

ONDERWIJS WERKT?!



"Ik heb het gevoel dat ik in een andere wereld leef.

Dat ik anders denk.

En dat elk gedrag aangeleerd moet zijn.

Is het niet aangeleerd, dan kan ik het niet.

Dingen die me nooit zijn verteld,

kan ik niet toepassen. "

(Uit: Dumortier 2002)

Arjan van der Pligt & Marinelle de Haan

Afstudeerproject **Onderwijs werkt?!**

Projectleden:

Arjan van der Pligt
Marinelle de Haan

Opdrachtgever: Henk den Ouden

Afstudeerbegeleider: Petra Koppelaar- Kieskamp

Februari – Mei 2013

Beknopte inhoudsopgave

Deel 1:

Inleiding	12
Samenvatting	13
Voorwoord	15
Hoofdstuk 1 achtergrond	16
Hoofdstuk 2 beschrijving methode	19

Deel 2:

Hoofdstuk 1: Wat is PDD-NOS	23
Hoofdstuk 2: Mogelijkheden rondom PDD-NOS	30
Hoofdstuk 3: Beperkingen rondom PDD-NOS	36
Hoofdstuk 4: Verband tussen kenmerkende beperkingen en het werkveld	44
Hoofdstuk 5: Mogelijk maken van een functionele leeromgeving	48
Hoofdstuk 6: Maatschappelijke vorming binnen het onderwijs	56
Hoofdstuk 7: Maatschappelijke vorming op de Guido de Brès	64
Hoofdstuk 8: PDD-NOS op de werkvloer	73

Deel 3:

Hoofdstuk 1: Discussie	82
Hoofdstuk 2: Conclusie	85
Hoofdstuk 3: Aanbevelingen	90

Bibliografie	92
--------------------	----

Bijlagen:

Bijlage A: Product 1: Stagehandleiding	95
Bijlage B: Product 2: Brochure voor werkveld	108
Bijlage C: Product 3: Model onderwijs-werkveld	111
Bijlage D: Product 4: Profiel eerstejaars HBO student	113
Bijlage E: DSM-IV	121
Bijlage F: Contextbeschrijving in engere- en ruimere zin	123
Bijlage G: Vaardighedenlijst	125
Bijlage H: Wetsvoorstel kwaliteit (V)SO	126
Bijlage I: Procesverslag/logboek	128
Bijlage J: Data van ouders van jongeren met PDD-NOS	136

Inhoudsopgave

Beknopte inhoudsopgave.....	3
Inhoudsopgave	4
Deel 1.....	10
Inleiding.....	10
Samenvatting.....	11
Voorwoord	13
Hoofdstuk 1: Achtergrond van het onderzoek.....	14
Inleiding	14
Probleemstelling.....	14
Relevantie	14
Doelstelling.....	15
Relatie met de creatieve professional.....	15
Hoofdstuk 2: Beschrijving methode	17
Deel 2.....	20
Onderzoeksresultaten	20
Hoofdstuk 1: Wat is PDD-NOS?	21
1.1 Inleiding	21
1.2 Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen	21
1.3 PDD-NOS.....	22
1.4 Classificatiesystemen	22
1.5 Begrip PDD-NOS	23
1.6 Uitleg PDD-NOS	23
1.7 Criterium.....	24
1.8 Kenmerkende problemen:	24
1.9 Oorzaak van Autisme.....	25
1.9.1 De centrale coherentie:.....	25
1.9.2 Executieve functies:.....	26
1.9.3 Theorie of mind	26

