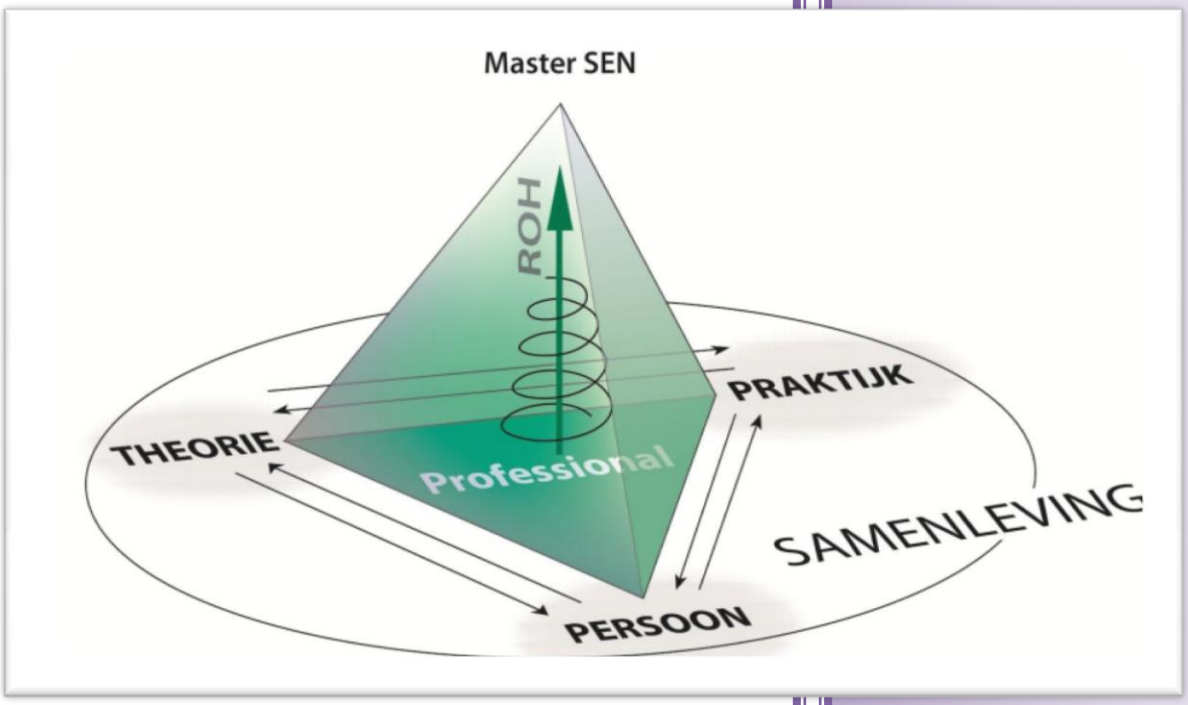
2334518

PGO



Marina Roozemond

Fontys Eindhoven, A.J.M. van Zon

2334518

Inhoud

Samenvatting 4
1. Aanleiding en probleemstelling 5
1.1 De context van mijn onderzoek 5
1.2 De probleemstelling 6
1.3 De onderzoeksvraag en deelvragen 7
2. Theoretisch kader 8
2.1 Bestudeerde bronnen 8
2.2 Theoretische onderbouwing 8
Passend onderwijs 8
Autismespectrumstoornissen (ASS) 9
Leerkrachtrol 11
Conclusie 12
3. Onderzoeksmethodologie 13
3.1 Onderzoeksparadigma 13
3.2 Onderzoeksstrategie 13
3.3 Respondenten 14
3.4 Onderzoeksmethoden 14
3.5 Waarborging van kwaliteit 14
4. Data-analyse en resultaten 15
4.1 Resultaten van deelvraag 1 15
4.2 Resultaten van deelvraag 2 21
4.3 Resultaten van deelvraag 3 24
5. Conclusies en discussie 28
5.1 Beantwoording van deelvraag 1 28
5.2 Beantwoording van deelvraag 2 30
5.3 Beantwoording van deelvraag 3 31
5.4 Conclusie en aanbeveling 32
5.5 Discussie 33
6. Evaluatie en reflectie 34
6.1 Beschrijvende reflectie 34
6.2 Technische reflectie 34
6.3 Biografische reflectie 35
6.4 Kritische reflectie 35

6.5 Meta-reflectie ... 35
7. Nawoord ... 36
Bibliografie ... 37
Bijlagen ... 41
Bijlage 1 – Uitgangspunten ondersteuningsstructuur stichting ... 41
Bijlage 2 – Inrichting ondersteuningsteam stichting ... 42
Bijlage 3 – Vragenlijst (kennis) ... 43
Bijlage 3a – Vragenlijst (kennis) theoretisch onderbouwd ... 45
Bijlage 4 – Vragenlijst (interventies/aanpakken) ... 48
Bijlage 5 – Aanvullend interview leerkrachten ... 50
Interview leerkracht groep 1/2 ... 50
Interview leerkracht groep 3/4 ... 54
Interview leerkracht groep 5/6 ... 56
Interview leerkracht groep 7/8 ... 57
Bijlage 6 – Feedback ... 59
Bijlage 6a – Verwerkte feedback beoordelaar onderzoeksvoorstel ... 59
Bijlage 6b – Verwerkte feedback Critical friends ... 61
Feedback Fleur – Verwerkingsopdracht AUT4 (bijlage 8) ... 64
Bijlage 7 – Verwerkingsopdracht AUT3 ... 66
Bijlage 8 – Verwerkingsopdracht AUT4 ... 71

Samenvatting

Voor u ligt mijn Praktijk Gerichte Onderzoek (PGO). Binnen dit onderzoek heb ik onderzocht hoe de leerkrachten binnen het regulier onderwijs (op de school waar ik werkzaam ben)zich het beste kunnen voorbereiden op autismespectrumstoornissen (ASS) in de klassenpraktijk.
Om dit onderzoek vorm te geven heb ik me hierbij gericht op de volgende onderzoeksvraag en deelvragen:

Onderzoeksvraag:
Hoe kan de leerkracht binnen het regulier onderwijs op de school waar ik werkzaam ben zich voorbereiden op autismespectrumstoornissen (ASS) in de klassenpraktijk?

Deelvragen:
- Welke kennis hebben leerkrachten op het gebied van het begeleiden van leerlingen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk op de school waar ik werkzaam ben?
- Hoe wordt er omgegaan met ASS in de onderwijspraktijk van de school waar ik werkzaam ben?
- Welke aanpakken/interventies van ASS moeten de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben nog uitvoeren zodat ze goed voorbereid zijn op de invoering van het passend onderwijs?

Voor het beantwoorden van de verschillende deelvragen heb ik verschillende onderzoeksmethoden gebruikt. De kennis van de leerkrachten heb ik getoetst door het gebruik van stellingen in een vragenlijst. Daarnaast is er een vragenlijst ingevuld per klas waarin antwoord werd gegeven op vragen die betrekking hadden op de omgang met ASS in de onderwijspraktijk. Tot slot is hier een aanvullend praktijkonderzoek over uitgevoerd door middel van een verdiepend interview.

De inhoud van deze vragenlijsten en het interview zijn gebaseerd op het theoretisch kader. Dit theoretisch kader beschrijft de inhoud van het passend onderwijs waardoor er mogelijk meer kinderen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk geplaatst kunnen worden. Ook wordt beschreven wat ASS precies is. Hierbij worden de criteria van de DSM-5 aangehaald en verschillende verklaringsmodellen (executieve functie problemen, verminderde centrale coherentie en verminderde Theory of Mind (ToM)) die het gedrag van een leerling met ASS kunnen verklaren. Binnen het theoretisch kader wordt er beschreven hoe hier het beste op ingespeeld kan worden. Namelijk door structuur te bieden in tijd, ruimte en activiteiten en interactie ondersteuning en sociale interactie te bieden.

De leerkrachten blinken uit op het gebied van structuren op zowel theoretisch al praktisch gebied. Zo is dit duidelijk terug te zien in de klassenpraktijk. Op het gebied van interactie kan zowel qua kennis als op praktisch gebied veel geleerd worden. De leerkrachten geven zelf aan dat ze over dit onderwerp weinig kennis bezitten en het lastig vinden om hier op in te spelen. Hierbij wordt voornamelijk gedoeld op het aanpakken ongewenst gedrag en het bieden van sociale ondersteuning. Omdat binnen de stichting weinig cursussen worden aangeboden op het gebied van autisme is het raadzaam om op deze manier op de achterstand in te spelen. Hierdoor kan ook de algemene kennis over ASS bijgeschaafd worden.

Voor verdere verdieping en uitwerkingen wil ik u graag uitnodigen om het vervolg van dit PGO te lezen.

Marina Roozemond,
Eindhoven, juni 2014

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 De context van mijn onderzoek

Op 9 oktober 2012 zijn de wetsvoorstellen passend onderwijs en kwaliteit speciaal en voortgezet speciaal onderwijs ((v))so) door de Eerste Kamer aanvaard. Hiermee is de keuze gemaakt voor een nieuw stelsel voor extra ondersteuning in het onderwijs en voor een betere borging van kwaliteit van het (v)so. Passend onderwijs treedt in werking vanaf 1 augustus 2014 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2012). Na deze datum moeten scholen een passende onderwijsplek kunnen bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Als een desbetreffende school dit niet kan waarmaken, zoeken de scholen binnen het samenwerkingsverband een school die dit wel aan kan bieden. Op deze manier kunnen scholen zich specialiseren en onderling afspreken wie welke kinderen het beste onderwijs kan bieden. In het nieuwe stelsel schaft de overheid de leerling gebonden financiering (rugzak) af. Dit budget blijft beschikbaar maar wordt op een andere manier verdeeld. Zo gaat deze financiering voortaan rechtstreeks naar de samenwerkende scholen en zij zetten het geld zo doeltreffend mogelijk in (Rijksoverheid, 2014).
In de praktijk betekent dit dat de kinderen die extra ondersteuning nodig hebben eerder binnen het reguliere onderwijs geplaatst worden en minder snel doorverwezen worden naar het speciaal onderwijs (SO) of clusterscholen. Van de school wordt dus gevraagd om meer kinderen met leer- en gedragsproblemen aan te nemen. Scholen moeten zich hier uiteraard op voorbereiden maar uit onderzoek blijkt dat veel scholen niet de financiële mogelijkheden hebben om hier in te investeren (Algemene Rekenkamer, 2013). Ook zijn groepen in het basisonderwijs vaak te groot om passend onderwijs te kunnen bieden, daarbij komt nog dat veel zorgleerlingen extra druk leggen op de leerkracht (NOS, 2013). In oktober 2013 werd gemeld dat meer dan de helft van de basisscholen niet klaar is voor het opnemen van (meer) kinderen met leer- en gedragsproblemen (KRO brandpunt, 2013). Eind maart 2014 werd zelfs gemeld door de Algemene Onderwijsbond (AOb) dat 73 procent van de basisscholen nog niet klaar is voor de invoering van het passend onderwijs. Hierbij zouden veel scholen niet weten hoe het zit met medische handelingen en meer dan helft van de basisscholen zou hiervoor nog geen protocol hebben. Ook zijn er veel zorgen over de klassengrootte in combinatie met zorgleerlingen. Al deze bevindingen heeft de Aob overgebriefd aan staatssecretaris Sander Dekken van Onderwijs. Volgens Verheggen (Aob) kan passend onderwijs alleen slagen als de staatssecretaris in actie komt en per samenwerkingsverband kijkt in hoeverre leraren geïnformeerd zijn. Ook is een goede aansluiting nodig tussen de plannen van het samenwerkingsverband en de scholen. Hierbij moet niet alleen het bestuur aangesproken worden maar ook het onderwijspersoneel en de ouders (Aob, 2014). Omdat er zorgen zijn over de klassengrootte en het aantal leerlingen dat speciale aandacht nodig heeft op te vangen, geven scholen aan dat ze extra ondersteuning nodig hebben. Volgens vakbond CNV moet er minstens 200 miljoen euro bij om dit goed uit te kunnen voeren. Voorzitter Helen van den Berg vreest dat het geld er niet komt. (NOS, 2013). Dat betekent dat we vooralsnog te maken krijgen met grotere klassen en een hogere werkdruk

De reguliere basisschool waar ik op dit moment werk wil vanaf 1 augustus 2014 een school zijn waar passend onderwijs wordt aangeboden. Dit schooljaar werken ze hier naartoe door het ontwikkelen van een 1-zorgroute binnen de schoolorganisatie.
Op dit moment hanteert de school een interne en externe zorglijn voor de zorgniveaus binnen de groep. Deze zijn ondergebracht in vier fases:

1. Reguliere zorg binnen de groep (leerkracht);
2. Extra zorg na intern onderzoek (leerkracht en/of RT-er);
3. Externe hulp, onderzoek door derden;
4. Verwijzing naar SBO of SO.

Verdere ontwikkelingen zijn nog in volle gang. Naast deze 1-zorgroute zijn er al verschillende vergaderingen geweest binnen de stichting over de ontwikkeling van het passend onderwijs. Zo is er

na aanleiding van de aflevering (KRO brandpunt, 2013) besproken wat voor veranderingen het passend onderwijs teweeg zal brengen en wat de voor- en nadelen hiervan zullen zijn.
Om deze veranderingen zo goed mogelijk te laten verlopen is besloten om een ondersteuningsplan raad (OPR)op te richten die bestaat uit een groep van ib'ers, directeuren, leerkrachten en ouders. De mensen binnen deze OPR onderzoeken hoe de stichting zich het beste kan voorbereiden op het passend onderwijs. Deze werkgroep zal onderzoeken wat er gebundeld moet worden om lichte ondersteuning te kunnen bieden binnen de stichting op verschillende gebieden. Het is de bedoeling dat voor dit onderzoek ook verschillende uitwisselingen zullen plaatsvinden tussen personeelsleden binnen de stichting met het doel om zoveel mogelijk informatie in te winnen op verschillende gebieden. Er zal gesproken worden over visie, succes, knelpunten binnen het onderwijs van de stichting enz. Door dit alles in kaart te brengen zal er een ondersteuningsplan ontwikkeld kunnen worden. Uiteindelijk zal dit moeten leiden tot de herinrichting van de stichting.

Op dit moment zijn er nog geen concrete beslissingen genomen, wel is er een concept van het ondersteuningsplan ontwikkeld waar verschillende uitgangspunten van de ondersteuningsstructuur beschreven worden (zie bijlage 1). Hierin komt duidelijk naar voren dat de basisscholen binnen de stichting zelf verantwoordelijk zijn voor het bieden van passend onderwijs. Met hoopt dit tot een hoger doel te brengen door het inzetten van specialisten uit een ondersteuningsteam binnen de stichting. Binnen het concept ondersteuningsplan zijn hier verschillende opties over beschreven (zie bijlage 2). De voorkeur gaat uit naar optie 1. Dit houdt in dat er binnen de school en binnen de stichting een ondersteuningsteam wordt ingericht. Hiervoor komt 0,6 wtf beschikbaar dat verdeeld moet worden over 3 personen die de volgende taken moet vervullen:

- Bovenschools deskundige
- Zorgcoördinator
- Trajectbegeleider
- Zorgmakelaar
- MDO-voorzitter
- Lid auditteam stichting
- Projectgroeplid hoogbegaafdheid
- IB coach

Onderzoek hierover is nog in volle gang. De uitgangspunten zijn nog niet aangenomen en de voorkeur optie staat nog niet vast. Wat wel vast staat is de missie. De stichting wil zich voornamelijk richten op solidariteit, vertrouwen, groei in ontwikkeling en eigenaarschap. Om dit principe na te leven is het belangrijk dat het bovenschools ondersteuningsteam dicht bij de werkvloer staat. Daarom is gekozen voor een team van deskundigen dat niet alleen bovenschools opereert. De deskundigen zijn ook werkzaam als intern begeleider en dus medeverantwoordelijk voor de basisondersteuning p de eigen school (SKOSO, 2014).

1.2 De probleemstelling

Binnen de stichting wordt waarschijnlijk iedere school verantwoordelijk voor het bieden van passend onderwijs. Ik wil graag onderzoeken hoe mijn school zich hier al op voorbereid heeft en wat de school nog zou kunnen toevoegen. Om mijn onderzoek wat in te kaderen heb ik besloten om me voornamelijk te richten op de rol van leerkracht m.b.t. leerlingen met ASS. Ik hoop dat mijn onderzoek tot inzichten zal leiden die mij en de leerkrachten van mijn school op weg kunnen helpen met de omgang van kinderen met ASS in het komende passend onderwijs.
De kernbegrippen die ik wil gebruiken voor mijn onderzoek zijn: passend onderwijs, autismespectrumstoornissen (ASS), leerkrachtrol.

1.3 De onderzoeksvraag en deelvragen

Ik ben tot de volgende onderzoeksvraag en deelvragen gekomen door te brainstormen. Ik heb al mijn ideeën opgeschreven en deze verwerkt in een onderzoeksvraag en meerdere deelvragen. Hierna heb ik het geheel besproken met verschillende 'Critical Friends' en zo nodig aangepast. Na het inleveren van mijn onderzoeksvoorstel heb ik gerichte feedback gekregen van mijn beoordelaar op deze onderzoeksvraag en deelvragen (zie bijlage 6a). Hier heb ik me dan ook verder door laten leiden in het aanbrengen van verschillende wijzigingen.

Onderzoeksvraag:
Hoe kan de leerkracht binnen het regulier onderwijs op de school waar ik werkzaam ben zich voorbereiden op autismespectrumstoornissen (ASS) in de klassenpraktijk?

Deelvragen:

- Welke kennis hebben leerkrachten op het gebied van het begeleiden van leerlingen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk op de school waar ik werkzaam ben?
- Hoe wordt er omgegaan met ASS in de onderwijspraktijk van de school waar ik werkzaam ben?
- Welke aanpakken/interventies van ASS moeten de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben nog uitvoeren zodat ze goed voorbereid zijn op de invoering van het passend onderwijs?

2. Theoretisch kader

2.1 Bestudeerde bronnen

De bronnen die ik bestudeerd heb voor het ontwikkelen van het theoretisch kader zijn veelal aangereikte bronnen maar ook zelf verworven bronnen. Ik heb hierbij gezocht binnen de domeinen gedrag en begeleiding, als leidraad heb ik de kernbegrippen gebruikt die beschreven zijn in hoofdstuk 1.2.

2.2 Theoretische onderbouwing

Passend onderwijs

Huidig onderwijs

In het huidige onderwijs wordt onderscheid gemaakt tussen lichte ondersteuning en zware ondersteuning. Kinderen die zware ondersteuning nodig hebben kunnen sinds de invoering van de leerlinggebonden financiering (lgf) in 2003 kans maken op een zogenaamd 'rugzakje' waardoor ze deel kunnen nemen aan het regulier onderwijs (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014).
Het knelpunt hiervan is dat binnen dit systeem door de indicatie lichte of zware ondersteuning de procedures naast elkaar lopen. Ouders moeten meestal zelf op zoek naar een geschikte school, wat niet eenvoudig is. Het risico hiervan is dat hierdoor jaarlijks zo'n 2500 leerplichtige kinderen ten minste 4 weken thuis zitten.
De stichting waar de school aan verbonden is, is weer verbonden aan een samenwerkingsverband van de gemeente. Om een indicatie te krijgen voor lichte of zware ondersteuning moet dit via het samenwerkingsverband gaan. Helaas is deze aanvraag erg arbeidsintensief.
Sinds de invoering van de leerlinggebonden financiering (lgf) is het aantal leerlingen in het speciaal onderwijs of met rugzakje (tegen verwachting in) sterk toegenomen. Dit komt waarschijnlijk doordat stoornissen eerder herkend worden door betere diagnostiek ook zijn de definities van sommige stoornissen verruimd. De groei van het aantal leerlingen binnen het speciaal onderwijs heeft waarschijnlijk te maken met de inrichting van het huidige systeem. Dit is zo ingericht dat basisscholen en leerlingen weinig belang hebben bij het kiezen van een goedkope voorziening.
Binnen de scholen zijn de voorzieningen voor extra ondersteuning niet goed op elkaar afgestemd. Zo werken leraren, zorgcoördinatoren en hulpverleners steeds meer samen maar zijn de systemen naast elkaar georganiseerd. Leerkrachten binnen het reguliere onderwijs vinden het vaak moeilijk om het onderwijs af te stemmen op verschillen in de klas en om te gaan met leerlingen die een specifieke onderwijsbehoefte hebben. Vaak worden oplossingen buiten de klas gezocht. Hierdoor worden meer kinderen naar het speciaal onderwijs gestuurd. Door deze snelle groei is de kwaliteit hiervan onder druk komen te staan (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014).

Passend onderwijs

Het passend onderwijs moet ervoor zorgen dat leerlingen in de toekomst een zo passend mogelijke plek krijgen in het onderwijs. Hierdoor hoopt men de thuiszitproblematiek terug te dringen. Doordat de leerkracht samen werkt met een team, school en een samenwerkingsverband staat de leerkracht er niet alleen voor. Dit nieuwe systeem moet minder complex en bureaucratisch worden waardoor er geen lange indicatieprocedures en wachtlijsten zullen zijn. Er moet duidelijk in kaart gebracht worden waar de beschikbare middelen voor extra ondersteuning aan worden besteed. De voorzieningen en ondersteuningen die een kind vanuit verschillende sectoren ontvangt, moeten beter op elkaar worden afgestemd. Uiteindelijk valt ook de huidige landelijke indicatiestelling weg waardoor er meer aandacht komt voor het efficiënt en transparant omgaan met de beschikbare middelen voor extra voorzieningen voor leerlingen die dat nodig hebben (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap).

De invoering van het passend onderwijs probeert duidelijk in te spelen op de gebreken van het huidige onderwijs. Dat sommigen hier twijfels over hebben is te lezen in de context van mijn onderzoek (hoofdstuk 1.1).

Autismespectrumstoornissen (ASS)

DSM-5

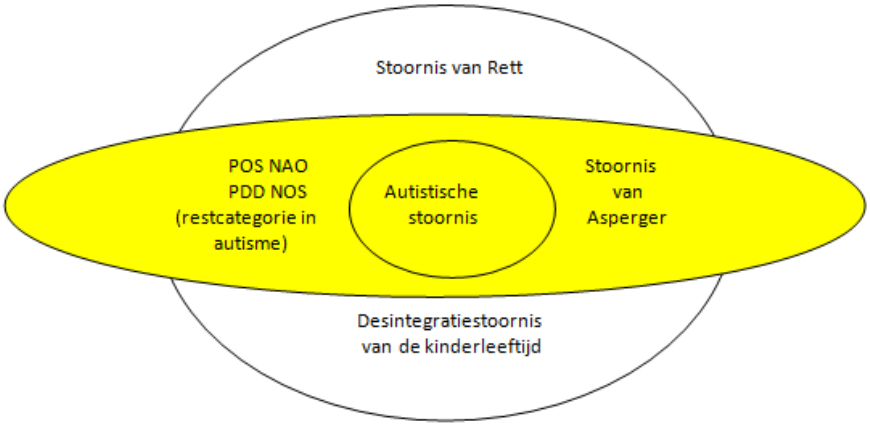
Autisme is een aandoening die diep doordringt in het ontwikkelingsverloop van kinderen. Het is een klinische gedragsdiagnose, wat betekent dat de aandoening alleen onderkend kan worden op gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen. De verscheidenheid in gedragsbeelden is enorm, wat in het verleden heeft geleid tot verschillende benamingen (Berckelaer-Onnes, 2012).
Het woord 'autisme' is afgeleid van het Griekse woord auto's, dat 'zelf' betekent. Kanner ontleende deze naam aan de Duitse psychiater Bleuler, die in 1911 het woord 'autisme' gebruikte om een symptoom van schizofrenie aan te duiden. Kanner was het meest getroffen door het extreme in zichzelf gekeerde gedrag.
Achteraf gezien is de naam 'autisme' een ongelukkige keuze, aangezien er naast het in zichzelf gekeerde gedrag nog meer symptomen nodig zijn om tot de classificatie autisme te komen (Berckelaer-Onnes, 2012).

Over de termen ‘autisme’ en ‘autismespectrumstoornissen’ is al heel wat discussie gevoerd. Tegenwoordig gebruiken we steeds vaker de overkoepelende term ‘autismespectrumstoornissen’ of kortweg ASS. Deze term verwijst naar personen met kwalitatieve tekorten op het vlak van communicatie, sociale interactie en verbeelding. De symptomen gaan vaak samen met beperkte interesses en stereotiepe en/of repetitieve gedragingen (Wing, 1993).
Binnen DSM-5 wordt ASS onderkend op basis van twee criteria (American Psychiatric Association, 2013):

1. Tekorten in sociale communicatie en sociale interacties;
2. Een beperkt, zich herhalend patroon van gedragingen, interesses en activiteiten.

In de nieuwe DSM komen de afwijkingen in taalgebruik te vervallen. Deze zijn niet kenmerkend genoeg voor ASS. Bij het twee criterium wordt voor het eerst aandacht besteed aan de sensorische problematiek: hyper- of hyporeacties op sensorische input, of ongewone interesses in sensorische aspecten van de omgeving (Berckelaer-Onnes, 2012).

