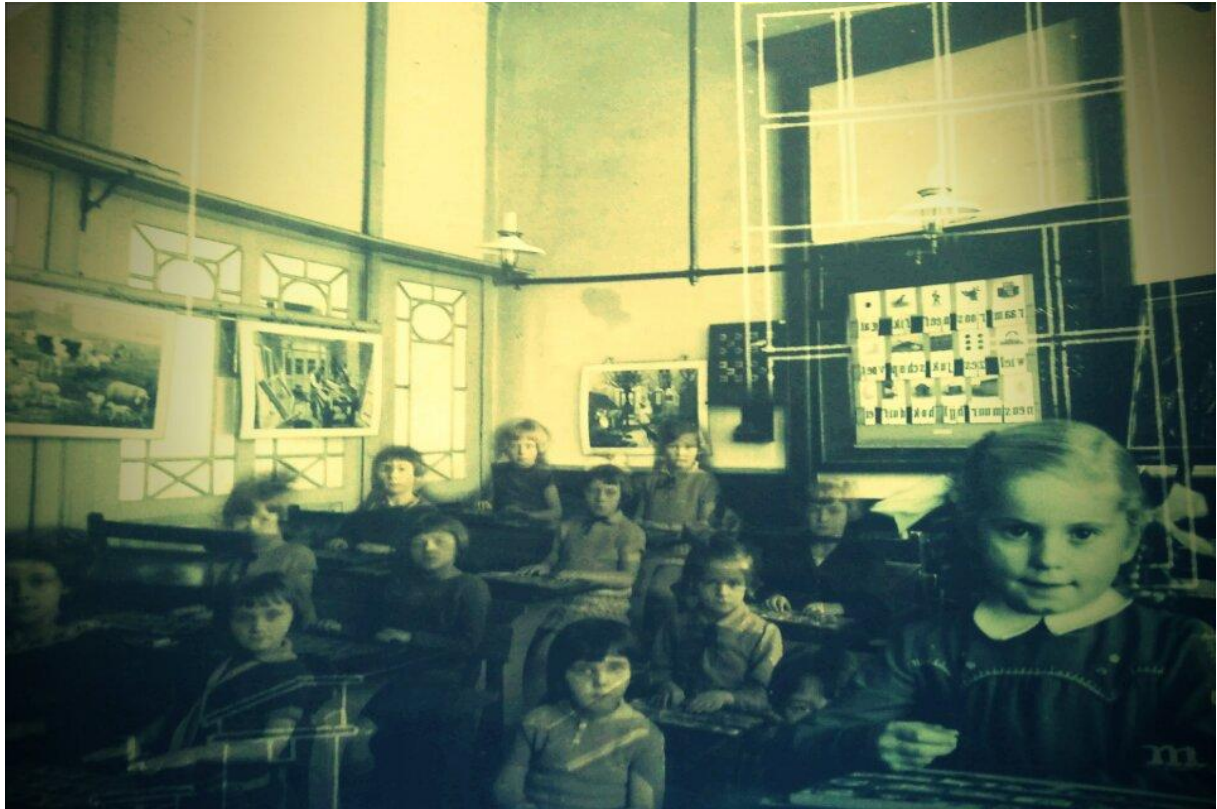




Een andere tijd vraagt een ander denken!

“Onderzoek naar het welbevinden en medezeggenschap van leerlingen met autisme binnen het cluster 4 onderwijs.”

Naam: Ronald Heidanus
Studentnr.: 1401960
Opleiding: Master Special Education Needs (M SEN) Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Autismespecialist, Tilburg
Begeleid door: Wendy Lampen
Datum: juni 2012

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	3
Voorwoord/samenvatting	4
Hoofdstuk <u>1. Inleiding</u>	5
Hoofdstuk <u>2. Theoretisch kader</u>	7
2.1 De leerling met autisme en een normale begaafdheid	7
2.2 De school, regulier versus speciaal	8
2.3 Narratieven	9
2.4 De stem van de leerling	9
2.5 Welbevinden	10
2.6 Medezeggenschap	10
2.7 Relatie leerkracht-leerling	11
2.8 Overige begrippen	11
Hoofdstuk <u>3. Methodologie</u>	12
3.1 Opzet van het onderzoek, onderzoeksstrategie	12
3.2 Methode van het onderzoek & werkwijze	12
3.3 Triangulatie	13
3.4 Onderzoeksgroep	13
3.5 Betrouwbaarheid	13
3.6 Rol van de onderzoeker	13
3.7 De verwachte resultaten en hypothesen	13
3.8 Verwerking en analyse van de gegevens	14
Hoofdstuk <u>4. Resultaten</u>	15
4.1 Aanvullende opmerkingen	18
4.2 Opbrengsten/opvallendheden	19
Hoofdstuk <u>5. Conclusies en aanbevelingen</u>	21
5.1 Welbevinden	21
5.2 Eigen regie en verantwoordelijkheid	22
5.3 Medezeggenschap	22
5.4 De relatie leerling-leerkracht	23
5.5 Instructie	24
5.6 Speciaal onderwijs versus regulier onderwijs	24
Hoofdstuk <u>6. Nawoord/reflectie</u>	26
<u>Bronnenlijst</u>	28

Voorwoord/samenvatting

Kinderen zijn van nature leergierig en hebben continu vragen over hoe zij zich verhouden tot hun omgeving en andersom. Als kinderen naar school gaan en leerling worden gaat hun drang te exploreren onverminderd en onvermoeid door. De drang en het proces van exploreren maakt hen zelfverzekerder en hun welbevinden groeit. Voor leerlingen met autisme is dit niet veel anders, ware het niet dat hun cognitieve stijl maakt dat dit exploreren op een andere wijze verloopt. Of dit invloed heeft op het welbevinden wordt in dit onderzoek nader uiteengezet. Ook het recht van ieder kind op medezeggenschap krijgt een centrale plaats in het onderzoek. Het onderzoek gaat uit van de ervaringen en verhalen van vijf leerlingen met autisme uit groep 6 die op een school voor speciaal onderwijs zitten. Belangrijke en opvallende elementen die nauw verbonden zijn met het welbevinden en medezeggenschap zijn meegenomen in het geheel.

De leerlingen hebben mij doen beseffen dat welbevinden en medezeggenschap meer om handen hebben dan dat ik vooraf met dit onderzoek heb beoogd. De snelheid waarmee het onderwijs doorraast, maakt dat leerlingen met autisme stress ervaren. Ze voelen en ervaren de druk van wat van hen verwacht wordt door 'de maatschappij'. Dat heeft een minder positieve uitwerking op het gedrag van de leerlingen en op het moment dat er meerdere leerlingen met autisme in de klas zitten...

Als leerkracht binnen het cluster4 onderwijs voel ik voortdurend het spanningsveld tussen dat wat een leerkracht dient te bereiken en de behoeften van leerlingen die zij middels alle mogelijke kanalen uiten. En zij hebben recht op goed onderwijs, onderwijs op maat gesneden. Dat betekent dat in dit onderzoek de leerling het woord krijgt. Hij of zij krijgt 'een stem'! Zij zijn degene die het altijd ontwikkelende onderwijs mee kunnen helpen ontwikkelen. En juist de leerling met autisme moet een stem krijgen. Dit onderzoek bewijst dat zij kwaliteiten bezitten en eigen strategieën hebben voor het oplossen van problemen. Zij zijn in staat blokkades te overwinnen en creatieve oplossingen te verzinnen, maar dienen dan wel gehoord te worden! Hun verhaal gaat mij als leerkracht verder brengen. Het leerproces wordt omgedraaid en ik leer van hen, mijn leermeesters.

Welbevinden is meer dan 'graag naar school' komen, het is een eigen individueel leertraject waarbij eigen regie, het voelen van verantwoordelijkheid en veiligheid en de relatie met de leerkracht onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Begrippen als 'tijd', 'luisteren' en 'begrijpen' lijken voor de hand te liggen en toch geven de leerlingen perfect weer wat voor hen de inhoud is van deze begrippen. Dat maakt dit onderzoek waardevol en een toevoeging voor mijn onderwijspraktijk.

Zonder Erik, Timo, Femke, Mark en Simon zou dit onderzoek geen onderzoek zijn geweest. Hen wil ik in het bijzonder hartelijk danken voor hun eerlijke en open houding. Alleen al het lef waarmee zij hun verhalen hebben verteld is al een les op zich en hebben mij enorm geïnspireerd! Dank jullie! Verder wil ik mijn critical friends Bernite, Doreth, Jasper en Bouke bedanken voor alle inspiratie en opbouwende kritiek wat mij geholpen heeft focus te houden op het einddoel. Ook mijn studietoelicht en onderzoeksbegeleider Wendy Lampen wil ik ontzettend bedanken voor haar tijd, het geduld en het vertrouwen dat zij altijd heeft gehad gedurende het proces. En 'last but not least' mijn vrouw Inge die er stond en het mede mogelijk maakte dat ik 'mijn ding kon doen' en mijn kinderen die altijd voor een warme basis hebben gezorgd.

“Wat wij in kleine verhoudingen doen, heeft ergens, hoe dan ook, zijn repercussie op het veld van de gehele samenleving, op de wijze waarop wij in het groot met elkaar proberen een leefbaar bestaan te bereiken.” - Karl Jaspers (Boerwinkel, 1978)

1. Inleiding

Als leerkracht in het speciaal onderwijs ben ik al jaren werkzaam met leerlingen met autisme. Toen ik startte met lesgeven wilde ik natuurlijk weten wat autisme inhield. Zo vond ik: “Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis die zich kenmerkt door beperkingen in de sociale interactie, de communicatie en zich steeds herhalend gedrag” op wikipedia. Iedereen die googelt naar autisme zal zeker in de eerste ‘hits’ het woord stoornis, al dan niet in combinatie met het woord problemen of beperkingen veelvuldig tegenkomen. Is een stoornis eigenlijk wel aan te tonen? En zijn er ook positieve kenmerken beschreven? Onder andere Begeer (2005) neemt de kenmerken onder de loep en toont aan dat leerlingen met autisme wel degelijk vermogen tot perspectiefname hebben. In 2004 concludeerde hij dat kinderen zowel met als zonder autisme beide goed in staat bleken te zijn om beschrijvingen van positieve en negatieve stemming te koppelen aan beschrijvingen positief en negatief gedrag.

Kijkend naar leerlingen met autisme is de ontwikkeling van hun soms moeilijk te onderzoeken omdat ze een ander ontwikkelingsverloop doormaken (Mesibov, 2004). Bekend is dat leerlingen met autisme zich anders ontwikkelen op verschillende gebieden (zie hoofdstuk 2). Verschillende onderzoeken bevestigen tevens dat leerlingen met autisme een andere manier van denken, leren, begrijpen, ervaren, vasthouden van informatie hebben, vaardigheden organiseren, impulscontrole hebben en van strategieën wisselen (Roeyers, 2008, Vermeulen, 2010).

Alles is context-afhankelijk en leerlingen met autisme kunnen een andere betekenisverlening aan zaken geven, zeker in een leven waar voortdurend contexten veranderen. Tegelijkertijd vraag ik me af wat maakt dat we steeds contexten veranderen, dat wij ‘dubbelzinnig’ communiceren en dat sociale interactie moeilijk te begrijpen is door aannames, verwachtingen en niet concreet communiceren. Dragen wij dan niet bij aan, of versterken we (al dan niet bewust) het ‘anders’ zijn van leerlingen met autisme?

Als we weten dat het bovenstaande anders verloopt bij mensen met autisme is het van groot belang om te kijken wat ieder individu met autisme nodig heeft om positief te kunnen participeren in onze samenleving. Als we vertrekken vanuit de mogelijkheden van personen met autisme worden in mijn praktijk hele andere ‘kenmerken’ van autisme zichtbaar. Ook in mijn dagelijkse praktijk zie ik ook de positieve kenmerken van de leerlingen met autisme.

In deze tweestrijd tussen het ‘algemene’, misschien wel standaard beeld van autisme en het zien van positieve kenmerken en kindeigenschappen is mijn handelingsverlegenheid ontstaan. Ik wil namelijk graag onderwijs aanbieden dat is afgestemd op de leerling met autisme. Dat maakt dat ik wil leren van de ervaringen van de leerlingen met autisme.

