek gemaakt en aantekeningen in het logboek

Gespreksronde 2:

Tijdens deze gesprekken heb ik het middel opnieuw aangeboden. Daarbij stelde ik mijzelf de volgende vragen: Is het middel geschikt voor dit kind? Heeft dit kind het middel al gebruikt? Zo, ja. Dan volgde continuering van het middel. Zo nee, dan heb ik aanpassingen verricht.

Gespreksronde 3:

In deze week heb ik het middel verder bijgesteld. Voorts heb ik in deze week telefonische oudergesprekken plaatsgevonden (met als voornaamste vraag: hoe gaan jullie thuis om met stress). De gesprekken met ouders waren telefonisch omdat de ouders van de kinderen niet dicht bij school wonen maar uit de regio komen.

Gespreksronde 4:

In de laatste gespreksronde vond een afronding van de gesprekken plaats middels oplossingsgerichte gespreksvoering en een laatste aanpassing. Na afloop van het laatste gesprek mochten de kinderen het aangepaste middel (de eendimensionale en driedimensionale uitvoering) mee naar huis nemen.

3.6 Ethiek

In het kader van normen en waarden zijn aan de betrokken personen toestemming gevraagd voor het doen van dit praktijkonderzoek: aan de vier betrokken kinderen en hun ouders. Dit heb ik gedaan middels een toestemmingsformulier waarin goedkeuring werd gevraagd voor het doen van onderzoek en het maken van opnamen van de gesprekken. Tevens gaven de ouders akkoord om de opnames binnen de opleiding te tonen. Daarnaast heb ik goedkeuring gevraagd aan de Commissie van Begeleiding (CVB) van het SO, waarvan de JRK groep deel uitmaakt. Door alle betrokken partijen is toestemming verleend (Baarda, de Goede & Teunissen, 2001; Harinck, 2009).

3.7 Triangulatie

Binnen dit onderzoek heb ik te maken met volgende driehoekige verbinding (Harinck, 2009) bestaande uit de volgende informatiestromen: kinderen, de ouders van de kinderen en de onderzoeker/leerkracht. Om de informatie zo valide mogelijk te maken heb ik gebruik gemaakt van triangulatie. Als onderzoeker ben ik een bekende omdat ik sinds enkele maanden (november 2011) als leerkracht in de JRK groep werkzaam ben. Het doen van onderzoek als leerkracht geeft mij meer inzicht/informatie in eigen handelen. Zowel vanuit de rol van onderzoeker alsmede vanuit de rol van leerkracht heb ik de kinderen geobserveerd en op mijn eigen handelen gereflecteerd om zodoende een zo'n algemeen beeld te kunnen vormen van de verschillende aspecten van het informatieproces.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de data weergegeven die ik gedurende vier weken tijdens een actieonderzoek op een objectieve en onafhankelijke manier heb verzameld in mijn dagelijkse werksituatie. De data bestaan uit oplossingsgerichte gesprekken gevoerd met vier jonge risico kinderen naar aanleiding van de inzet van een signaleringsinstrument en de bijbehorende schaalvragen (scaling). Daarnaast heb ik eenmalig een telefonisch gesprek gevoerd met de ouders van de kinderen.

4.1 Betrouwbaarheid en validiteit

De onderzoeksgegevens zijn op een zorgvuldige manier verzameld. Bij de aanpak van mijn onderzoek heb ik de bestaande situatie zo goed mogelijk getracht te verwoorden. Daarna heb ik op grond van bevindingen in de werksituatie aanpassingen verricht in de vorm van een signaleringsinstrument met bijbehorende scaling. In de gespreksvoering zijn de kinderen en hun ouders kritisch bevraagd op de operationalisatie van het instrument. Op basis van de verzamelde data is het niet mogelijk om de betrouwbaarheid en validiteit in cijfers weer te geven. Door gesprekken te voeren met de kinderen en hun ouders had ik de beschikking over meerdere bronnen (triangulatie), waardoor een streven naar de betrouwbaarheid van de gegevens bewerkstelligd kon worden.

4.2 Verwerking van de gegevens

In een periode van vier weken heb ik bij vier kinderen uit mijn groep elke dag data verzameld. De data zijn afgeleid van een signaleringsinstrument bestaande uit een kleur (groen, geel, oranje en rood) en bijbehorende scaling in de vorm van een cijfer (van 1-10). Dit resulteerde in 20 data. De informatie die ik heb verkregen uit het signaleringsinstrument en bijbehorende scaling zijn in een grafiek geplaatst. Aan de linkerzijde van de grafiek heb ik de kleuren van het signaleringsinstrument weergegeven met de scaling van 1-10. Aan de onderkant van de grafiek heb ik de 20 dagen ingevuld waarop het onderzoek plaatsvond. Gedurende vier weken heb ik elke week een gesprek gehad met de vier kinderen. De vier gespreksrondes die ik heb gevoerd met de kinderen heb ik opgenomen met een camera (geluidsopname) en uitgeschreven in een samenvatting. De telefonische gesprekken met de ouders van de kinderen die plaatsvonden tijdens de derde gespreksronde heb ik verwerkt in een samenvatting.

4.3 Resultaten

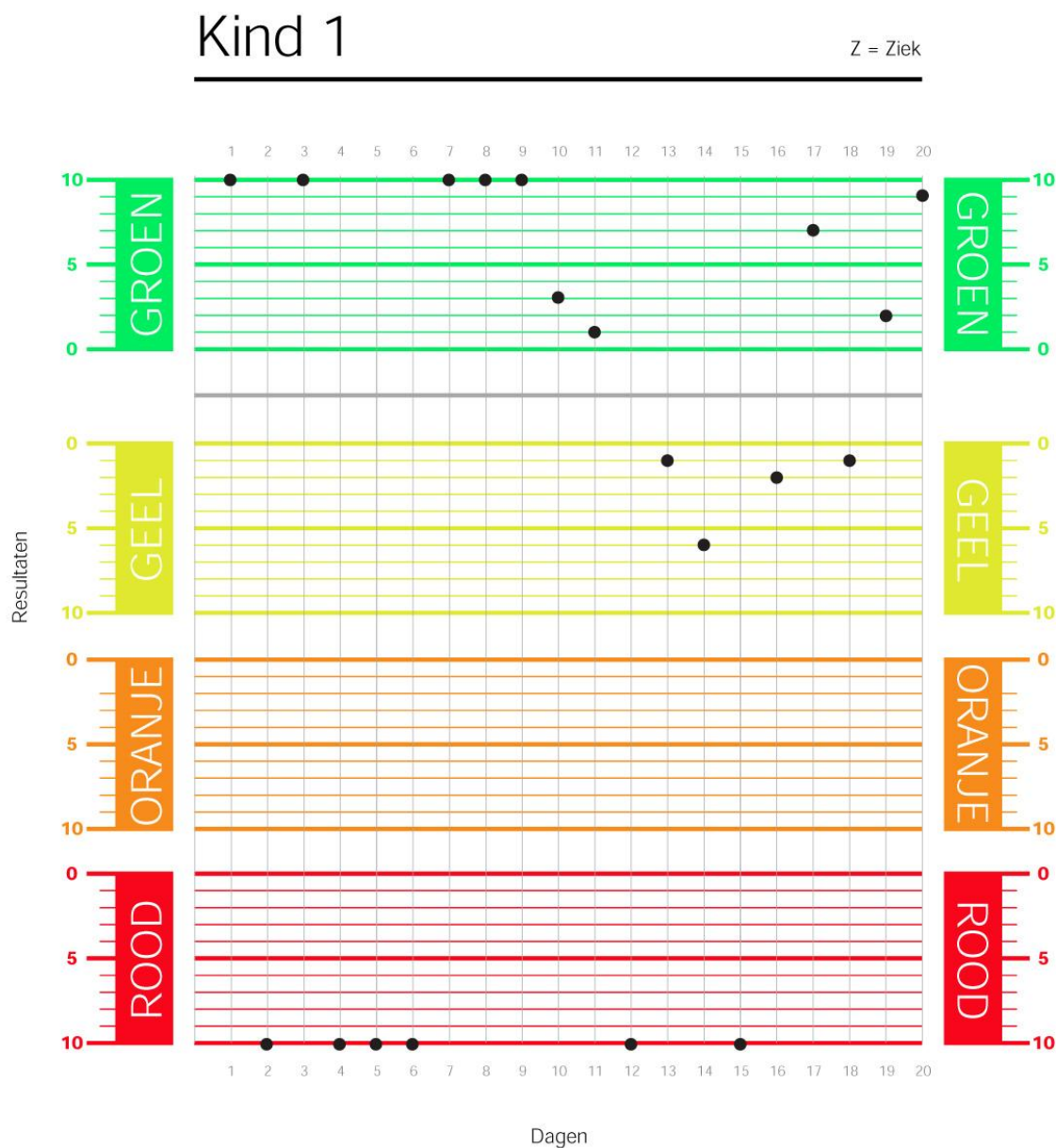
Signaleringsinstrument en scaling

Hieronder beschrijf ik de resultaten van de vier kinderen. Met betrekking tot het signaleringsinstrument en de bijbehorende scaling is er een grote variatie in de verzamelde gegevens. De individuele gegevens per kind heb ik weergegeven in een grafiek.

Kind 1

De gegevens variëren van groen 2 tot rood 10. Van de twintig data zijn er zes rood. Kind 1 gebruikt geen oranje wel geel.

Onderstaande grafiek is van kind 1. In bijlage 2 bevinden zich de grafieken van kind 2, 3 en 4.



Kind 2

Bij kind 2 zijn vijf van de twintig data afwezig. Hij geeft zeven keer aan verdrietig te zijn en balanceert tussen groen 1 en geel 10 gedurende de periode van onderzoek. De kleuren rood en oranje ontbreken bij de data.

Kind 3

Kind 3 geeft bij veertien van de twintig data groen 10 aan. Bij twee van de twintig data geeft het kind rood 10 als informatie. De kleuren geel en oranje ontbreken in het overzicht bij dit kind.

Kind 4

Kind 4 geeft bij tien van de twintig data groen 10 aan. Er is acht keer overlap met kind 1 bij groen 10. Kind 4 geeft driemaal geel aan. Er zijn geen data van oranje en rood bekend.

Oplossingsgerichte gesprekken met vier leerlingen en mijn rol daarin

Gespreksronde 1

Na de eerste gespreksronde heb ik gemerkt dat een aantal kinderen (met name kind 2 en 3) moeite hadden met het eendimensionale karakter van de raket: de raket is een tekening op papier. Voor het verbeeldingsvermogen van jonge kinderen met ASS kan een tekening niet concreet genoeg zijn. Ik heb het signaleringsinstrument aangepast. Naast de papieren raketten, heb ik aan de kinderen kinderspeeltjes gegeven in vier kleuren.. Aangezien bij de kinderspeeltjes de kleur rood ontbrak in het assortiment, werd deze vervangen door de kleur roze. Kind 1 en 2 kregen tolletjes, kind 3 poppetjes en kind 4 ratels. Omdat kind 1 wel met de papieren raket werkte heb ik het papier van de vier raketten (groen, geel, oranje, rood) geplastificeerd. Kind 1 begreep de werking van de raket en kwam met voorbeelden. Hij benoemde naast emoties, personen en activiteiten met kleur en intensiteit. Kind 2 is verbaal ingesteld. Hij associeert veel. Hij benoemde de raket als ruimteschip. Hij komt moeilijk tot het uitvoeren van de plannen in zijn hoofd. Hij weet de emoties wel te omschrijven. Kind 3 heeft moeite met de scaling en wil raketten tekenen van klein tot groot. Het kan een stap op weg vormen naar de cijfers 1 tot 10. Kind 4 vindt het moeilijk om gevoelens te omschrijven en deze gevoelens uit te drukken in kleuren en cijfers.