Binnen de DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) die op dit moment wordt gehanteerd, vallen vijf classificaties binnen de PDD-sectie (zie figuur 1). De classificaties die binnen de gele cirkel staan worden ook wel tot één benaming terug gebracht, namelijk de autismespectrumstoornis (ASS) (Berckelaer-Onnes, 2012).



Figuur 1 - De vijf classificaties binnen de PDD-sectie

Verklaringsmodellen

Om onderwijs voor kinderen met ASS te kunnen laten slagen is het belangrijk om weet te hebben van de verschillende verklaringsmodellen die zich richten op autismespectrumstoornissen. De Executive Functioning Theory, de Centrale Coherentietheorie en de Theory of Mind zijn de meest actuele, elkaar aanvullende theorieën. Deze theorieën zorgen ervoor dat je door de ogen van een leerling met ASS kijkt naar het onderwijs dat je biedt (Kingma, november 2011).

Bij kinderen en volwassenen met ASS worden vaak verschillende executieve functieproblemen gesignaleerd. Deze executieve functies worden ook wel controlefuncties of uitvoerende functies genoemd en zijn cognitieve processen die het gedrag zodanig sturen dat het efficiënt en doelgericht kan zijn. Dit is belangrijk in nieuwe, onbekende situaties waar snelle en flexibele aanpassing van gedrag en omgeving wordt verwacht. Onder deze executieve functies vallen verschillende cognitieve processen zoals het kunnen stoppen van gedrag (inhibitie), het tijdelijk toegankelijk houden van informatie zodat deze nog bewerkt kan worden (werkgeheugen), het kunnen schakelen tussen gedragingen (cognitieve flexibiliteit) en het kunnen plannen van gedrag (Geurts & Bringmann, januari 2010).

Ieder persoon krijgt verschillende prikkels binnen, deze signalen geven de hersenen door aan andere hersengebieden waardoor al deze informatie met elkaar verbonden wordt. Op deze manier krijgt informatie betekenis. Dit denkvermogen wordt centrale coherentie genoemd. Mensen met ASS hebben vaak een beperkte centrale coherentie, een verstoring in de communicatie tussen verschillende hersengebieden. Informatie wordt niet met elkaar verbonden waardoor er geen totaalplaatje ontstaat en voorwerpen onvoldoende betekenis krijgen (Autisme TV: Wat is Centrale Coherentie?, 2013).
Centrale coherentie is nodig voor het organiseren en plannen van activiteiten, het soepel inspelen op veranderingen, aanpassen in relaties en contacten. Maar ook om samen te werken, overleggen in werk en vrijetijdsbesteding, om overzicht te houden en controle te hebben op processen (Timmer & Wanrooij, 2011).

Het laatste verklaringsmodel, Theory of Mind (ToM), verwijst naar de vaardigheid van mensen om zich te kunnen verplaatsen in gevoelens, gedachten en bedoelingen van anderen. Dit gebeurt door middel van mentale processen. Door deze vaardigheden kunnen we gedrag begrijpen en voorspellen. Mensen zonder een ToM kunnen zich niet inleven in de gevoelens en gedachten van anderen, hierdoor is het ook lastig om hun gedrag af te stemmen op het gedrag van anderen.
Kinderen met ASS hebben dan ook vaak problemen met het bijsturen van gedrag en hebben vaak minder gevoel voor de non-verbale communicatie van anderen en begrijpen daardoor niet altijd precies wat bedoeld wordt. Die kennis kunnen ze dan ook niet meenemen in hun gedrag en omgang met anderen, met het gevolg dat ze vaak teveel afgaan op wat in henzelf omgaat (Blijd-Hoogewys, Serra, Geert, & Minderaa, december 2002).

Leerkrachtrol

Structureren

Kinderen met ASS hebben een overzichtelijke en voorspelbare leeromgeving nodig. Het aanbrengen van structuur is hierbij onmisbaar. Als de omgeving zo is ingericht dat het kind begrijpt wat er van hem verwacht wordt en duidelijkheid geboden is, kan het kind tot leren komen.
Structuur kan geboden worden in ruimte, tijd en activiteiten (Kingma, november 2011).

Kinderen met ASS hebben behoefte aan een rustige, prikkelarme plek in deklas. Dit zorgt voor overzichtelijkheid en veiligheid. In de praktijk kan dit betekenen dat de leerling een vaste plek heeft die afgeschermd is van afleidende prikkels. Ook kan het prettig zijn om de materialen van de leerling op een overzichtelijke en vaste plek klaar te leggen. Om het kind aan deze handelingen te herinneren kan het prettig zijn om gebruik te maken van pictogrammen die het geheel visueel ondersteunen (Kingma, november 2011).

Kinderen met ASS hebben weinig begrip van tijd, dit overzien ze niet. Markering van begin- en eindtijd is belangrijk, evenals het vermijden van termen als 'even', 'straks' enz. Op meerdere manieren kan structuur geboden worden in tijd. Zo geeft het zichtbare gevisualiseerde dagprogramma van de klas al een bepaalde structuur maar kan het onvoldoende gestructureerd zijn voor het kind met ASS. Het is mogelijk om een individuele dagplanning te maken voor dit kind waarbij de leerkracht duidelijk aangeeft wanneer een activiteit is afgelopen en een nieuwe begint. Om de begin- en eindtijd van een activiteit zo concreet mogelijk te maken kan er gebruik gemaakt worden van een kookwekker of zandloper.
Er kan op deze manier moeilijk ingespeeld worden op veranderingen, wat kinderen met ASS erg moeilijk vinden. Onaangekondigde veranderingen roepen veel stress en onrust op omdat de voorspelbaarheid wegvalt. Belangrijk is dat deze veranderingen vooraf besproken worden met de leerling. Hierbij moet besproken worden wat er precies gaat gebeuren en wat er van de leerling verwacht wordt. Hierdoor zal het kind minder stress en onrust ervaren (Kingma, november 2011).

Kinderen met ASS hebben ook moeite met het organiseren en plannen van activiteiten. Door de leerkracht kan hier op ingespeeld worden door duidelijk te zijn naar het kind toe. Het kind moet weten waar hij/zij moet beginnen, wat af moet zijn en wat gedaan moet worden als hij/zij klaar is. Voor een kind met ASS is het fijn om werkjes te maken die in stapjes worden opgebouwd. Deze stappen moeten overzichtelijk zijn zodat het kind weet waar hij aan toe is. De materialen die het kind nodig heeft bij de uitvoering van de opdracht moeten eenduidig zijn en precies afgemeten op wat het kind nodig heeft voor de uitvoering (Landelijk Netwerk Autisme , 2003).

Samenhang kunnen zien van de wijze waarop dingen met elkaar verweven zijn, is een belangrijk aspect van leren. Kinderen zien deze samenhang niet zelf. Deze samenhang moet steeds aangebracht worden door expliciet aan te geven wat de koppeling van het geleerde is met het dagelijks leven (Kingma, november 2011).

Interactie ondersteuning

Kinderen met ASS hebben moeite met het verwerken van auditieve informatie, waardoor taal vaak niet goed begrepen wordt. Door interactie kracht bij te zetten kan het beter begrepen en opgenomen worden. Deze ondersteuning kan het beste met visuele middelen, ook is het raadzaam om als leerkracht in een rustig tempo te spreken. Eén van de meest gebruikte visuele hulpmiddelen in de klas is het digibord, deze ondersteuning kan natuurlijk ook op andere manieren geboden worden.
Tijdens de uitleg van een opdracht is het belangrijk dat deze zo kort en concreet mogelijk wordt gehouden. Daarbij is het belangrijk dat verwachtingen naar het kind worden uitgesproken (Kingma, november 2011).

Sociale interactie is erg complex en verwarrend voor kinderen met ASS. Ze vinden het moeilijk om te begrijpen wat belangrijk is, hoe ze moeten reageren en wat er van hen verwacht wordt. Daarom is het belangrijk om hen hierin te ondersteunen. Dit kan d.m.v. een zogenaamd 'sociaal verhaal'. Dit is een verhaal dat een kind met ASS inzicht geeft in een sociale situatie. Het verhaal beschrijft de gebeurtenis en geeft aan welk gedrag gepast is in zo'n situatie. Dit zal de leerling de nodige houvast geven in een sociale situatie. (Kingma, november 2011).

Conclusie

Om ASS te begrijpen is het belangrijk om te weten wat dit inhoudt. De DSM-5 heeft hier duidelijke richtlijnen voor ontwikkeld. Daarnaast kunnen de verschillende verklaringsmodellen die gericht zijn op executieve functieproblemen, centrale coherentie en de theorie of mind meer inzicht geven in de oorsprong, gedachten en uitingen van mensen met autisme.
Om hier zo goed mogelijk op in te kunnen spelen binnen de klas is het belangrijk om structuur te bieden in ruimte, tijd en activiteit. Ook moet er interactie- en sociale ondersteuning geboden kunnen worden. Op deze manier zal een leerling met autisme zo goed mogelijk kunnen functioneren in de reguliere onderwijspraktijk van het passend onderwijs.

3. Onderzoeksmethodologie

Op de reguliere basisschool waar ik werkzaam ben heeft men weinig ervaring met de omgang van leerlingen met autismespectrumstoornissen (ASS). Op dit moment is geen enkele leerling op deze school gediagnosticeerd met ASS. Door het passend onderwijs dat in augustus 2014 wordt ingevoerd verwacht ik dat hier verandering in zal komen. Daarom wil ik onderzoeken of de leerkrachten op deze reguliere basisschool goed voorbereid zijn (en worden) op leerlingen met ASS in de klas. Naar aanleiding hiervan adviseer ik de school op eventuele aanpakken/interventies die nog doorgevoerd kunnen worden.
Dit onderzoek doe ik schoolbreed vanwege de kleinschaligheid. De school bestaat in totaal uit vier combinatieklassen, met ongeveer 100 leerlingen schoolbreed.
Ik hoop dat mijn onderzoek tot inzichten zal leiden die mij en andere leerkrachten op weg kunnen helpen met de omgang van kinderen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk van het passend onderwijs.

3.1 Onderzoeksparadigma

Binnen dit onderzoek wordt het interpretatieve onderzoeksparadigma toegepast. Daarbij richt het onderzoek zich op het handelen van de leerkracht ten opzichte van leerlingen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk op de school waar ik werkzaam ben. Hierbij worden verschillende situaties bekeken door de ogen van de leerling met ASS en onderzocht of de leerkrachten hier goed op voorbereid zijn. Hierbij wordt kennis toegepast die verworven is vanuit de verschillende AUT modules (bijlage 7 en 8) en het theoretisch kader.
Dit onderzoeksparadigma sluit het beste bij dit onderzoek aan omdat dit paradigma veel onderzoeksrichtingen heeft waarin het menselijk handelen en verschillende situaties onder de loep worden genomen. Het doel van dit onderzoeksparadigma is om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen. De focus ligt hierbij op het menselijk handelen, in dit geval op de omgang van de leerkrachten (op de school waar ik werkzaam ben) met ASS leerlingen (Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

3.2 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie die hier bij toegepast wordt is het ontwerponderzoek. Dit onderzoek combineert praktijk en theorie. Het probleem wordt in de praktijk vastgesteld en het ontwerp wordt ontwikkeld op basis van resultaten van nieuw theoretisch onderzoek. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de verschillende fases: vooronderzoek, een ontwerpfase en een evaluatiefase.
In het <u>vooronderzoek</u> wordt onderzocht wat de kennis is van de leerkrachten op het gebied van ASS en hoe dit al geïntegreerd is in de onderwijspraktijk. Ook wordt onderzocht wat de leerkrachten nog meer zouden willen weten over ASS.
Met de resultaten van dit vooronderzoek wordt binnen de <u>ontwerpfase</u> een advies uitgebracht over de aanpakken/interventies die mogelijk nog uitgevoerd kunnen worden zodat leerkrachten goed voorbereid zijn op het gebied van ASS met de invoering van het passend onderwijs.
De verschillende resultaten en bevindingen worden gedeeld met de leerkrachten op de school waar dit onderzoek plaats vindt. Door de feedback en input van de beoordelaar wordt de <u>evaluatiefase</u> vorm gegeven (Lange, Schuman, & Montessori, 2011).
Mijn keuze voor deze onderzoeksstrategie is ontstaan omdat ik voornamelijk een advies wil uitbrengen aan de leerkrachten van de school waar dit onderzoek uitgevoerd wordt. Ik heb ervoor gekozen om dit advies niet tot uitvoering te brengen zoals in het actieonderzoek, dit laat ik aan de leerkrachten over. Deze keuze is genomen omdat er meerdere mensen binnen de stichting (waarbij de school is aangesloten) gericht zijn op verbeteringen richting het passend onderwijs. Ik hoop dan ook dat mijn onderzoek genoeg oplevert om niet alleen leerkrachten te adviseren maar dat dit ook opgenomen kan worden binnen het onderzoek van de stichting.

3.3 Respondenten

Om informatie in te winnen over de kennis en vaardigheden van de verschillende leerkrachten op het gebied van ASS zullen er verschillende gesprekken met leerkrachten plaatsvinden. Ook wordt er informatie ingewonnen over het algehele onderzoek binnen de stichting dat betrekking heeft op het passend onderwijs. Hier zullen voornamelijk gerichte gesprekken over gevoerd worden met de ib'er van de school. Zij heeft een duidelijk beeld van de ontwikkelingen binnen de stichting die te maken hebben met passend onderwijs en van de school zelf.
Als alle gegevens verzameld en verwerkt zijn, wordt het geheel gepresenteerd aan de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben. Als deze informatie relevant is voor het algehele onderzoek binnen de organisatie, wordt dit via de ib'er doorgespeeld.

3.4 Onderzoeksmethoden

Binnen het vooronderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende vragenlijsten om een globaal beeld krijgen van de kennis en vaardigheden van de leerkrachten. Eén van die vragenlijsten zal zich voornamelijk richten op de kennis van de leerkrachten op het gebied van ASS. De andere vragenlijst zal zich richten op de interventies/aanpakken die de leerkrachten hanteren in de klassenpraktijk. Deze vragenlijsten zijn beiden te vinden in bijlage 3 en 4.
Naar aanleiding van deze vragenlijsten worden er doelgerichte vragen gesteld aan iedere leerkracht zodat er meer verdieping ontstaat binnen het onderzoek. Door middel van een interview wordt hier beeldmateriaal verzameld.
Binnen de ontwerpfase wordt de verzamelde informatie vanuit het praktijkonderzoek en aanvullend documentenonderzoek bij elkaar gebundeld zodat er een advies uitgebracht kan worden over aanpakken/interventies voor kinderen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk. Dit documentenonderzoek zal voornamelijk bestaan uit een theoretische verdieping over de aanpakken/interventies die de leerkrachten extra kunnen toepassen.
Binnen de evaluatiefase zal het onderzoek aan de leerkrachten gepresenteerd worden. Naar aanleiding van deze presentatie zal er een interview afgenomen worden waardoor duidelijk wordt of leerkrachten iets aan het onderzoek hebben gehad en wat hiermee gedaan wordt in de verdere toekomst (Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

3.5 Waarborging van kwaliteit

De betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie vinden plaats op verschillende manieren. Zo zijn de vragenlijsten gebaseerd op een artikel uit een vakblad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding (JSW) en op het theoretisch kader uit hoofdstuk 2. Hierin wordt beschreven wat voor aanpassingen de leerkracht kan doen als er een leerling met ASS in de klas zit. Ook wordt beschreven wat ASS inhoudt en op wat voor gebieden leerlingen met ASS anders functioneren (Kingma, november 2011). Het interview dat daarop volgt is een verdieping hierop.
De theorie van het documentenonderzoek zal niet alleen te vinden zijn in boeken maar ook in artikelen. Door meerdere theorieën naast elkaar te leggen en te bespreken zal het gehele onderzoek een goed beargumenteerd geheel zijn.
Voor het invullen van de enquête en de verschillende interviews die afgenomen worden zal expliciet gevraagd worden of deze naar waarheid ingevuld/beantwoord kunnen worden.

4. Data-analyse en resultaten

De resultaten zijn beschreven per deelvraag. Deze deelvragen zijn opgesteld ter beantwoording van de onderzoeksvraag:
Hoe kan de leerkracht binnen het regulier onderwijs op de school waar ik werkzaam ben zich voorbereiden op autismespectrumstoornissen (ASS) in de klassenpraktijk?

In de volgende paragrafen worden de resultaten van onderstaande deelvragen kort en helder beschreven.

Deelvraag 1:
Welke kennis hebben leerkrachten op het gebied van het begeleiden van leerlingen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk op de school waar ik werkzaam ben?

Deelvraag 2:
Hoe wordt er omgegaan met ASS in de onderwijspraktijk van de school waar ik werkzaam ben?

Deelvraag 3:
Welke aanpakken/interventies van ASS moeten de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben nog uitvoeren zodat ze goed voorbereid zijn op de invoering van het passend onderwijs?

4.1 Resultaten van deelvraag 1

Welke kennis hebben leerkrachten op het gebied van het begeleiden van leerlingen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk op de school waar ik werkzaam ben?

Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	44,44%	4
Niet waar	22,22%	2
Ik weet het niet	33,33%	3
Totaal		9

Figuur 2 – Autisme kan alleen onderkend worden op grond van gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen. (WAAR)

Voor het beantwoorden van deze deelvraag zijn stellingen gebruikt om de kennis van het personeel van de basisschool waar deze methodiek is uitgevoerd te toetsen. Alle leerkrachten (in totaal 9) hebben hiervoor een lijst met stellingen beantwoord die te vinden is in bijlage 3. In bijlage 3a zijn deze uitgewerkt en theoretisch onderbouwd. Deze stellingen zijn overigens gebaseerd op het theoretisch kader wat in hoofdstuk 2.2 te vinden is.
Voor het afnemen van de stellingen is gebruik gemaakt van het programma 'Survey Monkey' (SurveyMonkey, 2014)

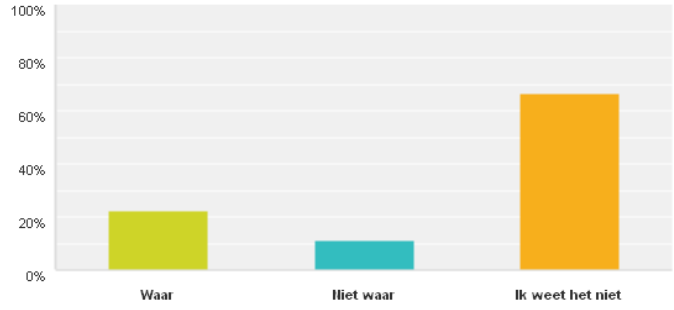
Bij de eerste stelling in figuur 2 is te zien dat het merendeel (44,44%) de vraag goed beantwoord heeft met waar.

Bij de tweede stelling in figuur 3 is te zien dat het merendeel geen antwoord weet te geven. Een minimum aantal leerkrachten heeft deze stelling goed beantwoord met niet waar (11,11%).

In figuur 4 is te zien dat het merendeel de stelling goed beantwoordt heeft. Mensen met ASS zijn meestal niet goed in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

De term ASS (autismespectrumstoornissen) bevatten 5 stoornissen: Stoornis van Rett, POS NAO/PPD NOS, autistische stoornis, desintegratiestoornis van de kinderleeftijd en stoornis van Asperger.

Beantwoord: 9 Overgeslagen: 0

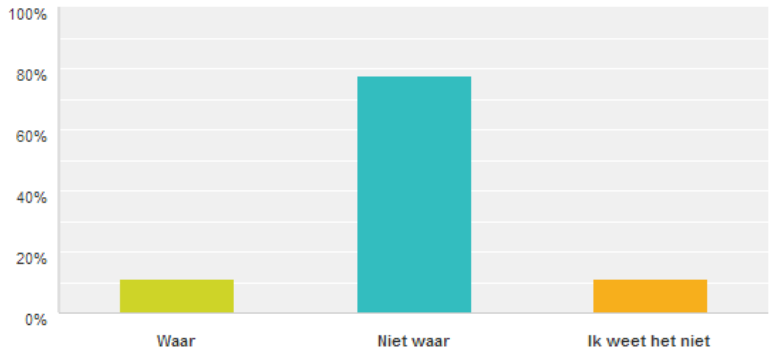


Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	22,22%	2
Niet waar	11,11%	1
Ik weet het niet	66,67%	6
Totaal		9

Figuur 3 – De term ASS bevatten 5 stoornissen: Stoornis van Rett, POS NAO/PDD NOS, autistische stoornis, desintegratiestoornis van de kinderleeftijd en stoornis van Asperger. (NIET WAAR)

Mensen met ASS zijn meestal erg goed in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

Beantwoord: 9 Overgeslagen: 0



Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	11,11%	1
Niet waar	77,78%	7
Ik weet het niet	11,11%	1
Totaal		9

Figuur 4 – Mensen met ASS zijn meestal erg goed in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. (NIET WAAR)

Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	100,00%	9
Niet waar	0,00%	0
Ik weet het niet	0,00%	0
Totaal		9

Figuur 5 – Mensen met ASS vinden het lastig om zich aan te passen in onverwachte situaties. (WAAR)

De stelling die beweert dat mensen met ASS het lastig vinden om zich aan te passen in onverwachte situaties is door iedereen goed beantwoord. Dit is duidelijk weergegeven in figuur 5.

Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	77,78%	7
Niet waar	11,11%	1
Ik weet het niet	11,11%	1
Totaal		9

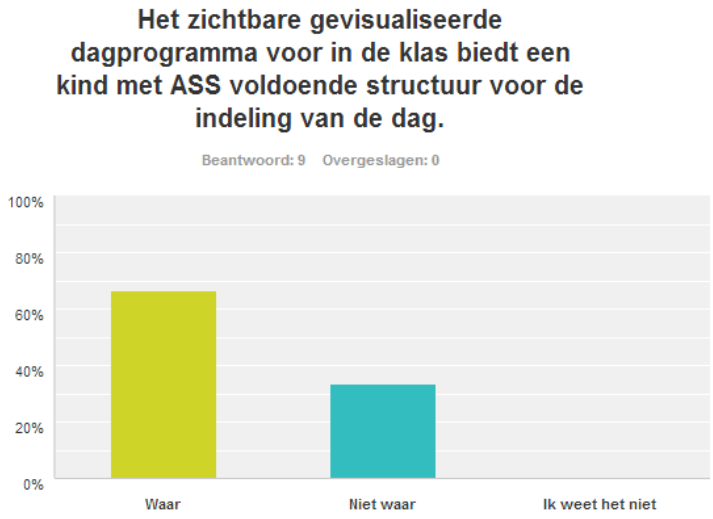
Figuur 6 – Non-verbale communicatie is voor mensen met ASS zeer moeilijk om te begrijpen. (WAAR)

In figuur 6 is te zien dat het merendeel de stelling goed beantwoord heeft (77,78%) met waar.

De stelling die beweert dat de plek in de klas voor kinderen met ASS erg belangrijk is, is door iedereen goed beantwoord. Dit is weergegeven in figuur 7.

Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	100,00%	9
Niet waar	0,00%	0
Ik weet het niet	0,00%	0
Totaal		9

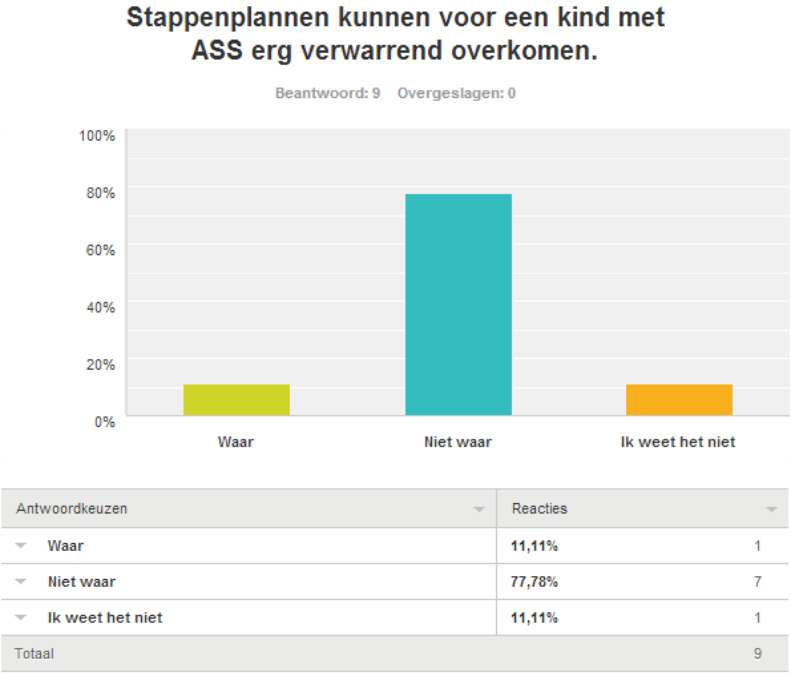
Figuur 7 – Voor kinderen met ASS is hun plek in de klas erg belangrijk. (WAAR)



Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	66,67%	6
Niet waar	33,33%	3
Ik weet het niet	0,00%	0
Totaal		9

Figuur 8 – Het zichtbare gevisualiseerde dagprogramma voor in de klas biedt een kind met ASS voldoende structuur voor de indeling van de dag. (NIET WAAR)

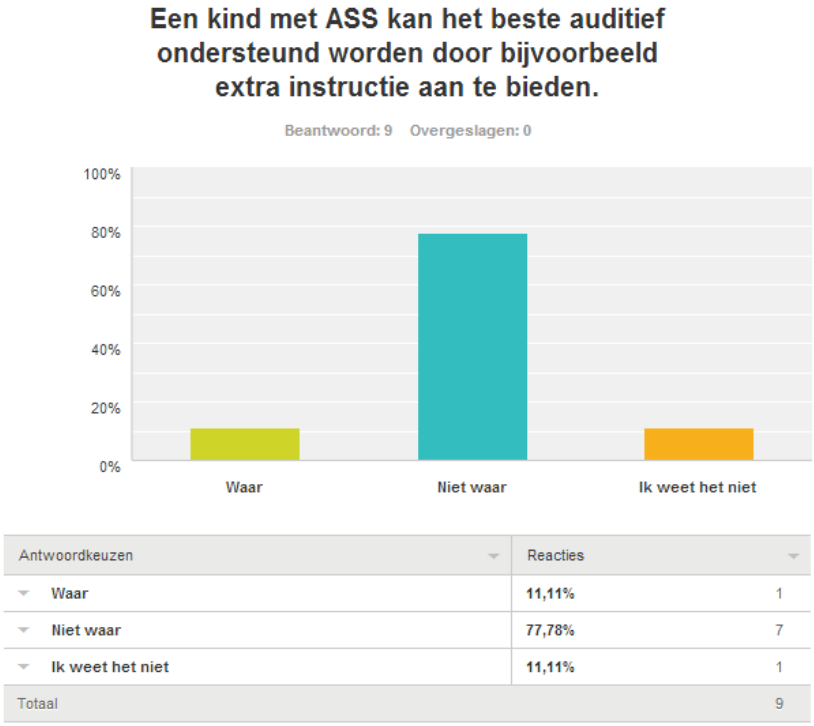
De zevende stelling is door het merendeel niet goed beantwoord. Zo kan een zichtbaar gevisualiseerd dagprogramma voor een kind met ASS niet altijd voldoende structuur bieden voor de indeling van de dag. In figuur 8 is te zien dat maar 33,3% van de leerkrachten dit goed heeft beantwoord.



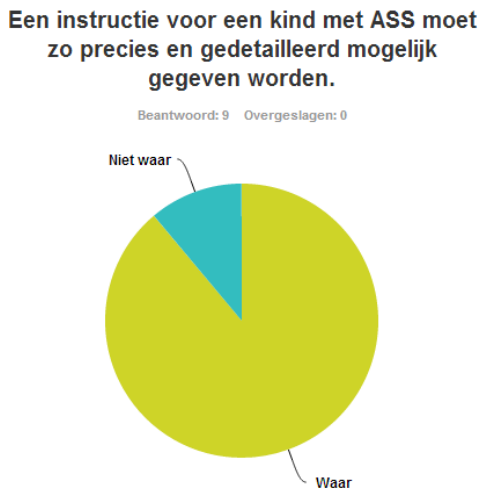
Figuur 9 – Stappenplannen kunnen voor een kind met ASS erg verwarrend overkomen. (NIET WAAR)

De stelling over stappenplannen die verwarring kunnen geven voor een kind met ASS hebben de meeste leerkrachten goed beantwoord met niet waar (77,78%), zoals te zien is in figuur 9.

Opvallend is dat de stelling die daarna aan bod komt met precies dezelfde verhoudingen is beantwoord in vergelijking met de stelling daarvoor. In figuur 10 is dan ook te zien dat 77,78% van de leerkrachten de stelling goede beantwoord heeft met niet waar.



Figuur 10 – Een kind met ASS kan het best auditief ondersteund worden door bijvoorbeeld extra instructie te verleden. (NIET WAAR)



Antwoordkeuzen	Reacties	
Waar	88,89%	8
Niet waar	11,11%	1
Ik weet het niet	0,00%	0
Totaal		9

Figuur 11 – Een instructie voor een kind met ASS moet zo precies en gedetailleerd mogelijk gegeven worden. (NIET WAAR)

De laatste stelling is door het merendeel van de leerkrachten niet goed beantwoord. De instructie voor een kind met ASS moet zo min mogelijk gedetailleerd gegeven worden. In figuur 11 is te zien dat 1 persoon, 11,11% dit goed beantwoord heeft.

Tot slot zijn alle antwoorden die gegeven zijn door de leerkrachten schematisch weergegeven in figuur 12.

	1 W	2 NW	3 NW	4 W	5 W	6 W	7 NW	8 NW	9 NW	10 NW
Directeur	NW	W	NW	W	W	W	NW	NW	NW	W
IB'er	W	W	NW	W	W	W	W	NW	NW	W
Leerkracht groep 1/2	W	-	NW	W	W	W	W	NW	NW	NW
Leerkracht groep 1/2	W	-	W	W	NW	W	W	NW	NW	W
Leerkracht groep 3/4	-	-	NW	W	W	W	W	NW	W	W
Leerkracht groep 3/4	-	-	NW	W	W	W	NW	NW	NW	W
Leerkracht groep 5/6	W	-	NW	W	W	W	NW	NW	NW	W
Leerkracht groep 7/8	NW	NW	NW	W	W	W	W	W	NW	W
Leerkracht groep 7/8	W	-	W	W	NW	W	W	-	-	W

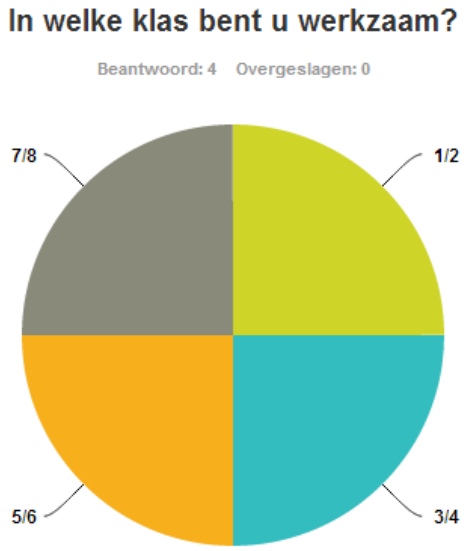
W = Waar **NW = Niet waar** **- = Ik weet het niet**

Figuur 12 – Schematische weergave van de beantwoorde stellingen.

4.2 Resultaten van deelvraag 2

Hoe wordt er omgegaan met ASS in de onderwijspraktijk van de school waar ik werkzaam ben?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag is een vragenlijst gebruikt (zie ook bijlage 4). Deze is gebaseerd op het artikel 'Een kind met autisme in de klas' (Kingma, november 2011).
Voor het afnemen van de vragenlijst is gebruik gemaakt van het programma 'Survey Monkey' (SurveyMonkey, 2014)

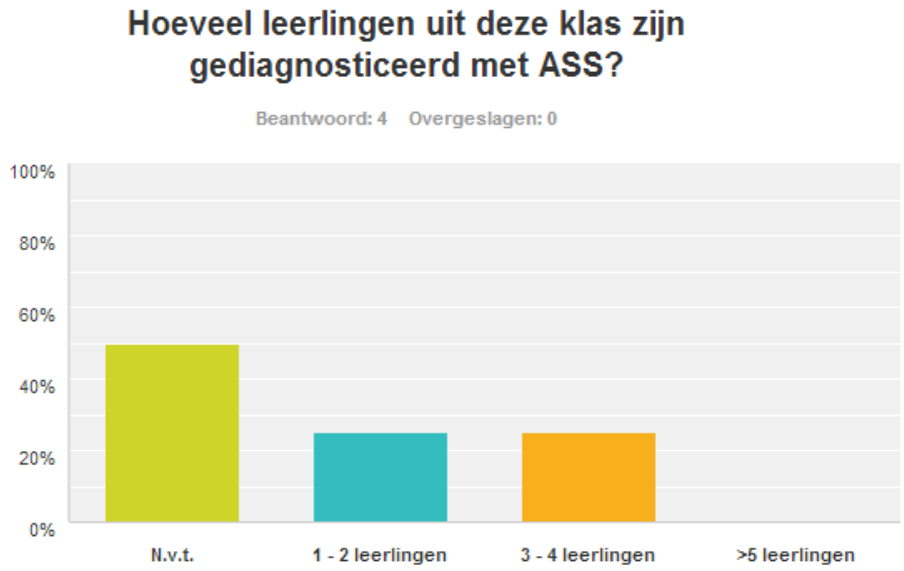


Figuur 13 – In welke klas bent u werkzaam?

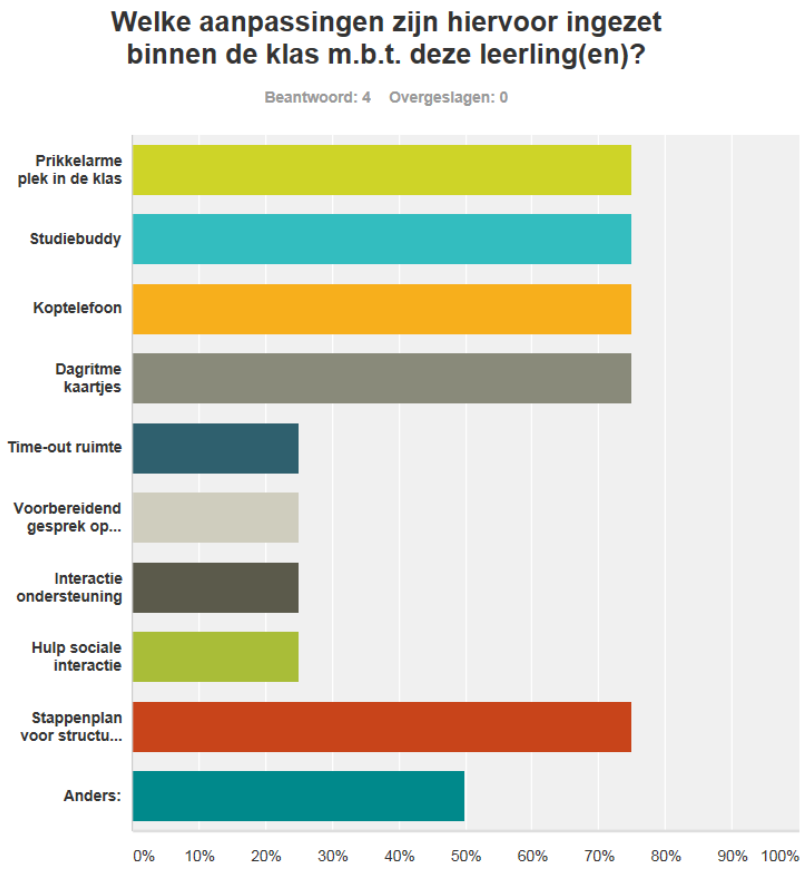
De eerste vraag, in figuur 13, laat zien dat deze vragenlijst is beantwoordt door leerkrachten binnen de 4 combinatie groepen van de school.

Binnen figuur 14 is te zien dat meerdere leerlingen op school gediagnosticeerd zijn met ASS. Verschillende leerkrachten hebben deze vraag verkeerd begrepen en hebben niet de gediagnosticeerde ASS kinderen opgegeven maar de kinderen die tekenen hiervan vertonen. In werkelijkheid is geen enkele leerling gediagnosticeerd met ASS.

De resterende vragen zijn dus niet ingevuld met het oog op gediagnosticeerde met ASS, maar met het oog op kinderen die hier tekenen van vertonen.

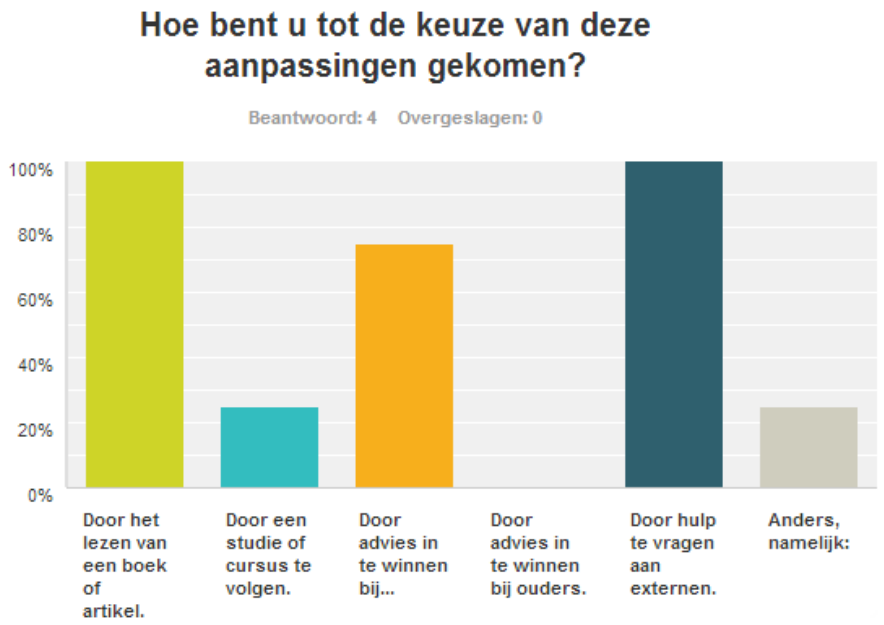


Figuur 14 – Hoeveel leerlingen uit deze klas zijn gediagnosticeerd met ASS?



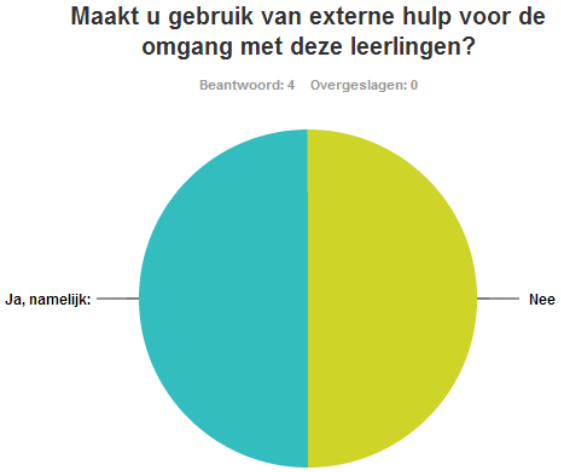
Figuur 15 –Welke aanpassingen zijn hiervoor ingezet binnen de klas m.b.t. deze leerling(en)?

Het stappenplan voor structuur qua werk is erg populair als aanpassing die ingezet wordt voor deze leerlingen. Dit gaat samen op met een prikkelarme plek in de klas, het gebruik van een studiebuddy en koptelefoon en de inzet van dagritmekaartjes.
Het gebruik van een time-out ruimte wordt minder ingezet. Hetzelfde geldt voor een voorbereidend gesprek op activiteiten en de sociale en interactie ondersteuning binnen de klas.
Als opmerking hebben sommige leerkrachten de opmerking geplaatst dat ze geen gediagnosticeerde kinderen in de klas hebben maar wel deze aanpak hanteren.



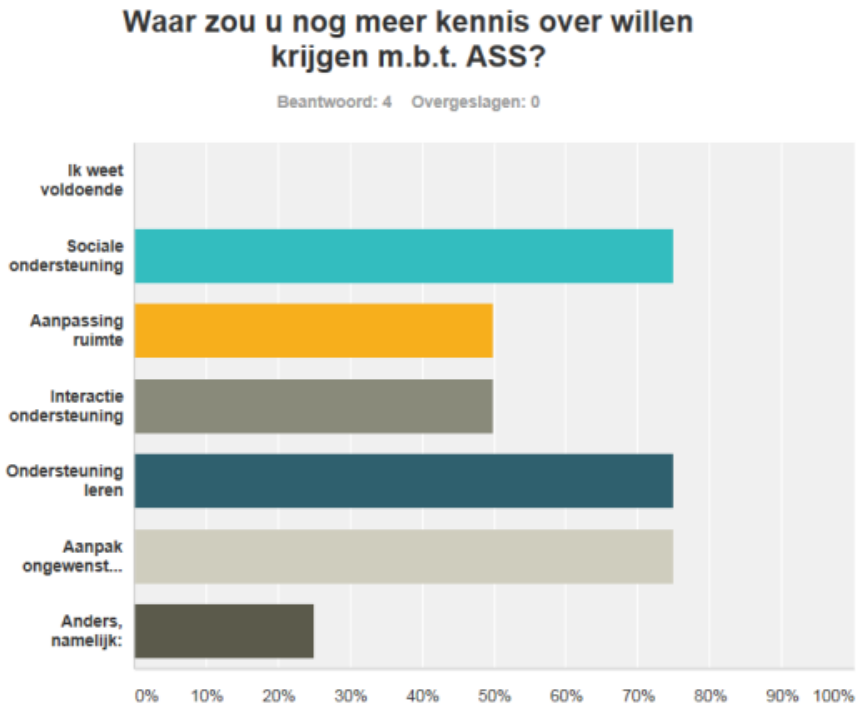
Figuur 16 – Hoe bent u tot de keuze van deze aanpassingen gekomen?

De keuze voor deze aanpassingen zijn voornamelijk genomen door het lezen van een boek en door hulp in te vragen van externen. Geen enkele leerkracht heeft informatie ingewonnen bij ouders, een leerkracht geeft ook aan dat ouders juist op het spoor gezet moeten worden.



De helft van de leerkrachten maakt gebruik van externe hulp voor de omgang met deze leerlingen. Hierbij wordt aangegeven dat hulp ingeroepen is van een externe deskundige, IB'er, andere leerkrachten en de ouders van de leerling.

Figuur 17 – Maakt u gebruik van externe hulp voor de omgang met deze leerlingen?



Figuur 18 – Waar zou u nog meer kennis over willen krijgen m.b.t. ASS?

De leerkrachten die deze vragenlijst ingevuld hebben willen voornamelijk meer kennis krijgen op het gebied van sociale ondersteuning, ondersteuning van het leren en de aanpak van ongewenst gedrag m.b.t. ASS. Een leerkracht heeft aangegeven dat extra kennis over ASS altijd welkom is.

4.3 Resultaten van deelvraag 3

Welke aanpakken/interventies van ASS moeten de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben nog uitvoeren zodat ze goed voorbereid zijn op de invoering van het passend onderwijs?

Om deze vraag te onderzoeken heb ik ervoor gekozen om een verdiepend interview te houden met daarbij een praktijk onderzoek dat aansluit op de vragenlijst uit bijlage 4. Iedere leerkracht die deze vragenlijst ingevuld heeft, interview ik. Door dit interview probeer ik de gegeven antwoorden uit de eerdere vragenlijst terug te zien in de praktijk. Hierbij heb ik ervoor gekozen om foto's te maken van deze praktijksituaties. Bij het beantwoorden van deze deelvraag zal ik een samenvatting geven van de verzamelde informatie. De gehele interviews zijn terug te vinden in bijlage 5.

Autistmespectrumstoornissen (ASS)

Al eerder beschreef ik dat geen enkele leerling op de school waar ik werkzaam ben gediagnosticeerd is met ASS. Wel hebben de leerkrachten aangegeven dat ze kinderen met kenmerken hiervan in de klas hebben. Deze kinderen behandelen ze als ASS kinderen. In de combinatiegroepen 1/2 en 3/4 zijn dit ongeveer 2 tot 3 leerlingen terwijl dit in de groepen 5/6 en 7/8 dubbel zo veel is.

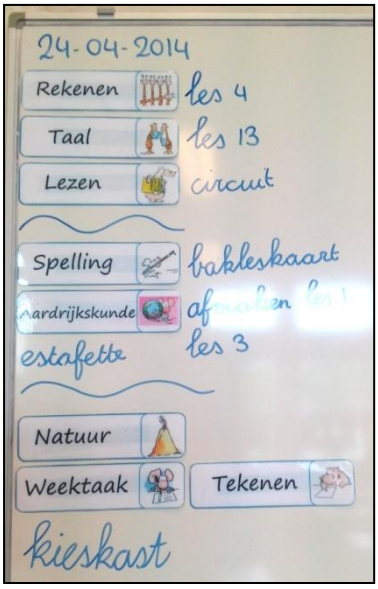
Structuur

TIJD

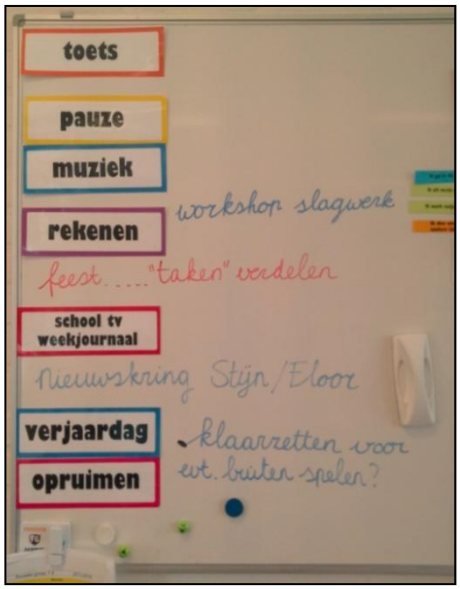
De aanpassingen die de leerkrachten in hun groep maken voor deze leerlingen komen sterk overeen. Zo wordt er in iedere klas gebruik gemaakt van dagritme kaartjes, deze hangen voorin de klas en worden voor groep 1/2 en 3/4 per dagdeel aangeboden. In de groepen 5/6 en 7/8 worden deze kaarten voor de gehele dag aangeboden. Op de afbeeldingen hieronder is te zien hoe dit in iedere klas gevisualiseerd is.

Figuur 19 – Dagritme kaartjes per dagdeel, groep 1/2

Figuur 20 – Dagritme kaartjes per dagdeel, groep 3/4



Figuur 21 – Dagritme kaartjes per dag, groep 5/6



Figuur 22 – Dagritme kaartjes per dag, groep 7/8

Groep 3/4, 5/6 en 7/8 maken ook gebruik van een weekrooster dat zichtbaar in de klas aanwezig is zodat de kinderen overzicht hebben over de gehele week. Schoolbreed is er ook een maandkalender, deze is ontwikkeld voor de ouders maar wordt ook in de klas gebruikt.

Figuur 23 – Schijf in groep 1/2

Binnen groep 1/2 is er ook een schijf die aangeeft welke dag het is en welke leerkrachten er op die dag voor de klas staan. Deze schijf is te zien in figuur 23.

PLEK IN DE KLAS

In iedere klas zijn zowel studiebuddy's als koptelefoons te vinden. Deze worden meestal in combinatie met elkaar gebruikt. Gemiddeld zijn er 4 studiebuddy's per klas aanwezig. In sommige gevallen staat er een tafeltje op een prikkelarme plek in de klas zoals te zien is in figuur 25.

Figuur 24 – Studiebuddy met koptelefoon

Figuur 25 – Prikkelarme plek groep 3/4

ACTIVITEITEN

In bijna ieder klas wordt als extra ondersteuning gebruik gemaakt van het stappenplan van Meichenbaum (Timmerman, 2002) wat afgebeeld is in figuur 26.

Figuur 26 – Stappenplan van Meichenbaum

De leerkracht van groep 7/8 heeft dit enigszins aangepast zodat het aansluit bij de belevingswereld van de kinderen.

Figuur 27 – Planbord groep 1/2

In groep 1/2 is er op het gebied van activiteiten veel structuur. Zo wordt er structureel gebruik gemaakt van een planbord waardoor de leerlingen weten wat voor activiteiten ze kunnen doen en waar ze deze kunnen vinden.
Dit planbord is te zien in figuur 27.

Figuur 28 – Gedrag in kaart gebracht, groep 7/8

Interactie ondersteuning

De meeste leerkrachten geven aan dat veel meer winst te behalen valt op het gebied van interactie ondersteuning. De meeste leerkrachten vinden het lastig om de kinderen die kenmerken van ASS vertonen op de juiste manier te benaderen. Zo wordt meerdere keren aangegeven dat leerkrachten voornamelijk meer willen weten over de aanpak van ongewenst gedrag bij kinderen die kenmerken van ASS vertonen. Hetzelfde geldt voor sociale ondersteuning en ondersteuning van het leren.
De leerkrachten proberen hier zo goed mogelijk op in te spelen. Zo probeert de leerkracht van groep 1/2 de kinderen, die ASS kenmerken vertonen, zo kort en duidelijk mogelijk te benaderen.
Verschillende leerkrachten hebben beloningssystemen opgezet waarbij gedrag duidelijk zichtbaar wordt. Zo maakt de leerkracht van groep 7/8 gebruik van een zelf ontworpen kaart waardoor de leerlingen inzicht krijgen in hun gedrag, zoals afgebeeld is in figuur 28.
Deze leerkracht maakt overigens als enige gebruik van een time-out ruimte, zodat leerlingen tot zichzelf kunnen komen.