Door middel van de verhalen (*narratieven*) van de leerlingen met autisme wil ik er achter komen wat leerlingen drijft, wat hun beleving is en hoe zij zaken als eigen regie, eigen verantwoordelijkheid, de relatie met de leerkracht en medezeggenschap ervaren. Los van vooroordelen of gegevens uit het dossier van de leerlingen zal ik hen op een eerlijke, open en nieuwsgierige wijze uitgenodigd tot het delen van hun ervaringen. Het potentieel en mogelijkheden zitten in het kind en die zullen daar vooral moeten blijven zitten. Door ze te bespreken worden zij empowered om deze kwaliteiten te benoemen en te delen. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen wat het welbevinden van de leerlingen is en welke rol medezeggenschap hierin speelt. De uitkomsten geven de leerkracht handvatten die hij kan inzetten rondom de (cognitieve) ontwikkeling van een leerling. Om als leerkracht ‘te leiden door te volgen’ (leading from one step behind) is het van belang om te weten hoe leerlingen het onderwijs ervaren. Door het inzetten van narratieven wordt hun stem en datgene wat zij ervaren als leidend beschouwd. Hebben leerlingen

invloed op hun eigen leerproces of wordt het hen opgelegd? En hoe centraal en op welke wijze speelt de rol van de leerkracht zich in het geheel?

De centrale onderzoeksvraag en doel van het onderzoek is:

Op welke manier kan medezeggenschap bijdragen aan het welbevinden van een 10-jarige leerling met autisme?

Om het welbevinden en mate van medezeggenschap in kaart te brengen, zijn er een aantal subvragen die van belang zijn om een duidelijk beeld te krijgen van wat welbevinden inhoudt:

- Komen de leerlingen graag naar school?
- Voelen de leerlingen zich veilig op school?
- Hoe denken de leerlingen over 'eigen regie' en 'verantwoordelijkheid'?
- Ervaren de leerlingen het gevoel van medezeggenschap?
- Wat en hoe is de relatie met de leerkracht?
- Hoe zouden de leerlingen instructie willen krijgen?
- Hoe zien de leerlingen hun toekomst m.b.t. het reguliere onderwijs?

De gesprekken met de leerlingen vinden plaats op school en de leerlingen worden uitgenodigd om in alle vrijheid hun bevindingen, wensen en gevoel te delen. Door dit proces hoop ik een bijdrage te leveren aan het empoweren van de leerlingen en is tevens ook doel van dit onderzoek. Het belang van het onderzoek is om de leerlingen 'een stem' te geven en alle inzichten en bevindingen een plek te geven in de dagelijkse praktijk. Naast het onderwijsproces is ook het gevoel van veiligheid en mogen zijn een belangrijk facet binnen het onderwijs. Niemand kan ons dat beter vertellen dan de leerlingen.

Daar waar in het onderzoek gesproken wordt over 'leerlingen' kan ook 'mensen' ingevuld worden, het is namelijk voor iedereen een *leven lang leren*.

2 Theoretisch kader

Literatuurstudie is opgebouwd uit enkele theoretische kaders die het praktijkgericht onderzoek inleiden, vervolmaken, ondersteunen en onderbouwen. Als inleiding wordt dit hoofdstuk kort uiteen gezet.

2.1 De leerling met autisme en een normale begaafdheid

De leerlingen in dit onderzoek volgen primair speciaal onderwijs (cluster4) en zijn in de leeftijd van 9 en 10 jaar. Aan het onderzoek doen vier jongens en één meisje mee.

Leerlingen met autisme en een normale tot hoge begaafdheid hebben niet alleen recht op onderwijs (dat heeft elke leerling), maar voor hen is het aanpassen van het onderwijs op hun autisme een noodzakelijke voorwaarde om het intellectuele potentieel waarover ze beschikken ten volle te kunnen benutten (Vermeulen, 2010). Van belang is om te weten wat autisme inhoudt en dat leerlingen met autisme een ‘andere’ cognitieve stijl hebben. De ontwikkeling is soms moeilijk te onderzoeken omdat mensen met autisme vaak niet een normaal ontwikkelingsverloop doormaken (Mesibov, 2004). Bekend is dat mensen met autisme problemen kunnen ervaren op het gebied van communicatie, verbeelding, sociale interacties, de zogenaamde triade van Wing (Wing, 2001) en executieve functies (Ozonoff, 1995), centrale coherentie (Frith, 1989) en theory of mind (Baron-Cohen et al, 1985).

Er wordt vooral gesproken over ‘stoornissen’ en ‘beperkingen’ als het gaat over de triade van Wing, executieve functies, centrale coherentie en theory of mind, echter is niets minder waar. Leerlingen hebben ook kwaliteiten op het gebied van sociale interactie; wanneer leerlingen interesses delen bijvoorbeeld ontstaan er (spontaan) conversaties, zeker in vertrouwde omgeving (Roeyers, 2008). Een andere kwaliteit in communicatie is dat leerlingen de dingen benoemen zoals ze zijn. Het is van belang om concreet en expliciet te zijn in communicatie. Concrete communicatie maakt duidelijk wat je concreet bedoelt met een bepaald(e) woord (zin) in een bepaalde context (Vermeulen, 2010). En ook op het gebied van verbeelding kunnen leerlingen een uitgebreide fantasie hebben waardoor zij op creatief vlak laten zien dat zij een rijke verbeelding hebben. Temple Grandin schrijft: *“Talents need to be carefully nurtured and directed. I have heard sad stories of a teacher stamping out a child's interest in art. If a child draws the same cartoon character over and over, one simple way to encourage him or her to draw other objects is to ask for something that is related to the character.”* (Mullen, 2009).

Van Berckelaer-Onnes (2008) stelt dat de Centrale Coherentie de belangrijkste plaats inneemt bij de verklaringsmodellen bij de cognitieve stijl van leerlingen met autisme. De centrale coherentie is het hebben van het vermogen om informatie samen te voegen tot een betekenisvol geheel. Wanneer dit samenvoegen minder goed verloopt, betekent dat meestal dat leerlingen met autisme ook extra ondersteuning behoeven op het gebied van executieve functies. Deze functies, ook wel uitvoerende functies genoemd, worden zichtbaar bij het plannen en organiseren van schoolse werkzaamheden. En tevens zullen de executieve functies ook van belang zijn bij impulscontrole, het reguleren van aandacht en het probleem oplossend vermogen (Ozonoff, 1995). Begeer (2005) bevestigt in zijn onderzoek dat kinderen met autisme wel degelijk een vermogen tot perspectiefname hebben, echter pas toepassen als de situatie er expliciet om vraagt. Begeer beschrijft bijvoorbeeld dat leerlingen met autisme in hun ontwikkeling geconfronteerd zijn met duidelijke instructies vanuit de sociale omgeving over het toepassen van regels. En ook dat leerlingen met autisme wel degelijk kunnen reflecteren op conflicterende emoties met aandacht op de sociale context en het brengen van expliciete informatie uit die context. Berger et al (2002) concludeert dat zwakke centrale coherentie en gebrekkige mentale schakelvaardigheid voor mensen met autisme geen universele cognitieve stijlkenmerken lijken te zijn. De stijlkenmerken komen

onafhankelijk van elkaar voor, wat volgens Berger pleit voor een differentiële hulpvraag. Daarmee zou de hypothese gesteld kunnen worden dat leerlingen met autisme ook een individueel leertraject dienen te krijgen. Geurts et al (2010) voegt er aan toe dat gedegen diagnostiek vraagt om kennis over een grote verscheidenheid van stoornissen (comorbiditeit) om zo de beste zorg/begeleiding te kunnen bieden. Alleen een diagnose zegt nog niets.

Naast de triade van Wing, executieve functies, centrale coherentie en theorie of mind kunnen leerlingen met autisme andere sensorische waarnemingen hebben (Bogdashina, 2004). De verwerking van sensorische informatie vormt een belangrijk deel van ons dagelijks leven (Kern et al., 2006). We ervaren en begrijpen de wereld middels zeven sensorische gebieden: visueel tactiel, smaak, geur, beweging, activiteitsniveau en auditief (Rietman, 2007). Hoe deze gebieden worden ervaren en de wereld wordt geïnterpreteerd kan per persoon verschillen en is afhankelijk van individuele en unieke manier van informatieverwerking (Kern et al., 2006).

2.2 De school, regulier versus speciaal

Het onderzoek vindt plaats op een cluster4 school. Dat is een school voor leerlingen met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen (Arts, 2005). Overheidsbeleid heeft er voor gezorgd dat in de eerste helft van de vorige eeuw speciale scholen ontstonden “*ter ontlasting van het gewone onderwijs*” (Doornbos et al., 1987). Vanaf 1985 kwam er de interem-wet Speciaal Onderwijs en Voortgezet Speciaal Onderwijs. Dit was in 1990 de inleiding naar ‘Weer Samen Naar School’ (WSNS) en de Wet Primair Onderwijs & Wet Voortgezet Onderwijs (1998), met als doelstelling om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften regulier basisonderwijs te laten volgen. In het WSNS-beleid (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1990) het volgende te vinden: ‘Leerlingen horen zoveel mogelijk in hun woonomgeving naar een reguliere school te gaan. [...] Afzonderen van leerlingen is een verlies voor zowel het kind dat afgezonderd wordt, als voor kinderen waarvan een leeftijdsgenoot wordt afgezonderd’. In de wereld werd er ook gepraat over de rechten van het kind. Door UNESCO werd in het ‘Salamanca Statement’ (UNESCO, 1994) getekend. Het verdrag verklaart onder andere dat ieder kind een fundamenteel recht heeft op onderwijs en in staat moet worden gesteld een acceptabel niveau van leren te bereiken en op peil te houden. Dat ieder kind unieke eigenschappen, interesses, mogelijkheden en leerbehoeften heeft. Opleidingen moeten worden ontworpen en onderwijsprogramma’s ingevoerd, die rekening houden met deze eigenschappen en leerbehoeften en dat allen met speciale onderwijsbehoeften toegang moeten hebben tot reguliere scholen!

Een goede school is een school die een actieve bijdrage levert aan persoonsvorming en diversiteit, waarbij wordt uitgegaan van gelijkwaardigheid en diversiteit (van Houten, 2004). Er wordt veel aandacht besteed aan sociale vaardigheden, in de eerste plaats het onderlinge sociale verkeer. Leren omgaan met verschillen is bijzonder handelingsgericht.

Eén van de thema’s dat ter sprake komt is ‘speciaal onderwijs versus regulier onderwijs’. De onderliggende theorie is die van *bonding* en *bridging* van de socioloog Putman (Putman, 1995; Zonderop, 2008). Belangrijk voor leerlingen is dat er voldoende sociale veiligheid is (*bonding*) om zeker genoeg te zijn om een brug te kunnen slaan naar andere groepen (*bridging*). Als je leerlingen te vroeg in een reguliere setting zou plaatsen zal de onzekerheid toenemen en de beoogde integratie stagneren. Peeters (2004) benadrukt dat ook bij ‘gemengde klassen’ de klas dusdanig ingericht dient te zijn dat die meer voorspelbaarheid biedt. Vermeulen (2010) noemt het aanpassen van de omgeving als eerste spoor en benadrukt ook het tweede spoor waarbij de leerling met autisme vaardigheden aanleert waarmee hij zich zelf kan aanpassen aan de omgeving. Echter zijn er ook theoretici die beweren dat integratie op vroege leeftijd het sociale isolement voorkomen wordt (De Lange, 2011), dat een gevarieerde school medeleerlingen leren om te gaan met verschillen (Houten van, 2004) en ouders suggereren dat reguliere scholen verhinderen op voet van gelijkheid deel te nemen aan activiteiten en zo waardevolle ervaringen mislopen (Schuman, 2010). Verder

geeft Schuman (2010) aan dat de hardnekkigheid waarmee in Nederland groepen worden uitgesloten om deel te nemen aan het reguliere onderwijs radicaal aangepakt dient te worden.

De school waar het onderzoek plaats vindt is een kleine school, 6 klassen á 12 leerlingen met allen in ieder geval een diagnose autisme. De school maakt deel uit van een grotere stichting waar vanuit beleid is uitgeschreven. De missie is gespecialiseerde onderwijszorg bieden aan leerlingen met een gedragsmatige onderwijsbeperking en ondersteunt de ouders van deze leerlingen bij de indicatiestelling en schoolkeuze.