1.10 Socioschema	26
1.11 Onze eigen mening wat betreft de verschillende theorieën:	27
1.12 Conclusie:	27
Hoofdstuk 2: Mogelijkheden rondom PDD-NOS	28
2.1 Inleiding	28
2.2 Focus op mogelijkheden.....	28
2.2.1 Literatuur	29
2.2.2 Praktijk.....	30
2.3 Mogelijkheden.....	30
2.3.1 Oog voor detail	30
2.3.2 Een goed geheugen	31
2.3.3 Goed in logica en analyseren	31
2.3.4 Doorzettingsvermogen.....	31
2.3.5 Perfectionisme	31
2.3.6 Eerlijk en betrouwbaar	32
2.3.7 Goed in gestructureerd werk en het naleven van regels	32
2.3.8 Focussen op één taak en het onderwerp makkelijk afsluiten.....	32
2.4 Conclusie	32
Hoofdstuk 3: Beperkingen rondom PDD-NOS.....	34
3.1 Inleiding	34
3.2 Beperkingen.....	34
3.2.1 Centrale coherentie.....	35
3.2.2 Executieve functies.....	38
3.2.3 Theory of mind	39
3.2.3.3 <i>Beperkt inzicht in de invloed van het eigen gedrag op de gedachten en gevoelens</i>	40
3.2.4 Taalbegrip.....	40
3.3 Ontwikkeling.....	41
3.4 Conclusie	41
Hoofdstuk 4: Verband tussen kenmerkende beperkingen en het werkveld	42
4.1 Inleiding	42
4.2 Concrete doorwerking op het werk	42
4.2.1 Discrepantie tussen kwantiteit en kwaliteit	42
4.2.2 Time-management	43
4.2.3 Onzekerheid	43

4.2.4 Omgang met mensen	43
4.2.5 Omgaan met conflicten	43
4.2.6 Moeite om de toevertrouwde taken te overzien.....	44
4.2.7 Schakelen tussen verschillende werksoorten	44
4.3 Conclusie	44
Hoofdstuk 5: Mogelijk maken van een functionele leeromgeving	46
5.1 Inleiding	46
5.2 Op welke manier leren leerlingen met PDD-NOS?	46
5.2.1 Andere ontwikkeling van het geheugen.....	47
5.2.2 Visueel lerend.....	47
5.2.3 Leren door herhaling	48
5.2.4 Letterlijk interpreteren.....	48
5.2.5 Fragmentarisch leren	48
5.2.6 Contextspecifiek leren.....	48
5.2.7 Stroef en regide denken	49
5.2.8 Specifieke interesses en motivatie	49
5.3 Welke randvoorwaarden zijn voor deze leerlingen van belang?	50
5.3.1 Structuur.....	50
5.3.2 Samenhang aanbrengen in de taak.....	50
5.3.3 Samenhang aanbrengen in de leerstof	50
5.3.4 Samenhang aanbrengen in de omgeving	50
5.3.5 Rustig werkklimaat	51
5.3.6 Stimuleren van generalisatie	51
5.3.7 Geven van tijd/Geduld	51
5.3.8 Ondersteuning en begeleiding	51
5.3.9 Rekening houden met de soort opdrachten	51
5.3.10 Opdoen van succeservaringen	52
5.3.11 Visualisatie.....	52
5.3.12 Gebruiken van interessegebieden.....	52
5.3.13 Beloningssysteem.....	53
5.4 Conclusie	53
Hoofdstuk 6: Maatschappelijk vorming binnen het onderwijs	54
6.1 Inleiding	54
6.2 Doel van onderwijs	54

6.2.1 Functiegericht.....	55
6.2.2 Vakinhoudelijk gericht.....	55
6.3 Werkveld	56
6.4 Aandacht aan maatschappelijke vorming	56
6.5 Wet 'kwaliteit VSO'.....	57
6.6 Leren door praktijk	57
6.6.1 De Guido de Brès.....	57
6.6.2 Jacobus Fruytier.....	58
6.6.3 Rehoboth	58
6.6.4 Gomarus	58
6.6.5 REA College.....	58
6.6.6 Respondent interview 9	58
6.7 Voorbereiding.....	58
6.7.1 In gesprek	58
6.7.2 Beroepsoriëntatie.....	59
6.8 Begeleiding tijdens stage.....	59
6.9 Een evenwichtige balans	60
6.10 Conclusie	60
Hoofdstuk 7: Maatschappelijke vorming op de Guido de Brès.....	62
7.1 Inleiding	62
7.2 Focus op vakinhoudelijke kennis.....	62
7.3 Wat doen ze nu al aan maatschappelijke vorming?.....	62
7.4 Stagelopen.....	64
7.5 Voorbereiding op het werkveld.....	65
7.6 Beroepsoriëntatie.....	65
7.7 Oefenen met sollicitatie	66
7.8 In gesprek over het werkveld	66
7.9 Het werkveld op school	66
7.10 Kennis en acceptatie van eigen problematiek	67
7.11 Realiseerbaar?.....	67
7.12 Financiën, uren en capaciteiten	68
7.13 Kennis op het werkveld	68
7.14 Maatwerk	68
7.15 Opleidingen	69