Theorie

Al deze handelingen en aanpassingen zijn deels voort gekomen uit gevoel en deels door literatuurstudie, aldus de leerkrachten. De meeste leerkrachten geven aan dat dit grotendeels komt vanuit de artikelen uit verschillende vakbladen zoals JSW (JSW, 2014), die binnen school rondcirculeren.
De leerkracht van groep 1/2 kon duidelijk aangeven waar ze haar handelingen op baseert, zo heeft ze de boeken ‘Geef me de vijf’ (Bruin, 2009) en ‘Oudergids autisme’ (Velde, 2004) gelezen. Daarnaast heeft ze nog tweetal cursussen gevolgd bij SON edutraining die gericht waren op autisme en probleemgedrag (SONedutraining, 2014).
Ook wordt er informatie over handelingen en aanpassingen ingewonnen bij collega’s en externen zoals een ambulant begeleider.

Conclusie

Binnen de school waar dit praktijkonderzoek is uitgevoerd wordt gewerkt aan structuur in de vorm van tijd, ruimte en activiteiten. Zo is structuur in tijd terug te zien in de dagritme kaartjes die in iedere klas aanwezig zijn. Ook wordt er in de meeste groepen gebruik gemaakt van een weekrooster en een maandkalender. Structuur in ruimte wordt schoolbreed gehandhaafd door het gebruik van studiebuddy´s, koptelefoons en een prikkelarme plek voor de leerlingen die daar baad bij hebben. Structuur in activiteit is schoolbreed doorgevoerd door het gebruik van een stappenplan binnen de klas. In groep 1/2 wordt hier extra aandacht aan besteed met het gebruik van een planbord.
Op het gebied van interactie ondersteuning maken sommige leerkrachten gebruik van beloningssystemen. Leerkrachten geven aan dat op dit gebied nog veel winst te behalen valt.
De handelingen en aanpassingen die de leerkrachten ondernemen zijn voortgekomen uit gevoel en literatuurstudie. Eén leerkracht heeft gerichte cursussen gevolgd. Het merendeel van de leerkrachten heeft verschillende artikelen en boeken gelezen en informatie ingewonnen bij collega’s en externen voor de handelingen en aanpassingen die gericht zijn op ASS in de klassenpraktijk.

5. Conclusies en discussie

De deelvragen zijn opgesteld ter beantwoording van de onderzoeksvraag:
Hoe kan de leerkracht binnen het regulier onderwijs op de school waar ik werkzaam ben zich voorbereiden op autismespectrumstoornissen (ASS) in de klassenpraktijk?

5.1 Beantwoording van deelvraag 1

Welke kennis hebben leerkrachten op het gebied van het begeleiden van leerlingen met ASS in de reguliere onderwijspraktijk op de school waar ik werkzaam ben?

Zoals in hoofdstuk 4.1 al beschreven is, is voor het beantwoorden van deze deelvraag gebruik gemaakt van een aantal stellingen. Deze stellingen hebben als doel gediend om de kennis van de leerkrachten (op de school waar ik werkzaam ben) op het gebied van ASS te toetsen. In bijlage 3 en 3a is de volledige lijst met stellingen te vinden, met daarbij een theoretische onderbouwing. Deze theoretische onderbouwing is gebaseerd op het theoretisch kader dat in hoofdstuk 2.2 te vinden is. In figuur 29 is deze theoretische onderbouwing schematisch weergegeven, hierbij is de structuur van het theoretisch kader gebruikt. Deelvraag 1 zal voornamelijk vanuit dit schema worden beantwoord.

	DSM-5		Verklaringsmodellen			Leerkrachtrol				
						Structureren			Interactie	
			CC	EF	ToM	Ruimte	Tijd	Act.		
	1 W	2 NW	3 NW	4 W	5 W	6 W	7 NW	8 NW	9 NW	10 NW
Directeur	NW	W	NW	W	W	W	NW	NW	NW	W
IB'er	W	W	NW	W	W	W	W	NW	NW	W
Leerkracht groep 1/2	W	-	NW	W	W	W	W	NW	NW	NW
Leerkracht groep 1/2	W	-	W	W	NW	W	W	NW	NW	W
Leerkracht groep 3/4	-	-	NW	W	W	W	W	NW	W	W
Leerkracht groep 3/4	-	-	NW	W	W	W	NW	NW	NW	W
Leerkracht groep 5/6	W	-	NW	W	W	W	NW	NW	NW	W
Leerkracht groep 7/8	NW	NW	NW	W	W	W	W	W	NW	W
Leerkracht groep 7/8	W	-	W	W	NW	W	W	-	-	W
W = Waar				**NW = Niet waar**				**- = Ik weet het niet**		

Figuur 29 – Schematische weergave van de beantwoorde stellingen.

Afgaand op figuur 29 is te zien dat geen enkele leerkracht de stellingen foutloos beantwoord heeft. De leerkrachten weten veel over de verschillende verklaringsmodellen, met name Executieve Functies (EF). De verklaringsmodellen Centrale coherentie (CC) en Theory of Mind (ToM) zijn beiden bijna foutloos beantwoord waardoor geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten op dit gebied over voldoende kennis beschikken. Dit geldt hetzelfde op het gebied van structuur bieden in ruimte en activiteit, hierbij hebben de leerkrachten de stellingen positief beantwoord.
Op het gebied van DSM-5 zouden de leerkrachten nog wat meer kunnen leren, dit geven ze zelf overigens ook aan. Dit geldt ook voor het structureren van de tijd en de interactie ondersteuning van een leerling met ASS.

Over het algemeen is de kennis van de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben op het gebied van ASS erg ruim. Op de gebieden waar de leerkrachten wat minder weten, vallen meerdere uit waardoor deze achterstand in zijn geheel aangepakt zou kunnen worden. Hierbij doel ik voornamelijk op theoretische kennis op het gebied van DSM-5, structuur in tijd en interactie ondersteuning.
De individuele kennis van deze leerkrachten op het gebied van ASS is erg gelijk aan elkaar. Opvallend is dat er één leerkracht van groep 7/8 veel afwijkende antwoorden heeft gegeven op de stellingen. Deze leerkracht heeft overigens ook meerdere malen aangegeven dat de kennis niet aanwezig is door ‘ik weet niet’ in te vullen. Deze leerkracht heeft minder kennis dan de andere leerkrachten maar weet nu op welk gebied deze kennis aangevuld kan worden.

5.2 Beantwoording van deelvraag 2

Hoe wordt er omgegaan met ASS in de onderwijspraktijk van de school waar ik werkzaam ben?

Door het beantwoorden van de stellingen die gericht zijn op de kennis van de leerkrachten (hoofdstuk 5.1) hebben deze leerkrachten een vragenlijst ingevuld over hoe zich dit in de praktijk openbaart. Deze vragenlijst is te vinden in bijlage 4, de resultaten die hieruit voort gekomen zijn, zijn te vinden in hoofdstuk 4.2. In dit hoofdstuk zal antwoord geven worden op deelvraag 2 waarbij gedeeltelijk de structuur van het theoretisch kader gebruikt zal worden, zoals beschreven is in hoofdstuk 2.2.

Afgaand op de resultaten van deelvraag 2, is te zien dat leerkrachten voldoende aanpassingen doen op het gebied van structuur in ruimte. Zo wordt in vrijwel iedere klas gebruik gemaakt van een prikkelarme plek, studdiebuddy en een koptelefoon. Er is zelfs een leerkracht die gebruik maakt van een time-out ruimte. Structuur in tijd scoorde qua theorie in hoofdstuk 5.1 wat laag maar komt in de praktijk goed naar voren. Zo wordt er in iedere klas gebruik gemaakt van 'dagritmekaartjes' en andere middelen om hier structuur in aan te brengen. Om structuur aan te brengen binnen activiteiten wordt schoolbreed gebruik gemaakt van het stappenplan. Door al deze aanpassingen kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten voldoende structuur bieden in de onderwijspraktijk.

Op het gebied van interactie ondersteuning (met daarbij sociale ondersteuning) kan alles nog wat meer verbeteren. Zo voeren weinig leerkrachten een voorbereidend gesprek en bieden ze weinig hulp bij sociale interactie. Binnen hoofdstuk 5.1 kwam dit ook duidelijk als leerpunt naar voren, wat in de praktijk bevestigd wordt. Men wil daarbij nog meer weten over de ondersteuning van het leren, sociale ondersteuning en de aanpak ongewenst gedrag. Dit is dan ook een duidelijk leerpunt dat meegenomen kan worden in de aanbeveling. Omdat er vrij weinig cursussen of studies vanuit de stichting zijn aangeboden en leerkrachten aangeven meer kennis op het gebied van ASS te willen krijgen is het mogelijk om de leerpunten hierin mee te nemen.

5.3 Beantwoording van deelvraag 3

Welke aanpakken/interventies van ASS moeten de leerkrachten op de school waar ik werkzaam ben nog uitvoeren zodat ze goed voorbereid zijn op de invoering van het passend onderwijs?

Naar aanleiding van de vragenlijst uit bijlage 4 en de uitwerkingen in hoofdstuk 4.2 was het van groot belang om alle aanpassingen in de praktijk te zien. Hierbij zijn ook verdiepende vragen gesteld aan de leerkrachten die aansluiten op de vragenlijst. Dit alles is samengevoegd in verschillende interviews dat geheel beschreven is in bijlage 5. In hoofdstuk 4.3 is hier een samenvatting over te vinden.

Op het gebied van structuur in ruimte werd binnen de vragenlijst niet door iedereen aangegeven dat dit gebruikt werd binnen de klas. Dit hebben leerkrachten waarschijnlijk fout geïnterpreteerd, zo ben ik in mijn praktijkonderzoek in iedere klas studiebuddy's en koptelefoons tegen gekomen. Het klopt dat niet iedereen een speciale prikkelarme plek in de klas heeft gecreëerd. Leerkrachten begrijpen dit principe erg goed maar vinden het moeilijk om de ruimte in te delen door ruimtegebrek.
Bij iedere klas worden dagritmekaartjes ingezet. Dit betekent dat iedere klas tegemoet komt aan de structuur in tijd. Ook wordt er door iedere leerkracht gebruik gemaakt van een stappenplan van Meichenbaum (Timmerman, 2002). Opvallend is dat bij de kleutergroep meer gestructureerd te werk wordt gegaan. Hierbij wordt veel gebruik gemaakt van visualisatie omdat de meeste kinderen in deze kleutergroep nog niet kunnen lezen.
Er kan geconcludeerd worden dat op het gebied van structuur duidelijk geen aanpassingen of interventies ondernomen hoeven te worden omdat de leerkrachten hier voldoende op voorbereid zijn.

Al eerder werd aangegeven dat er veel winst te behalen valt op het gebied van interactie ondersteuning. Binnen de interviews kwam naar voren dat leerkrachten het lastig vinden om kinderen met ASS (kenmerken) op de juiste manier te benaderen. Hierbij wordt vooral gedoeld op de aanpak van ongewenst gedrag, sociale ondersteuning en de ondersteuning in het leren.
Verschillende leerkrachten hebben al actie ondernomen door verschillende beloningssystemen in te zetten of gebruik te maken van een time-out ruimte, toch geven leerkrachten aan dat ze dit niet voldoende vinden. Op deze gebieden valt duidelijk winst te behalen en hier zal dan ook aan gewerkt kunnen worden door middel van verschillende cursussen en het lezen van theorie.

5.4 Conclusie en aanbeveling

De leerkrachten (binnen de school waar ik werkzaam ben) hebben vrij veel theoretische en praktische kennis over ASS. Op het gebied van DSM-5 en interactie ondersteuning zouden deze leerkrachten meer kunnen leren ondanks de hoeveelheid kennis over de verschillende verklaringsmodellen(zie ook hoofdstuk 5.1).
Binnen het praktijkonderzoek in hoofdstuk 5.3 kwam naar voren dat de leerkrachten meer structuur doorvoeren in de klas dan verwacht. Op dit gebied is dan ook veel theoretisch kennis en praktische uitvoering en is dan ook geen noodzaak om meer over dit gebied bij te leren.

Vanuit de vragenlijst (hoofdstuk 5.2) kwam naar voren dat leerkrachten voornamelijk meer willen leren op het gebied van sociale ondersteuning, ondersteuning in leren en aanpak ongewenst gedrag. Omdat interactie ondersteuning ook slecht naar voren kwam is het raadzaam om hierin ook meer kennis op te doen. Al deze kennis kan overgedragen worden door middel van cursussen, opleidingen, literatuur, externen enz. Omdat aangegeven werd (hoofdstuk 5.2) dat zeer weinig kennis overgedragen wordt op het gebied van ASS door studie of cursussen is het raadzaam om hier tijd en geld aan te spenderen. Eerder gaf een leerkracht aan tweetal cursussen te hebben gevolgd bij SON edutraining (SONedutraining, 2014) (hoofdstuk 4.3), dit instituut biedt meerdere cursussen die gericht zijn op ASS. Hetzelfde geldt voor Convenant autisme (Convenant autisme, 2014) en tal van andere instituten. Ook kan het raadzaam zijn voor de leerkrachten om mijn verwerkingsopdrachten van AUT3 en AUT4 (bijlage 7 en 8) door te lezen, waarin ik schrijf over ‘sociaal gedrag en autisme’ en ‘communicatie en autisme’. Dit sluit mooi aan op interactie ondersteuning en kan tot nieuwe inzichten leiden.

5.5 Discussie

In dit onderzoek is ervoor gekozen om zowel theoretische kennis als praktische kennis van de leerkrachten op de school waar dit onderzoek is uitgevoerd, op het gebied van ASS te onderzoeken. Door het praktijk onderzoek te koppelen aan het theoretisch kader (hoofdstuk 2.2) zijn zowel de pluspunten als gebreken in de omgang met ASS leerlingen belicht. Hierdoor weten deze leerkrachten op wat voor gebied er nog winst te behalen valt.

De antwoorden binnen dit onderzoek zijn gericht op het handelen van de leerkracht ten opzichte van de (ASS) leerling. Omdat dit onderzoek schoolbreed is uitgevoerd, is het van waarde voor alle leerkrachten binnen de school waar dit onderzoek is uitgevoerd. Hierbij is van iedere leerkracht, door vragenlijsten en interviews, zo goed mogelijk informatie verzameld die zeer goed bruikbaar was binnen het onderzoek. Hierdoor heeft het onderzoek ook vorm gekregen.

De resultaten uit dit onderzoek zijn niet bruikbaar voor andere scholen omdat dit onderzoek zich op één school gericht heeft. De opzet van dit onderzoek is wel bruikbaar binnen andere reguliere basisscholen omdat voorbereiding op ASS in de klas op meerdere scholen van toepassing zal zijn met de invoering van het passend onderwijs. Op deze manier zouden meerdere scholen kunnen onderzoeken of ze hier klaar voor zijn.

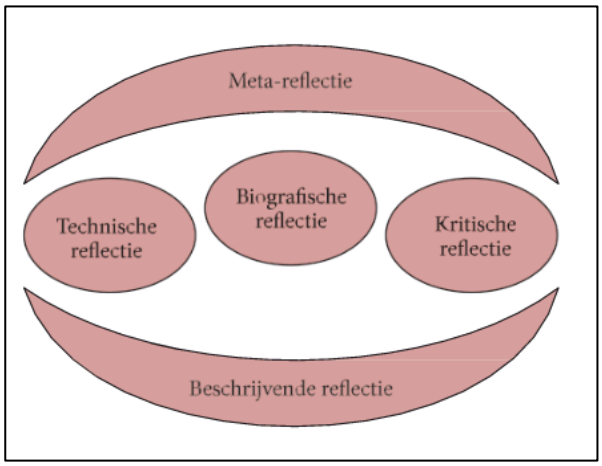
Door de verbeterpunten aan te pakken en hier later een vervolgonderzoek over uit te voeren zal in kaart kunnen worden gebracht wat dit onderzoek voor aanpassingen en resultaten heeft gebracht.

6. Evaluatie en reflectie

Bij de beschrijving van de verschillende reflecties maak ik gebruik van het model van Klabbers en Boosten (2013), zoals te zien is in figuur 30 (Klabbers & Boosten, 2013).

6.1 Beschrijvende reflectie

Tijdens de start van mijn opleiding heb ik toetsplanning gemaakt waarin ik alle gekozen modules onderverdeeld heb over de toetsen. Ik wilde mij voornamelijk richten op het domein gedrag en de modules over autisme sloten hier goed bij aan. Autisme heeft mij altijd geboeid omdat dit binnen mijn directe familie voorkomt. Ik wilde door het volgen van deze modules niet alleen bepaalde familieleden meer begrijpen maar ook leren hoe ik hiermee om moest gaan in de onderwijspraktijk. Ik voelde me hier soms machteloos vanwege de geringe kennis op dit gebied. Door me op de AUT modules te richten wilde ik vooral groeien in mijn interpersoonlijke en pedagogische competentie in de omgang met leerlingen.



Figuur 30 – Model van dimensies in reflectie

Binnen mijn onderzoek wilde ik me voornamelijk richten op autisme, daarom ben ik op zoek gegaan naar een onderzoek dat ook relevant was voor de school. Eerder wilde ik mijn onderzoek wijden aan de omgang met een leerling die tekenen van ASS vertoonde. Dit plan heb ik opgegeven omdat een leerling die niet gediagnosticeerd is, lastig te onderzoeken is zonder daarbij te oordelen. Ik heb er daarom voor gekozen om me schoolbreed te richten op de omgang van de leerkracht met kinderen met kenmerken van ASS. Dit leek mij zowel voor school, als de leerkrachten en mijzelf erg interessant. Hierin wilde ik zo actueel mogelijk blijven en heb er voor gekozen om het geheel te linken aan het aankomende passend onderwijs. Bij deze keuze heb ik uiteraard mijn stageschool betrokken, die hier volledig mee instemde.

Door het inleveren van mijn onderzoeksvoorstel stonden de aanleiding en probleemstelling, theoretisch kader en onderzoeksmethodologie al gedeeltelijk vast. Door de beoordelaar heb ik hier feedback op gekregen en dit aangepast. Zo heb ik binnen de aanleiding en probleemstelling wat informatie toegevoegd, mijn theoretisch kader aangepast aan de kernbegrippen en de onderzoeksmethodologie duidelijker neergezet. Uitgebreide beschrijving hiervan is te vinden in bijlage 6a. Nadat ik dit geheel aangepast had heb ik hierover (en ook over de rest van mijn PGO) feedback gevraagd van critical friends. De feedback en wat ik met deze feedback gedaan heb, is te vinden in bijlage 6b.

6.2 Technische reflectie

Tijdens het schrijven van mijn onderzoeksvoorstel waren er strakke richtlijnen die ik kon volgen. Binnen mijn PGO heb ik naast verschillende aanpassingen hierop voortgeborduurd. Zo was er binnen het toetshandboek (Fontys OSO, 2013) en het boek Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals (Lange, Schuman, & Montessori, 2011) een duidelijk navolgbare structuur te vinden die ik toegepast heb binnen deze toets. Ook heb ik binnen de uitwerkingen van de verschillende deelvragen een structuur gebruikt die herleiden is vanuit het theoretisch kader (hoofdstuk 2.2).
De beoordelaar van mijn onderzoeksvoorstel had eerder aangegeven dat het theoretisch kader opgehangen moest worden aan de kernbegrippen. Tijdens mijn zoektocht naar literatuur stuitte ik op een artikel dat een prettige structuur in zich had waardoor het geheel prettig en overzichtelijk was om te lezen (Kingma, november 2011). Deze structuur met voornamelijk gebruik van kopjes heb ik gedeeltelijk overgenomen en heeft bij de beantwoording van de verschillende deelvragen een grote rol gespeeld. Zo heb ik door deze structuur en mijn verdere theoretisch kader de stellingen (bijlage

3), de vragenlijst (bijlage 4) en de interviews (bijlage 5) vorm kunnen geven. Uiteindelijk heb ik ervoor gekozen om bij de uitwerkingen van de deelvragen in hoofdstuk 5 en 6 ook gebruik te maken van deze structuur. Hierdoor is mijn toets een gestructureerd, overzichtelijk geheel geworden en heb ik antwoord kunnen geven op de hoofd- en deelvragen die gesteld zijn in hoofdstuk 1.3.

Door op deze manier mijn PGO vorm te geven ben ik gegroeid in mijn organisatorische competentie. Zo had ik een duidelijk doel voor ogen waar ik zelf een plan voor moest maken. Daarin moest ik contact leggen met leerlingen, ouders en verdere betrokken waardoor deze competenties ongemerkt ook aan bod kwamen. Als ik mijn onderzoek ging uitwerken gaven mijn critical friends feedback (zie bijlage 6b) wat erg geholpen heeft bij het tot stand komen van deze toets. Ik moest ook feedback over hun toetsen, waardoor ik ook gegroeid ben in de competentie van reflectie en ontwikkeling

6.3 Biografische reflectie

Deze PGO richt zich voornamelijk op autisme, deze keuze is bij de verdeling van de modules en toetsen (in het begin van het jaar) al tot stand gekomen. In hoofdstuk 6.1 beschreef ik dat autisme me altijd heeft geboeid omdat dit binnen mijn familie voor komt. Door het volgen van de modules wilde ik vooral autisme begrijpen en leren hoe ik hier mee om moet gaan binnen de onderwijspraktijk. Nu ik in totaal vier modules over autisme gevolgd heb en nog bezig ben met het volgen van de vijfde module merk ik dat ik meer kennis op dit gebied verkregen heb. Doordat ik autisme meer ben gaan begrijpen door me binnen dit PGO te verdiepen in de verschillende verklaringsmodellen (hoofdstuk 2.2) kan ik gebeurtenissen uit het verleden gedeeltelijk verklaren en meer een plek geven. De rol van de leerkracht ten opzichte van ASS speelde in de PGO ook een grote rol, hierdoor merk ik dat ik nu voor mijzelf meer handvatten heb om hier mee om te gaan in de praktijk. Zo weet ik nu op wat voor manieren structuur geboden kan worden aan deze leerlingen (tijd, ruimte en activiteit) en hoe dit zich uit in de praktijk. Daarnaast weet ik dat er zowel interactie als sociale ondersteuning geboden moet worden aan deze leerlingen en op wat voor manier dit moet, de modules AUT3 en AUT4 hebben hier voornamelijk een grote rol in gespeeld (zie ook bijlage 7 en 8).

6.4 Kritische reflectie

Door me te verdiepen in autisme ben ik meer gaan nadenken over de handelingen die ik uitvoer in de klas. Zo heb ik geleerd dat communicatie en structuur erg belangrijk zijn voor kinderen met en zonder autisme. Kinderen met autisme zijn hier weleens waar gevoelig voor maar dit betekent niet dat de kinderen zonder autisme zonder dit alles kunnen. Het is belangrijk dat het autistische kind wel als leerling van de klas gezien wordt en binnen deze eenheid past. Als leerkracht moet je de klas als eenheid zien, met of zonder autist omdat dit later in de maatschappij ook zo zal gaan. Deze leerling zal als hij of zij op het reguliere onderwijs zit daarna naar de middelbare school gaan en een opleiding volgen waar deze leerling ook in een geheel moet functioneren. Daarom is het van belang dat wij als leerkrachten hier zo goed mogelijk op in kunnen spelen en deze leerling kunnen voorbereiden op de toekomst.

6.5 Meta-reflectie

Als ik in het geheel terug kijk op het schrijven van deze toets zie ik een zekere groei. Zo heb ik veel geleerd over autisme maar heb ik ook veel geleerd over het structureren en plannen binnen deze toets. Voor de toekomst betekent dit ik in de onderwijspraktijk goed zal overdenken hoe ik leerlingen met autisme ga benaderen en hoe ik de klas zal inrichten. Zo weet ik nu dat structuur in tijd, ruimte en activiteit zeer belangrijk is en dat er ook interactie ondersteuning geboden moet worden. Door extra verdieping weet ik hoe dit concreet eruit ziet (zie ook hoofdstuk 2.2 en bijlage 7 en 8). Hierdoor ben ik in staat om deze kennis zelf toe te passen in de toekomstige onderwijspraktijk en dit verder uit te dragen naar andere collega's.

7. Nawoord

Dit was het PGO van Marina Roozemond. In deze toets is onderzoek gedaan naar de voorbereidingen die de leerkrachten binnen het regulier onderwijs moet doen (op de school waar ik werkzaam ben) om zo goed mogelijk voorbereid te zijn op leerlingen met ASS in de klassenpraktijk. Hieronder volgt een korte beschrijving hoe ik tot deze keuze gekomen ben.

Voordat ik een start maakte met master SEN heb ik twee jaar gewerkt in het basisonderwijs. Hier heb ik een vervanging op mij kunnen nemen in de combinatiegroepen 4/5 en 6/7. Ik merkte al snel dat mijn kennis, met name over gedrag, erg gering was en dat ik voornamelijk vanuit mijn gevoel handelde. Om mij hier meer in te kunnen verdiepen met daarbij als doel om in de onderwijspraktijk hier beter op in te kunnen spelen heb ik me binnen de master voornamelijk gericht op het domein gedrag. Binnen de reflecties (hoofdstuk 6) wordt verteld waarom ik me voornamelijk gericht heb op autisme en wat ik hiervan geleerd heb voor de toekomst.