2.3 Narratieven

Narratieven, ofwel '*storytelling*', wordt gebruikt om mensen hun verhaal over een gebeurtenis te laten vertellen, het relaas. Zolang de mens bestaat zijn er verhalen verteld (Schreurs, 2011) en hebben mensen steeds de nood gevoeld om over hun leven te vertellen; "*narrative imitates life, life imitates narrative*" (Bruner, 2004). Mensen verhouden zich tot de ander door en in narratieven. Deze geven betekenis aan het leven en het helpt hen om te oriënteren op- en te evalueren, ordenen, rechtvaardigen, verdedigen en sturen van de (leef)omgeving (Fisher, 1985). Zo worden verhalen richtlijnen op het handelen en denken (Wilson, 2011) en spelen levensverhalen een belangrijke rol in de representatie en ontwikkeling van sociale identiteiten (Polya et al, 2005).

Door middel van narratieven worden 'lost voices' herontdekt en wordt er geluisterd naar het verhaal van de leerling. Als onderzoeker is het van belang om zo objectief en 'open minded' het gesprek/interview in te gaan om vrij te komen van allerlei aanwezige kennis en vooringenomenheid (De Lange et al., 2011).

Als onderzoeker wil ik dicht bij de leerlingen staan, hun interesses exploreren, hun relatie tot de klas en leerkracht begrijpen en naar de wereld kijken door hun ogen (Roets et al., 2003). Roets & Van Hove (2003) wijzen wel op een mogelijke machtsverhouding. Zeker als leerkracht van de leerlingen zal ik hier rekening mee dienen te houden. Het verhaal zet aan tot wederkerigheid en nodigt de leerling uit om in dialoog te gaan (Meininger, 2006). *Narratieven*, ofwel verhalen brengen je als onderzoeker op de morele plek van de leerling en deze leert mij om de relatie met de leerling op een nieuwe manier te bekijken. Als onderzoeker wordt je gedwongen je te verplaatsen naar een kritische confrontatie met meningen, andere affiniteiten en gedragingen anders dat die van jezelf. Het verhaal van de leerling met autisme is de manier om subjectieve wensen in kaart te brengen (Meininger, 2006). Goodley (1996) voegt er aan toe dat anderen in vergelijkbare omstandigheden, de klas/school, verbindingen kunnen maken of kracht kunnen putten.

Narratieven als methode sluit aan bij oplossingsgerichte gespreksvoering (Cauffman, 2011) (zie ook Methodologie) en dat maakt de verhalen de diepte in kunnen gaan. Naast dat wat goed gaat worden ook gewenste situaties besproken en kunnen de leerlingen direct 'oplossingen' benoemen waar zij al overna gedacht hebben. Op deze wijze kan de keuze van de leerkracht op maat afgestemd worden op de wensen van de leerlingen.

2.4 De stem van de leerling

Hans Schuman (2010) interviewde voor zijn boek verschillende leerlingen met uiteenlopende 'beperkingen' en allen waren het erover eens dat hun 'beperking' gevolgen heeft gehad voor hun deelname aan het onderwijs en de samenleving. Alle leerlingen die hij interviewde waren voorstander om in het regulier onderwijs te participeren en integreren. Minder positieve kanten die benoemd werden waren: gepest worden, genegeerd worden, uitgesloten worden van bepaalde activiteiten en niet kunnen voldoen aan de verwachtingen van de leerkracht wat betreft schoolprestaties.

Na het geven van een 'stem' is het natuurlijk van groot belang om te luisteren (Treasure, 2011). Door echt te luisteren naar een leerling neem je als de leerkracht het perspectief van de leerling (Heijkoop, 2009). Echter "iemand's individuele wijze van waarnemen vormt een integraal aspect van zijn persoonlijkheid en het volledig kennen van de een is van wezenlijk belang voor het volledig begrijpen van de ander" (Hidding, 1974). Dus perspectief nemen lukt alleen als je daar zelf voor open staat, jezelf kent, afstand durft te nemen van je eigen normen en waarden, durft waar te nemen, te verwonderen, je open, eerlijk en nieuwsgierig bent en richting neemt om buiten gebaande paden te denken. De leerling dient zich verder vertrouwd te voelen (Roeyers, 2008). Meerdink (2005) bevestigt, na onderzoek onder 5000 leerlingen dat veilig voelen op school belangrijk is om tot leren te komen. In veiligheid ontstaan de meest open gesprekken.

2.5 Welbevinden

Welbevinden is een bijzondere toestand van het gevoelsleven, die zich laat herkennen aan signalen van voldoening, genieten, deugd beleven, waarbij de persoon ontspannen is en innerlijke rust toont, energie in zich voelt stromen en vitaliteit uitstraalt, open is en zich voor de omgeving toegankelijk opstelt, spontaniteit aan de dag legt en zichzelf is (Leraar24, 2009). Over het algemeen wanneer een leerling een positief welbevinden heeft, gaat het over het algemeen goed. Een ontspannen gevoel maakt dat een leerling zichzelf durft te zijn en er ontstaat een natuurlijke drang om zich te ontwikkelen. Volgens Leavers (1992) is deze staat van welbevinden pas mogelijk als er aan de basisbehoeften uit de piramide van Maslov is voldaan. Echter speelt de omgeving waarin de leerling zich bevindt ook een belangrijke rol voor een positieve beleving (Aelterman et al., 2001). Ook het hebben van medezeggenschap (2.6) en de mate waarin hebben een positieve invloed op het welbevinden. Het sterkt het gevoel van eigen verantwoordelijkheid en stimuleert daarmee op een positieve wijze het eigen leerproces (Dijkstra, 1999). Ook een goede relatie met de leerkracht (2.7) en medeleerlingen hebben een positief effect op het welbevinden van een leerling.

Om het gevoel van welbevinden voor leerlingen met autisme te vergroten is het belangrijk om de nadruk te leggen op wat goed gaat en uit te gaan van de mogelijkheden van de leerling. Dit onderzoek kan ook een positief effect hebben, daar waar de verhalen van de leerlingen hun copingstrategieën en actieplannen in lastige situaties bloot leggen (Vermeulen, 2005). Ook overprikkeling is een belangrijk onderdeel wat maakt het het welbevinden van een leerling met autisme is (Notbohm, 2006).

2.6 Medezeggenschap

Naast het feit dat medezeggenschap het welbevinden positief stimuleert, is medezeggenschap ook een recht: "Kinderen hebben recht op informatie en inspraak" (UNESCO, 1994). Ze mogen dus meepraten en meebeslissen over hun leefomgeving, thuis maar ook op school. Ze mogen hun mening uiten, kunnen vertellen wat zij belangrijk vinden. En hun mening zal serieus genomen moeten worden door volwassenen, daar waar het gelijkheidsbeginsel er aan ten grondslag ligt. Kinderparticipatie is het democratisch proces waardoor kinderen actief betrokken worden bij de besluitvorming die hun aangaat (Van Gils, 2001), dus een democratisch besluitvormingsproces. De leerlingen mogen actief meebeslissen. Door als leerkracht 'te leiden door te volgen' is het mogelijk leerlingen het vertrouwen te laten ervaren dat uiteindelijk bijdraagt aan een positief zelfbeeld van leerlingen.

Naast dat het hen sterkt in hun welbevinden (2.5) sterkt het hen ook op het zelfvertrouwen, de communicatieve vaardigheden en stimuleert het de betrokkenheid van de leerlingen op school. Kuijpers (2008) geeft aan dat een vak als medezeggenschap bijdraagt aan het verbeteren van zijn sociale inzicht. De Coalitie voor Inclusie (2010) doet in hun publicatie een aantal aanbevelingen die nauw aansluiten bij de grondbeginselen van het VN-verdrag en waar ook medezeggenschap een belangrijke waarde is: gelijkwaardigheid, gelijke behandeling, medezeggenschap, participatie en emancipatie. Meerdink (2005) heeft na het interviewen van 5000 leerlingen geconstateerd dat een

tiental factoren bijdragen aan het gevoel van veiligheid op school. Hij zette 'de stem van de leerling' centraal waardoor zij mede verantwoordelijk gemaakt werden voor de veiligheid binnen een schoolse setting.

2.7 Relatie leerling-leerkracht

De leerkracht is een zeer belangrijke factor in het welbevinden van de leerlingen. John Hattie (2003) heeft na grootschalig onderzoek geconcludeerd dat "30% van schoolprestaties komt door wat de leerkracht weet, doet en er zorg voor neemt". Hij is duidelijk in de competenties van een leerkracht die hij uiteengezet heeft in vijf pijlers (*can identify essential representations of their subject, can guide learning through classroom interactions, can monitor learning and provide feedback, can attend to affective attributes and can influence student outcomes*) om vervolgens met zestien subpijlars een concrete uiteenzetting te maken. Ook pedagogisch tact is een belangrijk onderdeel in de relatie met leerlingen. Pedagogisch tact gaat, volgens Stevens et al. (2004), uit van interactie tussen de leerkracht en leerling vanuit relatie, competentie en autonomie (Dijkstra, 1999) en bouwt o.a. aan vertrouwen. Zo zegt Van Herpen (2011) "Zonder relatie, geen prestatie" en omschrijft van Manen (2006) pedagogisch tact als een onmiddellijk, gevoelsmatig weten het goede te doen in de omgang met je leerlingen. Een goede relatie bepaalt hoe de mindset (Dweck, 2011) voor een leerling is op school. Zo stelt Dweck dat goede leerkrachten geloven (ofwel vertrouwen hebben) in ontwikkeling van intelligentie en talent en zijn leerkrachten gefascineerd door het leerproces. Doorbij kunnen begrippen als respect, luisteren, oog voor de problemen en een oplossingsgerichte houding (Cauffman et al., 2011), aandacht voor de leefwereld en positief stimuleren en aanmoedigen wanneer er iets goeds gedaan wordt helpen.

Mocht er een moeilijke situatie ontstaan dan kan deze het beste vanuit de ecologische visie (Velderman, 2007) benadert worden en stem samen met de leerling de situatie, oplossingen en afspraken (sociocratisch) af.

2.8 Overige begrippen

Empowerment: Linhorst (2006) definieert het begrip empowerment als: 'the meaningful participation of people with severe mental illness in decision making and activities that give them increased power, control, or influence over important areas of their lives'. Vermeulen (2010) empowert door de sociale wereld te verhelderen, functionele sociale vaardigheden aan te leren en deze op te nemen in een persoonlijke 'survivalgids'. Van Houten (2004) gaat bij empowerment uit van het aanspreken op kracht waarover iemand beschikt. En tevens gaat het om de ondersteuning om het individu zelf krachtiger te laten worden, niet om hen krachtig te maken (Halsema et al., 2002)!

Instructie: Belangrijk voor de instructie van leerlingen met autisme is het stellen van gerichte en concrete vragen (Vermeulen, 2010). Dat maakt dat communicatie (Vermeulen, 2001, Peeters, 2004) goed afgestemd dient te zijn op de leerling met autisme. Ook visuele ondersteuning middels mindmaps, stappenplannen en social scripts kunnen dienend zijn voor het leerproces (McAfee, 2006, Vermeulen, 2006, Gray, 2010).

3 Methodologie

3.1 Opzet van het onderzoek, onderzoeksstrategie

Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatief onderzoek, zoals beschreven in De Lange et al (2011). Kwalitatief onderzoek is uitermate geschikt om interview-, observatie- en reflectiegegevens te verzamelen. Dit onderzoek vindt plaats op een school voor leerlingen met autisme en geeft een beeld geven hoe deze leerlingen school ervaren op het gebied van welbevinden en medezeggenschap. Middels een narratief interview (De Lange, 2011) wordt een veldexperiment gedaan met een exploratief karakter (Baarda, 2005). Deze wijze van onderzoek biedt de mogelijkheid om diepgang te creëren. Belangrijk bij de vragen voor het narratieve interview is om de vragen zo open mogelijk te stellen en de leerling met autisme zijn verhaal te laten doen. Hiermee wordt getracht te voorkomen dat de interviewer als professional te snel af ga op zijn doel. Het doelgerichte karakter mag dit onderzoek niet hebben.