7.16 Knelpunten	69
7.17 Conclusie	69
Hoofdstuk 8: PDD-NOS op de werkvloer	71
8.1 Inleiding	71
8.2 Werkveld voorbereid.....	71
8.3 Gepast werkveld	71
8.3.1 Werkveld heeft kennis nodig van de problematiek	72
8.3.2 Voorspelbaarheid	72
8.3.3 Persoon tussen verschillende leefgebieden	73
8.3.4 Geen vrijetijd, maar keuzemogelijkheden bieden	73
8.3.5 Geroutineerde werkzaamheden	74
8.3.6 Oog hebben voor mogelijkheden	74
8.4 Begeleiding vanuit werkveld	74
8.5 Collega's.....	75
8.6 Werkgever	75
8.7 Organisatie SBB.	76
8.8 Pro activiteit bij jongeren	76
8.9 Interventie	76
8.10 Streven naar verkleining van de kloof.....	77
8.11 Toekomstwensen Cluster4 onderwijs	77
8.12 Conclusie	78
Deel 3.....	79
Conclusie & aanbevelingen	79
Hoofdstuk 1: Discussie	80
Hoofdstuk 2: Conclusie.....	83
Deelvraag 1.....	83
Deelvraag 2.....	83
Deelvraag 3.....	84
Deelvraag 4.....	85
Deelvraag 5.....	85
Hoofdvraag:	86
Hoofdstuk 3: Aanbevelingen	88
3.1 Inleiding	88

3.2 Aanbevelingen	88
3.2.1 Aanbevelingen op microniveau	88
3.2.2 Aanbevelingen op mesoniveau	88
3.2.3 Aanbevelingen op macroniveau	89
Bibliografie	90
Deel 4	92
Bijlagen	92
Bijlage A: Product stagehandleiding	93
Bijlage B: Brochure voor werkveld	106
Bijlage C: Model onderwijs – werkveld	109
Bijlage D: profiel 1ejaars HBO student	111
Bijlage E: DSM-IV	119
Bijlage F: Contextbeschrijving in engere- en ruimere zin	121
Bijlage G: Vaardighedenlijst	123
Bijlage H: Wetsvoorstel kwaliteit (V)SO	124
Bijlage I: Procesverslag/Logboek	126
Bijlage J: data ouders van jongeren met PDD-NOS	134

Deel 1

Inleiding

Samenvatting

Dit afstudeerverslag betreft een onderzoek naar de manier waarop het Cluster4 onderwijs van de Guido de Brès haar leerlingen met een PDD-NOS problematiek kan voorbereiden op het functioneren op een latere werkplek. Binnen deze vraagstelling hebben we een reactie en een antwoord gegeven op het thema: '*onderwijs werkt?!*' Aan de hand van acht hoofdstukken beschrijven we de vijf deelvragen die we hebben opgesteld om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag. Voor dit onderzoek hebben we als eerste interviews gehouden onder docenten van verschillende scholen die Cluster4 onderwijs bieden. Daarnaast onder personen die werkzaam zijn of waren in het onderwijs en een persoon die voorzitter is geweest van het College van Bestuur van een van de middelbare scholen in Nederland. Tot slot hebben we literatuuronderzoek gedaan rondom de vijf deelvragen.

De hoofdvraag van ons onderzoek luidt: 'Hoe kan het Cluster4 onderwijs binnen de Guido de Brès hun leerlingen met een PDD-NOS problematiek voorbereiden om te kunnen functioneren op een latere werkplek?'