Graag wil ik nog een aantal mensen bedanken die mij in dit proces hebben bijgestaan.
Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn beoordelaar van mijn onderzoeksvoorstel, hij heeft door het geven van gerichte feedback mijn onderzoek een bepaalde richting in weten te sturen.
De feedback van mijn critical friends die daarop volgende was ook van onmisbare waarde binnen dit PGO waardoor deze toets vorm heeft gekregen.
Vervolgens wil ik de directeur en andere leerkrachten van mijn stageschool bedanken. Zij hebben mij de ruimte en tijd gegeven om mijn onderzoeken te kunnen uitvoeren. Voor vragen, gegevens en advies kon ik ook altijd bij hen terecht.
Tot slot wil ik iedereen die mij ook maar op enige wijze heeft bijgestaan bij het schrijven van dit PGO heel hartelijk bedanken.

Marina Roozemond
Eindhoven, juni 2014

Bibliografie

Algemene Rekenkamer. (2013). *Kunnen basisscholen passend onderwijs aan?* Opgeroepen op november 13, 2013, van http://content1c.omroep.nl/urishieldv2/l27m5794a51945ffc766005283646c000000.71f0acc70fabcd0abda3638054768254/nos/docs/020713_onderwijsrapport.pdf

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders.* Washington: American Psychiatric Association.

Aob. (2014, maart 25). *Dossier passend onderwijs - Scholen niet klaar voor passend onderwijs*. Opgeroepen op april 15, 2014, van AOb Algemene Onderwijsbond: http://www.aob.nl/default.aspx?id=175&article=50442&q=&m=

Autisme TV: Wat is Centrale Coherentie? (2013, april 5). Opgeroepen op mei 3, 2014, van Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=yhRRHL2FNOw

Berckelaer-Onnes, I. v. (2012). *Autisme op school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs.* Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Blijd-Hoogewys, E., Serra, M., Geert, P. v., & Minderaa, R. (december 2002). Theory of Mind: denken over. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* , 4-13.

Bloom, & Lahey. (2014). *Taal, taalontwikkeling en taalproblemen.* Opgeroepen op mei 26, 2014, van file:///E:/Downloads/h2%20(4).pdf

Bruin, C. d. (2009). *Geef me de 5.* Doetinchem: Graviant Educatieve.

CIRCUM. (2014). *wsnsveghel*. Opgeroepen op mei 20, 2014, van Circum: http://www.wsnsveghel.nl/circum/Paginas/default.aspx

Classdojo. (2014). *ClassDojo*. Opgeroepen op mei 20, 2014, van http://www.classdojo.com/nl-NL/

Coachcenter. (2014). *Bateson: De logische niveaus van denken, leren en veranderen*. Opgeroepen op mei 30, 2014, van coachcenter: http://www.coachcenter.nl/weblog/bateson-de-logische-niveaus-van-denken-leren-en-veranderen/

Convenant autisme. (2014). *Overzicht opleidingen en cursussen autisme*. Opgeroepen op mei 29, 2014, van Convenant autisme: http://www.convenantautisme.nl/deskundigheidsbevordering.html?mnu=tmain700:*&s=1&l=nl&t=1390457129

Didden, R., & Duker, P. (1998). *Gedragsanalyse en -therapie bij mensen met een verstandelijke beperking.* Doetinchem: Reed Business.

Dijkshoorn, P. (2007). *Kinderen met een contactstoornis: een groepsbehandeling voor PDD-NOS kinderen en hun ouders.* Leiden: Swets & Zeitlinger.

Expertisecentrum Nederlands. (2014). *Functies van taal*. Opgeroepen op mei 26, 2014, van Les in taal, kennisplatform Taaldidactiek: http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32670.htm

Fontys OSO. (2014). *AUT1 Autisme_Format_Communicatie 2. Analyse.* Opgeroepen op mei 26, 2014, van FontysPortal, Studentenportal, Aut3: https://portal.fontys.nl/instituten/oso/aut3/Uitvoering/Eindhoven/default.aspx?RootFolder=%2finstituten%2foso%2faut3%2fUitvoering%2fEindhoven%2fGedeelde%20documenten%2fStudiejaar%202013%20-%202014&FolderCTID=&View=%7b0D5C567E-6D7B-4552-80E1-0501F9A70FF5%7

Fontys OSO. (2013). *Handboek Toetsing studenten cohort 2013 2014.* Fontys Hogeschool.

Geurts, H. M., & Bringmann, L. F. (januari 2010). Planningsvaardigheden bij autismespectrumstoornissen. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* , 4 - 17.

Gray, C. (2011). *Effectief communiceren met sociale strips.* Huizen: Uitgeverij Pica.

HAN. (2014). *Inzicht in het sociale netwerk van mensen met autisme*. Opgeroepen op mei 30, 2014, van han: http://www.han.nl/onderzoek/werkveld/onderwerpen/sociale-netwerk-autisme/

Heijkoop, J. (1996). *Vastgelopen.* Amsterdam: Uitgeverij Boom Nelissen.

Hendriksen, J. (2000). *Collegiale consultatie en coaching.* Amsterdam: Uitgeverij Boom Nelissen.

Hendrix, H. (2001). *Bouwen aan netwerken, leer- en werkboek voor het bevorderen va sociale steun in de hulpverlening.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Hoogenkamp, G., & Struiksma, A. (2003). Sociale competentie als basisvaardigheid. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* , 61-70.

Huyghen, A.-M. (2007, februari 22). *Proefschrift, Grensverleggend.* Opgeroepen op mei 30, 2014, van google.nl, (PDF) Theorie sociale vaardigheidstrainingen: https://www.google.nl/#q=onderzoek+sociale+vaardigheden

JSW. (2014). *Vakblad voor het basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding*. Opgeroepen op mei 20, 2014, van JSW: http://www.jsw-online.nl/jsw/

Kingma, F. (november 2011). Een kind met autisme in de klas. *JSW* , 32-35.

Klabbers, W., & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap* , 29-33.

KRO brandpunt. (2013, oktober 20). *Uitzending Brandpunt 20 oktober 2013*. Opgeroepen op november 13, 2013, van KRO Brandpunt: http://brandpunt.incontxt.nl/seizoenen/2013/afleveringen/20-10-2013

Landelijk Netwerk Autisme . (2003). *Leerlingen met autisme in de klas.* Meppel: Drukkerij Giethoorn - ten Brink.

Lange, R. d., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professonals.* Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant.

Mettler, N. (december 2005). Bevorderen van sociaal gedrag bij kinderen met ASS en een verstandelijke beperking. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* , 104-115.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (sd). *Doelen passend onderwijs*. Opgeroepen op april 29, 2014, van Passend onderwijs: http://www.passendonderwijs.nl/hoe-werkt-passend-onderwijs/wat-is-passend-onderwijs/doelen-passend-onderwijs/

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Knelpunten huidige systeem*. Opgeroepen op april 29, 2014, van Passend Onderwijs: http://www.passendonderwijs.nl/hoe-werkt-passend-onderwijs/wat-is-passend-onderwijs/situatie-voor-passend-onderwijs/knelpunten-huidige-systeem/

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2012, november 16). *Passend onderwijs - Documenten en publicaties.* Opgeroepen op november 13, 2013, van Rijksoverheid: http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2012/11/26/kamerbrief-over-passend-onderwijs-en-kwaliteit-speciaal-en-voortgezet-speciaal-onderwijs.html

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Situatie voor passend onderwijs*. Opgeroepen op april 29, 2014, van Passend onderwijs: http://www.passendonderwijs.nl/hoe-werkt-passend-onderwijs/wat-is-passend-onderwijs/situatie-voor-passend-onderwijs/

NOS. (2013, juli 2). *Passend onderwijs flinke opgave*. Opgeroepen op november 12, 2013, van NOS: http://nos.nl/artikel/524843-passend-onderwijs-flinke-opgave.html

NOS. (2013, oktober 20). *Scholen vrezen 'moeilijke leerlingen'*. Opgeroepen op november 12, 2013, van NOS: http://nos.nl/artikel/564882-scholen-vrezen-moeilijke-leerlingen.html

Rijksoverheid. (2014). *Passend onderwijs - Inhoud.* Opgeroepen op april 15, 2014, van Rijksoverheid: http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015

Sande, K. v., Denteneer, W., Verpoorten, R., & Isarin, J. (februari 2010). Conceptondersteunende communicatie. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* , 60-71.

SKOSO. (2014). *Ondersteuningsstructuur.* SKOSO.

Smedt, S. d. (2009, juni). *Evaluatie vande interacties tussen kinderen met ernstige meevoudige beperkingen en hun interactiepartners.* Opgeroepen op mei 26, 2014, van multiplus: http://www.multiplus.be/informatiedocs/Sarah%20DeSmedt.pdf

SONedutraining. (2014). *Cursussen*. Opgeroepen op mei 20, 2014, van SONedutraining: http://www.sonedutraining.nl/son_nl/son_cursussen.php

SurveyMonkey. (2014). *Omgaan met (mogelijk) autismespectrumstoornissen (ASS) in een reguliere onderwijs klas*. Opgeroepen op 04 10, 2014, van Survey Monkey: https://nl.surveymonkey.com/analyze/RsklNbr_2FQwbHGbes5Q13qywaON01XK6jsM3g1UXuK_2Bc_3D

Timmer, J., & Wanrooij, M. (2011). Theorieën van de cognitieve denkstijlen, sensorische gevoeligheid en contextblindheid. 1-6.

Timmerman, K. (2002). *Kinderen met aandachts- en werkhoudingsproblemen.* Leuven: Uitgeverij Acco.

Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas.* Antwerpen - Apeldoorn: Uitgeverij Garant.

Velde, C. v. (2004). *Oudergids autisme.* Amsterdam: Nieuwezijds B.V.

Verpoorten, R. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: Een multi-dimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten* , 106-120.

Viataal. (2013, oktober 13). *ASS - Conceptondersteunende Communicatie*. Opgeroepen op mei 26, 2014, van Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=BZTVPWaqlpE

Wing, L. (1993). *Autistic continuum disorders: An aid to diagnosis.* Londen: NAS.

Bijlagen

Bijlage 1 – Uitgangspunten ondersteuningsstructuur stichting

Een aantal uitgangspunten liggen ten grondslag onder de ondersteuningsstructuur van de stichting waar de school waar ik werkzaam ben is aangesloten (SKOSO, 2014):

- Inrichting van onderwijs zoveel mogelijk thuis/school/bestuursnabij.
- De intentie om onderwijs zoveel mogelijk op de werkvloer in te richten.
- De basisscholen van de stichting zijn in beginsel zelf verantwoordelijk voor het bieden van passend onderwijs binnen de basisondersteuning.
- De basisondersteuning voldoet aan de eisen van de onderwijsinspectie.
- De beschikbare middelen voor ondersteuning worden zo veel mogelijk op de eigen school ingezet.
- De stichting richt bovenschools op sobere, efficiënte en effectieve wijze een structuur in met als doel om scholen te ondersteunen bij het vormgeven van de **basisondersteuning** en om een toeleiding naar **extra ondersteuning** te bewerkstelligen.
- Daar waar expertise ingehuurd kan worden heeft dit de voorkeur boven het aanstellen van personeel. Dit om de flexibiliteit, kwaliteit te waarborgen en onnodige financiële risico's te beperken.
- Taken en verantwoordelijkheden komen bij een beperkt aantal personen te liggen, dit om de continuïteit te waarborgen.
- Met en van elkaar leren door o.a. kennisdeling van specialisten van de stichting.
- Streven om aanbod van onderwijsprogramma's in gezamenlijkheid op t pakken (bijv. protocol).
- De gekozen structuur gaat niet ten koste van de interne begeleiding op school. Het uitgangspunt van 7 minuten interne begeleiding per leerling per school blijft gehandhaafd.
- Inzet van specifieke expertise en begeleiding, gericht op de sociale veiligheid en het voorkomen en aanpakken van gedragsproblemen.
- De huidige beschikkingen leerling gebonden financiering en beschikkingen die tot 1 augustus 2014 worden toegekend, worden uitgevoerd conform de beschikking en het toegekende budget.

Bijlage 2 – Inrichting ondersteuningsteam stichting

Optie 1 (SKOSO, 2014)
Elke school richt op de eigen school een eigen ondersteuningsteam op. Bovenschools wordt er structureel een ondersteuningsteam ingericht.
De totale betrekkingsomvang van het team omvat een **wtf 0,6** verdeeld over 3 personen op een van de scholen binnen de stichting.

Dit team bestaat uit deskundigen die de volgende taken vervullen:

- Bovenschools deskundige
- Zorgcoördinator
- Trajectbegeleider
- Zorgmakelaar
- MDO-voorzitter
- Lid auditteam stichting
- Projectgroeplid hoogbegaafdheid
- IB coach

Optie 2
Elke school richt op de eigen school een eigen ondersteuningsteam op. Bovenschools wordt er structureel een ondersteuningsteam ingericht.
De bovenschools deskundige is verantwoordelijk m.b.t. toeleiding naar de extra zorg. Alle ib-ers krijgen een rol in het MDO traject.
Zij kunnen een taak vervullen in onderstaande rollen:

- Zorgcoördinator
- Trajectbegeleider
- Zorgmakelaar
- MDO-voorzitter
- Lid auditteam stichting
- Projectgroeplid hoogbegaafdheid

Bijlage 3 – Vragenlijst (kennis)

Welke kennis hebben leerkrachten op het gebied van ASS in de reguliere onderwijspraktijk op de school waar ik werkzaam ben?

1. Autisme kan alleen onderkend worden op grond van gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen.

- (●) Waar
- ( ) Niet waar
- ( ) Ik weet het niet

2. De term ASS (autismespectrumstoornissen) bevatten 5 stoornissen: Stoornis van Rett, POS NAO/PPD NOS, autistische stoornis, desintegratiestoornis van de kinderleeftijd en stoornis van Asperger.

- ( ) Waar
- (●) Niet waar
- ( ) Ik weet het niet

3. Mensen met ASS zijn meestal erg goed in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

- ( ) Waar
- (●) Niet waar
- ( ) Ik weet het niet

4. Mensen met ASS vinden het lastig om zich aan te passen in onverwachte situaties.

- (●) Waar
- ( ) Niet waar
- ( ) Ik weet het niet

5. Non-verbale communicatie is voor mensen met ASS zeer moeilijk om te begrijpen.

- (●) Waar
- ( ) Niet waar
- ( ) Ik weet het niet

6. Voor kinderen met ASS is hun plek in de klas erg belangrijk.

- (●) Waar
- ( ) Niet waar
- ( ) Ik weet het niet

7. Het zichtbare gevisualiseerde dagprogramma voor in de klas biedt een kind met ASS voldoende structuur voor de indeling van de dag.

- ○ Waar
- ◉ Niet waar
- ○ Ik weet het niet

8. Stappenplannen kunnen voor een kind met ASS erg verwarrend overkomen.

- ○ Waar
- ◉ Niet waar
- ○ Ik weet het niet

9. Een kind met ASS kan het beste auditief ondersteund worden door bijvoorbeeld extra instructie aan te bieden.

- ○ Waar
- ◉ Niet waar
- ○ Ik weet het niet

10. Een instructie voor een kind met ASS moet zo precies en gedetailleerd mogelijk gegeven worden.

- ○ Waar
- ◉ Niet waar
- ○ Ik weet het niet

Bijlage 3a – Vragenlijst (kennis) theoretisch onderbouwd

Autismespectrumstoornissen(ASS)

DSM-5

1. Autisme kan alleen onderkend worden op grond van gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen.

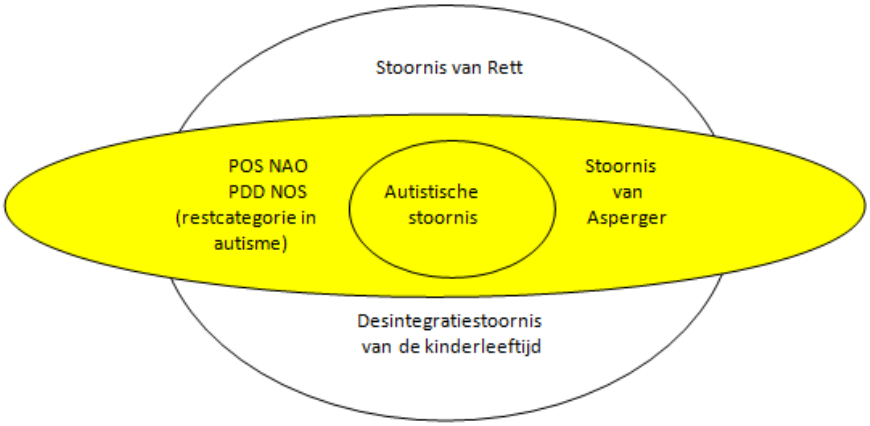
(waar)

Autisme is een aandoening die diep doordringt in het ontwikkelingsverloop van kinderen. Het is een klinische gedragsdiagnose, wat betekent dat de aandoening alleen onderkend kan worden op gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen. De verscheidenheid in gedragsbeelden is enorm, wat in het verleden heeft geleid tot verschillende benamingen (Berckelaer-Onnes, 2012).

2. De term ASS (autisme spectrum stoornissen) bevatten 5 stoornissen: Stoornis van Rett, POS NAO/PPD NOS, autistische stoornis, desintegratiestoornis van de kinderleeftijd en stoornis van Asperger.

(niet waar)

Binnen de DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) die op dit moment wordt gehanteerd, vallen vijf classificaties binnen de PDD-sectie (zie figuur 1). De classificaties die binnen de gele cirkel staan worden ook wel tot één benaming terug gebracht, namelijk de autismespectrumstoornis (ASS) (Berckelaer-Onnes, 2012).



Figuur 1 - De vijf classificaties binnen de PDD-sectie

Verklaringsmodellen

3. Mensen met ASS zijn meestal erg goed in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

(niet waar)

Ieder persoon krijgt verschillende prikkels binnen, deze signalen geven de hersenen door aan andere hersengebieden waardoor al deze informatie met elkaar verbonden wordt. Op deze manier krijgt informatie betekenis. Dit denkvermogen wordt centrale coherentie genoemd. Mensen met ASS hebben vaak een beperkte centrale coherentie, een verstoring in de communicatie tussen verschillende hersengebieden. Informatie wordt niet met elkaar verbonden waardoor er geen totaalplaatje ontstaat en voorwerpen onvoldoende betekenis krijgen (Autisme TV: Wat is Centrale Coherentie?, 2013).

Centrale coherentie is nodig voor het organiseren en plannen van activiteiten, het soepel inspelen op veranderingen, aanpassen in relaties en contacten. Maar ook om samen te werken, overleggen in werk en vrijetijdsbesteding, om overzicht te houden en controle te hebben op processen (Timmer & Wanrooij, 2011).

4. Mensen met ASS vinden het lastig om zich aan te passen in onverwachte situaties.

(waar)

Bij kinderen en volwassenen met ASS worden vaak verschillende executieve functieproblemen gesignaleerd. Deze executieve functies worden ook wel controlefuncties of uitvoerende functies genoemd en zijn cognitieve processen die het gedrag zodanig sturen dat het efficiënt en doelgericht kan zijn. Dit is belangrijk in nieuwe, onbekende situaties waar snelle en flexibele aanpassing van gedrag en omgeving wordt verwacht. Onder deze executieve functies vallen verschillende cognitieve processen zoals het kunnen stoppen van gedrag (inhibitie), het tijdelijk toegankelijk houden van informatie zodat deze nog bewerkt kan worden (werkgeheugen), het kunnen schakelen tussen gedragingen (cognitieve flexibiliteit) en het kunnen plannen van gedrag (Geurts & Bringmann, januari 2010).

5. Non-verbale communicatie is voor mensen met ASS zeer moeilijk om te begrijpen.

(waar)

Het laatste verklaringsmodel, Theory of Mind (ToM), verwijst naar de vaardigheid van mensen om zich te kunnen verplaatsen in gevoelens, gedachten en bedoelingen van anderen. Dit gebeurt door middel van mentale processen. Door deze vaardigheden kunnen we gedrag begrijpen en voorspellen. Mensen zonder een ToM kunnen zich niet inleven in de gevoelens en gedachten van anderen, hierdoor is het ook lastig om hun gedrag af te stemmen op het gedrag van anderen.
Kinderen met ASS hebben dan ook vaak problemen met het bijsturen van gedrag en hebben vaak minder gevoel voor de non-verbale communicatie van anderen en begrijpen daardoor niet altijd precies wat bedoeld wordt. Die kennis kunnen ze dan ook niet meenemen in hun gedrag en omgang met anderen, met het gevolg dat ze vaak teveel afgaan op wat in henzelf omgaat (Blijd-Hoogewys, Serra, Geert, & Minderaa, december 2002).

Leerkrachtrol

Structureren

6. Voor kinderen met ASS is hun plek in de klas erg belangrijk.

(waar)

Kinderen met ASS hebben behoefte aan een rustige, prikkelarme plek in deklas. Dit zorgt voor overzichtelijkheid en veiligheid. In de praktijk kan dit betekenen dat de leerling een vaste plek heeft die afgeschermd is van afleidende prikkels. Ook kan het prettig zijn om de materialen van de leerling op een overzichtelijke en vaste plek klaar te leggen. Om het kind aan deze handelingen te herinneren kan het prettig zijn om gebruik te maken van pictogrammen die het geheel visueel ondersteunen (Kingma, november 2011).

7. Het zichtbare gevisualiseerde dagprogramma voor in de klas biedt een kind met ASS voldoende structuur voor de indeling van de dag.

(niet waar)

Kinderen met ASS hebben weinig begrip van tijd, dit overzien ze niet. Markering van begin- en eindtijd is belangrijk, evenals het vermijden van termen als ‘even’, ‘straks’ enz. Op meerdere manieren kan structuur geboden worden in tijd. Zo geeft het zichtbare gevisualiseerde dagprogramma van de klas al een bepaalde structuur maar kan het onvoldoende gestructureerd zijn voor het kind met ASS. Het is mogelijk om een individuele dagplanning te maken voor dit kind waarbij de leerkracht duidelijk aangeeft wanneer een activiteit is afgelopen en een nieuwe begint. Om de begin- en eindtijd van een activiteit zo concreet mogelijk te maken kan er gebruik gemaakt worden van een kookwekker of zandloper.
Er kan op deze manier moeilijk ingespeeld worden op veranderingen, wat kinderen met ASS erg moeilijk vinden. Onaangekondigde veranderingen roepen veel stress en onrust op omdat de voorspelbaarheid wegvalt. Belangrijk is dat deze veranderingen vooraf besproken worden met de leerling. Hierbij moet besproken worden wat er precies gaat gebeuren en wat er van de leerling verwacht wordt. Hierdoor zal het kind minder stress en onrust ervaren (Kingma, november 2011).

8. Stappenplannen kunnen voor een kind met ASS erg verwarrend overkomen.

(niet waar)

Kinderen met ASS hebben ook moeite met het organiseren en plannen van activiteiten. Door de leerkracht kan hier op ingespeeld worden door duidelijk te zijn naar het kind toe. Het kind moet weten waar hij/zij moet beginnen, wat af moet zijn en wat gedaan moet worden als hij/zij klaar is. Voor een kind met ASS is het fijn om werkjes te maken die in stapjes worden opgebouwd. Deze stappen moeten overzichtelijk zijn zodat het kind weet waar hij aan toe is. De materialen die het kind nodig heeft bij de uitvoering van de opdracht moeten eenduidig zijn en precies afgemeten op wat het kind nodig heeft voor de uitvoering (Landelijk Netwerk Autisme , 2003).

Interactie ondersteuning

9. Een kind met ASS kan het beste auditief ondersteund worden door bijvoorbeeld extra instructie aan te bieden.

(niet waar)

Kinderen met ASS hebben moeite met het verwerken van auditieve informatie, waardoor taal vaak niet goed begrepen wordt. Door interactie kracht bij te zetten kan het beter begrepen en opgenomen worden. Deze ondersteuning kan het beste met visuele middelen, ook is het raadzaam om als leerkracht in een rustig tempo te spreken. Eén van de meest gebruikte visuele hulpmiddelen in de klas is het digibord, deze ondersteuning kan natuurlijk ook op andere manieren geboden worden (Kingma, november 2011).

10. Een instructie voor een kind met ASS moet zo precies en gedetailleerd mogelijk gegeven worden.

(niet waar)

Tijdens de uitleg van een opdracht is het belangrijk dat deze zo kort en concreet mogelijk wordt gehouden. Daarbij is het belangrijk dat verwachtingen naar het kind worden uitgesproken (Kingma, november 2011).