3.2 Methode van het onderzoek & werkwijze

Een narratief interview (De Lange et al, 2011) zorgt er voor dat de geïnterviewde, in dit geval de 10-jarige leerling met autisme op een school voor speciaal onderwijs (cluster4), zijn/haar verhaal kan vertellen in hun eigen taal en vanuit hun eigen perspectief, waar de nadruk ligt op acties en personages die zij belangrijk vinden (Bates, 2004).

In de onderzoeksvraag staat duidelijk het vertrekpunt van het onderzoek: het welbevinden en medezeggenschap van de leerlingen met autisme. Belangrijke aspecten voor het welbevinden zijn gevoel van autonomie, competentie en de relatie met de leerkracht (Dijkstra, 1999). Voor medezeggenschap is gekozen omdat dit de verbindende factor is tussen zelfvertrouwen, communicatieve en sociale vaardigheden, gevoel van eigen regie wat maakt dat de betrokkenheid voor een leerling vergroot wordt. Voor dit onderzoek is gekozen voor een aantal *identifying topics for conversation* (Mesibov, 2004):

- welbevinden
- eigen regie/verantwoordelijkheid
- medezeggenschap
- relatie leerling-leerkracht
- instructie
- speciaal onderwijs versus regulier onderwijs

Tijdens dit narratief onderzoek wordt gestart vanuit een vraagpatroon. Een vraagpatroon is een set van samenhangende vragen en behoeften (Meesters et al., 2010) waarna de leerlingen hun verhaal gaan doen om een duidelijk beeld te vormen van de huidige context binnen een school voor cluster4 onderwijs en de gewenste situatie (Kienhuis, 2010). Middels oplossingsgerichte gespreksvoering zullen de verhalen gebracht worden naar de echte wensen van de leerlingen.

Als hulpmiddel voor de topics worden deze in een mindmap gezet. Op deze wijze worden de topics op een visuele wijze uiteengezet en kunnen de leerlingen in één oogopslag zien welke onderwerpen aan bod komen. Zij kunnen hier ook op terugvallen wanneer zij in hun verhaal uitweiden en terug willen.

Bij het verwerken van de data is het risico aanwezig dat de narratieve data selectief wordt verwerkt. Volgens Baarda (2005) kunnen zich drie aspecten zich voor doen: je kunt selectief zijn in wat je waarneemt, in wat je onthoudt en in wat en hoe je het opschrijft. Het is daarom belangrijk om de data zo snel mogelijk te analyseren en te verwerken. Er wordt naast aantekeningen ook gekozen om de gesprekken op te nemen om ze zo nadien terug te luisteren. De mindmaps worden wel uitgebreid door steekwoorden van hetgeen de leerlingen vertellen. Dit geeft de leerlingen de

ruimte om aan te geven of dat de steekwoorden bij de topic horen en zij kunnen later ook terugkomen op de steekwoorden (Schrurs, 2009). De objectieve feiten (uitspraken) worden middels de zoeklichttheorie (*close to data*) (Baarda, 2005) geïnventariseerd om ze vervolgens te verwerken in de conclusies.

3.3 Triangulatie

Middels triangulatie worden in onderzoek vanuit verschillende bronnen ingezet om om vanuit verschillende invalshoeken het onderzoeksproces en data aanvullend te maken (Harink, 2006). In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de volgende bronnen:

- de leerling met autisme
- literatuurstudie
- methodologie: narratief interview, mindmaps & de opnames.

3.4 Onderzoeksgroep

Erik (9jaar), Timo (9 jaar), Femke (9 jaar), Mark (10 jaar) en Simon (9 jaar) zijn vijf leerlingen van een cluster 4 school in de regio West-Brabant en hebben allemaal een diagnose in het spectrum autisme. Vier van deze leerlingen hebben PDD-NOS en twee hiervan ook de diagnose ADHD. Eén leerling heeft klassiek autisme. Deze gegevens komen uit de kerndocumenten die zijn opgesteld door de school.

Vanuit de ouders van de leerlingen is toestemming gegeven om hen te interviewen.

3.5 Betrouwbaarheid

Het is van groot belang om datgene dat verteld wordt juist te interpreteren. Aan het verhaal van een leerling hangt een mate van subjectiviteit. De tijd, plaats en ervaringen zijn momentopnames en dus per definitie subjectief. Als onderzoeker is het dus van belang om door te vragen en om te streven naar een mate van objectiviteit. Belangrijk daarbij is een juiste afstemming en inhoud van de begrippen en gebeurtenissen.

Wat niet vergeten mag worden is dat de betekenisverlening van leerlingen met autisme anders kan zijn dan die van leerlingen (of onderzoeker) zonder autisme. Het is belangrijk dit verschil zoveel mogelijk te verkleinen.

3.6 Rol van de onderzoeker

De onderzoeker is groepsleerkracht geweest van de leerlingen die zijn geïnterviewd. Als leerkracht heeft de onderzoeker ongeveer drie kwart van het jaar voor de groep gestaan. Het interview heeft plaats gevonden op het moment dat de leerkracht anderhalve maand weg was. Ook bij de onderzoeker is er dus een mate van subjectiviteit en is de onderzoeker bekend bij de leerlingen. Dit kan betekenen dat de leerlingen zich veilig genoeg voelen om mee te werken aan het onderzoek, maar kan ook betekenen dat de leerlingen het gevoel hebben dat ze niet alles mogen zeggen. Aan de onderzoeker de taak om de context duidelijk te verhelderen en eventuele vragen bij de start van het onderzoek al weg te werken.

3.7 De verwachte resultaten en hypotheses

Voor de start van het onderzoek zijn belangrijke hypotheses:

- dat leerlingen met autisme te weinig medezeggenschap hebben en daardoor niet optimaal aangesloten kan worden op de ontwikkeling van de individuele leerling,
- dat door de leerlingen een stem te geven de ontwikkeling gestimuleerd wordt en
- dat methodes niet aansluiten op de doelgroep (leerlingen met autisme).

3.8 Verwerking en analyse van de gegevens

Voor de verwerking van de data is gebruik gemaakt van van de werkwijze *coderen* (Boeije, 2005) om uiteindelijk te komen tot meerdere centrale begrippen, de *topics*. In dit hoofdstuk zal per *topic*, ook wel *thema* genoemd (Baarda, 2005) conclusies getrokken worden die zullen leiden tot aanbevelingen. De conclusies worden kracht bij gezet door quotes van de leerlingen die terug te vinden zijn in de matrix (zie hoofdstuk 4).

4. Resultaten

De volgende data zijn ‘on topic’ uitspraken van de leerlingen met autisme.

leerlingen topics	Erik	Timo	Femke	Mark	Simon
welbevinden	“Ik kom heel graag naar school.” “Ik vind het op de woensdag leuk omdat het een half dagje is en omdat we rekenprojecttaak hebben. Het is leuk omdat we mogen samenwerken en omdat het, makkelijker omdat de stof en de les sneller gaat.” “Ik schrik .. als we heel weinig rekentijd hebben. Dan word ik heel druk in mijn hoofd en word ik ook druk van buiten.” “Op sommige momenten kan de meneer niet met mij praten want dan is de klas ook hartstikke druk.” “Gym vind ik het leukste.” “Ik ben eigenlijk wel goed in rekenen.”	“Ik vind bijna niks prettig, de klas en de juf en meester. Het zijn zulke drukke kinderen.” “Ik kom moeilijk tot leren omdat ik alles al weet of omdat ik het te moeilijk vind.” “Leren vind ik leuk, maar niet bij alles.”	“Ik kom soms graag naar school, want ik heb geen zin als ik thuis een woede-aanval heb gehad. Ik kom dan toch gewoon naar school, maar dan krijg ik meestal op school vaker een woedeaanval.” “Soms voel ik me veilig in de klas. Als het gewoon rustig in de klas is. Als het te druk is gaat mijn hoofd propvol zitten” “Ik vind het vervelend als de ander me niet begrijpt, dan word ik meestal heel boos, dan komt er weer een ontploffing in mijn hoofd en dan denk ik dat ik dom ben.” “Ik vind het altijd leuk als ik op ambrasoft mag. Ik vind geschiedenis altijd leuk.” “Ik ben goed in geschiedenis en spelling gaat beter.”	“Als het goed gaat op school kom ik graag naar school. Als het rustig is in de klas. Rust is dat het niet al te druk is in de klas.” “Ik voel me niet veilig in de klas. Het is nu onrustiger en drukker in de klas.” “Ik kan goed figuurzagen, graven, basketballen, klokkijken, lezen, samenwerken”	“Ik wil eigenlijk wel graag naar school, als het maar rustig is.” “Op school durf ik niet alles te uiten. Ik vind dat eng, op school ben ik heel vaak bang dat ik iets verkeerd heb gedaan.” “Als ik gefrustreerd ben doe ik net of ik dat niet ben.” “Ja, het is leuk om te leren want dan heb je ook een betere toekomst.” “Muziekles vind ik heel leuk en lezen niet. Eigenlijk vind ik drama ook heel leuk. Ik vind gym ook heel leuk en buitenspelen.” “Ik ben goed in rennen, ik kan heel snel rennen. In rekenen eigenlijk niet zo, want ik vind die Kien heel moeilijk, maar het gewone boek is weer heel simpel.”
eigen regie/ verantwoordelijkheid	“Als de klas druk is vraag ik of ik naar de gang mag. Op sommige momenten kan dat niet, als de gang helemaal vol is. Dan kijken we of de pad-plek vrij is. Als die niet vrij is dan moet ik op mijn eigen plek rustig zien te worden, met een koptelefoon bijvoorbeeld of even tekenen.” “Ik vind het werken in de kast eigenlijk wel fijn. In de klas heb ik allemaal dingen om me heen,	“Taal en schrijven gaan nu beter.” “De kinderen in het regulier onderwijs waren de andere kinderen mede oorzaak dat ik drukker was.”	“Ik kan geconcentreerd werken, maar niet als ik heel druk ben.” “Bij een woedeaanval ga ik naar de gang, zonder dat ik het vraag, dan moet ik terug komen en moet ik het weer vragen. In mijn hoofd is er dan een soort ontploffing, door de geluiden, maar ook door de dingen die gezegd worden.” “Als ik moet wachten of denk ‘laat maar’ dan ga ik altijd maar	“Eigen verantwoordelijkheid geef ik een 9 (schaal 0-10).” “Ze moeten me eerst rustig laten worden in de achtervang of op de bank.” “Leren van werk, leren hoe je dat moet doen en leren hoe je het goed moet doen.” “Lastig is als het te moeilijk is voor mijn niveau.”	“Op school kan ik op een positieve manier aan andere kinderen vragen of ze stil willen zijn.” “Als ik boos ben dan zeg ik heel onduidelijk dingen. Ik denk dat ik niet duidelijk ben. Als ik niet duidelijk doe dan begrijpen andere me niet.” “Wat altijd helpt als ik in de klas ben dat ik naar een rustige plek