De vraagstelling hebben we opgedeeld in vijf deelvragen. Deze luiden als volgt:

1. Wat houdt de stoornis PDD-NOS in?
2. Wat zijn de mogelijkheden en beperkingen van deze jongeren gericht op het functioneren binnen een latere werkplek? Welke vaardigheden om te kunnen functioneren op een latere werkplek verdienen extra aandacht bij deze jongeren?
3. Hoe kunnen deze vaardigheden aangeleerd worden bij jongeren met PDD-NOS en welke randvoorwaarden zijn hierbij van belang?
4. Hoe wordt er op dit moment aandacht besteed aan maatschappelijke vorming binnen het Cluster4 onderwijs en welke aanpassingen of toevoegingen zijn er mogelijk binnen het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès?
5. Wat hebben jongeren met PDD-NOS nodig op het werkveld qua begeleiding en aanpassing en wat vraagt dit van het werkveld?

Door middel van het door ons verrichte onderzoek rondom deze vraagstelling is helder in kaart gebracht hoe andere scholen aandacht geven aan maatschappelijke vorming en hun leerlingen met PDD-NOS voorbereiden op het latere werkveld. Daarbij de vraag op welke manier de Guido de Brès hier vorm aan geeft. Hierin is de vraag behandeld welke mogelijkheden de Guido de Brès heeft om aanpassingen of toevoegingen aan te brengen rondom de voorbereiding op een latere werkplek en wat dit van het werkveld vraagt.

Uit ons onderzoek is gebleken dat de beste manier om jongeren voor te bereiden op de maatschappij is om jongeren ervaring op te laten doen in het werkveld. Een opvallend aspect is dat acht van de negen respondenten hebben benoemd dat stage voor jongeren met PDD-NOS een belangrijk aspect is binnen de voorbereiding op het latere werkveld. Daarnaast is gebleken dat het helpend is wanneer het werkveld zich integreert in het onderwijs door middel van workshops of op themadagen. Op deze dagen kunnen ze laten zien wat het werkveld is. Deze wederkerigheid (onderwijs integreren in het werkveld en het werkveld integreren in het onderwijs) is een van de belangrijkste uitkomsten uit ons onderzoek. De focus binnen ons onderzoek ligt voornamelijk rond het integreren van het onderwijs in het werkveld, doordat we onderzoek hebben gedaan voor een onderwijsinstelling.

Opvallend in ons onderzoek is dat respondenten twee denkwijzen naar voren brengen over het bieden van onderwijs aan kinderen met PDD-NOS. Enerzijds is er door een aantal respondenten aangegeven dat de focus binnen het Cluster4 onderwijs moet worden gelegd op het aanbrengen van vakinhoudelijke kennis waarbij het diploma centraal staat. Anderzijds is er door een aantal respondenten aangegeven dat de focus van het Cluster4 onderwijs moet liggen op het functiegericht werken waarbij jongeren met PDD-NOS al vroeg in aanraking komen met het werkveld.

Wat wij in ons onderzoek beoogd hebben is om de Guido de Brès hun vakinhoudelijke visie te laten vasthouden maar daarbij het voorbereiden op het latere werkveld uit te breiden middels een stage middels een stage. Wij adviseren om deze stageperiode te laten begeleiden door eerstejaarsstudenten HBO. Voor deze eerstejaarsstage hebben wij een stagehandleiding ontwikkeld. Uiteraard vraagt deze stage van betreffende stageplaatsen dat ze kennis hebben van de problematiek rondom PDD-NOS. Hiervoor hebben we een brochure ontwikkeld die het werkveld ter hand kan nemen.

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt het afstudeeronderzoek rondom de vraag hoe het Cluster4 onderwijs van de Guido de Brès hun leerlingen kan voorbereiden op het functioneren op een latere werkplek. Wanneer De Guido de Brès hier echt antwoord op wil hebben, zijn wij op dit moment de deskundigen rondom dit thema. Doordat we ons ruim vier maanden hebben verdiept in dit onderwerp weten we zo ongeveer alles rondom PDD-NOS, het onderwijs en de integratie van het onderwijs in het werkveld. Ons onderzoek is ontwikkeld voor jongeren met PDD-NOS binnen het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès.