Bijlage 4 – Vragenlijst (interventies/aanpakken)

Omgaan met (mogelijk) autismespectrumstoornissen (ASS) in een reguliere onderwijs klas

1. In welke klas bent u werkzaam?

- ○ 1/2
- ○ 3/4
- ○ 5/6
- ○ 7/8

2. Hoeveel leerlingen uit deze klas zijn gediagnosticeerd met ASS?

- ○ N.v.t.
- ○ 1 - 2 leerlingen
- ○ 3 - 4 leerlingen
- ○ >5 leerlingen

3. Welke aanpassingen zijn hiervoor ingezet binnen de klas m.b.t. deze leerling(en)?

- ☐ Prikkelarme plek in de klas
- ☐ Studiebuddy
- ☐ Koptelefoon
- ☐ Dagritme kaartjes
- ☐ Time-out ruimte
- ☐ Voorbereidend gesprek op activiteiten
- ☐ Interactie ondersteuning
- ☐ Hulp sociale interactie
- ☐ Stappenplan voor structuur qua werk
- ☐ Anders:

4. Hoe bent u tot de keuze van deze aanpassingen gekomen?

- ☐ Door het lezen van een boek of artikel.
- ☐ Door een studie of cursus te volgen.
- ☐ Door advies in te winnen bij collega's.
- ☐ Door advies in te winnen bij ouders.
- ☐ Door hulp te vragen aan externen.
- ☐ Anders, namelijk:

5. Maakt u gebruik van externe hulp voor de omgang met deze leerlingen?

- ○ Nee
- ○ Ja, namelijk:

6. Waar zou u nog meer kennis over willen krijgen m.b.t. ASS?

- ☐ Ik weet voldoende
- ☐ Sociale ondersteuning
- ☐ Aanpassing ruimte
- ☐ Interactie ondersteuning
- ☐ Ondersteuning leren
- ☐ Aanpak ongewenst gedrag
- ☐ Anders, namelijk:

Bijlage 5 – Aanvullend interview leerkrachten

Interview leerkracht groep 1/2

Hoeveel leerlingen in de klas zijn werkelijk gediagnosticeerd met ASS?
Geen enkel kind, wel heb ik 2 leerlingen die kenmerken van ASS vertonen. Voor deze kinderen heb ik dan ook verschillende aanpassingen binnen de klas gedaan. In groep 1/2 is het vaak ook nog niet duidelijk of een kind ASS heeft, dit komt pas in groep 3 of 4 duidelijker naar voren.

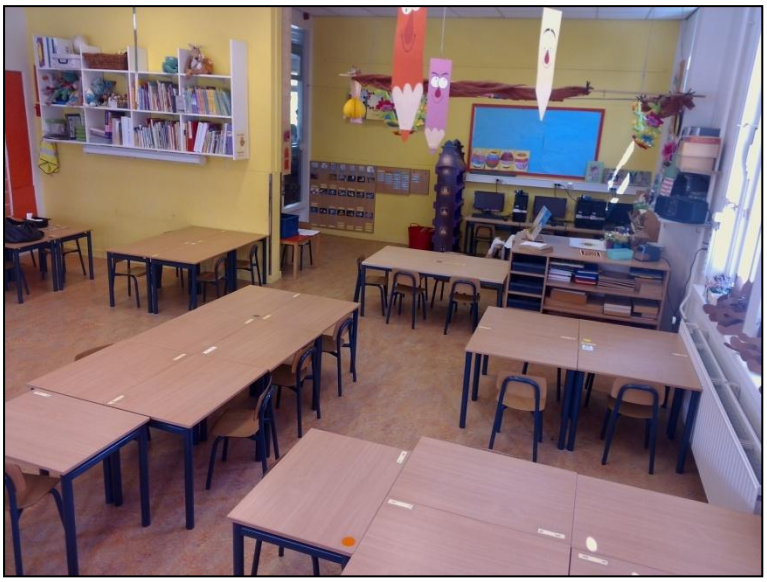
Hoe zien deze aanpassingen er uit?
We proberen een zoveel mogelijk rustige omgeving met vaste structuur te bieden maar niet specifiek voor leerlingen met ASS omdat ze nog niet altijd in beeld zijn.

De kinderen zien op de schijf welke dag het is en welke leerkrachten er op deze dag voor de klas staan.
Stagiaires worden hier ook in afgebeeld.

We gebruiken ieder dagdeel dagritme kaartjes en bespreken deze met de leerlingen zodat ze weten hoe het dagdeel ingedeeld is.
Om verduidelijking te scheppen grijp ik regelmatig terug op deze dagritmekaartjes.

Voor de kinderen die zich beter kunnen concentreren als ze afgezonderd zitten heb ik een afgebakende plek voorin de klas. Deze plek wordt meestal in gebruik genomen onder een werkles, dan wordt er geen gebruik gemaakt van het digibord.
Om de leerlingen op deze plek nog meer af te bakenen gebruik ik studiebuddy's, in mijn klas heb ik er vier tot mijn beschikking.

De kinderen uit mijn klas zijn verdeeld in groepjes en ieder groepje heeft een eigen kleur. Deze kleur is vermeld op de tafels met een gekleurde stip en de namen van de leerlingen en boven de tafels met een gekleurde pijl.



De kleuren van de groepjes gebruiken de kinderen om hun activiteit van het planbord te kiezen.
Ze kiezen per groepje, individueel een opdracht.

De opdrachten waaruit ze kunnen kiezen hebben ook een bepaalde kleur die aangeduid zijn met een stipje.
Als een kind een activiteit gekozen heeft hangt diegene zijn naamkaartje onder de activiteit en zoekt de opdracht in de kast waar precies hetzelfde gekleurde stipje te vinden is.

Als de kinderen aan de slag gaan met hun werk herinner ik ze aan het stappenschema van Meichenbaum dat voorin de klas hangt (Timmerman, 2002).

Deze stappen helpen hen bij het maken van de opdrachten.

Je hebt nu vooral zichtbare aanpassingen opgesomd. Zijn er nog meer handelingen die je inzet bij de leerlingen die ASS kenmerken vertonen?
Ja, ik probeer naar deze leerlingen zo kort en duidelijk mogelijk te zijn. Ik denk dat hierdoor informatie zo goed mogelijk wordt opgenomen en kan worden verwerkt.

Hoe kom je aan deze informatie?
Ik heb dit wel eens gelezen in boeken en artikelen. Ook heb ik verschillende cursussen gevolgd.

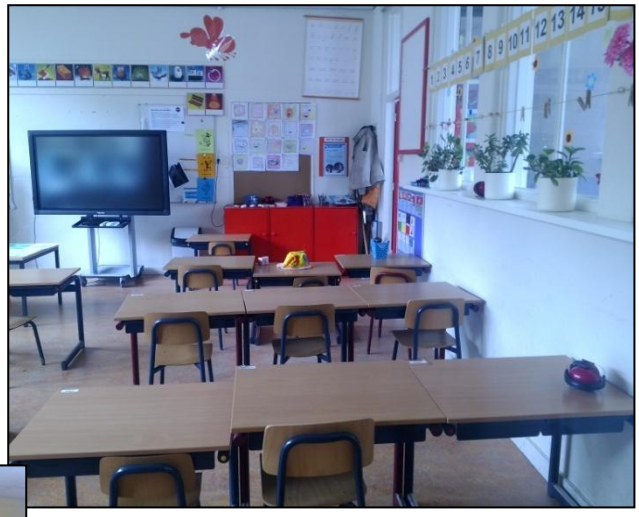
Welke boeken/artikelen en cursussen?
Ik heb de boeken 'Geef me de vijf' (Bruin, 2009) en 'Oudergids autisme' (Velde, 2004) gelezen.
Ook heb ik een aantal cursussen gevolgd van SON edutraining over 'kinderen met autisme' en 'kinderen met probleemgedrag' (SONedutraining, 2014).
De artikelen die ik gelezen heb kan ik niet meer voor de geest halen maar komen waarschijnlijk uit tijdschriften van school, zoals JSW (JSW, 2014).

Wat zou je nog meer willen weten over ASS?
Hoe ik deze leerlingen sociaal kan ondersteunen en hoe ik ze ondersteuning kan bieden binnen het leren.

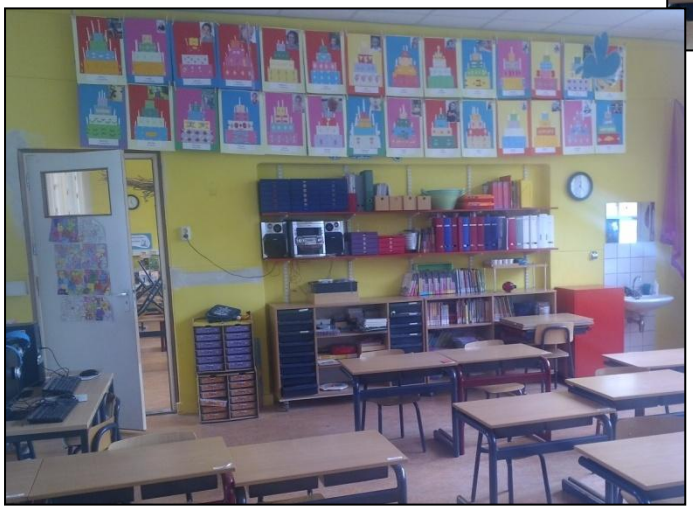
Interview leerkracht groep 3/4

Hoeveel leerlingen in de klas zijn werkelijk gediagnosticeerd met ASS?
Geen enkele leerling. Wel zijn er een aantal leerlingen in de klas die bepaalde symptomen hiervan vertonen.

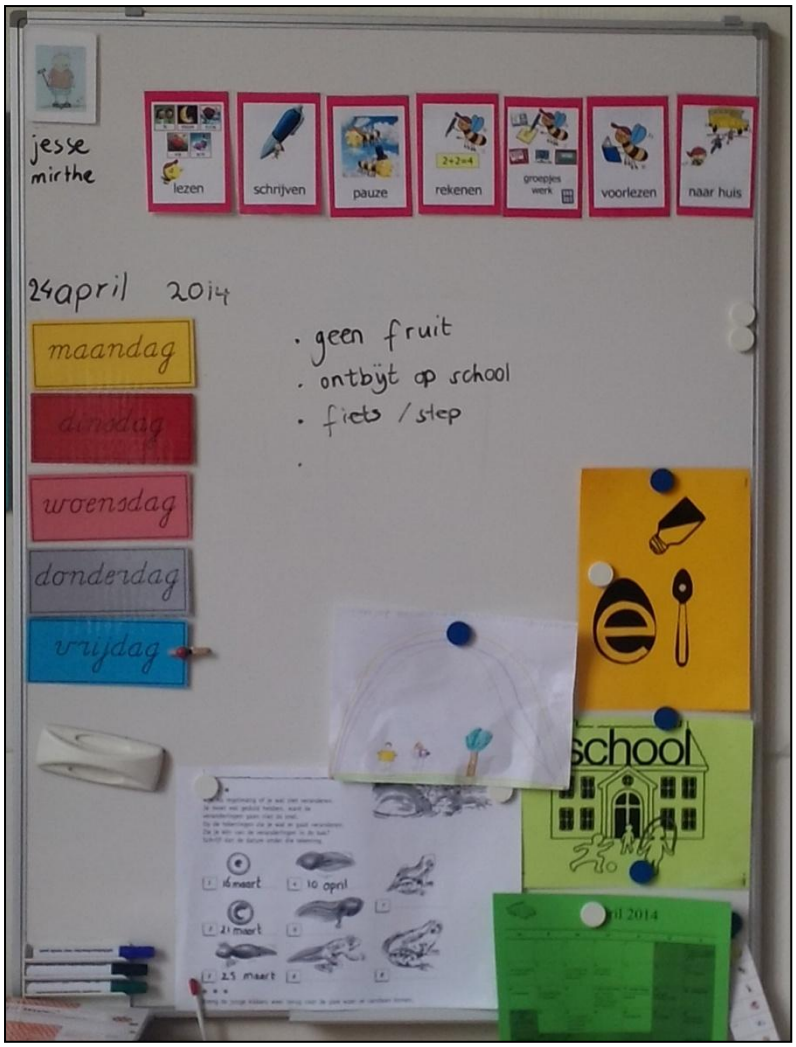
Welke aanpassingen heb je ingezet voor deze leerlingen?
Er is een tafel voorin de klas waar een leerling apart aan kan werken. Dit hoort een prikkelarme plek te zijn maar is het eerlijk gezegd niet helemaal. Zo is de prullenbak naast zijn tafel niet tactisch neergezet. De leerling die aan deze tafel zit krijgt ook extra instructies die hij volgt aan een instructietafel die tegen mijn tafel aan staat.



Achterin de klas heb ik nog een prikkelarme plek die wordt ingenomen door een leerling die ook gebruik maakt van een studiebuddy. Ook zijn er verschillende kinderen in de klas die gebruik maken van een koptelefoon.



Om het dagritme aan te duiden maak ik gebruik van dagritme kaartjes.
Deze wijzig ik ieder dagdeel zodat de kinderen weten waar ze aan toe zijn.
Binnen de klas maken we ook gebruik van een weekrooster. Deze hangt bij de dagritme kaartjes op het bord. Als er op een bepaalde dag een andere gebeurtenis plaats vindt, zoals een sportdag, schrijf ik dat bij het weekrooster.



Schoolbreed maken we ook gebruik van een maandrooster. Dit hangt bij ons in de klas onderaan het bord (in het groen) en wordt iedere maand aan de kinderen meegegeven zodat ouders weten wat voor activiteiten de kinderen ondernemen.

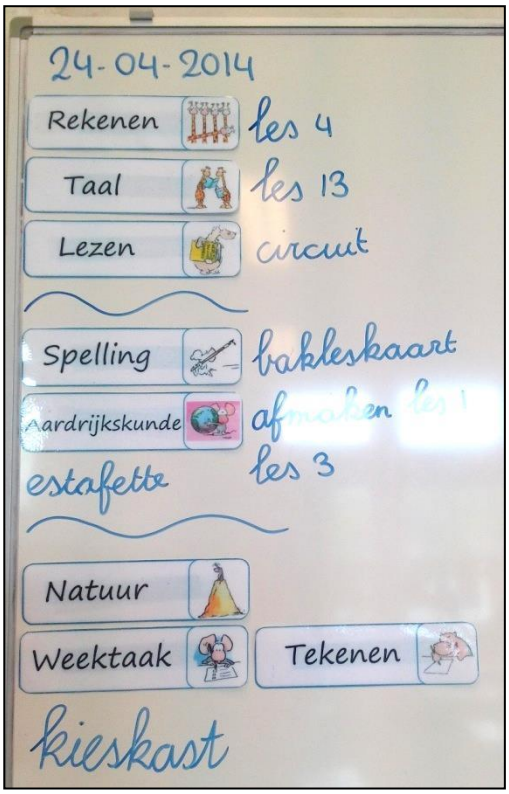
Je hebt aangegeven in een eerder vragenlijst dat je gebruik maakt van een stappenschema. Kan je hier iets over vertellen?
De leerlingen die hier in ondersteund worden hebben een hulpschema in hun laatje. Dat is hetzelfde stappenplan dat in groep 1/2 wordt aangeboden. Leerlingen leren hier in de volgende volgorde hun opdrachten te benaderen: wat moet ik doen? – Hoe ga ik dat doen? – Ik doe mijn werk. – Ik kijk mijn werk na. Wat vind ik er van?

Hoe weet je precies hoe je deze leerlingen moet benaderen?
Ik heb een aantal artikelen gelezen uit een aantal vakbladen die vanuit school werden aangeboden. Ook heb ik verschillende dingen op internet opgezocht. Verder heb ik hulp van een externe, namelijk een ambulant begeleider.

Wat zou je nog meer willen weten over ASS?
Ik zou graag meer te weten willen komen over de aanpassing van de ruimte in de klas. De klas bestaat uit 28 kinderen en is erg klein. Omdat meerdere kinderen behoefte hebben aan een prikkelarme omgeving laat ik ze vaak op de gang werken, eigenlijk vind ik dit niet echt een oplossing. Graag zou ik willen weten hoe ik de kleine ruimte zo effectief mogelijk kan inrichten.
Ook zou ik graag meer willen weten over de aanpak van ongewenst gedrag. Ik reageer nu vaak op gevoel en vind het ingewikkeld om een goede aanpak te vinden.
Omdat binnen groep 3/4 het leren centraal staat gaat hier meestal veel tijd en energie in zitten. Dit vele werken heeft niet altijd goed effect op het gedrag. Eigenlijk moet er een balans zijn tussen het cognitieve en sociaal emotionele. Hierbij vind ik het lastig om te bepalen of ik de kinderen in sommige situaties juist moet laten of strak moet zijn.

Interview leerkracht groep 5/6

Hoeveel leerlingen in de klas zijn werkelijk gediagnosticeerd met ASS?
Geen, 4 leerlingen vertonen wel kenmerken van ASS. Ik benader ze dan ook alsof ze ASS gediagnosticeerd zijn. Over 3 leerlingen heb ik contact gehad met een externe. Over 1 leerling daarvan hebben we één keer in de zes weken groot overleg met een externe deskundige, IB'er, leerkracht en ouders.



Welke aanpassingen heb je ingezet voor deze leerlingen?
In de klas maken we gebruik van een dagrooster. Hierbij staat vermeld wat voor les de leerlingen krijgen en wat deze precies inhoudt.
Groep 5 en 6 hebben apart van elkaar een rooster waar dit vermeld is.
Naast het dagrooster hebben we een rooster voor twee weken waar bijzondere activiteiten op vermeld staan. Dit rooster is wel voor beide groepen samen.

Verder maken 4 leerlingen gebruik van een studiebuddy en een koptelefoon. Ook maken we gebruik van het stappenplan, de beertjesmethode van Meichenbaum (Timmerman, 2002). Deze is wat kinderachtig en wordt dan ook niet vaak gebruikt.

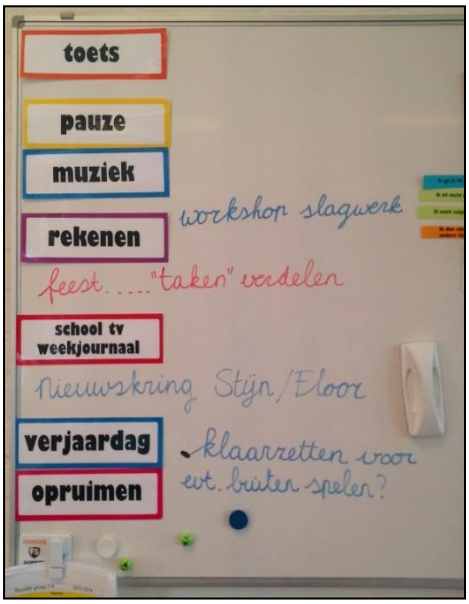
Hoe kom je aan deze kennis?
Dit heb ik gelezen in verschillende literatuur die ik in mijn postvak ontvang. (Dit zijn o.a. JSW vakbladen en andere vaktijdschriften (JSW, 2014)). Ook heb ik met collega's hierover gesproken en met externen, wat ik al eerder vertelde.

Wat zou je nog meer willen weten over ASS?
Extra kennis is altijd welkom.

Interview leerkracht groep 7/8

Hoeveel leerlingen in de klas zijn werkelijk gediagnosticeerd met ASS?
Geen, 5 leerlingen vertonen hier wel kenmerken van.

Welke aanpassingen heb je ingezet voor deze leerlingen?
In de klas maken vier leerlingen gebruik van een studiebuddy ook zijn er een aantal koptelefoons tot beschikking. Eén leerling heeft een 'wiebelkussen' vanwege zijn ADHD diagnose en een andere leerling heeft een comfortabele stoel vanwege medische redenen.



Op het bord hangen dagritme kaartjes die aangeven wat er die dag plaats gaat vinden. Soms schrijf ik hier extra informatie bij ter verduidelijking.

Je hebt ook aangegeven dat je gebruik maakt van een stappenplan en time-out ruimte, kan je hier meer over vertellen?
Een aantal leerlingen heeft een stappenplan in hun laatje. Deze is gebaseerd op het stappenplan van Meichenbaum (Timmerman, 2002) maar heb ik veranderd, zodat het wat meer bij hun leeftijd past.

Als dit niet ligt binnen de belevingswereld van de leerling pas ik soms het schema aan met andere afbeeldingen. Hier volgt een voorbeeld voor een leerling die helemaal weg was van trekkers.

Binnen de klas hebben sommige leerlingen soms behoefte aan een time-out.
Zo heb ik afgesproken met de IB'er en directeur van de school dat kinderen bij hen een time-out kunnen nemen als ik hen dit opdraag. Dit pas ik toe als een leerling zo boos of onhandelbaar is dat diegene anderen tot last is in de klas. Na een time-out wordt de situatie altijd besproken.

Hoe kom je aan al deze kennis?
Ik denk dat ik dit in een artikel of boek gelezen heb via school. Ik zou niet meer weten wat precies. Soms vraag ik advies aan collega's, of krijg ik deze zoals jouw advies over een time-out.
Ook krijg ik advies van externen die leerlingen komen onderzoeken vanuit stichting Circum (CIRCUM, 2014). Deze externen komen niet specifiek voor autistische kinderen maar hier krijg ik wel veel advies van.

Wat zou je nog meer willen weten over ASS?
Ik zou vooral meer willen weten over de omgang met ASS leerlingen. Zo vind ik het lastig om ongewenst gedrag aan te pakken en sociale ondersteuning te bieden. Ik werk wel met verschillende verduidelijkingsystemen die gericht zijn op gedrag. Zo gebruik ik een kaart met knijpers waar wordt aangeduid hoe de leerlingen werken.
Ook maak ik gebruik van 'classdojo', een programma op internet waardoor we iedere week een monster van de week kunnen uitkiezen (Classdojo, 2014).
Toch vind ik het lastig om de leerlingen met ASS kenmerken te benaderen ondanks de interventies die ik al ondernomen heb.

Bijlage 6 – Feedback

Bijlage 6a – Verwerkte feedback beoordelaar onderzoeksvoorstel

Algemeen

- Probeer lange citaten te vermijden en als je ze toch opneemt dan met exacte duiding naar het paginanummer.
- Hoofdstuk 4 (verwerking basisdimensies) is prima, zo ook hoofdstuk 6 (je reflectie).. Kort en krachtig!
- De feedback van je CF's heb je nagenoeg integraal opgenomen. Voor de lezer is het prettiger als je een overzicht maakt met de aanwijzingen en suggesties en je concreet aangeeft wat je ermee gedaan hebt.
- Je bibliografie of literatuurlijst is niet om door te komen: voeg na elk item een regel wit in. Neem alleen op wat je echt gebruikt hebt in je toets. Zorg voor verwijzingen die traceerbaar zijn.

Ik heb zoveel mogelijk citaten verwijderd. Binnen mijn bronvermelding vermeld ik geen paginanummers meer als ik geen gebruik maak van een citaat. De feedback van mijn CF's verwerk ik op een andere, overzichtelijke manier (net als deze feedback) waardoor dit gemakkelijker te lezen is.

Hoofdstuk 1 (aanleiding en probleemstelling)

- Je moet selectiever te werk gaan met informatie die ik gaf in toetsen en bijlagen (feedback POP) → hoofdstuk 1, moeilijk traceerbare bronnen.
- Je heeft in je eerste hoofdstuk vanuit zowel de praktijk, maatschappij als jezelf een mooie relevantie aan je onderwerp waarbij je uitgebreid citeert.
- Je gebruikt verkeerde bronvermelding.
- Bijlage 1 (uitwerking zorgroute binnen school) is overbodig.
- Je gebruikt in een bron de naam van de school, dat mag niet.
- Inperking binnen paragraaf 1.2 (de probleemstelling) is prima, waardoor de focus komt te liggen op ASS. Dit sluit aan bij de POP.
- Kernbegrippen: Zijn deze dekkend? Waarom is de rol van de leerkracht niet toegevoegd?
- Je onderzoeksvraag is prima maar erg breed. Wil je dit voor heel Nederland doen?
- Je eerste deelvraag geeft een goede inkadering voor jouw praktijksituatie.
- Formuleer je derde deelvraag zo dat deze expliciet gericht is op de toekomst (augustus 2014): Wat moeten we nog doen? Met name in deze derde deelvraag zie je het door mij als extra genoemde kernbegrip 'de leerkracht' naar voren komen.

Bij het herschrijven van dit hoofdstuk heb ik alle bronnen gecontroleerd en recente bronnen toegevoegd. Hierbij heb ik ook gericht gekeken of deze bronvermelding correct is. Bijlage 1 en de verwijzing naar de school heb ik weggelaten. Mijn kernbegrippen heb ik aangepast zodat ik deze later kan gebruiken als rode draad in mijn theoretisch kader.
Ook heb ik mijn onderzoeksvraag en derde deelvraag aangepast en meer ingekaderd.