	bijvoorbeeld in het ene stuk is het druk en daar is het druk, dan ben ik snel afgeleid. De kast helpt me om rustig te blijven.” “Een paar keertjes heb ik het werk afgekregen en dat voelde wel goed. En soms had ik werk met één foutje, dat is helemaal goed.”		zitten tekenen op het blaadje.” “De kast is prettig, want ik kan ook naar voren schuiven, daar is ruimte voor gemaakt.” “Ik zeg wel yes, want ik werk meestal vooruit maar toch gaat er heel veel fout.” “Ik zou graag willen leren dat ik minder boos word en dat ik minder snel ga slaan en schoppen.”	“Zou graag willen leren hoe ik ... stappen moet uitvoeren.”	ga. Een rustige plek is iets waar weinig geluid is.” “Dan heb ik een optie, dan werk ik hier gewoon en dan komt een kindje me halen als het weer rustig is. Alleen, weet je wat het nadeel is; het kan zijn dat het elk moment druk worden.” “Ik ga proberen te zeggen dat de meester mij niet begrijpt.”
medezeggenschap	“Heb ik eigenlijk niet het gevoel.” “Ik zou graag willen meebeslissen over de vakkenindeling. Dan heb je de ochtend voor de pauze en dan eerst rekenen en dan taal en spelling, dan ben je van het moeilijkste af.” “Soms doet de meester en zo regeltjes maken en dan kunnen wij onze mening geven. Ik heb eigenlijk niet het gevoel dat de meester er iets mee doet.” “Eigenlijk zou ik nu al Engels willen leren, in groep 6 al.” “Rekenprojecttaak is leuk omdat we mogen samenwerken.” “Ik werk soms een beetje samen met iemand ... en dat vond ik eigenlijk wel leuk.”	“Een beetje het gevoel dat ik mag meebeslissen.” “Je mag zelf weten wat je gaat doen met spel en hoe lang je over het werk doet.” “Verkeer is moeilijk omdat je niet zelfstandig mag werken.”	“Meestal mag ik niet zelf bepalen.” ““Mindmaps maken doen ze niet meer. Zelf maak ik ze niet meer omdat ik daar niet zoveel tijd voor heb.” “Bij een woedeaanval Ik wil dan graag en teken afspreken, of een kaartje.” “Als je op de gang zit en dan kom je weer terug in de klas en dan wordt je meteen weer omringt met werk! Ik wil niet dat als ik één stap binnen doe: ‘hier is je werk’.” “we hebben helemaal geen huiswerk meer. Ik wil dat wel, want soms verveel ik me heel erg”	“Nee. Op het moment dat ik het nodig heb, wil ik mee beslissen, bijvoorbeeld als ik super boos ben.” “Het beslissen over schoolwerk is niet echt nodig, zou wel fijn zijn.” “Mijn nieuwe plek vind ik niet fijn en heb ik niet zelf besloten.” “Voorspelbaarheid, dat je kan weten wat er komt.”	“Nee. Ik zou eigenlijk wel zelf beslissingen willen kunnen nemen, maar dat kan niet.” “Naar buiten kan dan niet want dat mag altijd maar vijf minuten, dus als het dan na vijf minuten nog druk is en meestal is dat wel tien minuten.” “Eigenlijk vind ik het wel leuk om te leren om bijvoorbeeld met kinderen te spelen waar het niet zo vaak mee lukt.” “Maar ik zou het wel fijn vinden om zelf te kunnen beslissen wanneer ik bijvoorbeeld naar de blauwe kamer kan, als ik het druk vind.” “Ik vind het wel een beetje eng om zelf beslissingen te nemen.”
relatie leerling-leerkracht	“Het contact is eigenlijk wel goed.” “De meneer bespreekt dingen met mij waardoor ik weer aan het werk kan komen.” “Als ik maar een klein beetje druk ben kan ik praten met de juf/meneer.” “Ik vind het wel belangrijk dat de	“Er komen steeds nieuwen die steeds de baas moeten spelen en overal; ‘Als je dit doet dan mag dat niet en moet je dit doen.’” “Dat hij niet tegen mij praat, maar dingen opschrijft.” “Dat hij geen oogcontact met mij maakt. Ik vind het lastig dat je naar elkaar moet kijken en het maakt me zenuwachtig.”	“Het contact is soms goed en soms niet.” “Sommige begrijpen me en als ze bijvoorbeeld niet weten hoe ik een som uitreken is het contact niet zo goed.” “Meestal omdat ze het dan niet snappen, dan gaan ze weg omdat ze mij niet snappen en dan gaan ze iemand anders helpen en	“Het contact is best goed, een 7 op de schaal 0-10.” “Belangrijk voor mij is dat de leerkracht mij zo snel mogelijk komt helpen.” “Hij moet rustig luisteren en af en toe antwoord geven.” “Iedere leerkracht is even anders.”	“Het contact is wel goed.” “Fijn is dat ze je begrijpen, want als ze je dan niet begrijpen dan word ik heel gefrustreerd. Niet echt gefrustreerd, maar dat ben ik dan wel in mijn hoofd.”

	juf/meester tijd neemt om te luisteren “Dat ze me helpen op gang te komen, aan het werk te krijgen en dat ze me ook een beetje helpen met opdrachten.”	“Ik moet goed kunnen praten met een leerkracht, het liefst buiten de klas.”	zeggen ze “ik kom zo terug, want met jou ben ik heel lang bezig”. En dan zijn ze terug, moeten we alweer stoppen. Dat vind ik dan raar en dan denk ik dat ik dom ben.” “Ik moet altijd heel lang wachten voordat dat juf of meester je vinger ziet en dan word je zeg maar nog drukker en eindelijk ziet ze het en dan zegt ze: ‘over vijf minuten moet je rustig zijn’ maar dan ben ik nog niet rustig en dan moet ik weer de klas in en ben ik nog drukker.”	“Het is irritant dat ze je meteen naar de klas sturen.” “Eén meneer lost niks op.” “De ander meneer had hij vaste dingen.”	
instructie	“Alle leerlingen kunnen antwoorden geven tijdens klassikale lessen.”	“Je moet vaak dingen opzoeken of je zit te twijfelen tussen twee dingen en dan mag je er maar één opzoeken. Bijv: Wat betekent dat bord endan moet je dat achter in het boek opzoeken en vergeet ik de bladzijde waar dat ik gebleven ben.”	“De uitleg is nu heel moeilijk, want ze zeggen bijvoorbeeld een rekensom: dan moet je daar één lenen en dan moet je daar weer één lenen en dan moet je daar weer één lenen en moet je dat weer erbij zetten en wordt dat ineens tien en dat weer negen en dan snap ik het voor geen meter meer.” “Ik wil graag dat ze het laten zien.” “Ik wil juist wel plaatjes bij de vragen, alleen als het maar een duidelijk plaatje is, niet van regenwater of zo.”	“Ik krijg nu geen uitleg. Ik vraag niet om uitleg. Het voelt als enorme stappen die ik moet nemen, daar snap ik niets van.”	
speciaal onderwijs versus regulier onderwijs	“Een speciaal plekje ergens in de klas, bijvoorbeeld bij de juf met een scherm schuin achter me. Dan kan ik ook niet achter me kijken. Dan zit ik daar zo en kan ik naar de juffrouw kijken. Ik vind het ook fijn in een hoekje te zitten, daar is het rustiger dan in de klas.”	“Geen drukke kinderen, daar voelde ik me prettig.” “Bij regulier onderwijs is het gewoon leuker en zijn er meer kinderen.” “Speciaal onderwijs is dat er minder kinderen zijn, dus saai, ze leggen meer uit en er is minder zelfstandig werken.”	“Duidelijke uitleg is nodig.” “Op de oude school (regulier) moest je helemaal alleen zitten, samenwerken is heel fijn.” “Buitenspelen, niet met de hele school vind ik wel fijn.” “Mijn broertje heeft een kast die je helemaal uit kan klappen.” “Gebruik maken van de laptop en een digibord.”	“Weten wat ik moet doen” “Zorgen dat het drie-stappenplan goed lukt, voorspelbaarheid.” “Ik wil wennen aan leerkrachtwisselingen.” “Wennen dat ik minder vrije tijd heb.” “Goed leren, dat ik mijn huiswerk afmaak.”	“Dat gaat niet goed! Daar zijn allemaal andere regels, dan moet ik weer wennen en dan wordt ik geprikkeld.” “Niet veel uitproberen, maar eerst vragen om de regels.” “Moeilijk wordt het maken van vrienden en ook moeilijk dat ze je aardig gaan vinden.”

4.1 Aanvullende opmerkingen

“Wat je wil doen dat mag niet en wat je niet wil doen dat moet”

“Wat ik nog meer wil leren: hoe dat ze trainen en geweren maken en hoe vroeger de oorlog is gegaan, de eerste wereldoorlog. De tweede weten de mensen nog wel heel goed, maar de eerste weten ze bijna niet meer. Ik ben van de dingen die in de oorlog zijn gebeurd, want ze zeggen dat er ooit nog een keer een oorlog gaat gebeuren. Want als er dan nog een oorlog komt ook een beetje te weten hoe en wat het een beetje zal zijn.”

“Het is ook belangrijk dat je namen weet, want anders moet je zeggen ‘hé, blauwe jas’.”

“Als jij aardig doet, kan het ook zijn dat de anderen aardig doen.”

“Ik werd boos en wilde ik in de klas gaan padden. Een juf hield mij tegen en duwde me terug. Ik pakte de bal en toen zei de juf dat ik naar het kamertje moest en daar werd ik boos om, omdat ze mij niet eens liet padden. Daar werd ik weer boos om en toen liep ze weg en kwam mijn juf en terwijl dat ik boos was ging ze meteen doorpraten.”

“Als je alles zelf kan beslissen, dat gaat niet, want als iedereen dat mag dan wordt het chaos. Dat werkt niet echt.”

“Het doel van de school is leren.”

“Hier op school heb ik een andere mening dan ergens anders. Hier op school is het ergste dat er zou kunnen gebeuren is dat jullie ontevreden zijn of teleurgesteld zijn. Dat zou ik heel erg vinden.”

“Ik vind het heel moeilijk om iets te zeggen wat niet klopt. Ik kan er dan beter niet op reageren.”

“Als we op wereldreis gaan, want daar leren we meer dan op school. Met de auto. Dan vraag je dingen aan mij die ik eerst nog niet wist en als ik daar een goed antwoord op geef dan weet je dat ik die periode iets geleerd heb”

“Ik zou de school wel zo willen bouwen dat is het dan niet rustig is, dat je dan net als hier een achtervang hebt. En voor de kinderen die daar (drukke) last van hebben een paar kleine kamertjes, waar je dan kan zitten”

“Ik wil graag rekenen leren en Chinese tekens of tekens uit Egypte.”

“Maar eigenlijk gaan er ook kinderen naar buiten, alleen dat is voor de drukke. Dat is omdat ze zichzelf druk voelen, maar ik heb altijd het gevoel dat anderen druk zijn.”

4.2 Opbrengsten/opvallendheden

Belangrijk bij *welbevinden* is in eerste instantie het plezier om naar school te komen. Bij alle vijf de leerlingen is dit plezier aanwezig en ook de drang om te willen leren. Het plezier wordt versterkt door het gevoel van competent te zijn. Een aantal van hen kan aangeven in welke vakken zij vinden dat ze functioneren en wat maakt dat zij hier goed in zijn. Zo geeft Erik aan dat projecttaak rekenen sneller gaat omdat er samen wordt gewerkt, de leerkracht de stof klassikaal aanbiedt en daardoor ervaren wordt dat de les 'sneller' gaat.

Een belangrijk thema dat terug komt bij alle vijf de leerlingen is het ervaren van *rust*. Dit wordt op momenten door geen van de vijf ervaren en heeft voor hen een sterke invloed op het gevoel van (sociale) veiligheid in de groep. De onrust in de groep lijkt dus een belangrijke variabele te zijn voor het opbouwen van stress.

Een ander variabele is de verwerkingstijd van de stof. Eén leerling geeft aan dat de tijd om zijn werk te maken duidelijk van invloed is bij de opbouw van stress en piekeren. Een andere leerling geeft duidelijk aan dat tijdsdruk bijdraagt aan het drukker worden. Eén van de leerlingen geeft aan dat hij de stof de ene keer te makkelijk vindt en een andere keer te moeilijk.

Op het moment dat er bij de leerlingen frustratie is en/of ontstaat, geven de leerlingen heel duidelijk hun wensen aan. Zo zegt een leerling dat hij denkt onduidelijk te zijn in het vertalen van zijn gevoel naar de leerkracht toe en heeft zelfs het inzicht dat het zou kunnen zijn dat de leerkracht hem daarom niet begrijpt. En tevens kan hij aangeven dat hij op zo'n moment het liefst naar een rustige plek buiten de klas gaat. Twee andere leerlingen geven ook de voorkeur om buiten de klas rustig te worden in plaats van de daarvoor bestemde plek in de groep. Ook geven een aantal leerlingen aan dat wanneer zij moeten wachten en/of een rustige plek in de klas bezet is, zij in staat zijn om zelf een activiteit te kunnen inzetten. In dit geval gaat het om tekenen. Ze kiezen een 'ontspannen' activiteit boven de eigenlijke activiteit om opbouw in frustratie te reguleren. Een leerling geeft aan om te willen gaan met woedeaanvallen, een ander wil graag leren uitvoeren van stappenplannen ofwel meer inzicht in het aanpakken van situaties in sociale en werkcontext en weer een ander geeft aan te willen leren op communicatief vlak.

De geïnterviewde leerlingen zijn prima in staat om aan te geven wat voor hen werkt en aan strategieën ingezet kan worden om tot leren te komen en overprikkeling te reguleren. Zo is voor een aantal leerlingen het werken in een 'kast' (een afgeschermd werkplek) erg prettig.