De Guido de Brès was benieuwd welke aanvullingen of aanpassingen er mogelijk zijn rondom de voorbereiding op het functioneren op een latere werkplek. Wij, Marinelle de Haan en Arjan van der Pligt wilden dit onderzoek uitwerken en zagen hier uitdaging in. We hebben de Guido de Brès antwoord willen bieden op bovenstaande vraagstelling en verwachten dat ze met ons onderzoek uit de voeten kunnen doordat we een aantal producten en aanbevelingen hebben geschreven, vormgegeven vanuit ons onderzoek. We hebben het onderzoek aan de hand van vijf zorgvuldig opgestelde deelvragen uitgevoerd. Deze vijf deelvragen zijn onderverdeeld in acht hoofdstukken die de resultaten van het onderzoek weergeven. De deelvragen vindt u beschreven in de samenvatting.

De resultaten van het onderzoek zijn verdeeld in drie delen. Allereerst vindt u de beschreven resultaten die u in de acht hoofdstukken kunt vinden. Daarnaast hebben we een aantal producten ontwikkeld die zijn voortgekomen uit de onderzoeksresultaten die u kunt vinden in deel twee van ons onderzoek. Tot slot hebben wij voor de Guido de Brès aanbevelingen geschreven die zij mee kunnen nemen in hun verbeterplan voor het Cluster4 onderwijs binnen hun locatie. Naast de onderzoeksresultaten vindt u achtergrondinformatie over ons onderzoek en de wijze van onderzoek. Ook hebben we een discussie geschreven die iets vertelt over de grenzen van ons onderzoek. Als laatste hebben we bijlagen toegevoegd die het document ondersteunen en uitleg geven over een aantal zaken die in de onderzoeksresultaten aan de orde zijn gekomen.

We willen onze dank richten aan een aantal mensen die ons van dienst zijn geweest tijdens ons onderzoek. Zonder hen was het resultaat van dit onderzoek niet geweest zoals deze nu is. Allereerst gaat onze dank uit naar de opdrachtgever van ons onderzoek, Henk den Ouden. Henk, je hebt ons de gelegenheid gegeven af te studeren rond je onderzoeksvraag en ons fantastisch begeleidt tijdens het onderzoek. Bij vragen over de gang van zaken rondom het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès konden we bij je terecht en onze vragen in de mail werden ook vrijwel direct beantwoordt. Daarnaast zijn we veel dank verschuldigd aan Petra Koppelaar- Kieskamp die ons vanuit school heeft begeleidt tijdens ons onderzoek. Uw bereikbaarheid en bereidwilligheid hebben ons gesteund in ons onderzoek. Dank daarvoor! Als laatste willen we de docenten van alle scholen bedanken voor de gesprekken die we met hen hebben gehad rondom ons afstudeerproject. Zonder jullie data hadden we geen onderzoeksresultaten. Ook de ex-voorzitter van het college van bestuur van een van de middelbare scholen in Nederland willen we bedanken voor haar tijd die ze gegeven heeft om met ons in gesprek te gaan.

Marinelle de Haan en Arjan van der Pligt
mei 2013

Hoofdstuk 1: Achtergrond van het onderzoek

“Ik heb het gevoel dat ik in een andere wereld leef.

Dat ik anders denk.

En dat elk gedrag aangeleerd moet zijn.

Is het niet aangeleerd, dan kan ik het niet.

Dingen die me nooit zijn verteld,

kan ik niet toepassen.”

(Baltussen et. al., 2002)

Inleiding

Op de voorkant van het document staat een gedichtje van iemand die autisme heeft en daardoor het gevoel heeft in een andere wereld te leven en anders te denken. Deze persoon leeft voor zijn gevoel in een andere wereld en denkt anders, maar wordt geacht in deze wereld te leven. U voelt misschien de kloof al aan. Er wordt van mensen met autisme gevraagd te leven in een andere wereld dan waarin zij leven. Een belangrijke stap in de persoonlijke ontwikkeling is de overgang van onderwijs naar werk. Voor iedereen is dit een stap, maar voor deze jongeren is deze stap nog groter. Zij moeten niet alleen leren functioneren op een werkveld, maar moeten ook leren functioneren met zichzelf op het werkveld. De vraag binnen dit onderzoek is dan ook hoe het Cluster4 onderwijs jongeren met PDD-NOS kan voorbereiden op het functioneren op een latere werkplek zodat deze kloof verkleind wordt. We hebben ons in ons onderzoek beperkt tot de doelgroep PDD-NOS. Deze stoornis komt het meest voor binnen het cluster4 onderwijs van de Guido de Brès.