Hoofdstuk 2 (theoretisch kader)

- Het betoog rond bronnen heeft geen meerwaarde voor het onderzoek → wel aangeven dat meerdere bronnen geraadpleegd zijn vanuit verschillende domeinen (bijv. gedrag en begeleiding). De hierbij genoemde bijlage geven geen relevante aanvulling.
- Bij paragraaf 2.1 (bestudeerde bronnen) kan kort op kernbegrippen terug worden gepakt: hier word je theoretisch kader aan opgehangen.
- Paragraaf 2 (theoretische onderbouwing) is een goede keuze en loopt congruent aan je hoofdstuk 1 waar je ASS ook als kernbegrip hebt gevoerd.
- Niet alle bronnen zijn correct.
- Bij opsomming van diagnostiek kan in bijlage en de gedachten van Vaessen eventueel verder uitgewerkt worden?!

- Kernbegrippen kunnen als leidraad worden genomen. De informatie is nu prima te gebruiken voor de derde deelvraag. Wat is nodig en past in het kader van Passend onderwijs?
- Je moet breder naar literatuur zoeken, bijv. De Bruin en Van Lieshout.
- Waarom neem je de laatste paragraaf op in je theoretische onderbouwing? Kan eventueel in hoofdstuk 4 bij beschrijving van resultaten.
- Sluit hoofdstuk 2 af met een soort van inhoudelijke resumé waarin je de relevante zaken uit je studie nog eens op een rijtje zet.

Het betoog rondom bronnen heb ik verwijderd wel heb ik aangegeven vanuit welke domeinen ik bronnen raadpleeg. Ik heb mij binnen mijn theoretisch kader meer laten leiden door de gekozen kernbegrippen. Hier heb ik paragrafen van gemaakt, die ik onderverdeeld heb ik subparagrafen. Ik heb breder gezocht naar verschillende bronnen die ik in mijn theoretisch kader toegevoegd heb. Alle verwerkte bronnen zijn gecontroleerd en opnieuw ingevoerd. De laatste paragraaf die beschrijft waar de school op dit moment staat, heb ik niet opgenomen in hoofdstuk 4 maar in hoofdstuk 1. Omdat ik daar ook schrijf over de ontwikkelingen van mijn school op het gebied van passend onderwijs leek mij dit een goede plek om dit daar te plaatsen en verschillende aanvullingen toe te voegen.

Hoofdstuk 3 (onderzoeksmethodologie)

- Hoofdstuk 3 moet uitgewerkt worden met paragrafen en nummering.
- Inleidend stukje is prima, hier zou je nog expliciet de doelstelling kunnen verwoorden.
- Waarom kies je voor 1 leerling? En waarom deze leerling? (transparant en navolgbaar)
- Hoe evalueer je? (omdat je zelf niets uitvoert)
- Geef steeds een verklaring waarom je expliciet kiest voor een bepaalde methode. Koppel die ook aan respondenten en geef inzicht in vragen (uit interview en enquête) en geef aan waarom je bepaalde zaken vraagt.
- Tot nu toe is mij niet geheel duidelijk WAT je WANNEER, WAAROM met WIE doet om WAT te bereiken. Koppel één en ander in een tijdlijn aan je deelvragen.

Ik heb hoofdstuk 3 herschreven en hierbij in mijn achterhoofd gehouden of het WAT, WANNEER, WAAROM en WIE duidelijk naar voren komt. Om meer overzicht te creëren heb ik ervoor gekozen om meerdere paragrafen toe te voegen. In mijn inleiding heb ik mijn doelstelling duidelijk vermeld zodat naar voren komt waar ik naar toe wil werken. Ik heb ervoor gekozen om me binnen mijn onderzoek niet meer te richten op één leerling. Dit is niet mogelijk omdat de leerling die ik voor ogen had niet gediagnosticeerd is met ASS.

Bijlage 6b – Verwerkte feedback Critical friends

Feedback Dorine – Samenvatting

Tot nu toe vertel je vooral veel wat je hebt gedaan. Dit is geen samenvatting van het onderzoek, maar vooral een beschrijvende reflectie. Samenvatting van het onderzoek gaat ook dieper in op de inhoud en op de bevindingen die je hebt gedaan. Probeer meer over je onderzoek te vertellen. Waarom heb je dit onderzoek gedaan? Hoe is het tot stand gekomen? In samenwerking met wie? Sluit je voorwoord af. Nu stopt het plotsklaps. Maak er echt een verhaal van met opening en einde. Het is niet alleen samenvatting ook een voorwoord, waarin je mensen uitnodigt je onderzoek te gaan lezen. Benoem ook nog eens je onderzoeksvraag en ga daar op in. Wat kunnen mensen verwachten als ze je onderzoek gaan lezen? Ga in op dingen die leerkrachten gezegd hebben of die je gezien hebt. Het is nu een algemeen verhaal die je in elk relevant onderzoek kunt plakken. Het leest ook moeilijk. Je gebruikt veel te lange en moeilijke zinnen. Verander het hier een daar en je hebt een prima samenvatting/voorwoord.

Door de gegeven feedback van Dorine heb ik de samenvatting enigszins aangepast. Zo heb ik de tekst aangepast aan het onderzoek. Ik heb mijn onderzoeksvraag en deelvragen beschreven, met daarbij de onderzoeksmethoden en resultaten. Ook heb ik een slotzin toegevoegd. Omdat ik ruim over het maximum aantal woorden zit voor dit hoofdstuk (470) heb ik ervoor gekozen om niet al te gedetailleerd op resultaten in te gaan. Dit kan immers gelezen worden binnen de hoofdstukken die volgen.

Feedback Joep – Hoofdstuk 1 (Aanleiding en probleemstelling)

- Je bronvermelding is naar mijn weten in orde.
- Je beschrijft dat jouw school vanaf augustus 2014 een school voor passend onderwijs wil zijn. Dit mag je uitgebreider beschrijven, ik ben als lezer erg benieuwd wat dit op jouw school teweeg brengt en wat de rol van jouw onderzoek hierin is.
- Je beschrijft onder het kopje 'De probleemstelling' dat je vermoed dat in het passend onderwijs de gedragsproblematiek van ASS kinderen onderbelicht zal worden in vergelijking met de leerproblematiek. Ook beschrijf je dat het belangrijk is voor een leerling met ASS om zich veilig te voelen zodat de leerkracht in kan spelen op eventuele leer en gedragsproblemen. Waar baseer je dit precies op? Misschien dat je hier juist de speerpunten van jouw school kunt benoemen m.b.t. ASS, of wat dat voor veranderingen met zich mee zal brengen. Nu lijkt het alsof je een vermoeden hebt en dit gaat onderzoeken.
- Kan je nog specifieker zijn over het kernbegrip leerkrachtrol?
- Erg sterke deelvragen!

Ik heb hoofdstuk 1 aangepast door de feedback die ik van Joep gekregen heb. Zo heb ik me meer verdiept in de aanpassingen die de school gaat doorvoeren om naar passend onderwijs toe te werken. Deze heb ik uitgebreid beschreven onder hoofdstuk 1.1 (De context van mijn onderzoek). De probleemstelling heb ik totaal anders geformuleerd zodat het beter past bij mijn hoofd- en deelvragen. Mijn kernbegrippen heb ik zo gelaten, in mijn theoretisch kader werk ik deze begrippen verder uit (dus ook de leerkrachtrol).

Feedback Fleur – Hoofdstuk 2 (Theoretisch kader)

- Goed dat je de feedback van de beoordelaar hebt meegenomen en dit hebt aangepast.
- Het gedeelte onder het kopje 'Huidig onderwijs' is erg interessant en prima verwoord.
- Hetzelfde geldt voor het gedeelte onder het kopje 'Passend onderwijs'.
- De kernwoorden vatten eigenlijk alles samen. Dit is wel fijn voor de lezer. Prima meegenomen vanuit de feedback van de beoordelaar.
- Bij het gedeelte waarin je de vijf classificaties binnen de PDD-sectie beschrijft is het fijn dat je het geheel opheldert met een plaatje.
- Goed dat je verschillende verklaringsmodellen naast elkaar legt en toelicht. Ik ben zelf erg benieuwd naar jou mening over de modellen en welke jou aanspreekt.

- Onder het kopje 'Structureren' is het stuk prima verwoord en prettig te lezen. Het is overzichtelijk en door de cursieve woorden zou je bijna de tekst al niet hoeven te lezen om te zien wat kinderen met ASS nodig hebben. Dat is de kracht van de tekst.
- Het theoretisch kader is helder opgebouwd, met duidelijke uitleg. Hier en daar mis ik voor mijn gevoel nog een bron, maar verder eigenlijk niets op aan te merken.
- Wat ik nog zou toevoegen en met name ook omdat je dat als feedback hebt gekregen van je beoordelaar, sluit af met een korte conclusie. In principe zijn dat jou kernwoorden bij elkaar in een kort stukje geschreven. Dit is prettig voor de lezer omdat je zo alles gelijk te pakken hebt. Je schrijft de kern van je theorie op in enkele zinnen.

Door de gegeven feedback van Fleur heb ik nog een aantal bronnen toegevoegd en een conclusie geschreven die het geheel samenvat.

Feedback Tessa – Hoofdstuk 3 (Onderzoeksmethodologie)

- In je inleiding komt duidelijk je doelstelling naar voren: de leerkrachten helpen om op een goede manier om te gaan met leerlingen met ASS.
- Je onderzoeksparadigma (hoofdstuk 3.1) is duidelijk.
- Bij het kopje onderzoeksstrategie beschrijf je dat je gaat evalueren in de evaluatiefase. Kan je ook omschrijven HOE je dit gaat doen?
- De rest van dit hoofdstuk ziet er goed uit, let wel op spellingfouten.
- Ik vind dat je vaak 'ik' gebruikt, voor mij is het niet duidelijk of dit wel of niet is toegestaan. Misschien kan je dit nog navragen?

Ik heb mijn spellingfouten aangepast en beschreven HOE ik ga evalueren in de evaluatiefase. Het gehele hoofdstuk heb ik herschreven en hierbij zoveel mogelijk de woorden 'ik', 'mijn' enz. vermeden. Dit heb ik beslist nadat ik navraag heb gedaan bij verschillende critical friends die bevestigde dat dit binnen een onderzoek vermeden moet worden.

Feedback Joep – Hoofdstuk 4 (Data-analyse en resultaten)

- Erg prettig dat je dit hoofdstuk inleidt met een introductie!
- Probeer de ik-vorm te vermijden, in reflectie/inleiding kan dit wel.
- De grafieken en diagrammen zijn heel duidelijk. Ze geven een mooie ondersteuning van de gegevens.
- Aan het einde van hoofdstuk 4.1 (deelvraag 1) heb je alle antwoorden van de leerkrachten schematisch weergegeven. Dit is erg goed. Zo zijn alle gegevens goed te interpreteren. Door de grafieken zou de lezer anders de draad misschien kwijt raken.
- In de inleiding van hoofdstuk 4.3 (deelvraag 3) beschrijf je dat je een samenvatting geeft over de interviews die je hebt afgenomen bij leerkrachten. Ben hier specifiek. Ik kan zien dat je in de bijlage gelabeld hebt. Gebruik dan termen of gerichte aspecten waar je op gelet hebt. Anders interpreteer je de gegevens misschien onbewust naar eigen ingeving.
- Bij het einde van hoofdstuk 4.3 is het raadzaam om een korte samenvatting te geven van wat je hebt verzameld en wat je erin het volgende hoofdstuk mee gaat doen.

Ik heb naar aanleiding van de feedback van Joep hoofdstuk 4 nogmaals gelezen en verschillende aanpassingen gemaakt. Zo heb ik geprobeerd om zoveel mogelijk de ik-vorm te vermijden in de uitwerking van de deelvragen. Hoofdstuk 4.3 (deelvraag 3) heb ik voornamelijk kritisch bekeken. Hierbij heb ik geïnterpreteerde tekst verwijderd en vervangen. Ook heb ik aan het einde van dit hoofdstuk een korte samenvatting toegevoegd waarin ik alle bevindingen kort beschrijf.

Feedback Dorine – Hoofdstuk 5 (Conclusies en discussie)

- Probeer niet met 'ik' te spreken. Dat hoort niet in een onderzoek. Daarnaast vind ik je opmaak heel prettig. Probeer nog wat meer kleur te geven aan je tabel. Wat ik nog wel aan toe wil voegen is wat je laat zien het resultaat is en niet de conclusie. De conclusie is wat je typt wat eruit gekomen is, eventueel zelfs nog gekoppeld aan theorie. Je beschrijft dan wat de beantwoording van de deelvraag is + je legt uit hoe dat komt of wat met elkaar te maken heeft. Alleen een tabel tonen laat een resultaat zien. (Feedback n.a.v. hoofdstuk 5.1)
- Verderop in hoofdstuk 5.1 beschrijf je wel meer dan alleen de tabel. Maar ook hierin beschrijf je voornamelijk wat er te zien is in de tabel.
- Aan het eind van hoofdstuk 5.1 beschrijf je wel een conclusie. Dat is heel goed maar erg kort. Kun je hier nog iets aan toevoegen?
- In hoofdstuk 5.2 verwijs je teveel terug naar andere hoofdstukken, dit maakt het geheel onoverzichtelijk.
- Ook in dit hoofdstuk beschrijf je geen conclusie. Beschrijf wat de conclusie is die je trekt uit de verschillende figuren.
- In hoofdstuk 5.3 beschrijf je een mooie conclusie op het gebied van structuur en ruimte. Je koppelt hier verschillende dingen aan elkaar en maakt hier één antwoord van. Mooi!
- In dit hoofdstuk typ je sterke dingen. Maar graag zou ik nou precies willen weten wat de leerkrachten nog moeten uitvoeren om klaar te zijn voor het passend onderwijs. Uit je verhaal komt dit niet helemaal duidelijk naar voren. Kun je hier een opsomming van maken? Of in ieder geval ervoor zorgen dat in één blik duidelijk wordt wat de leerkrachten nog moeten doen. Kun je vertellen met een link naar de theorie wat de leerkrachten nog missen?
- WAUW! In hoofdstuk 5.4 geef je een duidelijke conclusie van het geheel! Je vertelt heel duidelijk wat de uitkomsten zijn van je onderzoek. Nu vraag ik me af waarom je dat hier neerzet, terwijl je in de vorige paragrafen de conclusies per deelvraag geeft. Zet dit per deelvraag neer, want met de beantwoording van je deelvragen heb je, je hoofdvraag beantwoord.

Door de kritische feedback van Dorine heb ik het gehele hoofdstuk aangepast. Ik heb 'ik' termen vermeden en alle figuren die ik hierbinnen geplaatst had verwijderd. Ik heb de 'conclusies' laten staan en deze verder uitgebouwd. Ik heb ervoor gekozen om hoofdstuk 5.4 te laten staan als conclusie van het geheel zodat het een overzichtelijk geheel is. Wel heb ik binnen dit hoofdstuk verschillende aanbevelingen geschreven. Ook heb ik een hoofdstuk toegevoegd: 5.5 discussie om het geheel compleet te maken.

Feedback Tessa – Hoofdstuk 6 (Evaluatie en reflectie)

- Let binnen het schrijven van je reflectie op de spelfouten die je gemaakt hebt!
- Bij het gedeelte van de technische reflectie mag je meer bronnen gebruiken. Welke bronnen heb je gebruikt die leerzaam en nuttig voor je zijn geweest?
- Je gehele hoofdstuk over reflectie is duidelijk geschreven. Probeer het nog iets meer uit te breiden naar wat het voor jou als leerkracht precies gebracht heeft. Iets concreter.

Hoofdstuk 6 heb ik grondig getoetst op spelfouten waardoor ik enkele aanpassingen heb moeten maken. Vanwege de feedback van Tessa heb ik enkele bronnen aan mijn technische reflectie toegevoegd waardoor deze reflectie nog wat completer wordt. Ook heb ik kritisch gekeken naar wat het geheel voor mij als leerkracht heeft gebracht en dit duidelijk naar voren proberen te laten komen binnen de reflectie.

Feedback Tessa – Hoofdstuk 7 (Nawoord)

Je nawoord ziet er netjes uit. Hier heb ik niets op aan te merken.
Vanwege deze lovende woorden heb ik hier dan ook geen wijzigingen in aangebracht.

Feedback Dorine – Vragenlijst kennis (bijlage 3)

Je stellingen sluiten goed aan bij je theoretisch kader. Zorg wel dat je de keuze niet alleen uit 'waar' en 'niet waar' laat bestaan omdat hierdoor de kans bestaat dat leerkrachten gaan gokken als ze het antwoord niet weten.

Door de gegeven feedback van Dorine heb ik besloten om nog een keuzemogelijkheid toe te voegen: 'weet ik niet'. Hierdoor hoop ik duidelijk in kaart te brengen wat de kennis van de leerkrachten is. Mijn oorspronkelijke vragenlijst heeft 12 vragen, omdat binnen het programma (SurveyMonkey, 2014) maar 10 vragen kosteloos kunnen gesteld worden heb ik twee vragen verwijderd.

In welke klas bent u werkzaam? (1/2, 3/4, 5/6, 7/8).

Het 'sociaal verhaal' kan kinderen met ASS ondersteuning bieden in sociale situaties. (waar)

Feedback Joep – Vragenlijst interventies/aanpakken (bijlage 4)

- In je deelvragen heb je het over ASS en in je vraagstelling van de enquête over autisme. Probeer één term te gebruiken.
- Vraag 1 is goed geformuleerd.
- Bij vraag 2 vraag je hoeveel procent van de leerlingen gediagnosticeerd is. Dit is vrij ingewikkeld. Misschien kun je beter in aantallen rekenen.
- Vraag 3 zit goed in elkaar, op deze manier kom je meer over interventies te weten.
- Vraag 4,5 en 6 zitten ook erg goed in elkaar.

Na aanleiding van deze feedback heb ik in al mijn deelvragen de term ASS doorgevoerd. Ook heb ik bij deelvraag 2 geen percentage verwerkt binnen de vraag maar aantallen, dit werkt minder verwarrend.

Feedback Fleur – Verwerkingsopdracht AUT3 (bijlage 7)

- Onder het kopje 'functies van taal' beschrijf je drie functies. Vanwege je vele aantal woorden zou je dit kunnen inkorten aangezien je het alleen gaat hebben over taal als communicatiemiddel. Waarom moeten die verschillende functies van taal erin als je er toch maar één behandelt?
- Je uitwerkingen onder het kopje 'Taal als communicatiemiddel' is erg fijn en leesbaar. Je geeft een prima uitleg!
- Het is mooi hoe je de praktijksituatie ook koppelt aan de verschillende niveaus van communicatie.
- De betekenisverlening van communicatie op de verschillede niveaus heb je netjes en beknopt uitgelegd.
- Aan het einde van de verwerkingsopdracht sluit je af met een concreet en duidelijk stappenplan. Dit is erg handig en bruikbaar.
- Tot slot: de verwerkingsopdracht bevat veel theorie en je koppelt aan de praktijk. Je beschrijft het helder en duidelijk. Ik mis echter wel jou visie hierop. Voor mij komt de triade niet helemaal naar voren.

Ik heb een aantal punten die Fleur aangedragen heeft aangepast. Zo heb ik wat meer praktijk in de verwerkingsopdracht verwerkt. Dit is helaas erg minimaal omdat ik aan het maximum aantal woorden zit. Eerder had ik een inleidend verhaal, dit heb ik verwijderd vanwege de hoeveelheid woorden.

Feedback Fleur – Verwerkingsopdracht AUT4 (bijlage 8)

- Na het beschrijven van de praktijksituatie maar je een mooie overgang naar de theorie. Wel een tip: misschien goed om hiertussen een stukje eigen visie op de situatie te schrijven (triade).
- Ik mis een beschrijving over figuur 3 (de mindmap over de levensgebieden). Waar is het praktijkvoorbeeld? En wat is jou visie hierop? Hoe zou jij het aanpakken? Hoe zou jij dit aanleren? (triade)
- Heel prettig dat er binnen deze verwerkingsopdracht een conclusie is!

- Binnen deze conclusie schrijf je hele mooie en waardevolle zinnen. Vooral omdat veel mensen denken dat autisten geen sociaal leven willen. Ze willen het inderdaad heel graag en het is heel belangrijk, maar ontzettend moeilijk in sommige situaties.
- Tot slot: de verwerkingsopdracht is net zoals AUT3 heel helder en duidelijk beschreven. Je manier van schrijven is enorm veranderd ten opzichte van het begin van het jaar. Een hele mooie groei Marina! Ik mis soms wel de triade. Je mag best vertellen wat jij al hebt bereikt met leerlingen met autisme, want met al deze kennis kun je in de praktijk heel veel!

Door de gegeven feedback van Fleur heb ik ervoor gekozen om ook bij deze verwerkingsopdracht meerdere praktijkvoorbeelden toe te voegen. Ook heb ik beschreven wat ik precies ondernomen heb met de leerling die autistische kenmerken vertoont. Vanwege de hoeveelheid woorden heeft dit mij enigszins beperkt.

Bijlage 7 – Verwerkingsopdracht AUT3

Module: AUT3 – Communicatie en autisme
Lesplaats: Eindhoven
Docent: Ilonka van der Sommen
Aantal woorden: 1298

Functies van taal

Taal is een communicatiemiddel, om inhouden uit te drukken. Taal wordt hierbij op verschillende manieren en voor verschillende doeleinden gebruikt.
Zo zijn er verschillende functies van taal te onderscheiden (Expertisecentrum Nederlands, 2014):

- Taal wordt gebruikt als communicatiemiddel;
- Taal wordt gebruikt om de werkelijkheid te ordenen. Hierbij wordt voortdurend naar betekenissen en concepten verwezen;
- Taal wordt gebruikt om uitdrukking te geven aan persoonlijke emoties.

Deze verschillende functies van taal kunnen tegelijkertijd in een situatie gebruikt worden ik zal voornamelijk ingaan op de functie taal als communicatiemiddel.

Taal als communicatiemiddel

Bloom en Lahey hebben zich verdiept in de verschillende aspecten van communicatie. Zo wordt er onderscheid gemaakt tussen vorm, inhoud en gebruik (Bloom & Lahey, 2014).

- Met de vorm van de taal wordt grammatica bedoeld. Hierbij gaat het om het systeem van regels over de wijze waarop klanken, woorden en zinnen in een bepaalde taal worden gevormd.
- De inhoud van taal wordt gedoeld op enerzijds de woordenschat en anderzijds de semantische relaties die worden uitgedrukt. Semantische relaties geven de verbanden weer die tussen woorden kunnen worden gelegd om een betekenis uit te drukken die verder gaat dan de afzonderlijke woordbetekenissen.
- Met gebruik, worde de regels voor het gebruik van taal in sociale situaties bedoeld. Deze regels hebben betrekking op bijvoorbeeld het beurt nemen in een gesprek en het gebruik van communicatieve functies zoals vragen, mededelen, groeten en uitnodigen.

Er is een observatielijst ontwikkeld die grotendeels gebaseerd is op deze theorie. Deze observatielijst is te gebruiken in gestructureerde, ongestructureerde en semi-gestructureerde situaties. Eerder heb ik een korte observatie uitgevoerd in een gestructureerde situatie bij een leerling die kenmerken van ASS vertoont. Deze observatie is terug te vinden in figuur 1 (Fontys OSO, 2014).

Naam: L. Observatiedatum: 21/ 11/ 2013

Observatie en analyse van communicatie in een gestructureerde situatie							
Observatie			Analyse				
Wat gebeurt er?	**Zegt/doet Spontane communicatie**	**Opmerkingen**	**C/P**	**Vorm**	**Functie**	**Stijl**	**Sociale dimensie**
Leerkracht geef instructie	L. scheurt met papier.	L. loopt 2x naar prullenbak.	C	Non-verbaal. Voorwerpen	Aandacht vragen?	Vrijblijvend.	Aangepast.
L. reageert op opmerking.	'Andere tijd juf' 'Vrijdag toch?' 'Waarom?' 'Hoe laat?'	L. reageert op de leerkracht die aangeeft dat zijn RT op een ander tijdstip en een andere dag zal plaatsvinden.	C	Verbaal.	Informatie vragen.	Vragend.	Gericht.
Een medeleerling stelt een vraag aan de leerkracht, L. geeft antwoord.	Medeleerling: 'Waar is Rens?' L. geeft voor zijn beurt een antwoord.	In de klas is het enigszins rumoerig maar het antwoord van L. is duidelijk hoorbaar.	C	Verbaal.	Informatie geven.	Helpend.	Wederkerigheid..
Het werk wordt klassikaal nagekeken.	L. kijkt rond.	L. zoekt geen contact met anderen.	P	Motorisch.	Informatie zoeken.	Vrijblijvend.	Aangepast.

Figuur 1 – Observatie en analyse van communicatie in een gestructureerde situatie

Binnen deze observatie vertoont de leerling, L. gedrag dat omschreven kan worden als: afwezig, verduidelijking vragen en voor zijn beurt praten. Dit is voor het oog niet zeer opvallend gedrag. Helemaal niet als Bloom en Lahey beschrijven dat er bij autisme sprake is van een onvermogen om normaal communicatief gedrag te ontwikkelen, wat zich kan uiten door het uitblijven van taal of opvallende verschijnselen zoals echolalie, vreemde toonhoogten in de spraak en langdurige monologen. Hoewel de spraak van deze kinderen normaal is, is er volgens Verhulst (1990) vaak sprak van een onrijpe of gestoorde taalontwikkeling (Bloom & Lahey, 2014).