Gespreksronde 2

Kind 1 geeft tijdens gespreksronde 2 aan dat hij de kleuren en cijfers met zijn ouders bespreekt. Op donderdagmorgen 26 januari waren de poppetjes van kind 3 verdwenen. Tijdens gespreksronde 2 heb ik aan de vier kinderen plastic opbergdoozjes voor de speeltjes gegeven. Mijn klassenassistente geeft aan dat de poppetjes storend zijn voor de andere kinderen. Ze vraagt hoe lang het onderzoek gaat duren. Ik zeg in totaal vier weken. Bij kind 2 moet ik minder praten en meer visualiseren. Als kind 2 groen 1 aangeeft is hij blij maar veel te moe. Na de eerste week krijg ik van de moeder van kind 3 een mail of ze dit middel mogen bespreken tijdens psycho-educatie. Ze hebben onlangs de diagnose van hun zoon gekregen en zijn bezig met de verwerking hiervan. Ik heb het gevoel bij kind 4 dat hij het wel begrijpt, hij zegt ja, maar hij kan het niet verwoorden vanwege een beperkt praatrepertoire of handelingsalternatief. Hij is wel receptief maar niet productief. De kinderen krijgen te horen dat ze de speeltjes na het laatste gesprek mee naar huis mogen nemen. Ik zie bij de keuze van de getallen bij scaling veel uitersten (1 of 10). Het kan een verwijzing zijn naar de stoornis ASS: de specifieke manier van informatieverwerking kan van invloed zijn op de ontwikkeling van het getalbegrip (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010) of het omgaan met absolute getallen (Kohnstamm, 2009).

Gespreksronde 3

Ik heb voor gespreksronde 3 de vragen aangepast volgens het protocol vervollgesprek van (Bannink, 2006). De oplossingsgerichte vragen beginnen met "Hoe lukt het je om... en wat heb je nodig om ..., wat moet ik doen om je te helpen?". Hiermee heb ik complimenten uitgedeeld voor de inzet van het instrument en gevraagd wat ze van mij verwachten. Wat betreft de scaling; stel ik de volgende vragen: "waar zit je nu? Hoe lukt je dat?". Kind 1 en kind 3 zetten de kleuren en de bijbehorende scaling ook thuis in. Kind 2 en 4 kunnen het signaleringsinstrument en de bijbehorende scaling op school inzetten als de leerkracht erom vraagt.

Gespreksronde 4

In gespreksronde 4 maak ik duidelijk dat het belangrijk is om te vieren dat iets goed gaat. Ik vraag wat beter gaat en of ze thuis het middel gaan inzetten. Kleuter 4 kan niets met de kleuren. Hij blijft ze vergelijken met de kleuren van een stoplicht. Hij is contextgevoelig (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). Voor deze kleuter is een verdere afstemming van het middel noodzakelijk. Een middel met een eenduidige betekenis. Deze week heb ik weinig tijd voor gesprekken. Ik sta alleen voor de klas en moet mijn tijd zorgvuldig plannen. Daardoor zijn de gesprekken ingekort. Ik geef de kleuters een

compliment voor alles wat ze tot nu toe bereikt hebben. De volgende verwachtingen zijn uitgekomen: de leerlingen zijn in staat om met behulp van scaling aan te geven hoe ze zich op een bepaalde dag voelen (blij, verdrietig, gespannen, boos) en kunnen daarbij de intensiteit van hun gevoelens weergeven. Het initiatief ligt bij de leerkracht.

Data van de onderzoeker/leerkracht

De data van de onderzoeker/leerkracht zijn genoteerd in een logboek (Ponte, 2006). Als voorbereiding op de bijeenkomsten stelde ik mijzelf onder andere de volgende vragen:

1. Wat is er op dit moment het onderwerp van mijn actieonderzoek?
2. Wat heb ik de afgelopen periode concreet gedaan aan de voortgang van mijn actie onderzoek en waarom heb ik dat gedaan?
3. Wat dacht ik daarmee voor mezelf te bereiken en wat bereikte ik daar feitelijk mee?
4. Welke ervaringen, vragen of problemen had ik in de afgelopen periode bij het uitvoeren van mijn actieonderzoek en wat wil ik inbrengen in de komende bijeenkomst?

Daarnaast had ik een overzicht van data, activiteit, opbrengst, reflectie en voortgang.

De gegevens zijn verwerkt in de gespreksronden (zie bijlage 3).

Telefonische oplossingsgerichte gesprekken met de ouders van de kleuters

De ouders kunnen als ervaringsdeskundigen tijdens het telefonische gesprek goed aangeven hoe ze stress bij hun kind signaleren en hoe ze ontspannende activiteiten hierbij inzetten. Soms werkt een ontspannende activiteit gedurende een periode en dan “voelen” ze dat het tijd wordt voor een nieuwe of aangepaste activiteit. Twee van de vier ouders hebben het signaleringsmiddel al toegepast in de thuissituatie. Ouders zijn heel open over het gevoel van machteloosheid dat hun weleens bekruipt in de omgang met het gedrag van hun kinderen. Een enkele moeder spreekt zich uit over haar eigen stress gevoelens. Ze wil deze gevoelens niet laten merken aan haar kinderen. Ze staat liever een kwartier eerder op zodat ze tijd genoeg heeft om het morgen ritueel te kunnen organiseren. Zij zweert bij rust, regelmaat en structuur. De ouders hebben veel behoefte aan tips en uitwisseling van ervaringen op school met thuis.

5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de conclusies die voortgekomen zijn uit de data van het onderzoek en de correlatie met de door mij gevonden literatuur. In de discussie kijk ik naar de samenhang tussen mijn onderzoeksvraag en deelvragen en de resultaten/opbrengst van mijn onderzoek. De huidige situatie werd in kaart gebracht door het voeren van oplossingsgerichte gesprekken met jonge risico kinderen en hun ouders en het aanbieden van een signaleringsinstrument. Middels aanpassingen aan het signaleringsinstrument werd gewerkt naar de gewenste situatie.

5.1 Inleiding

Een korte terugblik

De kinderen pakte het signaleringsinstrument snel op. Ze gebruikten de kleuren en de bijbehorende cijfers (basissysteem). Als het basissysteem werkt kan de vorm van het signaleringsinstrument verschillen. (Er waren drie verschillende soorten speeltjes: poppetjes, tolletjes en ratels). De overgang van de bestaande situatie naar de huidige situatie verliep op een vanzelfsprekende manier. Het gebruik van kleuren was niet voor elke kind logisch. Dit kan te maken met de ASS problematiek. Wat werkt voor het ene kind met ASS hoeft niet persé te werken voor het andere kind met ASS. Voor kind 2 was de kleur geen middel om zijn emotie te benoemen. (Hij associeerde de kleuren met de kleuren van een stoplicht). Hij omschreef zijn gevoelens in termen van blij 1 en verdrietig 10. Na afloop van het onderzoek begon ook kind 3 de kleuren loslaten en over te gaan naar blij 10. Het was inspirerend te zien dat medeleerlingen geïnteresseerd en gemotiveerd raakten om mee te doen. Daarnaast waren ouders nieuwsgierig en vroegen om uitleg en overlegden met andere professionals om het thuis te kunnen toepassen. De oplossingsgerichte vragen bij de gespreksvoering (Bannink, 2009) maakten het voor de kinderen mogelijk makkelijker om over hun gevoelens te praten.

5.2 Onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

- Hoe kan ik als autismespecialist/leerkracht jonge kinderen met een stoornis in het autisme spectrum in de leeftijd van 6-7 jaar leren om eigen regie te nemen bij het signaleren van stress.

Deelvragen:

- a. Hoe kan ik als leerkracht ervoor zorgen dat de kinderen uit mijn groep een signaleringsplan kunnen inzetten?
- b. Hoe kan ik als leerkracht het signaleringsplan afstemmen op de vier kinderen zodat het plan voor hen bruikbaar wordt?
- c. Welke aanpassingen maak ik in het plan als autismespecialist?
- d. Hoe kan ik als leerkracht de kinderen faciliteren zodat zij het signaleringsplan zowel op school als thuis zelf kunnen inzetten?

In het huidige onderzoek vormde het in eigen regie nemen door jonge risico kinderen met ASS van een middel om stress te signaleren het uitgangspunt. Het middel was het signaleringsinstrument en de daarbij behorende scaling. Als leerkracht had ik hierin een aansturende en toekomstgerichte taak. Hoe kan ik jonge kinderen helpen om zichzelf te helpen? Als leerkracht betekende dit het aanpassen en afstemmen van mijn handelen op datgene wat de jonge kinderen als oplossingen aandroegen. Door de oplossingsgerichte gesprekken kon ik de huidige situatie in de persoonlijke beleving van stress door het individuele kind in kaart brengen Als autismespecialist kon ik op basis van informatie

over prikkel- en informatieverwerking de activiteit en de context verduidelijken (Bogdashina, 2004). Zodoende kon ik het signaleringsinstrument ontwikkelen en passend maken voor het individuele kind. De kinderen lieten zien dat ze door middel van een concreet signaleringsmiddel in de vorm van een gekleurd driedimensionaal voorwerp (kinderspeeltje) in staat waren om met behulp van oplossingsgerichte vragen hun emoties te verwoorden door de soort en intensiteit van de emoties te benoemen. Er was een correlatie (zie hoofdstuk 4 gespreksronde 2 en de samenvatting van de telefonische gesprekken met de ouders) met de nieuwsgierigheid van ouders en de exploratie van het middel op school (personen en activiteiten) en thuis (personen en activiteiten). In de beleving van de kind 1 en 3 was het mogelijk om zo met hun ouders te communiceren over hun emoties. Daaruit kan ik concluderen dat dit onderzoek in belangrijke mate heeft bijgedragen tot een verdere ontwikkeling van mijn professioneel handelen als leerkracht en autismespecialist. Het systematisch reflecteren door middel van vragen middels een logboek gaf mij inzicht in eigen handelen (Ponte, 2006). Vooral de vraag wat wil ik bereiken en wat bereik ik feitelijk door mijn onderzoek. Ik heb mijn doelstelling steeds verder ingekaderd en bijgesteld. Ik ging van doelstelling stress regulering naar stress signalering. Hoe verder ik betrokken raakte in het actieonderzoek des te meer besepte ik dat ik de stappen die ik nam klein moest houden. In het korte tijdsbestek van vier weken koesterde ik elk klein succesje wat het jonge kind behaalde in het signaleren.

5.3 Deelvragen

Ad a. De jonge risico kinderen uit mijn groep waren in staat om met behulp van oplossingsgerichte vragen (Welke kleur ben je nu, welke kleur was je gisteren?; Hoe voel jij je nu op een schaal van 1 tot 10?) de huidige emotie en de intensiteit van de emotie te benoemen en te verwoorden aan de ander (zie 2.6).

Ad b. In de afstemming van het middel spelen ontwikkelingsniveau, copingmechanismen, mogelijkheden en sterke kanten van het jonge kind een grote rol (zie 2.5). Mijn bevinding gedurende het onderzoek was dat het gebruik van kleuren voor twee van de kinderen (kleuter 1 en 4) effectief was (zie 2.7). Het sprak tot hun verbeelding (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). Voor de andere twee kinderen (kind 2 en 3) was het een opstapje om de ontwikkeling van emoties te kunnen signaleren en de intensiteit te kunnen aangeven: ik ben verdrietig 1. De kleuren waren voor hen niet logisch, pasten niet in de context (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). Het was belangrijk dat de ouders op de hoogte waren van het middel zodat er een doorgaande lijn van school naar thuis kon ontstaan. Het is voor jonge kinderen moeilijk om hun lichamelijke reactie af te stemmen op de gebeurtenis. Het signaleringsinstrument kan een middel zijn om een cyclus van langdurige stress te onderbreken (zie 2.3). Tijdens een recent gevoerd oudergesprek gaf een ouder aan dat het bewust zijn en worden van kleine symptomen door kinderen en hun ouders/verzorgers die voorafgaan aan heftiger emoties van groot belang zijn. In die zin geniet het voorkomen van stressvolle gebeurtenissen prioriteit. Hier ligt en blijft een taak voor de leerkracht en ouder om situaties te verduidelijken en structureren (zie 2.7). Het voorkomen is beter dan het genezen. Gedragmatig is er onderscheid bij de jonge kinderen in de mate van geprikkeldheid (arousal) en de mate van beheersing (inhibition). Kind 1 en 3 hebben gedurende de dag extreme emoties (van groen naar rood en terug naar groen). Kind 2 en 4 hebben vooral last van stemmingen (angst en verdriet=geel). Er is een grote variatie in de prikkelverwerking bij de kleuters. De kinderen 1 en 3 reageren bij overprikkeling vooral extravert (slaan, schoppen, schelden en iets kapot maken). Terwijl de kinderen 2 en 4 introvert gedrag laten zien (huilen, terugtrekken, apathie, passiviteit)

Ad c. De gewenste situatie was dat de jonge kinderen het signaleringsplan zelf kunnen inzetten. In de bestaande situatie ligt het initiatief bij de leerkracht. De leerkracht stelt de oplossingsgerichte vraag (zie 2.6) en focust de emotie (in het hier en nu). De kinderen kunnen dan vervolgens het signaleringsplan toepassen en verwoorden (zie 2.3). Als autismespecialist in opleiding heb ik de

volgende aanpassingen verricht: visualisaties van emoties (vier kinderspeeltjes in kleuren) en inkadering van emoties en intensiteit van emoties (zie 2.7).