Alle leerlingen zijn duidelijk op de vraag of dat zij mogen meebeslissen of dat zij zelf beslissingen mogen nemen. Zij hebben niet het idee dat ze mogen meebeslissen en daarmee geven zij een duidelijk signaal af! Als we kijken naar de uitspraken van de leerlingen gaan er een aantal over het didactische aanbod. Zo geeft een leerling aan gemotiveerd te zijn om te starten met Engels. Dezelfde leerling geeft aan graag mee te willen beslissen over de indeling van de vakken, want zo zegt hij: *"Dan heb je de ochtend voor de pauze en dan eerst rekenen en dan taal en spelling, dan ben je van het moeilijkste af"*. Een ander geeft aan dat meebeslissen over schoolwerk niet echt nodig is, maar wel fijn zou zijn. Een ander zou graag meer zelfstandig willen werken, waar weer een ander graag meer tijd zou willen voor het maken van 'mindmaps'. Wat verder opvalt is dat een leerling aangeeft visuele ondersteuning behoeft en de vorm van plaatjes en mindmaps. Ook is er een leerling die ook graag wil leren van anderen en aangeeft dat *"alle leerlingen kunnen antwoorden geven tijdens klassikale lessen."* Een leerling geeft ook aan waar heer behoeften liggen en geeft bijvoorbeeld aan dat zij graag huiswerk wil omdat zij zich thuis verveelt. Ook gaan een aantal uitspraken over de drukte in de klas en het meebeslissen rondom het zelf invullen van oplossingen en strategieën. De plek in de klas is een belangrijk onderwerp, alsmede het kunnen afspreken van een teken of fysieke plek binnen de school om na een woedeuitbarsting tot rust te komen. Wel wordt door een leerling aangegeven dat er bij terugkomst in de klas het werk

niet direct het belangrijkste moet zijn. Het gevoel van die andere 'druk' en moeten presteren speelt hier een grote rol.

Wanneer je nog niet eerder de kans hebt gehad of het gevoel hebt ervaren om te mogen meebeslissen kan dat voor leerlingen eng zijn. Een andere leerling gaf heel duidelijk aan voorspelbaarheid te willen, zodat *"je kan weten wat er komt"*.

Net als iedere leerling is natuurlijk ook iedere leerkracht anders. Eén leerling geeft aan dat er te veel wisselingen zijn in leerkrachten. De anderen geven aan dat het contact *"wel goed"* is. Zo worden 'begrijpen' en 'luisteren' als belangrijke pijlers gezien. Begrijpen is de basis voor respectvol contact. Een leerling geeft aan: *"Fijn is dat ze je begrijpen, want als ze je dan niet begrijpen dan word ik heel gefrustreerd."* Daar waar het in deze context gaat over leerlingen met autisme is het in eerste instantie van groot belang dat leerkrachten kennis hebben van de doelgroep om vervolgens goed te luisteren.

Ook in de klas wordt deze druk ervaren. Zo zegt een leerling *"Ik vind het wel belangrijk dat de juf/meester tijd neemt om te luisteren"* en weer een ander *"Hij moet rustig luisteren en af en toe antwoord geven"*. Vooral de laatste opmerking geeft aan hoe belangrijk en precies het afstemmen in zijn werk gaat. Wanneer is dat dan 'af en toe'.

Daar waar duidelijk is dat leerlingen met autisme een andere manier van prikkelverwerking hebben, geven de uitspraken perfect aan hoe er afgestemd dient te worden. Wanneer deze leerling dat niet uitgesproken zou hebben, maar wij dat wel zouden verwachten zal het in de relatie met een leerkracht wel eens mis kunnen gaan. Deze leerling vervolgt met: *"Dat hij niet tegen mij praat, maar dingen opschrijft."* Een duidelijk signaal! Diezelfde leerling geeft aan dat hij het prettiger vindt als de leerkracht buiten de klas met hem in alle rust praat.

"Ik krijg nu geen uitleg. Ik vraag niet om uitleg. Het voelt als enorme stappen die ik moet nemen, daar snap ik niets van." Deze leerling heeft zich duidelijk terug getrokken en ziet geen basis voor vertrouwen om de leerkracht te vragen om hulp. Ook een andere leerling geeft aan dat de stappen die hij moet nemen te veel zijn, waardoor hij vergeet waar hij mee bezig is. Ook geeft een leerling aan dat de uitleg nu heel moeilijk is.

Zo wil een leerling graag leren om te gaan met de wisseling van leerkrachten, waar de ander aangeeft duidelijke uitleg te willen en het liefst met visuele ondersteuning. Weer een ander wil juist de regels van de school kennen en hangt zijn 'controle' en 'zekerheid' daar aan op. Deze jongen zal *"niet veel uitproberen, maar eerst vragen om de regels"*.

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Welbevinden

Na de gesprekken kan geconcludeerd worden dat samenwerking, leren van elkaar, het cognitieve proces stimuleert. Begeer (2005) bevestigt dat perspectiefname mogelijk is bij leerlingen met autisme, zeker als een situatie, zoals in het geval van samenwerken, er expliciet om vraagt. Zonderop (2008) benoemt het ervaren van sociale veiligheid om vervolgens met een ander te kunnen samenwerken. De geïnterviewden geven aan daar klaar voor te zijn. Wel waarschuwt Vermeulen (2010) dat er leerlingen zijn die de sociale uitdaging niet aan kunnen en moeilijkheden en stress kunnen ontstaan. Peeters (2004) benadrukt (in gemengde klassen!) voorspelbaarheid. Wanneer dit echter besproken en gevraagd wordt aan de leerlingen, zijn er dus leerlingen bij die een intrinsieke motivatie voelen om samen te werken. Inzetten op *'eigen leiderschap'* en *'verantwoordelijkheid'* is een belangrijke aanbeveling naar de praktijk.

*"Soms voel ik me veilig in de klas. Als het gewoon rustig in de klas is.
Als het te druk is gaat mijn hoofd propvol zitten"*

Een belangrijke variabele voor het niet opbouwen van stress is het ervaren van rust en veiligheid in de groep (Dijkstra, 1999, Meerdink, 2005). Geconcludeerd kan worden dat het voor de leerkracht belangrijk is om een actieve benadering te hanteren waarbij herhaald wordt wat er van hen verwacht wordt en vooral het waarom maakt het voorspelbaar (Vermeulen, 2010). Ook de sensorische waarneming (Bogdashina, 2004) moet hierin meegenomen worden.

*"Ik schrik .. als we heel weinig rekentijd hebben.
Dan word ik heel druk in mijn hoofd en word ik ook druk van buiten."*

En tevens kan geconcludeerd worden dat leerlingen met autisme meer tijd zouden mogen krijgen om de stof te verwerken voor een grotere mate van positief welbevinden en het minimaliseren van opbouw van frustratie en stress. De leerlingen hebben meer baat bij een individueel curriculum en (doorlopende) leerlijn en het kan niet anders dan dat de leerling individueel begeleid kan worden (Berger, 2002, Mesibov, 2004, Kern, 2006, Roeyers, 2008, Vermeulen, 2010, Geurts, 2010). Het is dus duidelijk dat leerlingen met autisme een significant andere stijl hebben van het verwerken van de lesstof. Wanneer er vastgehouden wordt aan standaard afspraken/protocollen/tijdspad en ook leerlijnen/tijd voor toetsen/citotoets, kunnen de leerling en leerkracht in een visuele cirkel terecht komen. Dit komt het welbevinden en ook het (cognitieve) ontwikkelingsproces van leerlingen met autisme absoluut niet ten goede. Een aanbeveling voor de praktijk is om het curriculum samen met de leerling op maat af te stemmen en protocollen en afspraken per leerling te herzien in leerlijn en tijdspad.

Voor vervolgonderzoek zou onderzocht kunnen worden of een doorlopende leerlijn voor leerlingen met autisme wel zo doorlopend zijn en hoe een leerlijn meer op het individu afgestemd kan worden. Een hypothese is dat er nu teveel neurotype methoden aangeboden worden aan leerlingen met een significant andere cognitieve stijl.

Daaraan gekoppeld kan geconcludeerd worden dat het onvermijdelijk is om aanpassingen in de omgeving van de leerling met autisme te bewerkstelligen. Dit sluit aan bij Vermeulen (2010) en Mesibov et al (2004) die duidelijk aangeven dat het aanpassen aan de omgeving van groot belang is. Ieder mens, en zo ook de leerling met autisme, is pas in staat om nieuwe vaardigheden en kennis op te doen wanneer daar (mentale) ruimte en energie voor is. Dat betekent concreet voor de praktijk dat door samen met de leerling de omgeving zo aan te passen dat de leerling het gevoel van basisveiligheid heeft. Dit betekent niet dat de aanpassing statisch is, maar juist mee beweegt op de behoeften van de leerling.

5.2 Eigen regie en verantwoordelijkheid

“Ze moeten me eerst rustig laten worden in de achtervang of op de bank.”

De conclusie hierboven kan hergeformuleerd worden en verbreed: Leerlingen hebben individuele behoeften, de vraag is in hoeverre een school zich zou kunnen aanpassen aan de behoeften van de leerlingen en tevens dient als uitgangspunt de wens van de leerling met autisme te zijn. Bij dit thema maken de leerlingen een duidelijke stap naar het nemen van ‘verantwoordelijkheid’ en de wens van ‘eigen regie’. Voor de leerkracht betekent dit dat deze de leerling zal moeten volgen om zo mede leiding te geven aan het individuele ontwikkelingsproces. Door te luisteren naar de leerlingen zijn zij perfect in staat aan te geven waar hun behoeften en wensen liggen. Tevens blijkt uit een publicatie van de CG-raad (2011) dat eigen regie bijdraagt aan duurzame zorg en doelmatigheid vergroot. Door de omgeving aan te passen aan het individu (Mesibov et al, 2004) zal het welbevinden groeien en daarmee ook het gevoel van eigen regie en verantwoordelijkheid. De stem van de leerling mag hierbij niet gemist worden. Door participatie zal de motivatie, gevoel van autonomie en autonoom handelen groeien. Leerkrachten neigen er toe de capaciteit van een leerling nog wel eens te onderschatten (Vergeer, 2001). Echter is kennis van autisme van groot belang om een leerling ook niet te overschatten. Als leerkracht betekent dit: concreet zijn, in kleine stappen denken, beperkt generaliseren en voorzien in tijd, ruimte en ondersteuning/hulpmiddelen (Vermeulen, 2010).

“... In de klas heb ik allemaal dingen om me heen, bijvoorbeeld in het ene stuk is het druk en daar is het druk, dan ben ik snel afgeleid. De kast helpt me om rustig te blijven.”

Een afgeschermd werkplek kan een oplossing zijn voor een leerling, echter deze dient niet eenzijdig ingezet te worden. Ook hier is het van belang om uit te gaan van de wensen/behoeften van de leerling. Door leerlingen te bieden waar zij behoefte aan hebben wordt overprikkeling gereguleerd, kunnen zij zich beter concentreren, groeit hun zelfvertrouwen en kunnen ze hun werk met een positief gevoel maken. Vermeulen (2010) benoemt het aanpassen een noodzakelijke voorwaarde om het intellectueel potentieel ten volle te benutten.

“Ik zou graag willen leren dat ik minder boos word en dat ik minder snel ga slaan en schoppen.”

Ook een duidelijke conclusie is dat de leerling voor zichzelf een duidelijk beeld heeft wat het wil leren. Een makkelijke invalshoek voor de leerkracht om in de ontwikkeling van een leerling op in te steken. Ieder kind heeft behoefte om zich competent te voelen, te exploreren en te bouwen aan een positief zelfbeeld en zelfvertrouwen (Kohnstamm, 2009). Leerlingen met autisme hebben dit niet anders. In het interview geven de leerlingen heel duidelijk aan waar hun behoeftes liggen. Een aanbeveling voor de praktijk is dan ook dat het van belang is dat ‘eigen regie’ en ‘verantwoordelijkheid’ worden vergroot. Zij hebben hier recht op en het zal hun eigen ontwikkelingsproces alleen maar ten goede komen.

5.3 Medezeggenschap

“.. Op het moment dat ik het nodig heb, wil ik meebeslissen, bijvoorbeeld als ik super boos ben.”