Communicatieniveau's

Zoals hierboven al beschreven werd kan taal onderscheiden worden in verschillende functies en kan hier een onderscheid gemaakt worden tussen vorm, inhoud en gebruik. Hierbij kan het geheel ook onderverdeeld worden in verschillende niveau's zoals te zien is in figuur 2 (Smedt, 2009).

	Non-vocaal		*Vocaal*
	Gebaren	Schrift	
Symbolisch (linguistische code)	- officiële gebarentalen - natuurlijke gebarentalen - handalfabet - gebarensysteem	- alfabet - Bliss symbolen - pictogrammen	- praten - zingen
Pre-symbolisch (concreet voorstellings- en verwijzingsmateriaal	- modelvoorwerpen - vervangende voorwerpen - aanwijzen, manipuleren van voorwerpen	- tekeningen - plaatjes - foto's	- imiterend verklanken - aandacht trekken - vasthouden gerichte vocalisaties (geen woorden)
Non-symbolisch	- ruimtegebruik - bewegen - (aan)kijken - houding - fysiologische reacties		- lachen - kreunen - zuchten - gillen - huilen

Figuur 2 – Communicatiemodel van Shane, aangepast door Verpoorten (1983)

Binnen de observatie in figuur 1 kwamen ook verschillende niveau's van communicatie naar voren. Zo was de eerste actie van L. een mogelijke manipulatie van voorwerpen (pre-symbolisch, gebaren). Onder de instructie scheurde hij papier waardoor hij naar de prullenbak moest lopen om het papier daarin te gooien. Dit is een voorbeeld van bewegen (non-symbolisch, gebaren).
Terwijl hij dit deed was de leerkracht instructie aan het geven waar L. naar had moeten luisteren en mee had moeten lezen. Hierbij kan verondersteld worden dat L. het alfabet beheerst (symbolisch, schrift). Binnen dit voorval komen verschillende niveau's van communicatie naar voren, op het non-vocale gebied. De oorzaak hiervan is dat L. tijdens dit voorval geen geluid maakte.

Communicatiehulp bij autisme

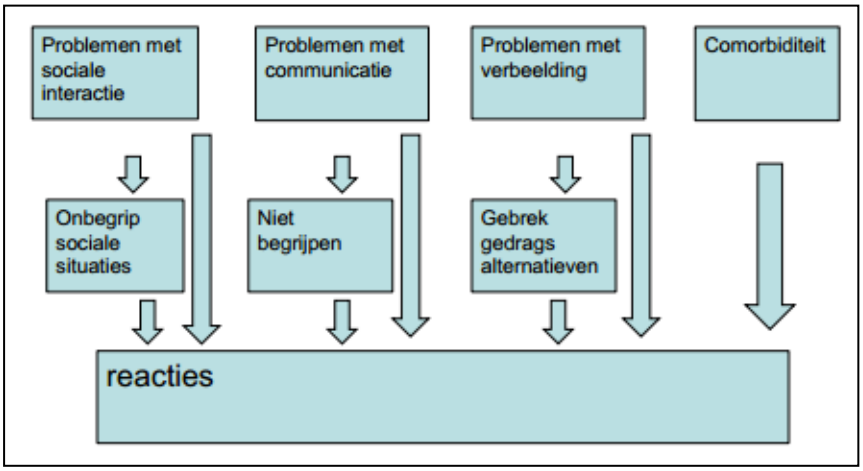
Bij mensen met autisme kunnen misverstanden ontstaan binnen de communicatie door een beperkte toegepaste centrale coherentie. Hierdoor kunnen problemen ontstaan bij het begrijpen van de gewoonste dingen van alle dag (Sande, Denteneer, Verpoorten, & Isarin, februari 2010). Ook als deze afgestemd wordt op zintuigelijke en verstandelijke beperking. Als dit het geval is moet er hulp geboden worden: Conceptondersteunende Communicatie (CoC). Dit zorgt ervoor dat gewone betekenissen vanuit de omgeving wel begrepen kunnen worden (Viataal, 2013).
CoC is een methode die uitgaat van een door autisme anders verlopende waarneming en betekenisverlening. Conceptwaarneming wordt (wanneer nodig) ondersteund met informatie van deelelementen en hun samenhang van een te communiceren concept of betekenisgeheel. Dit gebeurt met zowel een individuele aangepaste communicatievorm, als met een afstemming op het niveau waarop een persoon betekenis verleent aan communicatie (Sande, Denteneer, Verpoorten, & Isarin, februari 2010).

Betekenisverlening en communicatie kan op vier verschillende niveau's plaatsvinden: sensatie, presentatie, representatie en metarepresentatie (Verpoorten, 1996). Binnen het sensatieniveau staan de ervaringen centraal die via zintuigen worden waargenomen. Op de overige niveaus gaat het om perceptie, dit is de interpretatie en centrale verwerking van informatie, die door verschillende zintuigen is verzameld. Zo wordt op het niveau van presentatie informatie in een concrete context waargenomen. Op het niveau van representatie wordt de symbolische betekenis begrepen en kan buiten de actuele situatie voorspelbaarheid worden geboden. Tot slot wordt op het niveau van metarepresentatie begrepen dat taal uit meer bestaat dan alleen de primaire functies (Sande, Denteneer, Verpoorten, & Isarin, februari 2010).
Naast het inspelen op de verschillende niveau's van communicatie kunnen er ook aanpassingen gemaakt worden in de omgeving. Zo kan er meer structuur aangebracht worden in ruimte, tijd en activiteit. Binnen mijn theoretisch kader (hoofdstuk 2.2) onder het kopje 'structureren' is te lezen op wat voor manier structuur toegebracht kan worden binnen de klas.

Communicatie en moeilijk gedrag autisme

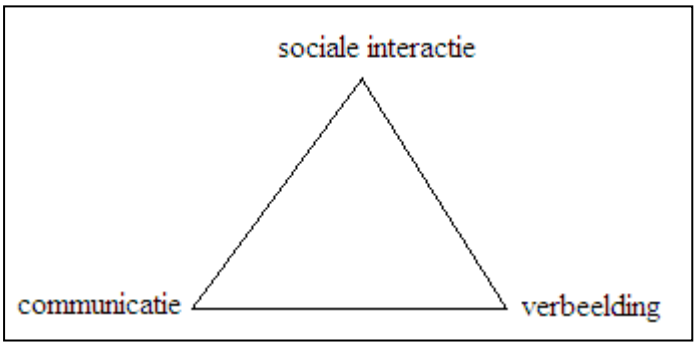
Als een kind met ASS zich onveilig voelt kunnen zich gedragsproblemen voor doen. Daarom is het van belang dat het reguliere onderwijs stappen onderneemt om zich voor te bereiden op kinderen met ASS, zodat ze hier zo goed mogelijk op in kunnen spelen.
Gedragsproblemen kunnen door de volgende drie punten ontstaan (Vaessen, 2012):
1. Gedragsproblemen kunnen het gevolg zijn van een onvoldoende op maat gesneden structuur. De gedragsproblemen kun je dan zien als ontregeling omdat de leerling de wereld niet overziet. Structuur is dus erg belangrijk.
2. Een cognitieve aanpak werkt goed bij incidentele gedragsproblemen naar aanleiding van foutieve interpretaties. Samenvattend zegt de cognitieve invalshoek dat het gedrag van iemand bepaald wordt door wat de persoon denkt dat er gebeurde. De interpretatie van een gebeurtenis veroorzaakt een bepaald gevoel en dat veroorzaakt bepaald gedrag. Kinderen met ASS interpreteren zaken veelvuldig foutief. Ze leggen vaak foutieve linken (centrale coherentie) maar begrijpen intenties van anderen ook vaak foutief.
De oplossing is hierbij om de gedachte te herstructureren, zo zul je zien dat de boosheid afneemt en de gedragsproblemen stoppen.
3. Mocht de omgeving op school goed genoeg gestructureerd zijn, en zijn de gedragsproblemen op dat moment niet het gevolg van een foute interpretatie van hetgeen er gebeurde, kijk dan of je leerling met zijn onfatsoen winst/of in ieder geval geen verlies ervaart. Hier is een gedragsmatige aanpak noodzakelijk. Consequent belonen en/of consequent sanctioneren.

Het tweede punt dat G. Vaessen aanhaalt, gedragsproblemen als gevolg van een beperkte toegepaste centrale coherentie, beschrijft Dijkshoorn in figuur 3 (Dijkshoorn, 2007).



Figuur 3 – Moeilijk gedrag en autisme

Binnen dit figuur komt duidelijk de invloed van de 'Triade van Wing' naar voren. Deze triade is vermeld in figuur 4 (Wing, 1993).



Figuur 4 – Triade van Wing

Deze drie punten passen binnen het gebied van centrale coherentie die bij autisten enigszins beperkt kan zijn. Daarom is het belangrijk om hier goed mee om te kunnen gaan.
Omgang met moeilijk gedrag kan in verschillende stappen (Heijkoop, 1996):

- Stap 1: Wat gebeurt er precies? (VORM)

Binnen deze stap is het belangrijk om het gedrag te observeren. Interactie staat hierbij centraal en gelet moet worden op de details. Om dit duidelijk in kaart te brengen kan gebruik gemaakt worden van de ABC-analyse (Didden & Duker, 1998). Hierbij wordt het geobserveerde in kaart gebracht op verschillende manieren: Antecedent, Behavior en Consequent.

- Stap 2: Hoe vaak komt het voor? (FREQUENTIE)

Belangrijk is om te onderzoeken bij welke activiteiten dit gebeurt, welk tijdstip en of dit bij iedere begeleider zo is.

- Stap 3: Hoe heftig is het? (INTENSITEIT)

Vraag jezelf af of het gedrag een gewoonte is en of dit terloops gebeurt. Is het gedrag functioneel en dwangmatig?

- Stap 4: Is er nog ruimte zonder? (UITZONDERINGEN OF BESMETTING)

Bedenk hierbij wat er eigenlijk wel goed gaat en of alles in moeilijk gedrag omdraait. Zoek hierbij naar perspectief en sluit aan op kleine signalen.

- Stap 5: Maak een plan!

Vorm een doel, bedenk waar je moet beginnen en wat je wilt bereiken. Probeer hierbij zo klein mogelijke stapjes te bedenken. Gebruik je hierbij een beloning of een straf?
Belangrijk: registreer wat je doet!

Bijlage 8 – Verwerkingsopdracht AUT4

Module: AUT4 – Sociaal gedrag en autisme
Lesplaats: Eindhoven
Docent: Ilonka van der Sommen
Aantal woorden: 1316

Sociale competentie

De term sociale competentie verwijst naar het vermogen om op een adequate manier sociaal en emotioneel te kunnen functioneren. Adequaat houdt in dat er een evenwicht is tussen tegemoetkomen aan eigen belangen en die van een ander, binnen de heersende waarden en normen. Om dit te beheersen moet er een afstemming zijn van sociale kennis, vaardigheden en houdingen (Hoogenkamp & Struiksma, 2003).
In recente literatuur wordt onderschreven dat autisme met een gebrekkige sociale competentie gepaard gaat. Met name de wederkerigheid van sociale uitwisseling blijkt te ontbreken, waarbij gebrekkige sociale benaderingen en initiatieven en onhandige reacties op toenaderingspogingen door anderen opvallen (Mettler, december 2005).
De mogelijkheid bestaat dat mensen met ASS over een minder ontwikkelde Theory of Mind (ToM) beschikken waardoor ze moeite hebben met het verplaatsen in gevoelens, gedachten en bedoelingen van anderen. Hierdoor is het ook lastig om hun gedrag af te stemmen op het gedrag van anderen. Daarbij komt nog dat er ook problemen zijn met het bijsturen van gedrag en hebben deze mensen ook vaak minder gevoel voor non-verbale communicatie van anderen en begrijpen daardoor niet altijd precies wat bedoeld wordt. Die kennis kunnen ze dan ook niet meenemen in hun gedrag en omgang met anderen, met het gevolg dat ze v aak teveel afgaan op wat in henzelf omgaat (Blijd-Hoogewys, Serra, Geert, & Minderaa, december 2002).

Binnen de onderwijspraktijk ben ik dit eens tegengekomen bij een leerling die ik voor het gemak L. zal noemen. Deze leerling had tijdens het buitenspelen een conflict met leeftijdsgenootjes.
Eerder in deze pauze waren drie meiden in gesprek op een speeltoestel toen andere jongens (waaronder L.) zich hierin gingen mengen. De meiden waren hier niet van gediend en gaven aan dat ze weg moesten gaan. Dit deden de jongens niet waardoor de meiden besloten om zelf te vertrekken. De jongens (waaronder L.) hielden de meiden tegen en op deze manier werd het in eerste instantie een onschuldige stoeipartij tussen jongens en meiden. Uiteindelijk wisten twee meiden te ontkomen en stopte de stoeiparty voor de jongens, maar niet voor L. Hij ging verder waarbij het meisje verbaal aangaf dat ze dit absoluut niet leuk vond en hij hiermee moet stoppen. Toen hij niet stopte, sloeg ze hem waardoor hij dit wel deed en zich ging verschuilen voor de leerkracht en andere leerlingen die naar hem op zoek waren. Vanuit zijn verstopplek bleef hij de meiden uitdagen door hen uit te schelden. Toen de leerkracht hem tot de orde riep geeft hij haar een grote mond waarna hij overstuur wegliepen zich verschuilde.
Uiteindelijk ben ik diegene geweest die hem naar binnen heeft gehaald en in gesprek is gegaan over de situatie. Toen ik hem vroeg waarom hij de meiden bleef uitdagen leek hij mijn vraag niet te begrijpen. Na wat doorvragen gaf hij aan dat het geen uitdagen voor hem was maar pure boosheid. Zijn gedrag tegenover de leerkracht leek hij heel normaal te vinden. Hij lijkt de leerkracht als gelijke te zien. Hij lijkt bepaalde ongeschreven sociale regels gemist te hebben waardoor hij situaties anders beleeft en hierdoor in de problemen kan komen met anderen om hem heen.

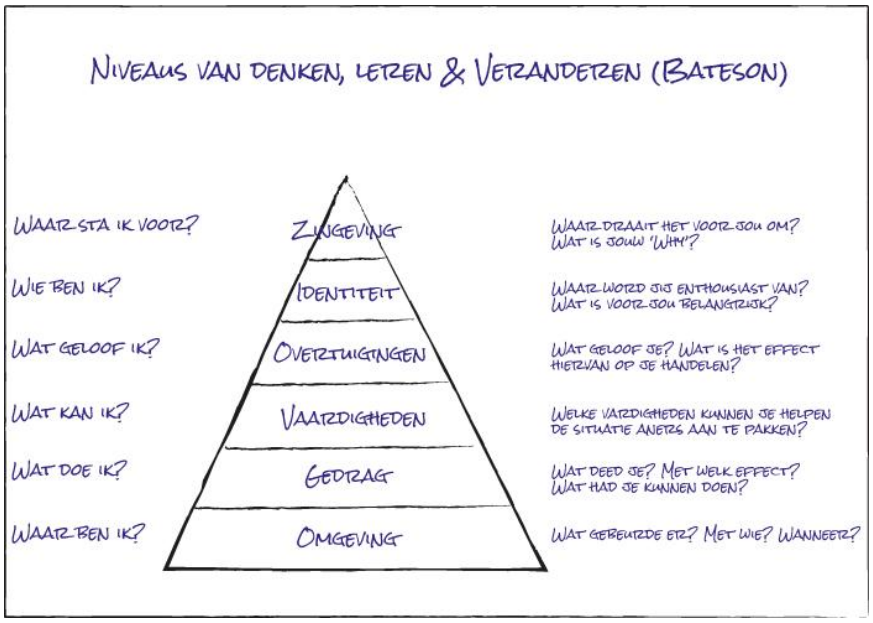
Dit gedrag komt op een bepaalde manier tot stand. Zo heeft Dodge (1994) een sociaal informatie-verwerkingsmodel ontwikkeld. Veel sociale vaardigheidstrainingen die vaak worden ingezet om kinderen of jongen sociaal competenter te maken, vinden hun oorsprong in dit model. Bepaald gedrag in een sociale situatie komt tot stand door de volgende zes stappen (Huyghen, 2007):

1. Waarnemen en coderen van de stimuli;
2. Interpreteren van de stimuli,
3. Selecteren van een doel;
4. Voorbereiden van één of meer gedragsresponsen voor de situatie;
5. Kiezen van de respons op basis van de inschatting van de gevolgen van de gedragsantwoorden;
6. Uitvoeren van het gedrag.

Als dit geheel vergeleken wordt met een persoon die over een minder ontwikkelde Theorie of Mind (ToM) beschikt is het door beperkt inlevingsvermogen lastig om een goede invulling te geven aan deze bovengenoemde punten.
Zo kwam binnen het praktijkvoorbeeld duidelijk naar voren dat L. moeite had met het inschatten van gedrag (punt 1 en 2). Doordat gedrag niet goed geïnterpreteerd wordt kan dit invloed hebben op punt 3,4, 5 en 6. Zo uitte L. zich ook anders in de situatie dan de ongeschreven gedragregels verwachten. Denk hierbij aan het uitdagende gedrag naar de medeleerlingen wat hij ervaarde als boosheid. En de brutale actie naar de leerkracht toe. Gelukkig weten zowel de leerkracht als de leerlingen dat L. soms anders reageert in situaties zodat ze hier zo goed mogelijk op in kunnen spelen.

Sociale netwerken

De sociale competentie is belangrijk om een netwerk te kunnen onderhouden.
Een netwerk is een groep mensen met wie een persoon (de centrale actor) min of meer duurzame banden onderhoudt voor de vervulling van de voornaamste levensbehoeften (Hendriksen, 2000).
Om in kaart te brengen wie op welke plek in een netwerk geplaatst kunnen worden is het belangrijk om meer over jezelf te weten. Dit kan door gebruik van het model van Bateson dat is weergegeven in figuur 1 (Coachcenter, 2014).

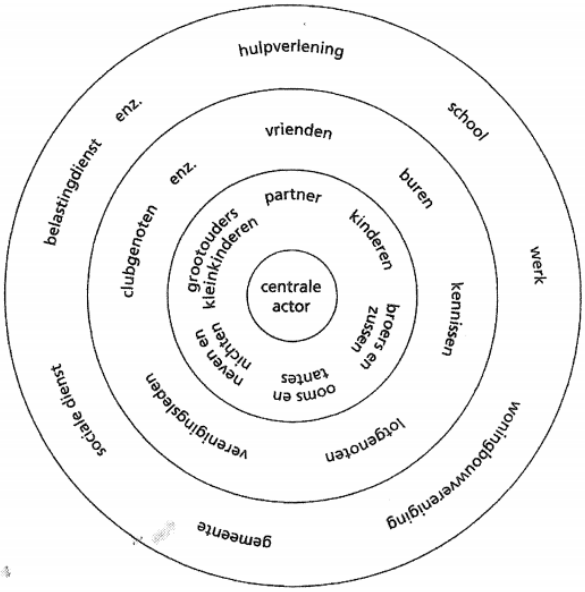


Figuur 1 – Niveaus van denken, leren & veranderen (Bateson)

Na deze vragen gesteld te hebben kan het netwerk in kaart worden gebracht. Een standaard netwerk kan onderverdeeld worden in verschillende sectoren:

1. Verwanten: (ex)partner, kinderen, ouders, schoonouders, broer en zussen enz.
2. Vrienden en bekenden: vrienden, kennissen, collega's, buren enz.
3. Maatschappelijke diensten: arbeid, school, hulpverlening, maatschappelijke instituties, justitie en rechtshulp, instanties van sociale wetgeving, geloofsgemeenschappen enz.

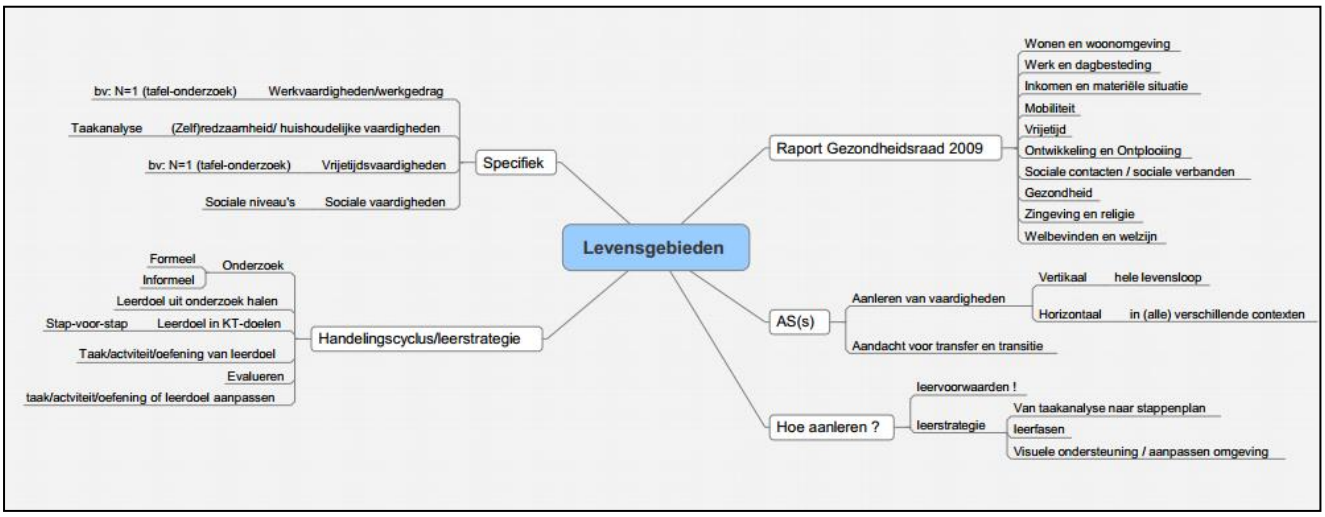
Over het algemeen zullen de leden dicht bij het centrum sterker en intiemer betrokken zijn bij de centrale actor dan de leden aan de rand. Een voorbeeld van zo'n netwerk is te vinden in figuur 2 (Hendrix, 2001).



Figuur 2 – Voorbeeld van een sociaal netwerk

Een sterk sociaal netwerk is voor iedereen belangrijk. Zo geeft het emotionele steun, cognitieve steun, waardering, informatieve steun, sociaal contact, materiële steun, praktische steun en sociale en maatschappelijke invloed. Eigenlijk is de functie van een netwerk kort gezegd: leren van en met elkaar (Hendriksen, 2000).

Mensen met autisme ervaren vaak problemen in hun sociale netwerk. De meest voorkomende problemen die mensen ervaren zijn: een gering of eenzijdig netwerk, moeite met het aangaan van sociale relaties of om relaties te onderhouden (HAN, 2014). Bij de meeste mensen met autisme moet het gebruik van een sociaal netwerk aangeleerd worden, alleen op deze manier kunnen ze zichzelf onderhouden in hun levensbehoeften die binnen de levensgebieden vallen. De module is een mindmap aangeboden dat naar de verschillende levensgebieden verwijst, zie ook figuur 3.



Figuur 3 – Mindmap levensgebieden

Binnen dit figuur is te zien dat mensen met ASS vaardigheden aangeleerd moeten worden en dat er aandacht moet zijn voor transfer en transitie. Ook is er aangegeven hoe dit precies aangeleerd moet worden. Als leerkracht kan je hierbij denken aan het bieden van structuur in tijd, ruimte en activiteit. Daarnaast is het ook belangrijk om interactieondersteuning te bieden. Voor verdere uitwerkingen zie hoofdstuk 2.2.

Conclusie

Voor mensen met autisme is een sociaal netwerk erg belangrijk voor het onderhouden van hun levensbehoeften. Het gebruik van een sociaal netwerk moet dan ook aangeleerd worden omdat de sociale competentie enigszins beperkt kan zijn.
Actief netwerken is dan ook het leggen van lijntjes van mensen die wij kennen naar mensen die zij kennen, op een georganiseerde wijze, met een speciaal doel, onderwijl toegewijd onze eigen zak blijven behartigen, zonder iets terug te verwachten (Hendriksen, 2000).
Om een netwerk te verbeteren kan er gebruik gemaakt worden van de drie P's (Hendriksen, 2000):

- Power : staat voor wat je bent, erbij horen, meetellen. Je hebt iets te bieden en anderen weten dat.
- People : breid netwerk uit, breng je kracht onder de mensen.
- Promotie: laten weten wat je biedt, waar je voor staat en wat je 'hebt'.

Voor het verbeteren van sociale vaardigheden zijn er tal van cursussen en boeken te lezen een voorbeeld hiervan is het gebruik van sociale strips. Dit is een communicatiemiddel dat is ontwikkeld om gesprekken te illustreren en vereenvoudigen aan de hand van eenvoudige tekeningen (Gray, 2011).