Ad d. Het inzetten van het signaleringsplan in meerdere situaties (generalisatie) is gelukt bij de kinderen 1 en 3, mede door de inzet van de ouders (zie 2.3). Het samenwerken en het delen van expertise met de ouders zorgt voor een positief resultaat bij het operationaliseren van een instrument door de kinderen in meerdere situaties (Mesibov et al., 2004). Voor kind 2 is het plan nog niet concreet genoeg. Een tol kan zo meerdere functies hebben: als speeltje en als signaleringsinstrument. Dat is voor dit kind niet duidelijk. Bij hem zal een verder onderzoek nodig zijn om een voorwerp te kunnen selecteren met een eenduidige functie (zie 2.7). Bij kind 4 speelt het nemen van verantwoordelijkheid een grote rol. Bij hem overkomt de wereld hem. De ouders geven aan dat hij zich niet bewust is dat hij dingen verkeerd kan doen en daar de verantwoordelijkheid voor draagt (zie bijlage 5). Het ontbeert hem aan het feit dat hij bewust is dat hij zelf dingen kan veranderen. Hij zou zijn leven kunnen sturen als hij kan focussen op datgene wat van voor hem belang is.

Wat ik verwachtte en het opgeleverde resultaat:

Ik verwachtte een moeizame start in het oppakken van het middel. Boven verwachting werd het snel opgepikt door de kinderen. Er werd enthousiast gereageerd door ouders (van kind 1 en 3). De ouders waren tijdens de telefonische gesprekken open over de gedragingen van hun kinderen in de thuissituatie. Onverbloemd werd verteld over de soms heftige reactie van hun kinderen en de manier waarop zij daar dagelijks mee omgaan. Als ervaringsdeskundige zijn de ouders behoorlijk creatief in het vinden van mogelijkheden als plots dat wat werkte niet langer werkt.

Heb ik de doelstelling behaald:

Ik heb in zoverre mijn doelstelling behaald dat ik de interesse en motivatie van de jonge kinderen en hun ouders heb gewekt voor het hanteren van een hulpmiddel bij het signaleren van stress op school (Schrurs, 2010) en in de thuissituatie. De inhoud van het middel was duidelijk voor de betrokkenen (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). De vorm van het middel dient afgestemd te worden op het individuele kind met ASS. De mate van zelfstandigheid bij de inzet van het middel varieert van kind tot kind. De belangstelling die de ouder toont voor het middel speelt een positieve rol bij de inzet van het middel (Mesibov et al., 2004). Mijn onderzoek betekent voor mij als autismespecialist en voor anderen in mijn werkveld een stapje voorwaarts voor de jonge risico met ASS in het verkrijgen van eigen regie in het signaleren van stress.

5.4 Beperkingen in het onderzoek

Ter discussie staan:

Het maken van auditieve opnames

De opnames die gemaakt zijn tijdens het onderzoek betreffen het tekstuele gedeelte van het gesprek. In de toekomst zou ik graag het beeld willen meenemen omdat de lichaamstaal veelal meer zegt dan het gesproken woord. In de gesprekken met de ouders is dit wat gecompliceerder, omdat ouders in de regio wonen en werken. Wellicht kan ik in de toekomst via skype de gespreksvoering met de ouders beter registreren en in kaart brengen.

Een kortdurend onderzoek

De data zijn gebaseerd op een kortdurend onderzoek met slechts vier participanten. Dit kan een vertekend beeld van de werkelijkheid geven.

Het faciliteren van onderzoek

De omstandigheden waaronder de gesprekken moesten plaatsvinden veroorzaakten bij mijzelf een flinke dosis stress. Vanwege afwezigheid door ziekte van collega's en klassenassistenten vervielen vaak pauzes en werd het vinden van tijd voor het voeren van gesprekken een ingewikkelde zaak.

Het ontbreken van een protocol (procesmatig werken)

Het werken met protocollen is een manier van werken die gedragen dient te worden door het management. Door de visie van een school duidelijk te omschrijven kunnen er protocollen gemaakt worden voor zelfstandig werken. De mate van zelfstandigheid in het nemen van eigen regie door de kleuters kan in vervolgonderzoek stapsgewijs in een protocol omschreven worden.

Het onderzoek baseren op een meetmoment

Het in kaart brengen van de stress regulatie en vermindering is lastig in zo'n kort tijdsbestek. Voor het meten van een duidelijk effect heb je meerdere meetmomenten op verschillende tijdstippen nodig. Ik heb me daarom beperkt tot het signaleren van stress.

5.5. Belemmerende factoren voor het onderzoek

In deze periode was mijn klassenassistente vaak afwezig vanwege zieke collega's. Ze moest dan vervangen in andere groepen. Hierdoor stond ik vaak alleen in de klas. Dit betekende lange dagen met geen tot weinig pauzes. Dit maakte het lastig om de gesprekken met de kinderen in te plannen en uit te voeren. Ik was afhankelijk van enkele minuten hier en daar. Ter plekke moest ik á la minute een locatie vinden om een gesprek uit te voeren. Daarnaast ben ik tijdens het onderzoek een week ziek geweest waardoor het tijdsplan van het onderzoek een week verlengd moest worden. Daarnaast zijn twee van de vier kinderen tijdens het onderzoek afwezig geweest door ziekte en/ of bezoek aan psychiater/arts. Hierdoor ontstonden "missing" data. Daarnaast had ik een hele vertaalslag te maken in de omgang met kinderen; Halverwege dit schooljaar verhuisde ik van een groep 12-15 jarigen op het VSO naar de kleuters op het SO. Het werken met 6-7 jarigen vereist een andere aanpak. De beloofde ondersteuning vanuit het management was vanwege ziekte en vele veranderingen binnen de personele bezetting het cluster (bezuinigingen) matig tot beperkt.

5.6 Aanbevelingen

In onderstaande paragraaf bekijk ik wat de resultaten van het actieonderzoek opleveren voor mijn beroepspraktijk. Tevens geef ik als onderzoeker aanbevelingen voor aanpassingen en verder onderzoek.

Huidige situatie

In de huidige situatie is het middel voor signalering van stress gebaseerd op de individuele beleving van de professional die jonge risico kinderen met ASS begeleidt. Het middel wordt vaak ad hoc toegepast omdat het nog geen onderdeel vormt van het professioneel handelen in termen van vaardigheden.

Aanpassingen

De toepassing van het signaleringsinstrument (Van der Werf, 2004) zou in het volgende schooljaar klassikaal kunnen worden gecontinueerd als het onderdeel wordt van een schoolplan waarbij de kinderen gedurende een langere tijd gevolgd gaan worden. Dit vereist een verdere afstemming. In mijn praktijk moet het volgende aangepast worden op basis van de resultaten van mijn onderzoek:

Communicatie

Op dit moment ontbreekt een doorgaande lijn tussen school en thuis in het omgaan met stressvolle gebeurtenissen. Een betere dagelijkse uitwisseling van gegevens over de gebeurtenissen thuis en op school door ouders/verzorgers en leerkracht kan veel stress voorkomen. Het afstemmen op elkaar

geeft uniformiteit in aanpak en geeft kinderen duidelijkheid (Bogdashina, 2010; Van den Heijkant, Quack, Van Swet, Vloet, De Vos, & Van der Wegen, 2003). Het schept tevens inzicht in stressvolle gebeurtenissen. Ouders zijn ervaringsdeskundigen en kunnen de professionals op school veel vertellen en leren.

Ontspanning

Jonge kinderen met ASS hebben dagelijks veel prikkels te verwerken (Bogdashina, 2004). Ze hebben daar ondersteuning bij nodig. Door de inspannende activiteiten af te wisselen met ontspannende activiteiten krijgt de kinderen een balans waardoor ze steviger staan in het omgaan met gebeurtenissen.

Zelfbewustzijn

Naast het leren omgaan met je gevoelens is het voor het jonge kind met ASS van belang dat het leert om na te denken. Het jonge kind leert zich bewust worden van zichzelf door doelen te maken en uit te zetten (Schrurs, 2010). Het leren inzien (door het jonge kind) dat het zelf een actieve rol kan spelen in het omgaan met stress en veranderingen geeft zelfvertrouwen en inzicht. Daarnaast is van het belang dat de leerkracht zich bewust wordt van de prikkels en symptomen die stress kunnen veroorzaken bij het jonge kind.

Vertrouwen

Het opbouwen van vertrouwen met het jonge kind heeft tijd nodig. Eveneens het stellen van open vragen in een gesprek. Door als professional, open, eerlijk en authentiek te zijn ontstaat er een band van waaruit het voor het jonge kind met ASS mogelijk is om grapjes te maken en flexibel te zijn.

Beeldopnames

Het maken van opnames van een gesprek is voor zowel leerkracht als het jonge kind een ervaring die uitgebouwd kan worden. Het is best confronterend om te kijken naar jezelf. Leren kijken en jezelf te zien is een procesmatig gebeuren. Het analyseren van lichaamstaal is een goede bron van informatie.

Complimenten

Het maken van complimenten kan verder uitgebouwd worden (Cauffman & Van Dijk, 2009). Elke week geven de jonge kinderen uit mijn groep een compliment aan de bofkont van de week. Het compliment wordt geformuleerd als: Ik vind dat je goed kan (fietsen, bouwen, vertellen, tekenen). Als professional kan ik het geven van complimenten uitbouwen door het complimenteren uit te breiden door bijvoorbeeld de volgende formuleringen: “Ik zag dat je veel wilde vertellen over het museum met de dinosaurussen. Ik vind het heel knap dat je bleef wachten met een stille vinger” of “Dat is echt goed. Ik had geen idee dat jij van een paar blokjes lego een vogelnest kunt maken”.

Gewenste situatie:

Op grond van de resultaten uit het actieonderzoek en bovenstaande aandachtspunten verwacht ik dat het dagelijks handelen van mezelf en mijn collega's verbeterd kan worden.

Mijn suggesties voor verder onderzoek:

Het werken met jonge risico kinderen met ASS vereist maatwerk. In het afstemmen van middel op het individuele kind verwacht ik een groter welbevinden (Cauffman & Van Dijk, 2009). Daarbij zou een longitudinale studie gedurende een schooljaar met meerdere groepen en kinderen een meer realistisch beeld van de eventuele ontwikkeling in het gebruik van het middel kunnen geven. Nu ben je afhankelijk van de meet momenten gedurende een kort tijdsbestek (vier weken). Een longitudinale onderzoek is echter een kostbare zaak. Het vereist een investering in tijd en mensen. Het is tevens een beleidsaangelegenheid. Ik verwacht een effect op de lange termijn als het signaleringsinstrument met ondersteuning school breed kan worden ingezet als onderdeel van een school plan.

Tegenwoordig wordt er steeds meer uitgegaan van het werken volgens een protocol. Om een protocol voor het hanteren van een signaleringsinstrument op te kunnen stellen zal meer onderzoek worden gedaan om een (evidence-based) stappenplan voor signalering bij jonge kinderen met ASS te

ontwikkelen. Ik hoop dat mijn actieonderzoek en de resultaten bijdragen aan de verdere ontwikkeling van het signaleren om zodoende de kwaliteit van leven van de jonge kinderen met ASS te kunnen verbeteren.

6. Nawoord

Het praktijkonderzoek heeft het volgende opgebracht voor:

De doelgroep

De jonge risico kinderen voelden zich snel vertrouwd met het signaleringsinstrument en de bijbehorende scaling. Ruim een maand na het onderzoek heeft een kind van het onderzoeksgroepje zelf het initiatief genomen om gedurende een tweetal dagen alle kinderen uit de groep te vragen : Hoe voel jij je nu? En hoeveel? Een aantal kinderen buiten de onderzoeksgroep boden spontaan aan dat zij het ook leuk vonden om aan hun mede klasgenoten te vragen hoe ze zich voelen. Het blijkt voor mij een eenvoudig en eenduidig instrument om in te zetten.