Een belangrijke conclusie is dat leerkrachten en beleid te weinig gehoor geven aan leerling met autisme op het gebied van medezeggenschap. De geïnterviewde hebben geen van allen het gevoel dat ze echt mogen meebeslissen en als ze het al hebben geven ze aan dat ze het gevoel hebben dat er niets mee gebeurt. Het VN-verdrag (UNICEF, 2009) is duidelijk. Er staat dat kinderen recht hebben op informatie en inspraak. Ook wordt duidelijk dat de leerlingen te weinig vertrouwen vanuit de leerkracht krijgen en ervaren. Aan de leerling om zelf te bepalen wanneer het werk hervat wordt, zodat een leerling niet direct weer vervalt in het gevoel van ‘moeten’. Van Gils (2001) noemt het kinderparticipatie waarbij leerlingen actief betrokken worden bij de

besluitvorming. Kuijpers (2008) gaat zelfs een stap verder en gaf aan dat medezeggenschap bijdraagt aan het verbeteren van het sociale inzicht. Meerdink (2005) zette ‘de stem van de leerling’ centraal in zijn onderzoek en concludeerde dat door mede verantwoordelijkheid te geven er ook meer veiligheid werd ervaren. Een aanbeveling is dan ook voor de praktijk dat het onderwijs op scholen ook door kinderen geëvalueerd en mede vormgegeven dient te worden. Onderwijs maak je samen! In de vorige paragrafen komt duidelijk het individuele karakter naar voren. En ook het vertrouwen uitstralen en geven maakt een positief zelfbeeld en gevoel van medezeggenschap. Vervolgonderzoek zou kunnen zijn hoe medezeggenschap zich verhoudt als norm binnen het beleid van de school.

“Ik vind het wel een beetje eng om zelf beslissingen te nemen.”

5.4 De relatie leerling-leerkracht

“Iedere leerkracht is even anders.”

Een duidelijke conclusie en niet geheel verrassend is dat de relatie tussen de leerling en leerkracht van groot belang is. Begrijpen en luisteren zijn de belangrijkste pijlers die de leerlingen noemen. Hattie (2003): “30% van schoolprestaties komt door wat de leerkracht weet, doet en zorg voor neemt”. Ook pedagogisch tact is een belangrijk onderdeel in de relatie met leerlingen. Zo zegt Van Herpen (2011) “Zonder relatie, geen prestatie” en omschrijft van Manen (2006) pedagogisch tact als een onmiddellijk, gevoelsmatig weten het goede te doen in de omgang met je leerlingen. Eerst begrijpen, dan begrepen worden (Covey, 2010) sluit hier naadloos op aan. Ook is het van belang dat er tijd gemaakt wordt om naar elkaar te luisteren. Luisteren zijn we, volgens Treasure (2011), aan het verliezen door een omgeving die alleen maar drukker (in geluid en tijd) wordt. Het is dan ook van groot belang hoe je als leerkracht de relatie aangaat met een leerling (Dijkstra, 1999). En juist de leerling kan je daarbij het best helpen om te komen tot de juiste afstemming en reflectie. Een duidelijke aanbeveling voor de praktijk is om in te zetten op de relatie tussen de leerling en leerkracht en hier tijd en ruimte voor maken. Ook kunnen andere werkvormen ingezet worden, zoals een digitaal IHP-MEME (bron: autimaatschap.wordpress.com/2012/02/08/ihp-meme) om de relatie te optimaliseren en ook de leerling een belangrijke stem te geven (zie 5.3) in zijn ontwikkelingsproces.

“Dat hij geen oogcontact met mij maakt. Ik vind het lastig dat je naar elkaar moet kijken en het maakt me zenuwachtig.”

Belangrijk voor een goede relatie is kennis (Geurts et al, 2010) van de doelgroep op het gebied van de andere cognitieve stijl (Roeyers, 2008) en prikkelverwerking (Bogdashina, 2004). Zoals eerder benoemd is het van groot belang om als leerkracht af te stemmen op deze individuele behoeften (Mesibov, 2004). Aanbeveling voor de praktijk is om leerkrachten te mobiliseren om de juiste kennis op het gebied van autisme te vergaren. Ook een open mindset (Dweck, 2011) en een oplossingsgerichte benadering (Cauffman, 2011) kan al zeer behulpzaam zijn. Echter mogen nieuwe ontwikkelingen, zoals die van Begeer (2005) bij TOM, niet vergeten worden. *Structured teaching*, *leiden door te volgen* en *pedagogisch tact* lijken daarmee de belangrijke uitgangspunten voor het curriculum van een leerkracht

“Ik moet altijd heel lang wachten voordat dat juf of meester je vinger ziet en dan word je zeg maar nog drukker en eindelijk ziet ze het en dan zegt ze: ‘over vijf minuten moet je rustig zijn’ maar dan ben ik nog niet rustig en dan moet ik weer de klas in en ben ik nog drukker.”

Een hypothese en tevens een aanbeveling voor vervolgonderzoek is dat wanneer gedrag, wat eigenlijk alleen communicatie is, van een jonge leerling (kleuterleeftijd) met autisme wordt ervaren als negatief en er in de jonge jaren nauwelijks tot geen aandacht is voor een significant andere cognitieve stijl, dit invloed heeft op de drang tot exploreren en daarmee direct op het welbevinden. De leerkracht heeft hier een belangrijk aandeel in.

5.5 Instructie

Het is van groot belang om door middel van duidelijke en concrete communicatie (Vermeulen P., 2001) ook je instructie op te bouwen (Vermeulen, 2010). Dat geeft voor leerlingen met autisme zo min mogelijk de kans om 'af te dwalen' en/of energie te steken in aspecten die niet relevant zijn. Dit kost allemaal extra tijd dat je als leerkracht kan voorkomen. Een belangrijke aanbeveling voor de praktijk is om lesvoorbereidingen zo om te buigen dat duidelijk is wat er geleerd dient te worden en de instructie daar op af te stemmen.

"Ik krijg nu geen uitleg. Ik vraag niet om uitleg. Het voelt als enorme stappen die ik moet nemen, daar snap ik niets van."

Geconcludeerd kan worden dat de huidige methodes niet adequaat inspelen op de behoeften van leerlingen met autisme. Doordat er teveel input is en strategieën te snel opeenvolgen waardoor het overzicht verloren gaat. Helpend kan visuele ondersteuning zijn. Leerlingen kunnen heel duidelijk en expliciet aangeven waarin en waardoor blokkades ontstaan. Dit sluit aan bij de noodzaak om in te zetten op het gebruik van mindmaps, stappenplannen en social scripts (McAfee, 2006, Vermeulen, 2006, Gray, 2010). TEACCH (Mesibov et al, 2004) is duidelijk en spreekt over een vertraagde verwerking bij mensen met autisme! Een aanbeveling voor vervolgonderzoek om huidige lesmethodes te evalueren en tevens te onderzoeken waar leerlingen mee gebaat zijn om te komen tot (her)nieuw(d)e lesmethodes.

5.6 Speciaal onderwijs versus regulier onderwijs

"...geen drukke kinderen, daar voelde ik me prettig."

Gezien de conclusies in het hoofdstuk *welbevinden* (5.1) sluit de conclusie dat gedrag van de leerlingen binnen het speciaal onderwijs juist door segregatie versterkt wordt, aan op de bevindingen in 5.1. Wanneer alle geïnterviewde leerlingen aangeven dat de drukte in de klas reden is voor frustratieopbouw zou het een aanbeveling zijn om te onderzoeken of gedrag binnen een speciaal onderwijs setting juist niet versterkt en/of leerlingen met autisme niet meer gebaat zijn bij integratie binnen een reguliere setting. Het is al een hele taak jezelf te begrijpen, laat staan de ander met een soortgelijke diagnose maar een totaal andere aanpak. Geurts et al (2010) bevestigt dat alleen een diagnose nog niets zegt. Putman (1995) zegt dat er eerst voldoende sociale veiligheid dient te zijn, daar waar De Lange (2011) zegt dat door integratie een sociaal isolement wordt voorkomen en kan Van Houten (2004) aanvullen dat leerlingen met autisme juist leren omgaan met verschillen. Het is een aanbeveling om dit nader te onderzoeken, zeker in de context van de wet Passend Onderwijs en het 'ideaal' Inclusief Onderwijs (Schuman, 2010).

De meningen zijn verdeeld en dus een mooi uitgangspunt voor vervolgonderzoek. Daar waar wordt aangegeven dat er in het regulier onderwijs geen drukke kinderen zijn, wordt dat in de huidige klas wel zo ervaren. Ook het 'maken van vrienden' wordt als moeilijk aangeduid, wat concludeert dat het werken aan sociale vaardigheden van groot belang is (Vermeulen, 2010) en is dit een eerste stap om leerlingen te *empoweren*. De plek in de klas en de drukte tijdens de pauzes belangrijke punten zijn waarbij leerlingen wel of niet veiligheid ervaren. En het aanpassen van de omgeving, een schot om je af te zonderen van de groep (zoals eerder benoemd in 5.2), komt terug wanneer leerlingen naar een reguliere school zouden willen.

"Ik wil wennen aan leerkrachtwisselingen."

'Verduidelijking' en 'voorspelbaarheid' zijn belangrijk voor de leerlingen, echter zijn deze containerbegrippen voor iedere leerling anders in te vullen. Duidelijke instructie en regels maken het voor deze leerlingen voorspelbaar en toch ook weer niet, omdat ook voorspelbaarheid en verduidelijking individuele invullingen zijn. Het is dus van groot belang om de omgeving, in dit geval de klas, echt af te stemmen op de individuele behoefte van de leerling (Mesibov G.B., 2004), zoals

benoemd in 5.1, 5.2 & 5.4. Wat een interessant vervolgonderzoek zou kunnen zijn is een onderzoek naar de integratie van leerlingen met autisme vanuit het speciaal onderwijs naar het regulier onderwijs. Welke vaardigheden hebben leerlingen en leerkrachten binnen een reguliere setting nodig en in hoeverre dient de reguliere setting aangepast te worden aan de behoefte van de leerling met autisme? Een hypothese voor vervolgonderzoek zou kunnen zijn dat leerkrachten binnen het regulier onderwijs onvoldoende kennis en mogelijkheden hebben om deze leerlingen adequaat te begeleiden.

6 Nawoord/reflectie

Belangrijk in mijn dagelijkse praktijk zijn de leerlingen waarop ik de ontwikkeling en het onderwijs af wil stemmen. De leerling is dan natuurlijk daarin onmisbaar. Door gebruik te maken van het narratief interview is er voor mij een nieuwe wereld geopend in het concept 'de stem van de leerling'. Door tijdens dit onderzoek de tijd te nemen om de leerlingen hun verhaal te laten vertellen hebben zij mij verder gebracht en een inkijk gegeven in de beleving van van hun perceptie op de dagelijkse realiteit. Door de snelheid waarin binnen een school gewerkt wordt sta ik als leerkracht te weinig stil bij de wat een kind echt behoeft. Door de tijd en ruimte te nemen om echt te luisteren en dat vervolgens te vergelijken met andere leerlingen, maakt dat er een heldere uiteenzetting is gemaakt van de opbrengsten.

De opbrengsten van het onderzoek zijn van grote invloed voor mijn invulling van het onderwijs. Door de leerling te volgen, hen de verantwoordelijkheid te geven voor hun eigen regie, hen te empoweren zullen zij groeien in zelfvertrouwen. De factor tijd speelt een belangrijke rol. De interviews hebben mij doen beseffen dat ik als leerkracht vaak te snel beslissingen neem en die niet toets bij mijn leerlingen. Door de tijd te nemen deze beslissingen en gedachten te delen en in dialoog te gaan vormt zich een op maat gemaakte klassensituatie waarbinnen individuele behoeften meer tot hun recht komen.

En tevens hebben de leerlingen mijn hypothese gevoed dat segregatie in het onderwijs niet goed is voor de individuele ontwikkeling van leerlingen met autisme. Dat maakt dat mijn advies is om verder te onderzoeken wat de mogelijkheden zijn van een schoolomgeving die uitgaat van intergratie en werkt aan een leerlijn die aansluit op de cognitieve stijl. De leerlingen hebben veel last van onrust en deze is niet alleen maar op te lossen met het afzonderen van leerlingen! Zij geven ook aan te willen samenwerken. De diversiteit in de groep lijkt frustraties op momenten te voeden en het leren om te gaan met verschillen (Houten van, 2004, De Lange, 2011) wordt wel een extra moeilijke opgave als moeilijkheden versterkt worden door elkaar. Ik beseef dat de gevarieerde samenleving echter voor nu nog een utopisch ideaal is en toch voelden de gesprekken dit ideaal te versterken.