Wat nu? Een vervolg onderzoek waarbij een oplossingsgericht protocol per leerling (maatwerk) wordt gemaakt. Dit protocol behoeft maandelijkse bijstelling in overleg met ouders.

De ondervraagden

Naast de kinderen zijn de ouders van de kinderen ondervraagd. Als ervaringsdeskundigen gaven zij aan wat wel en niet werkt(e) in de thuissituatie. In het oplossingsgericht handelen vereist dit een constante evaluatie (van wat wel werkt /wat werkt niet) en bijstelling. Het elkaar op de hoogte houden (via mail en telefoon) van actuele ontwikkelingen is van belang voor de doorgaande lijn van school naar thuis en omgekeerd.

De organisatie waar ik werk:

Het management waar ik werk staat open voor nieuwe ontwikkelingen en bevindingen. Het implementeren van een instrument binnen een organisatie vereist een bijstelling binnen een schoolplan. Ik merk dat dit op dit moment gezien de huidige bezuinigingen en onrust binnen de organisatie dit iets teveel vraagt van de betrokken mensen. Er zijn al zoveel wijzigingen de komende periode.

Voor mijn dagelijkse praktijk:

Ik zou graag dit signaleringsinstrument met bijbehorende scaling willen blijven toepassen. Dit heeft alleen nut als het instrument school breed word ingezet. Dit vereist een wijziging in een schoolplan. Ik hoop met dit verslag mensen binnen de organisatie te kunnen overtuigen.

7 Reflectie en evaluatie

In dit hoofdstuk omschrijf ik mijn persoonlijke ontwikkeling. De persoonlijke bevoegdheid met het onderwerp stress heeft me tot vele inzichten gebracht. Op de eerste plaats bij de kinderen uit mijn groep en hun ouders, bij mezelf als leerkracht en als autismespecialist (in opleiding).

Inzichten

Jonge risico kinderen en hun ouders.

De jonge risico kinderen (JRK) waarmee ik werk, behoeven een specifieke aanpak (Schrurs, 2010). Na een aantal jaren in het reguliere basisonderwijs te hebben gewerkt, heb ik vier jaren geleden de overstap gemaakt naar het speciaal onderwijs. Het speciaal onderwijs dat momenteel in de belangstelling staat vanwege de forse bezuinigingen die de komende jaren gaan plaatsvinden. Deze overstap is een bewuste keuze geweest omdat ik behoefte had aan een verdieping in de gedragsproblematiek die ik tegenkwam in het reguliere onderwijs. De jonge kinderen in mijn groep hebben overwegend een stoornis in het autisme spectrum (ASS). Een pervasieve stoornis, waarvan ik me steeds meer bewust wordt dat het hebben van deze stoornis een levenslange begeleiding vereist (Mesibov et al., 2004). Hierin spelen afstemming en het volgen van de mens met autisme in de zone van nabijheid een grote rol (Van den Heijkant, Quack, Van Swet, Vloet, De Vos, & Van der Wegen, 2003). Ouders zijn daarbij van grote waarde als ervaringsdeskundigen. Uit mijn gesprekken zag ik dat de ouders in de thuissituatie werken met de dingen die vandaag werken en bijstellen omdat datgene wat gisteren werkte vandaag niet meer werkt. Ouders vragen om tips en handreikingen. Ik merk dat ik soms met een mond vol tanden sta. Ouders worstelen dagelijks met het specifieke gedrag van hun kinderen. Ze zoeken en vinden goede oplossingen: zoals het afsluiten van gebeurtenissen bij ruminerende gedachten door mindmapping (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010).

Het werken aan het masteronderzoek

Dit onderzoek betekende voor mij een eerste kennismaking met het signaleren middels een instrument. Het werken aan het actieonderzoek heeft mij nieuwe informatie gebracht omtrent het dagelijkse functioneren van de jonge kinderen uit mijn groep. Hierdoor kan ik efficiënter en professioneler werken. Door te focussen op de dagelijkse interacties krijg ik inzicht in patronen binnen systemen en houd ik tijd en ruimte over voor om te kunnen anticiperen op dat wat komen gaat. Ik heb veel expertise opgedaan door het werken aan de leer- en onderzoekslijn 1 en 2, en de verschillende modules. Expertise die ik kan toepassen in mijn dagelijkse praktijk. Vooral het verwerken van informatie uit het sensorisch profiel, het verduidelijken in tijd, ruimte en activiteiten hebben het meeste indruk op me gemaakt. In mijn verdere loopbaan zal ik daarnaast de geleerde vaardigheden onder meer bij supervisie (loslaten en genieten) en leerteams (het theoretisch onderbouwen van mijn handelen en het reflecteren op mijn handelen middels modellen zoals: leerstijlen van Kolb (2001) en de kernkwaliteiten van Ofman (2002) continueren.

Proces matig en productmatig werken

Met dit verslag sluit een periode af. In een relatief korte tijd heb ik veel inzichten en vaardigheden verkregen in het omgaan met mensen met ASS. Door dit onderzoek heb ik me verder kunnen bekwamen in mijn beroep. Gedurende het onderzoek heb ik een middel verkend en bijgesteld dat bij mij past. In samenwerking met anderen (kinderen en ouders) heb ik kennis over dit middel ontwikkeld en dit doelmatig ingezet ten bate van onderzoek.

Een beperkte inzet van een signaleringsmiddel

Ik werk op een school waar vaak nieuwe dingen worden voorgesteld, die na verloop van tijd in de prullenbak verdwijnen. Als ik hier vragen over stel krijg ik zelden tot nooit hier een antwoord op. De inzet van een signaleringsmiddel is alleen effectief als het schoolbreed wordt ingezet.

Weinig wetenschappelijk onderzoek over inzet van signaleringsinstrument bij jonge risico kinderen

De toepasbaarheid van een signaleringsinstrument (Van der Werf, 2004) is wetenschappelijk onderbouwd. Over de inzet van een signaleringsinstrument bij kleuters is weinig bekend. Ik hoop dat in een vervolgonderzoek de data van mijn praktijkonderzoek bruikbaar kunnen zijn ter illustratie of vergelijking met.

Meer afstemmen door leerkracht op het signaleringsinstrument

Ik kan nog meer doorvragen en doorpakken in het afstemmen van het signaleringsinstrument. Bij kind 2 ben ik bijvoorbeeld niet verder gegaan met het eenduidig maken van de vorm van het instrument (verduidelijking).

Als *beroepsbeoefenaar* ben ik uitgegaan van datgene wat werkt, gekeken naar de individuele ontwikkeling van elk kind. Ik heb geprobeerd om op een open manier en in samenspraak met de ander (kind en ouder) af te stemmen op de individuele behoeften, wensen en mogelijkheden. Als *autismespecialist* heb ik op een open, eerlijke, nieuwsgierige en oplossingsgerichte manier naar mijn handelingsverlegenheid gekeken.

Mijn leerervaring:

Het actieonderzoek heeft mij de focus gegeven om beter te observeren en registreren. Zodoende kon ik de door mij verrichte handelingen verder aanpassen. Als ik dacht dat ik duidelijk was maakte het onderzoek mij helder dat het nog duidelijker kon. Het omgaan met jonge risico kinderen met autisme betekent voor mij het leren omgaan met mogelijkheden. Ik kan het proces het beste omschrijven als het ontstaan van een rivier die zijn weg zoekt naar de zee. Het water vindt zijn pad door de structuur van de omgeving. Het stroomt daar waar het kan stromen (werken waar het werkt) en waar het niet kan stromen kiest het een nieuwe weg (van wat niet werkt neem ik afstand). In het afgelopen half jaar heb ik geleerd te werken onder tijdsdruk. Als je snel beslissingen moet nemen, is er weinig tijd voor afweging. Ik merk dat ik efficiënter heb leren omgaan met mijn tijd (WOSO, 2009). In het maken van keuzes heb ik voornamelijk laten leiden door de informatie, reacties en feedback die ik terugkreeg van de jonge kinderen (Cauffman & Van Dijk, 2009) : Voorbeeld 1. Toen kind 1 vroeg wat zouden gaan doen na het gesprek? Besepte ik dat een beloning belangrijk was. Voorbeeld 2 Op een gegeven moment raakte de poppetjes van kind 3 zoek en ik bedacht het opbergdoosje. Het plannen, uitvoeren en evalueren van de verbeteracties voelde als een natuurlijke flow. Wat werkte behield ik; wat niet werkte liet ik los (Bannink, 2009). Het bijhouden van een logboek maakte dat ik kritisch kon reflecteren op datgene waarmee ik bezig was.

Reflectie op mijn leerproces:

Het werken in dialoog met de ander en het plannen, uitvoeren en het evalueren van verbeteracties (Ponte, 2006) leverde voor mij meer inzicht in mijn handelen op. Het kunnen bijstellen van je handelen en daarbij niet gebonden zijn aan een heleboel regels gaf me die vrijheid die ik nodig had om met enthousiasme aan dit project te kunnen werken. De snelle ontwikkeling die ik daarbij heb gemaakt bij het werken aan de persoonlijke doelen bij de supervisie (het zoeken van een balans tussen sturen en loslaten; het omgaan met onzekerheden) heeft mij bij het maken van een doorstart en het voltooien van dit project onmiskenbaar geholpen. In de periode van supervisie heb ik van een stresskip de omslag weten te maken naar laid back handelen Door het werken aan mezelf heb ik meer plezier en ruimte in mijn dagelijks werk gekregen. Ik heb me verder kunnen verdiepen in de interacties met mijn collega's en de (ouders van de) kinderen uit mijn groep. Daarnaast heb ik veel ondersteuning gehad en plezier beleefd aan de mede studenten die als critical friends over mijn schouder meekeken. Last but not least de betrokkenheid van de docenten van deze opleiding die het welbevinden van de student voorop stellen.

Het ontwikkelen van interactieve professionaliteit:

Tijdens het onderzoek heb ik gewerkt aan de volgende kerncompetenties:

- Interpersoonlijk competent in de omgang met kinderen (tijdens de oplossingsgerichte gespreksvoering)
- Competent in de samenwerking met de omgeving van school (dagelijks mailcontact met de ouders van de kinderen)
- Professionele beroepshouding en kwaliteit: normatieve professionaliteit: het met goed resultaat afstemmen van een signaleringsmiddel op het individuele kind, zodat de kind hierin een eigen regie kan nemen.
- Cyclus van diagnostiserend onderwijzen: door het plannen, uitvoeren en het evalueren van activiteiten heb ik mijn professioneel handelen kunnen bijstellen en verbeteren. Door aan te sluiten bij de jonge kinderen en hun stressbeleving kon ik het signaleringsmiddel aanpassen aan de individuele wensen en mogelijkheden.

Ik heb hierbij voortgebouwd op mijn sterke kanten: gedisciplineerd werken, het ondernemen van actie ondernemen, het openstaan voor goed onderbouwde veranderingen, mijn sturende vaardigheden, het op poten zetten van iets, het motiveren van anderen, het spelen van een voortrekkersrol, het theoretisch onderbouwen van mijn handelen.