Start is een cultuuromslag binnen het beleid hoe er 'met' kinderen wordt gecommuniceerd en in hoeverre zij medezeggenschap mogen hebben. Medezeggenschap is niet alleen een fundamenteel recht, ook geven de leerlingen duidelijk aan dat zij graag willen meebeslissen. De leerlingen zijn prima in staat aan te geven wat voor hen werkt en zelfs met oplossingen te komen.

En dit onderzoek geeft meer aanbevelingen tot verbetering van de praktijksituatie. Zo worden samenwerken, voorspelbaarheid, tijd en aanpassen van de omgeving als belangrijke aanpaspunten benoemd door de leerlingen. Als ik dit kan integreren in mijn dagelijkse praktijk zal ook motivatie groeien. Op deze wijze lukt het om af te stemmen op wat zij nodig hebben.

Voor de leerlingen heeft het direct opgeleverd dat zij in eerste instantie hun verhaal hebben mogen doen in de wetenschap dat er ook daadwerkelijk iets mee gebeurt, hun uitspraken liggen vast. Ik hoop dan ook dat dit onderzoek aanleiding geeft tot inspiratie. Inspiratie voor mensen om hun huidige situatie te reflecteren en in die reflectie de evaluaties van de leerlingen mee te nemen. En ook inspiratie om middels co-creatie te komen tot nieuwe begeleidingsvormen van leerlingen met autisme. Een jonge leerling zou de ruimte moeten krijgen op optimaal te kunnen exploreren en ontwikkelen.

Tijdens het onderzoek zijn ook mijn onzekerheden duidelijk naar voren gekomen. Ik werd me bewust dat ik als leerkracht nog meer lef mag tonen om te staan voor de leerlingen! Het gevoel in beton gegoten te zijn is bij de leerlingen niet anders. Narratieven is een perfecte methode gebleken om dit te doorbreken. Hierin vind ik de *identifying topics for conversation* onmisbaar. Dit gaf de leerlingen een duidelijk overzicht wat behandeld zou gaan worden en zij konden hier ook zelf op terugvallen. Voor mij als onderzoeker was het prettig om, naast het terugvallen op, bij het thema te blijven, daar waar ik de neiging had om uit te weiden.

“Ik werd boos en wilde ik in de klas gaan padden. Een juf hield mij tegen en duwde me terug. Ik pakte de bal en toen zei de juf dat ik naar het kamertje moest en daar werd ik boos om, omdat ze mij niet eens liet padden. Daar werd ik weer boos om en toen liep ze weg en kwam mijn juf en terwijl dat ik boos was ging ze meteen doorpraten.”

In de toekomst zou ik graag het gebruik van narratieven vaker willen inzetten. De relatie met leerlingen kunnen middels narratieven worden gefinetuned! Belangrijk vind ik in de eerste plaats dat kennis van autisme een must is als je werkt met met mensen met autisme. Een autobiografie is wel echt de start. Maar omdat iedere persoon met autisme anders is, is het belangrijk om te willen en/of leren begrijpen. Alle leerlingen geven aan dat daar de basis ligt en ook tijd. Ik merk dat ik vóór het interview al de tijd nam om met de leerlingen te praten en zij dit als zeer prettig ervaren. Is het speciaal onderwijs bereid om anders te denken, om tijd te maken en te luisteren naar de leerlingen met autisme?

Een andere tijd vraagt tenslotte om een ander denken...

Bronnenlijst

- Aelterman, A. E. (2001). Het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. *Welwijs*, jg 12, nr 3, 28-33.
- Arts, M. (2005). *Indicatiestelling en criteria. voor het speciaal onderwijs of een rugzak*.
<http://www.oudersaanzet.nl/ktmlite/files/uploads/publicaties/indicatiestelling.pdf>: Landelijke Commissie Toezicht Indicatiestelling.
- Baarda, D. d. (2005). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Groningen-Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baron-Cohen, S. L. (1985). Does the autistic child have a theory of mind? *Cognition*, 37-46.
- Bates, J. (2004). Use of narrative interviewing in everyday information behaviour research. *Library & Information Science Research*. 26, pp. 15-28.
- Begeer, S. R. (2004). Onderkennen kinderen met autisme de invloed van stemming op gedrag? *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 4-16.
- Begeer, S. (2005). Theory of Mind en autisme spectrum stoornissen: nieuwe ontwikkelingen. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*, 129-134.
- Berger, H. A.-B. (2002). Cognitieve stijlkenmerken bij jongeren met een autisme-spectrum-stoornis. *tijdschrift voor psychiatrie* 44(2), 83-94.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Boerwinkel, F. (1978). *Inclusief Denken. Een andere tijd vraagt een ander denken*. Bussum: Paul Brand.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bolsenbroek, A. (2006). *Op weg naar passend onderwijs in een inclusieve samenleving*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *social research*, 691-710.
- Cauffman, L. v. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- CG-raad. (2011). *Langdurende zorg: eigen regie maakt zorg beter*. http://www.cg-raad.nl/docs_en_pdfs/awbz/20110511_pb_bijlage_eigenregie.pdf: CG-raad.
- Covey, S. R. (2010). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Amsterdam: Business Contact.
- De Lange, R. S. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dijkstra, R. (1999). *Erbij horen en meetellen. Over de basisbehoefte relatie*. Utrecht: APS.
- Doornbos, K. &. (1987). *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*. Den haag: Staatuitgeverij.
- Dweck, C. (2011). *Mindset, de weg naar een succesvol leven. Ouderschap, bedrijfsleven, spot, school, relaties*. New York: Ballantine Books.
- EGO. *Welbevinden en betrokkenheid*.
<http://www.ervaringsgerichtonderwijs.nl/downloads/concept/Welbevinden%20en%20betrokkenheid.pdf>.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Geurts, H. D. (2010). De diagnostiek van comorbiditeit bij patiënten met een autismespectrumstoornis. *tijdschrift voor psychiatrie* 52 (11), 753-761.
- Goodley, D. (1996). Tales of hidden lives: a critical examination of life history research with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 11(3), 333-48.
- Gray, C. (2010). *Het grote sociale verhalen boek*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Halsema, A. H. (2002). *Empowering Humanity. State of the Art in Humanistics*. Utrecht: De Tijdstroom.

- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* University of Auckland: Australian Council for Educational Research.
- Heijkoop, J. (2009). *Vastgelopen. Anders kijken naar begeleiding van mensen met een verstandelijke handicap met ernstige gedragsproblemen*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.
- Herpen van, M. (2011). *Zonder relatie, geen prestatie. Over Pedagogische Tact, Perspectief nemen en Leren van de toekomst*. <http://www.marcelvanherpen.nl/download/artikelen/zonderrelatie.pdf>.
- Hidding, C. (1974). Cognitieve stijl: de relevantie voor het leerproces. *Info*, 5 , 74-107.
- Houten van, D. (2004). *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Inclusie, C. v. (2010). *Tekenen en dan.....?* Utrecht: Coalitie voor Inclusie.
- Kern, J. K. (2006). Examining sensory quadrants in autism. *Research in Autism Spectrum* , 185-193.
- Kienhuis, J. (2010). Werken met jonge kinderen. Oplossingsgerichte gespreksvoering. *Het jonge kind*, 37(6) , 12-15.
- Kohnstamm, R. (2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie 2 De schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Kuijpers, B. (2008). *Begrip door inzicht: als gedrag op autisme lijkt*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Laevers, F. (1992). *Welbevinden en betrokkenheid. Richtsnoeren voor een ervaringsgericht onderwijspraktijk*. In Oers, B. van & Janssen-Vos, F. *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: van Gorcum.
- Leraar24 (2009). <http://www.leraar24.nl/video/624>
- Linhorst, D. (2006). *Empowering. People With Severe Mental Illness. A Practical Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Manen van, M. (2006). *The Tact of Teaching*. University of Western Ontario: The Althouse Press.
- McAfee, J. (2006). *Navigeren in de sociale wereld. Een programma voor (rand)normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Meerdink, J. S. (2005). *De tafel van tien van de veilige school*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Meesters, J. B. (2010). Vraaggericht werken door narratief onderzoek. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, Vol. 19, Issue 3 , 21-37.
- Meininger, H. (2006). Narrating, writing, reading: life story work as an aid to (self) advocacy. *British Journal of Learning Disabilities*, 34(3) , 181-88.
- Mesibov G.B., S. V. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer.
- Morton, S. (2009). *Afwijkend en toch zo gewoon*. Mijnsheerenland: Aristo Scorpio.
- Mullen, J. (2009). *Drawing autism*. New York: Mark Batty Publisher.
- Notbohm, E. (2006). *10 dingen die je zou moeten weten over kinderen met autisme*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Ozonoff, S. (1995). Executive functions in autism. In G. S. Mesibov, *Learning and cognition in autism* (pp. 199-217). New York: Plenum Press.
- Peeters, T. (2004). *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen-Baarn: Uitgeverij Hadewijch.
- Polya, T. L. (2005). Making sense of life stories: The role of narrative perspective in perceiving hidden information about social identity. *European Journal of Social Psychology* , 785-796.
- Putman, R. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *The Journal of Democracy*, 6:1 , 65-78.
- Rietman, A. (2007). *Sensory Profile-NL tieners en volwassenen: Handleiding*. U.S.A.: Harcourt Assessment.
- Roets, G. V. (2003). The Story of Belle, Minnie, Louise and the Sovjets: throwing light on the dark side of an institution. *Disability & Society*. 18 (5) , 599-624.

- Roeyers, H. (2008). *Autisme: Alles op een rijtje*. Leuven: Acco.
- Schreurs, H. (2011). *Narratieve Storytelling In De Hulpverlening*. Den Haag: Boom uitgevers.
- Schrurs, J. (2009). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Meijel: Via.
- Schuman, H. (2010). *Inclusief onderwijs. Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Smeets, E. (2004). *Zicht op cijfers, WSNS Welbeschouwd*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Staten-Generaal, E. K. (2012). *GEWIJZIGD VOORSTEL VAN WET*. 's Gravenhagen: Eerste Kamer.
- Stevens, L. (. (2004). *Zin in school*. Amersfoort: CPS.
- Treasure, J. (2011). *5 ways to listen better*. http://www.ted.com/talks/julian_treasure_5_ways_to_listen_better.html: TED.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Framework and Statement for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO, Special Education, Division of Basic Education.
- UNICEF. (2009). *Verdrag inzake de Rechten van het Kind*. Voorburg: UNICEF Nederland.
- Van Berckelaer-Onnes, I. (2008). Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* , 44-57.
- Van Gils, J. (2001). *Duel of duet. Een toekomst voor kinderopparticipatie*. Brussel: Ministerie van Gelijke Kansen.
- Velderman, H. (2007). *Time-out en switch. Theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas*. Utrecht: Uitgeverij Agiel.
- Vergeer, F. (2001). *Autonomie en welbevinden. Een onderzoek naar de relatie tussen autonoom handelen van leerlingen en hun welbevinden op school*. Wageningen: Ponsen & Looijen.
- Vermeulen, P. (2001). *...!? Over autisme en communicatie*. Berchem, Antwerpen: EPO.
- Vermeulen, P. (2005). *Een gesloten boek. Autisme en emoties*. Leuven: Acco.
- Vermeulen, P. M. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem: EPO.
- Vermeulen, P. V. (2006). *Mijn kind heeft autisme*. Tiel: Uitgeverij Lanoo.
- W.R., F. (1985). The Narrative Paradigm: An Elaboration. *Communication Monographs* , 347-367.
- Wetenschappen, M. v. (1990). *Weer samen naar school*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Wilson, T. (2011). *De Verhalen Van Ons Leven. Verander Je Zelfbeeld En Verbeter Je Bestaan*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas-Contact.
- Wing, L. (2001). *The autistic spectrum: A parents' guide to understanding and helping your child*. Berkely, CA: Ulysses Press.
- Zonderop, Y. (2008). 'Gemengde wijk maakt eenzaam'. Interview met Robert Putman. *De Volkskrant* , Het Betoog, p.1.