Persoonlijke- en professionele ontwikkeling in of door supervisie:

Het leren omgaan met mijn innerlijke onrust en stress (voorheen was ik een stresskip) was mijn eerste aandachtspunt. Ik heb leren letten op mijn ademhaling. Daarnaast ben ik me meer bewust geworden van mijn houding. Door de tijd te nemen, kreeg ik meer tijd om te observeren. Vooral de reacties op non-verbaal gedrag gaven mij veel inzicht in het reilen en zeilen binnen mijn groep (Van den Heijkant, Quack, Van Swet, Vloet, De Vos, & Van der Wegen, 2003). Ik had nogal de neiging om mijn problemen te rationaliseren. Door mijn gevoelens meer toe te laten kon ik beter afstemmen op de ander en kreeg ik meer congruentie in denken en handelen (Schrurs, 2010). Van het controleren door voor te structureren ben ik gekomen tot een balans tussen sturen en loslaten. In de cirkel van betrokkenheid kan ik nu benoemen wat ik zie, aangeven wat mijn grenzen zijn en wat ik van de ander verwacht (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). Hierdoor heb en behoud ik overzicht. Door me in te leven in de ander zag ik dat ik voor die ander te snel ging. Nu probeer ik me meer dan hiervoor bij mezelf te signaleren dat ik te snel kan gaan. Ik vertel aan de ander waar ik mee bezig ben en waarom ik doe wat ik doe. Ik vraag me af: Hoe ziet de ander mij? Ben ik te volgen? Ga ik te snel? Ik maak mijn handelen inzichtelijk (Mesibov et al., 2004). De ander geef ik hierdoor de rust en ruimte om de informatie te verwerken (Van den Heijkant, Quack, Van Swet, Vloet, De Vos, & Van der Wegen, 2003). Het is voor mij van belang om rust en evenwicht te vinden. Als ik vanuit mijn comfortzone handel, praat ik rustig. Ik kan me dan focussen op het hier en nu. Er ontstaat dan ruimte voor me om processen te zien en ik kan het ontstaan van conflicten achterhalen; ik zie leerlingen, zij zien dat ik zie wat zij doen. Niet de taak staat dan centraal, maar het investeren in de relatie door samen activiteiten te delen, te lachen en te genieten. Daarnaast houd ik ruimte en energie over om soms een tandje bij te zetten. Het kunnen genieten wil ik als doorgaande lijn in mijn professioneel handelen implementeren. Door ruimte aan mezelf te geven geef ik de ander ook ruimte waardoor ik een beter time management krijg (WOSO, 2009). In plaats van tijd tekort heb ik nu tijd genoeg om de dingen te doen die ik wil doen. Ik houd zelfs tijd over om de leuke dingen in te plannen. Tijdens de supervisie heb ik leren omgaan met onzekerheden door het te accepteren waar ik voorheen alles wilde controleren.

Literatuurlijst

Baarda, D., de Goede, M. & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff bv.

Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bogdashina, O. (2010). *Autism and the edges of the known world. Sensitivities, language and constructed reality*. London/ Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Cauffman, C & Van Dijk, D. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.

Gerland, G. (2010). *Een echt mens. Autobiografie van een vrouw met autisme*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad, publicatienr. 2009/09.

Gillberg, C. & Peeters, T. (2003). *Autisme medisch en educatief*. Antwerpen / Amsterdam: Houtekiet

Grandin, T. (2006). *Thinking in pictures. And other reports from my life with autism*. London/Berlin/New York: Bloomsbury.

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Hensen, H. (2007). *Ik kan het! Een boek voor kinderen over positief omgaan met stress*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Janssen-Vos, F. (1997). *Basisontwikkeling in de onderbouw*. Assen: Van Gorcum.

Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie I, het jonge kind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (2001). Experience learning theory: previous research and new directions. In R. J. Sternberg & L. F. Zang (Eds), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles* (pp. 227-247) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kok, J. (2005) *Specifiek opvoeden. Orthopedagogische theorie en praktijk*. Utrecht: Uitgeverij de Tijdstroom.

Mesibov, B., Shea, V. & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.

McAfee, J. (2006). *Navigeren in de sociale wereld. Een programma voor (rand)normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ofman, D. & Van der Weck, R. (2002). *De kernkwaliteiten van het Enneagram*. Schiedam: Scriptum.

Plummer, D. (2010). *Leer kinderen omgaan met verandering, stress en angst. Een vrolijk en positief activiteitenboek*. Huizen: Uitgeverij Pica.

- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelij*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Rietman, A. (2009). *Werken met aandacht. Een neuropsychologische benadering van werkhouding*. Vlissingen: Bazalt.
- Schrurs, J. (2010). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen*. Meijel: Uitgeverij VIA.
- Van der Bolt, L. & Wanningen, K. (2011). Verversterk Speciaal. *Het Jonge Kind*. Mei, 4-6.
- Van der Gaag, R.J. (1996). Communicatie. *Engagement*, April, 3-8.
- Van den Heijkant, C. , Quack, G., Van Swet, J., Vloet, K., De Vos, M. & Van der Wegen, R. (2003). *School Video Interactie Begeleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Van der Ploeg, J. (2006). *Kopstukken van de orthopedagogiek*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vermeulen, P., Mertens, A. & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem-Leuven: Uitgeverij EPO –Uitgeverij Acco.
- Williams, C. & Wright, B. (2009). *Hulpvids autisme. Praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.
- Wing, L. (2005). *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Amersfoort: Drukkerij Wilco
- WOSO Werkverband Opleiding en Speciaal Onderwijs (2009), *Bekwaam& Speciaal Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Internet

- Fluttert, F. (2010). Management of inpatient aggression in forensic mental health nursing. The application of the early recognition method. Thesis University of Utrecht, The Netherlands.
- <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2011-0114-200321/fluttert.pdf>
- Jewett, J. & Peterson, K. (2002). Stress and young children. Retrieved October 23, 2011 from <http://www.ericdigests.org/2003-4/stress.html>.
- Kooiker, S (2006). *Jeugd met beperkingen*. <http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9037702007.shtml>. Den Haag: Sociaal cultureel plan bureau.
- www.pdcacyclus.nl Retrieved from the internet on the 8th of December 2011.
- Van der Werf, B. (2004). Signaleringsplannen; naar minder agressie en dwang in de klinische psychiatrie. <http://www.signalsymposia.com/Signaleringsplan.pdf>

Scripties

- Bijkerk, A. (2010). Signaleringsplannen. Van moeilijk gedrag naar minder moeilijk gedrag... Zwolle: De Enkschool

Enthoven, T. (2010). Signaleringsplannen. Een signaleringsplan voor het verminderen van dwang en drang. Bachelor thesis. Hogeschool Rotterdam. Instituut IVG /Verpleegkunde.

http://natschool.hro.nl/CMS/_OAI/HR%20Kennisbank/Scripties/Instituut_IVG/Verpleegkunde/2010/Microsoft%20Word%20-%20Afstudeerscriptie%20Tessa%20Enthoven/Microsoft%20Word%20-%20Afstudeerscriptie%20Tessa%20Enthoven.pdf

Schouten, J. (2010). Ik ben niet bang voor de boze wolf. Over de omgang met angsten bij het jonge kind met ASS binnen de gezinssituatie en wat de visie van oplossingsgericht werken hierin kan betekenen. Tilburg: Fontys Hogeschool. Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg.

Veer, A. de (2008). "Wat willen we vandaag doen?". Vrijtijdsbesteding voor kinderen met communicatieproblemen. Tilburg: Fontys Hogeschool voor Pedagogiek.

Bijlage 1 Toestemmingsformulier ouders van kleuters voor opnamen

Naam school :

Afdeling : SO

Adres school:

Postcode en plaatsnaam:

Telefoonnummer:

Naam:
Groep: JRK
Leerkracht: Yolanda van Helvoort

Naam:	
Adres:	
Postcode:	
Woonplaats	
Telefoonnummer:	
GSM Moeder:	
GSM Vader:	
E-mail ouders/verzorgers	
Geboortedatum:	
Sofi-nummer:	
Naam ziekenfonds en nummer:	
WA verzekering:	
Mijn zoon/dochter mag wel / niet gefotografeerd worden	
Mijn zoon/dochter mag wel / niet gefilmd worden	
Mijn zoon/dochter gebruikt wel / niet dagelijks medicatie	
Medicatie wordt dagelijks toegediend om	
.....uur,uur,uur,uur	

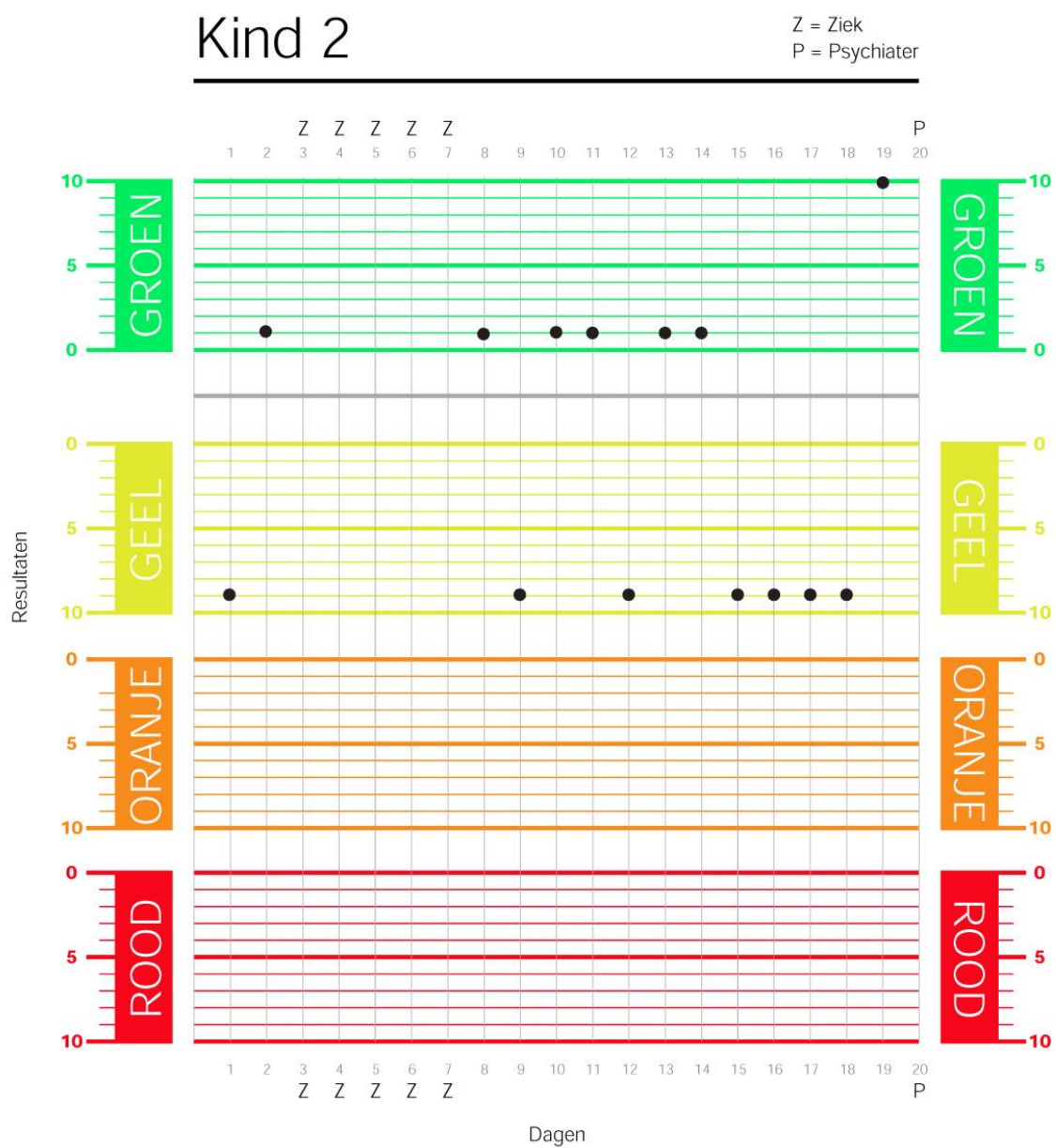
Toelichting:

Foto/film:

In het kader van de wet op privacy vraagt de organisatie van SO de Rietlanden u om aan te geven of u akkoord gaat wanneer er foto's of video-opnamen gemaakt worden die verband houden met activiteiten in en rond de school. Dit kan betekenen dat er foto's gemaakt worden voor de schoolgids en gefilmd wordt tijdens activiteiten.

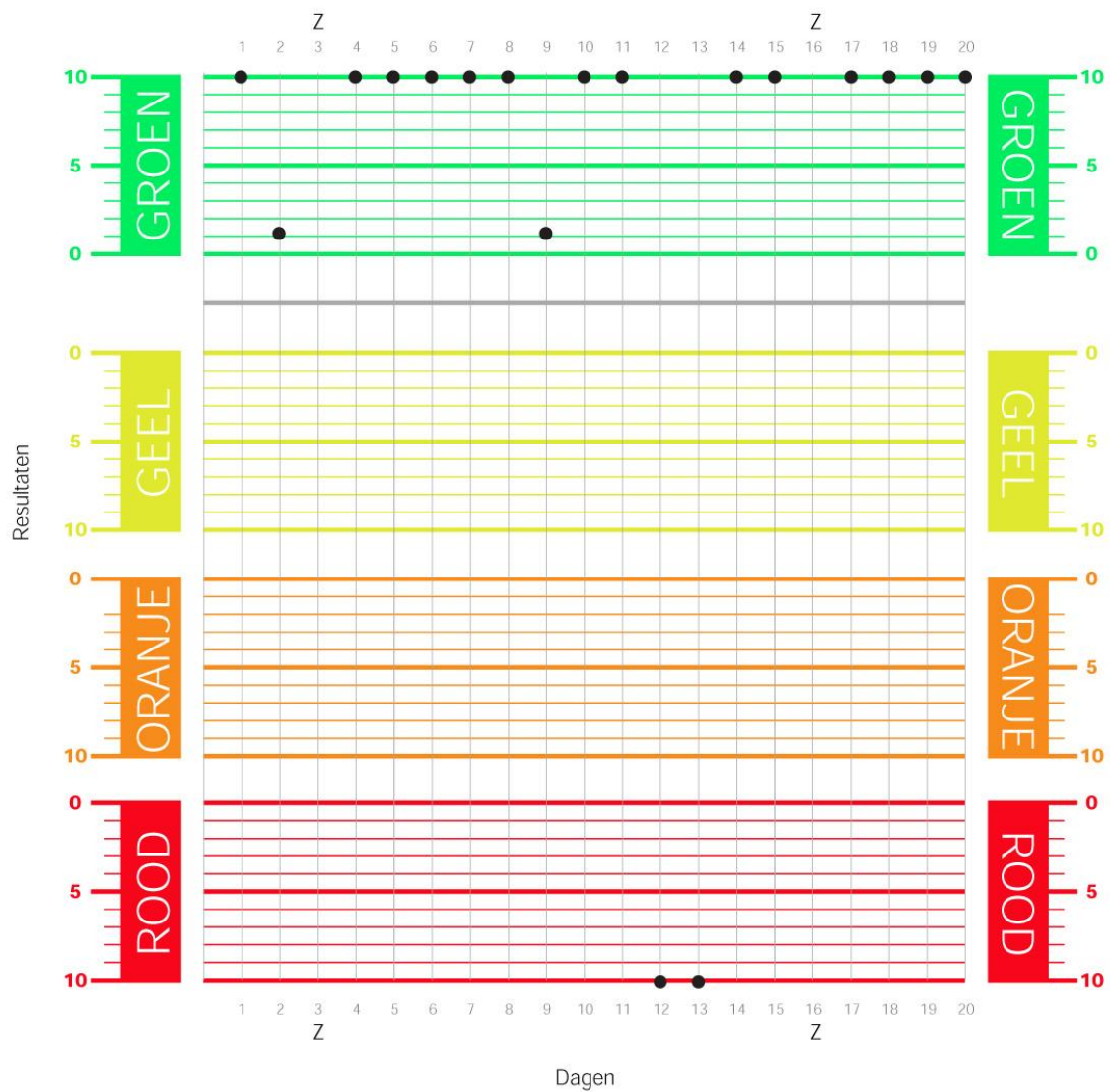
Aanmaakdatum:	
Ondergetekende gaat akkoord met bovenstaande toelichting en de daarin genoemde werkwijze. Alle gegevens zijn naar waarheid ingevuld.	Naam: Handtekening:

Bijlage 2 Overzicht scaling januari, februari, maart 2012 van kind 2, 3 en 4



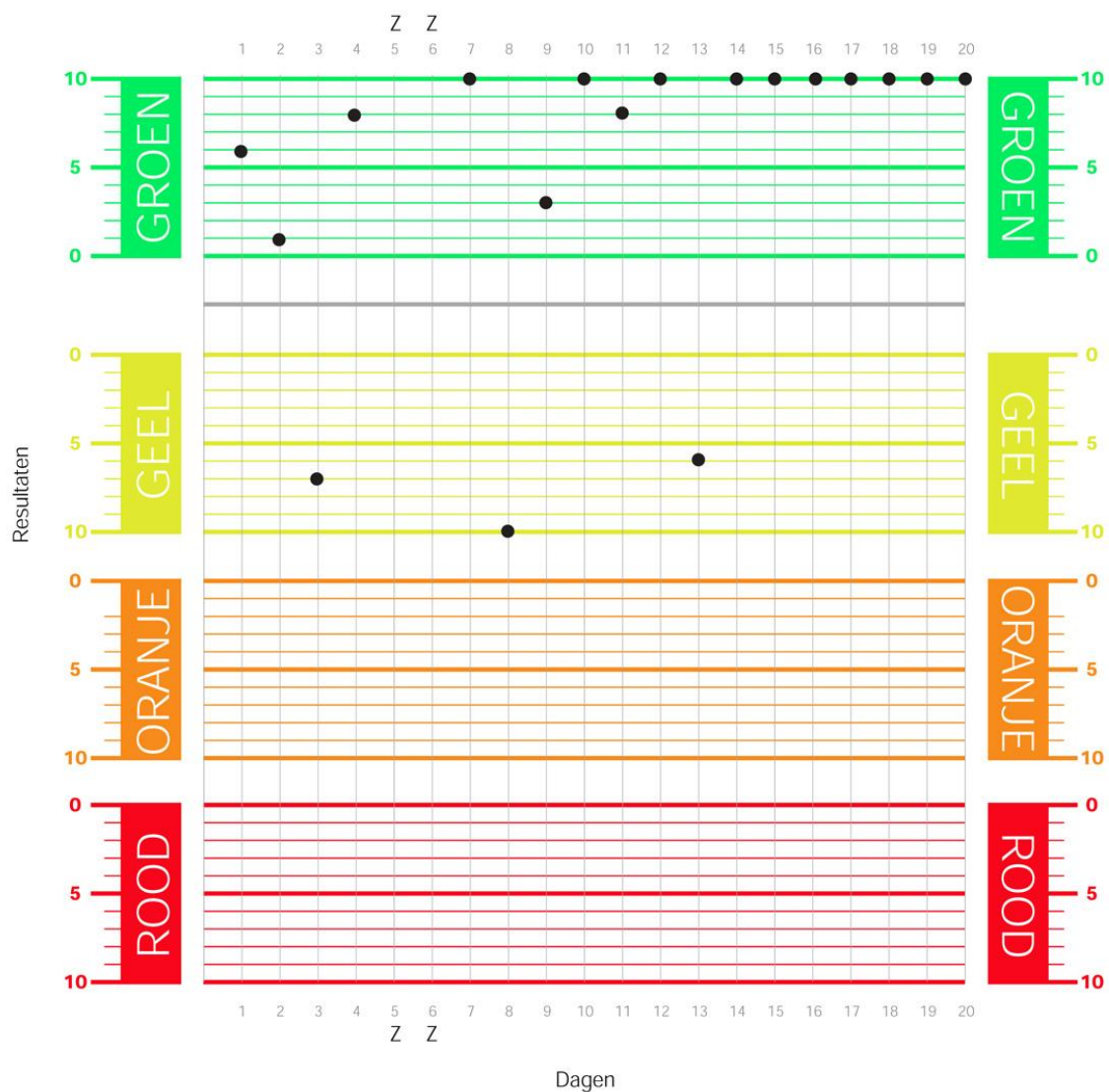
Kind 3

Z = Ziek



Kind 4

Z = Ziek



Bijlage 3 Samenvatting van de vier gespreksronden met de vier kleuters

Gespreksronde 1

Ik ben deze gespreksronde begonnen met het gedicht: "Zorgen" van Deborah Plummer.

Oplossingsgerichte vragen

1. Waar word je heel erg blij van?
2. Hoe voelt je lichaam als je erg gelukkig bent
3. Wat doe je als je iets verkeerd hebt gedaan?
4. Hoe maak jij je fouten en vergissingen weer goed?
5. Wat is stress?
6. Scaling

Kleuter 1

1. Hij wordt blij van een speeltje kindermonopoly thuis.
2. Hij is dan gewoon en lacht
3. Hij zegt sorry als hij iets verkeerd heeft gedaan
4. Hij maakt iets goed door te troosten
5. Bij stress is hij druk en moe in zijn hoofd. Als hij boos is praat hij mensen na, gooit met zand, plaagt een kindje, stoeit te wild.
6. Hij voelt zich thuis geel en het "vaakste" rood, geel of rood.
Vorig jaar in de sneeuw was Stan geel. Hij heeft toen veel buiten gespeeld.
Als hij rood is gaat hij schoppen en terug slaan. Om rustig te worden gaat hij naar binnen om roze appelkoek, chips, gekleurd snoep, zwarte gommies drop te eten behalve gladde spek en salmiaklolly en/of te drinken geen jus wel koffie. Het aller rustigst wordt hij van ranja en dubbelfriss. Op school was hij laatst rood toen hij kinderen had geschopt en de juf mama had gebeld. Hij is groen als hij buiten speelt met zijn hondje T. op wie hij verliefd is. Hij vindt dat er geen kinderen zijn die bozer kunnen kijken dan hij: hij zegt: dat is de top (van boosheid).

Kleuter 2.

1. Hij is blij als hij niet in zijn broek plast, dan kan hij een cadeau ophalen bij zijn oma.
2. Hij wordt gelukkig in zijn hoofd van alle dingen die hij leuk vindt: treinen en race auto's.
3. Als hij iets verkeerd heeft gedaan dan moet hij heel goed, lief zijn en niet in zijn broek plassen.
4. Hij maakt het weer goed door er aan te denken. Zijn moeder houdt niet van huilende kinderen op de gang. Hij gaat dan naar boven en verstopt zich daar achter de wasmand om te huilen.

5. Bij stress gaat hij huilen. De tranen komen dan in zijn ogen. Hij heeft het warm in zijn hoofd. In zijn ogen zit een flat. De lens maakt de ogen. De ogen kun je binnen afdrogen met een spannende robothanddoek. Hij wordt boos omdat hij niet van de glijbaan wil. De grond was heel diep. Als hij boos is maakt hij zichzelf blij door een grote dolfijn te zijn. Hij weet niet met wie hij kan praten. Dan moet hij eerst zijn geheugen weer terug krijgen. Als hij zijn geheugen terug heeft is het mama.
6. Scaling; vandaag is hij boos 1. Als hij kwaad is wil hij niets doen. Zijn hoofd is dan vol. Als hij naar zwembad gaat is hij heel gelukkig. Papa mag dan mee naar huis. Toen hij een nachtmerrie had was hij meegenomen. Er was niemand die wist wie hem meegenomen had. Hij riep: "help" en liep naar papa en mama.

Kleuter 3.

1. Hij wordt blij van het piekerding (zie gedicht Plummer). Hij vindt dat hij eigenlijk niet mag schelden. Soms zegt hij sukkel, dan kan hij er niks aan doen. Hij werd boos omdat een andere kleuter zei dat iedereen stom was.
2. Als hij gelukkig is wordt hij groter. Als hij niet gelukkig is wordt hij kleiner.
3. Als hij iets verkeerd heeft gedaan gaat hij tegen de kast schoppen. Iets kapot scheuren en het in de prullenbak gooien.
4. Hij ontwijkt het antwoord op deze vraag. Hij praat over de kamer waarin we zitten. Er zit iets op het raam. Hij ziet nog een deur. Hij kan mij in het raam zien. Uiteindelijk zegt hij dat hij niets doet en niets goed maakt.
5. Als hij stress heeft gaat hij tegen zichzelf praten. Als zijn hoofd vol is dan wordt de wind in zijn hoofd steeds groter. Het gaat steeds harder waaien in zijn hoofd. Als iemand tegen hem scheldt, wordt hij boos. Tijdens het fruit eten op deze dag zei hij vier keer tegen zichzelf dat hij de banaan vies vond.
6. Als hij groen is dan springt hij. Hij is dan vrolijk en vriendelijk. Hij wilde eigenlijk de raket zelf maken. Hij wil een kleinen en een grote nul bij de scaling. Hij wijkt van het gesprek af door te beginnen over de schrijfplaten die hangen in de kamer waar we het gesprek hebben. Hij zegt dat hij geen piekerding heeft. Bij hem zit het in zijn lijf.

Kleuter 4

1. Hij is blij als hij thuis met de grote en kleine auto's kan spelen.
2. Hij zegt dat hij niet weet hoe zijn lichaam voelt als hij gelukkig is. (De leerkracht /onderzoeker ziet dat hij lacht).
3. Hij weet niet wat hij doet als hij iets verkeerd heeft gedaan.
4. Hij maakt fouten weer goed.
5. Hij wordt boos van plagende kindjes. Kindjes die slaan, schoppen en sukkel zeggen.
6. Vandaag voelt hij zich heel erg blij: groen 10. Hij geeft aan dat hij kan praten met mede leerling F.

Gespreksronde 2

Op maandag 23 januari heb ik de afbeeldingen van de raket geplastificeerd.

Om het signaleringsinstrument meer te concretiseren krijgen de kleuters kinderspeeltjes in vier kleuren. Kleuter 1 en kleuter 2 krijgen tolletjes. Kleuter 3 krijgt poppetjes en kleuter 4 ratels.

Op donderdagmorgen 26 januari zijn de poppetjes van kleuter 3 verdwenen. Vrijdagmorgen 27 januari heb ik aan de vier kleuters een bewaardoos voor de speeltjes gegeven. De poppetjes van kleuter 3 worden teruggevonden in een van de boxen met bouw materiaal.

Kleuter 1

Hij gebruikt de camera om scheldwoorden te gebruiken (poep, stomme kut, homo). Thuis fluistert hij scheldwoorden. Hij kan de kleuren van het signaleringsplan inzetten om personen en activiteiten aan te duiden. Hij vraagt de leerkracht/onderzoeker hier net verder met de kindjes over te praten. Groen zijn de medeleerlingen L, F, J en Y. en de beide juffen. Leerling B is oranje. Hij is niet zo mooi. Leerling A. is kriegelig, niet lief. Ze is een beetje geel en soms rood. Lieve meisjes zijn groen. Leerling W. is rood en oranje (W. heeft hem vanmorgen op de fiets geduwd). Leerling B. is rood (hij heeft hem vandaag in zijn hoofd geknepen en aangeraakt). Leerling J. is geel door wat hij zegt.

Activiteiten en kleuren; Van letters maken wordt hij rood. Buiten spelen is groen. Thuis is niemand rood. Papa, mama, hondje en broertje zijn groen. Vandaag is hij groen: 6,7,8,9,10. Onlangs was hij thuis geel. Dit kwam vanwege een bouw lamp die scheef hing. Hij vond dit eng en moest bijna huilen.

Kleuter 2

Na de citotoets rekenen heb ik de een dimensionale raket aangepast (geconcretiseerd) tot een driedimensionaal instrument: vier tolletjes in de kleuren groen, geel oranje en roze (rood). De emoties worden uitgebeeld door de bijbehorende kleuren. Hij vergelijkt de raket met ruimteschepen en de kleuren met stoplichten: groen = kijk uit, doorgaan. Oranje = kijk uit. Rood = stop. Geel = peng, dat gaat botsen. Hij vindt het moeilijk om geel te omschrijven. Mama is oranje/ boos en praat dan hard. Ze roept hard als broertje iets heeft gedaan. Broertje was niet aardig. Hij imiteert de leerkracht/onderzoeker met de kleuren. Het lukt niet helemaal om de kleuren te verbeelden. Geel is voor hem naast bang ook verdrietig. Voor de kleine pauze van 10 uur 's morgens voelt hij zich groen 6. Deze kleuter reageert verbaal. Ik moet meer gaan visualiseren.

Kleuter 3

Ik heb bij deze kleuter gemerkt dat de eendimensionale tekening van een raket niet zo aansloeg. Ik heb bij een landelijk bekende supermarkt een zak met kinderspeeltjes gehaald. Ik heb de kleuter vier poppetjes in vier verschillende gepresenteerd. De poppetjes hebben een knopje op de buik. Als je daar op drukt verandert de gezichtsuitdrukking van het poppetje van blij, lachend, verbaasd naar huilend. Ik heb de emoties behorende bij de poppetjes eerst voorgedaan en vervolgens de kleuter de emoties behorende bij de poppetjes laten uitbeelden. Dit ging goed. Ik heb hem verteld dat we de komende vier weken de poppetjes op school gaan gebruiken. Daarna mag hij ze mee naar huis nemen.

Kleuter 4

De leerkracht/onderzoeker heeft de kleuren uitgebeeld en vervolgens de kleuter de kleuren laten uitbeelden. Hij doet de leerkracht/onderzoeker na met aarzeling. Hij vertelt dat nooit rood is. In de klas zijn mede leerlingen F. en B. rood. Leerlingen A. en S. zijn groen. S kan ook oranje/rood zijn. Van leerling J. en Y. , papa en zijn broertjes weet hij het niet. Leerling B. , Br. en W. zijn rood. Leerling Jo is groen. Mama is groen. Leerling B. is geel (Kleuter 4 is door hem vanmorgen voor schooltijd op de speelplaats op zijn gezicht geslagen. Kleuter 4 is groen 5. Thuis is hij groen 10.

De kleur geel = stop, hou op. De kleur oranje is voor hem slaan. De kleur rood is schoppen en slaan. De volgende activiteiten zijn voor hem groen: tekenen, schrijven, buitenspelen, rekenen en taal. Eveneens het eten van fruit (terwijl hij er altijd lang over doet).

Hij kan naast emoties, activiteiten en personen uitdrukken in kleuren en kan de heftigheid van de emoties uitdrukken in een getal (scaling). Reeds gebeurde conflicten kan hij uitdrukken in een kleur en getal; Vanmorgen deelde leerling S. de place matten uit. Leerling A. giste haar placemat uit de handen van leerling S. (Leerling A is rood, leerling S rood 10 en leerkracht/onderzoeker groen.

Gespreksronde 3

1. Hoe voel jij je nu? (schaalvraag).
2. Hoe lukt het je om de dag op groen te eindigen met een 1 of 10. Hoe houd je het vol?
Hoe is
het gelukt?
3. Wat moet ik doen om jou te helpen?
4. Hoe lukt het je om van rood bij een ruzie te komen tot groen?
5. Wat heeft je tot nu toe geholpen om tot groen te komen?
6. Stel dat je allebei iets groen kunt doen wat zou dat kunnen zijn?

Kleuter 1

1. Rood 100
2. Groen is leuk. Het is eten van appeltaart, spelletjes en buiten spelen. Leerling A. is rood. Bij een snoepje in de taxi wordt hij groen.
3. Je helpt de kleuter door een cadeau te geven.
4. Hij gaat van rood naar groen als hij naar huis gaat. Thuis wordt het groen. Dat gaat als je jezelf en je lichaam kent.
5. Helpend om tot groen te komen: als hij iemand kan helpen, en spelletjes. Hij wil wel met de volgende leerlingen spelen: F., W., L. en Y.
6. Samen iets groen doen is samen appeltaart eten.

Kleuter 2 is ziek.

Kleuter 3

1. Groen 10
2. Groen is klimmen.
3. Je helpt de kleuter door hem te laten klimmen. Terwijl hij de oplossingsgerichte vragen beantwoordt klimt hij in het wandrek.
4. Om groen te worden tijdens werkjes vertel ik tegen de juf: "ik ben groen het andere is rood". "Als mijn broertje geel is dan sla ik mezelf en val om op de grond, dan moet broertje lachen en komt naar groen".
5. Ik blijf groen door te klimmen. De leerkracht/onderzoeker kan hem helpen door met een hoepel te klimmen en dan te vallen. Hij zegt: "als jij valt, is dat grappig. Het is nepvallen. Als ik klim hoef ik niet te veranderen. Als ik ga vallen, hoef ik niet te veranderen.
6. De kleuter zegt: "Ik weet niet wat we zouden doen als we allebei groen zijn. Moet ik over nadenken".

Kleuter 4

1. Groen 8.
2. Als hij groen 10 is, dan is hij meer blij. Dan lacht hij. Papa en mama merkt het als je snel blij wordt. De leerkracht vraagt waarom hij nu geen groen 10 is. Hij antwoordt: 'Hij zegt weet ik niet. Als de leerkracht zegt: "als je het wel zou weten wat zou je dan zeggen?" Het antwoord blijft: weet ik niet.
3. –
4. Hij is geel wanneer de leerkracht/ onderzoeker afwezig is. Net zoals vandaag toen kwam de leerkracht/onderzoeker later vanwege afspraak in het ziekenhuis. Door te denken dat de leerkracht/onderzoeker terug is wordt de kleuter groen. Hij is niet rood omdat hij elke dag blij is. Als hij iets voelt dan is hij geen rood.
5. Hij wil graag groen worden door met duplo te spelen.
6. –

Gespreksronde 4

Deze gespreksronde ben ik begonnen met het gedicht: “Ik ben lekker stout” van A.M.G. Schmidt.

Met deze gespreksronde sluit de leerkracht/onderzoeker het onderzoek af. Na afloop van het gesprek krijgen de kleuters hun speeltjes mee naar huis. De leerkracht/onderzoeker geeft de kleuters een compliment voor de getoonde inzet. Deze week staat de leerkracht/onderzoeker alleen voor de groep. De gesprekjes moeten worden ingekort.

1. Schaalvraag
2. Vandaag is de laatste keer . Hoe gaan we dat vieren?

Kleuter 1

1. Groen 3
2. Met een spelletje

Het gaat beter met het vertellen van de kleur en hoeveel. Heel de dag weet hij niet, waar het aan ligt dat hij kan veranderen. Als hij gaat schilderen verandert hij van groen 3 naar groen 10. Misschien merkt de juf het en dan begint ze te lachen.

Kleuter 2

1. Geel 10.
2. –

Hij is verdrietig (leerkracht/ onderzoeker benoemt dit tot geel). De kleuter vindt de kleuren lastig. Hij zegt liever blij en verdrietig. Tijdens het gesprek weet hij geel 10 terug te brengen tot geel 1. Hij kan aangeven waarom hij verdrietig is. De leerkracht/onderzoeker had zijn handschoenen in de tas gestopt, in plaats van het aan hem te geven. Bij een gesprek met zijn moeder op maandag 13 februari gaf zij aan dat haar zoon thuis wel kleuren aangeeft. De kleuter vertelt dat hij graag een knuffel mee naar school neemt. Hij heeft thuis een doekje, maar dat mag hij van mama niet mee naar school nemen. De knuffel baby tijger is ok. Hij zegt dat hij van grapjes houdt en dat hij en zijn broertje clowns nadoen. Hij vindt het vervelend als hij uitgelachen wordt. De leerkracht/ onderzoeker geeft de volgende woorden als gespreksrepertoire om zijn prikkeling aan anderen kenbaar te kunnen maken: “Ik vind dat je onaardig tegen mij doet. Ik wil dat jij aardig tegen mij doet.

Kleuter 3

1. Groen 10
2. Met auto's spelen

Hij ziet zijn poppetjes de hele dag en is daarom groen 10. Hij vraagt wanneer hij jarig is. Op de vorige school heeft hij 0 keer zijn verjaardag gevierd. Het signaleringsplan wordt thuis ook ingezet. Hij kan niet tot eenhonderd, dat is het aller meest. 60 is een nul en een zes. Je kan ook bij het laatste getal blij zijn. Hij wijkt van het gesprek af door over smileys te beginnen. De leerkracht/onderzoeker vraagt hoe ze hem thuis kunnen helpen. Hij zegt door oranje en geel te mengen. Als papa rood groen zegt, wil de kleuter verder gaan naar een groen eenhonderd of een groen zestig. Thuis kan de kleuter snel omschakelen van rood, groen, rood. Het gaat nu beter in de klas. Hij kan feliciteren met zijn gezicht. Hij mag nu ter afsluiting met auto's spelen. Hij laat zien dat zijn auto kan vliegen.

Kleuter 4

1. Groen 10
2. Een stempel als beloning

Het gaat beter. Hij vindt het moeilijk als andere kinderen hem uitlachen. Hij voelt zich nu blij. Heel de dag groen betekent voor hem dat hij geen straf heeft. De kleurtjes werken op school. Thuis weten papen mama het nog niet. Als ze het weten dan kunnen ze helpen bij rood 10. Ze kunnen dan helpen door voorzichtig te zijn, zodat ik niet boos wordt. Hij weet niet hoe de leerkracht/onderzoeker hem kan helpen. Als hij het wel weet dan zal hij zich blij voelen. Vandaag is groen 10. Hij is vrolijk, dan gaat hij niet slaan. De leerkracht/onderzoeker complimenteert hem voor zijn inzet. Een stempel vindt hij genoeg als beloning.

Bijlage 4 Vragenlijst ouders

Hieronder volgt de vragenlijst die als basis diende voor de telefonische gesprekken met ouders in de derde gespreksronde januari 2012.

1. Waar wordt X heel erg blij van?
2. Hoe merk je als X heel erg gelukkig is?
3. Wat doet X als hij iets verkeerd heeft gedaan?
4. Hoe maakt X fouten of vergissingen weer goed?
5. Wat is voor X stress?
6. Wat voelt X als hij gestrest is.
7. Hoe merk je dat X gestrest is. Wat zie je, hoor je, voel je.
8. Als X gestrest is, wat doe X dan om zich beter te voelen, wat doen jullie dan zodat X zich beter gaat voelen.
9. Wat voel je als ouder als X gestrest is. Wat doe dit met je. Hoe ga je hiermee om.
10. Wat doe je zelf als je gestrest ben.
11. Heeft jouw stress invloed op het gedrag van X. Zo ja, wat doet dit met je. Zo nee, hoe houd je jouw stress gescheiden van de stress van jouw kind(eren).
12. Wat zijn jouw tips om goed om te gaan met stress. Hoe kun je stress verminderen. Zijn er speciale stressmomenten. Zie je de stressmomenten van tevoren aankomen. Wat doe je als je de stressmomenten van tevoren ziet aankomen.
13. Wat is de invloed van medicatie op stress.

Bijlage 5 Samenvatting van de telefonische oudergesprekken tijdens gespreksronde 3

Het telefonisch oudergesprek met respectievelijk de moeder van kleuter 1 en de moeder van kleuter 2 vindt plaats op maandag 30 januari 2012 na schooltijd. (De cijfers bij de antwoorden op de vragen corresponderen met de oudervragenlijst).

Moeder van kleuter 1 geeft in korte tijd veel informatie:

De moeder van Kleuter 1 geeft aan dat hij heel de dag kan door eten. Hij vindt het moeilijk als bij Zorg OK (naschoolse activiteit van kleuter 1) twee nieuwe kinderen er bij komen. Hij heeft dan geen overzicht meer. Thuis heeft hij op dit moment 1 op 1 begeleiding nodig bij het aankleden. Moeder zegt dan: "geen discussie", anders is ze er om kwart voor 8 's morgens al klaar mee. Hij slaapt nu op zolder dat is rustiger. Hij gaat 's morgens plassen en daarna tv kijken. Toen hij een verdieping lager zijn kamer had, maakte hij 's morgens vroeg iedereen wakker.

1. Hij vindt het leuk om samen boodschappen te doen en de hond uit te laten. (contact 1 op 1 met moeder werkt voor hem).
2. Als hij van tevoren weet dat moeder niet hoeft te werken wordt hij aanhankelijk en wrijft over haar rug, en zegt je bent lief mama. Moeder begeleidt hem aan tafel anders geeft hij zijn broertje een pats tegen het hoofd (Zonder daar sorry voor te zeggen). Hij praat dan tijdens het eten aan een stuk door. Over opa, oma en school.
3. Als kleuter 1 iets verkeerd heeft gedaan, gaat hij staan te lachen. Het interesseert hem niets. Bijvoorbeeld: Hij geeft zijn broertje een pats. Soms slaat zijn broertje dan terug.
4. Hij maakt fouten en vergissingen niet goed. Hij kan wel aardig tegen zijn broertje doen. Bijvoorbeeld bij een filmpje op tv. Hij zegt dan tegen zijn broertje "zal S. het (de tv) aan doen".
5. Wat is voor kleuter 1 Stress? Bijvoorbeeld zoals onlangs op een verjaardag om half 12. Als de mensen de jas aan doen. Hij wordt dan onrustig, vervelend en gaat zich vervelen. Hij slaat dan zomaar een game van tafel. Of hij blijft eten van de toast en nootjes en gaat graaien. Moeder pakt hem dan bij de hand en zeg nu naar boven. Moeder geeft hem dan duplo of een trein en doet de muziek aan. Moeder zegt dan: we gaan het straks opnieuw proberen. De moeder probeert snel zijn gedachten te schakelen, door bijvoorbeeld de tv aan te doen.
6. Bij een verjaardag geeft moeder de kleuter 1 'smiddags Ritalin. Moeder ziet dat hij zelf de rust op zoekt. Een verjaardag is veel te anders.

Op de vraag: Wat voel je als ouders als je zoon gestrest is? Antwoordt moeder: "Ik probeer het in de gaten te houden en te analyseren".

Kleuter 1 nam het signaleringsmiddel (de raket op papier) de eerste week mee naar huis en kan het ok uitleggen aan oma en tante. Bij incidenten vraagt moeder zich af hoe loopt het af en probeer ze het voor te zijn. Het ligt er ook aan hoe ze zich voelt.

Moeder beschrijft een incident als: "Hij was veel te druk. Ik zag het gebeuren... ,dat het fout ging. Te veel kinderen". Bij 2 of 3 kinderen heeft hij overzicht. Moeder ziet het van tevoren aankomen. Het moet niet te lang doorgaan. Ze zie dit ook bij het jongere broertje van kleuter . Bij conflict waarschuwt moeder op de volgende manier: " Dit is de eerste keer , Dit is de tweede keer bij de derde keer

gebeurt dit... Moeder kan een incident voor zijn door hem een karweitje te geven. Hem even apart te nemen. Een glaasje te laten halen. Moeder benoemt de situatie op een positieve manier. Ze laat hem tot zichzelf komen, rustig worden. Soms heeft ze het te laat gezien. Een andere keer heeft ze er even geen zin in. De kleuter is verdrietig als iemand niet met hem wil spelen. Met medicijnen zwemt hij meteen. Moeder geeft aan dat andere mensen kritiek hebben op het gebruik van medicijnen. Moeder zegt: ik wou dat je hem zag zonder Ritalin. Dan praat je wel anders.

Moeder van kleuter 2

Kleuter 2 is thuis met middenoorontsteking. Verhoging is inmiddels afgenomen. Nog hoestklachten, Zijn interesse ligt bij treinen, stoomlocomotief, plaatjes van treinen.

2 Je merkt als hij gelukkig is. Dan zie je hem stralen. Zoals bij het grabbelen een gummetje. Hij praat dan over de herinnering en kan de herinnering aan de blijde gebeurtenis weer oproepen. Hij herbeleefd het dan. Net zoals praten over de Efteling. Hij houdt van het spoorwegmuseum en om foto's hiervan te bekijken.

3. en 4. Heeft hij iets verkeerd gedaan dan heeft hij een schuldbewuste blik. Hij zegt dan: "ik weet dat Mama niet blij is". Hij kijkt dan angstig. Mama heeft dan voor hem een felle stem. Hij zegt dan naar mama toe: "Het spijt me" en vertelt dan wat hij gedaan heeft: bijvoorbeeld een beker omver gestoten.

5. Stress zijn voor hem onaangekondigde dingen. Onverwachte taakjes wekken aversie op. Hij zegt dan: "nee mama nee, wil ik niet, ik ben moe": dat betekent het kost hem teveel energie. Het is veel te moeilijk.

9. Als hij stress heeft wil moeder hem helpen met school. Oefenen. Moeder wil vooruit niet stilstaan. Dat is onvrede van mij, zegt moeder. Moeder is bezorgd. De schoolingetjes en in de taxi moet afgesloten zijn. Anders moet hij de mappen doorlopen om ze af te sluiten (mindmapping). Bijvoorbeeld: Zoals het afsluiten van broekplassen. Moeder zegt dan : "het is vervelend. We gaan proberen niet in de broek te plassen, mama gaat broek nu wassen".

Moeder heeft het gevoel dat hij gevoelsmatig stilstaat. Bij het hakken en plakken. Eerst kwam hij thuis met hakken en plakken. Hij is suf en staart. Hij is geblokkeerd. Moeder vraagt aan psychiater of de dosis van 10 mg gehalveerd kan worden naar 5 mg. Moeder merkt dat hij meer gespannen is, ook in weekend. Medicatie Dipiperon wordt afgebouwd. Er moet verschil zijn tussen inspanning en ontspanning bij het aanbieden van activiteiten. Sensatiegevoel is voor hem belangrijk: dit krijgt hij bij knuffel tijger, doekjes, snoezel lamp en trein. Moeder wil een open blik van haar zoon zodat hij benaderbaar is. Ze wil geen zombie. Hij moet thuis adequaat reageren.

Telefonisch oudergesprek aan de hand van oudervragenlijst met moeder van kleuter 3 en moeder van kleuter 4 op woensdag 1 februari 2012

Ik benoem en geef uitleg over de kleuren van het signaleringsplan. Daarna stel ik de vragen.

Moeder van kleuter 3

Ze heeft pas gehoord dat hij PDD-NOS heeft. Ze heeft gecheckt bij psycho-educatie (herlaarhof) of het werken met kleuren bij stress signalering een goed plan is. Ja, zeggen de professionals; "kleuren werken beter dan smileys(met een boos gezicht). Op deze manier kunnen de kinderen er meer afstand van nemen en het afsluiten".

Kleuter 3 heeft zelf thuis verteld van de kleuren oranje, rood, groen.

1. Hij wordt blij van persoonlijke aandacht, samen spelletjes doen. Als hij wint of iets gaat goed dan hem complimenteren.
2. Moeder ziet het volgende als hij blij is: dan licht hij op, ogen glimmen, stralen, dan zegt hij: "ik vind het heel erg leuk".
3. Als hij iets verkeerd gedaan heeft dan kan hij snel schakelen. Het verschil oorzaak en gevolg is moeilijk voor hem. Hij kruipt dan in zijn schulp. Wordt hij boos dan draait hij weg. Als hij doorgaat (volgende fase) en heel erg boos wordt explodeert hij. Hij kan dit niet goed verwoorden.
4. Je moet er hem toe zetten om iets goed te maken. Hij gaat verder tot de orde van de dag. Je moet hem terughalen, en aan hem vragen: wat is mis gegaan. Maar eerst moet hij rustig worden.
5. Stress volgt als je nee zegt en hij om een snoepje vraagt. Het is teleurstelling, onmacht. Moeder wordt niet boos. Als hij gestrest, gaat hij op nagels of zijn t-shirt bijten. Hij wil dan niet meer en blokkeert

8 Om te kunnen ont stressen gaat hij computeren op de nintendo ds. Dan kan hij zich afsluiten. Hij heeft faalangst. Bij zwemles zegt hij: " ik kan niet winnen". Hij moet leren dat het niet om winnen gaat maar ontspannen.

11. Hij heeft onzichtbare antenne hij voelt dan stress van de ander. Als dingen een beetje anders gaan, gaat hij rare dingen doen. Met spullen gooien om reacties uit te lokken. Controleren of het klopt.

12. Tips van moeder: afleiden door positief te doen, ds samen te spelen, door iets kleins zoals een snoepje te geven.

Moeder van kleuter 4

1 Kleuter 4 wordt blij van knuffelen, geborgenheid, als hij verdrietig is geeft moeder hem een kusje. (bijvoorbeeld: hij was in bad gevallen want hij wilde zijn oren achterstevoren nat maken) . Kleuter 4 houdt van grapjes.

2. Als hij blij is straalt hij, huppelt. Hij zit dan lekker in zijn vel.

3. Als hij iets verkeerd heeft gedaan zoals toen hij zijn broertje op de trampoline had geduwd. Hij was niet eerlijk,. Moeder zegt dan : “je mag het best vertellen”. Kleuter 4 zei toen dat het een ongelukje was . Moeder zegt dan: “ zeg maar sorry”.
4. Maar Kleuter 4 zegt geen sorry. Volgens moeder is hij niet schuldbewust. Hij doet immers niet stout.
5. Voor deze kleuter is stress als computerspelletjes niet lukken.
6. Als hij gestrest is gaat hij huilen. Hij kan het niet vertellen. Volgens moeder is het onmacht.
7. Als moeder gestrest is laat ze het niet merken. Ze staat liever een kwartier eerder op en blijft dan rustig. Moeder is gewend om met haar drieling veel regelmaat en structuur aan te brengen.
12. Moeder heeft een vast ritme. De stress valt mee . Moeder is niet snel boos op haar zoon. Ze vindt dat haar kinderen op elkaar moeten wachten. Nee is nee.