Probleemstelling

Al langere tijd vraagt de Guido de Brès zich af hoe deze kloof kan worden verkleind. Want jongeren met PDD-NOS die vanuit cluster 4 onderwijs in een werkomgeving terecht komen zijn qua kennis voldoende voorbereid, maar missen sommige vaardigheden om sociaal maatschappelijk te kunnen functioneren. Dit heeft gevolgen voor hun verdere leven. Hierbij kan je denken aan financiële gevolgen zoals het op het spel staan van je baan, maar ook psychische gevolgen, zoals depressies en een laag zelfbeeld.

Relevantie

Op dit moment komen jongeren tijdens het Cluster4 onderwijs niet in aanraking met het werkveld en worden ze onvoldoende voorbereid op de toekomst. De gedachte hierachter is het willen zorgen voor een goed vakinhoudelijk niveau, waardoor er weinig tot geen tijd is voor maatschappelijke vorming. Om de balans te vinden tussen enerzijds vakinhoudelijke kennis en voorbereiding op het latere werkveld anderzijds, hebben we deze twee facetten onderzocht. We hebben verschillende scholen geïnterviewd die hun visie gaven op onderwijs. Daarnaast hebben we interviews gehouden met mensen die op het werkveld werken of gewerkt hebben en zicht hebben op de voorbereiding die als school gegeven moet worden aan jongeren met PDD-NOS. We hebben naast de stoornis PDD-NOS andere stoornissen laten liggen. De stoornis PDD-NOS heeft op de Guido de Brès een grote populatie. Naast het werkveld en het onderwijs hebben we een enquête uitgezet onder de ouders van leerlingen op het Cluster4 onderwijs van de Guido de Brès. De laatste zes vragen van deze enquête kunnen worden ingevuld door de jongeren zelf. Hiermee vergroten we de reikbaarheid en achtergrond van ons onderzoek. Op deze

manier kregen de ouders en de jongeren zelf de gelegenheid hun mening te geven en aan te geven wat ze binnen het onderwijs nodig hebben. Helaas hebben te weinig ouders de enquête ingevuld en zodoende ook de jongeren geen gelegenheid gehad om de enquête in te vullen. Hierdoor is het democratische gedeelte binnen ons onderzoek weg gevallen en zijn de bevindingen in ons onderzoek allen gebaseerd op kennis en informatie van mensen die om deze jongeren heen staan en niet van de ouders en de jongeren zelf.

Verder zal iedere hulpverleningsinstantie die PDD-NOS jongeren begeleid zich kunnen richten op een goede voorbereiding op het functioneren in de maatschappij. Het functioneren op de werkplek is een belangrijk onderdeel hiervan. Hierin liggen veel belangen, zoals het gemotiveerd raken van het feit dat arbeid geld oplevert en arbeid invulling geeft aan het leven. Hulpverleners zullen jongeren met PDD-NOS dus ook moeten voorbereiden op het functioneren op een latere werkplek, wanneer ze de behandeling en begeleiding op lange termijn willen laten slagen. Dit onderzoek is specifiek geschreven voor de Guido de Brès, maar iedere hulpverleningsinstantie die jongeren met PDD-NOS begeleid zal het onderzoek kunnen vertalen naar het eigen behandelprogramma. Ten diepste zal iedere hulpverlenende instantie die omgaat met PDD-NOS jongeren baat hebben bij de informatie rondom jongeren met PDD-NOS en de begeleiding die daarin nodig is.

Doelstelling

Met ons onderzoek hopen we de Guido de Brès overkoepelende informatie te geven over de verschillende visies en interventies die er zijn rondom maatschappelijke vorming. Daarnaast willen we het Cluster4 onderwijs nieuwe ideeën aanreiken die de haalbaarheid vergroten van het verkleinen van de kloof tussen onderwijs en toekomstig werk. We denken hierbij aan een aanvulling binnen het Cluster4 onderwijs, maar ook hopen we een link te leggen naar het toekomstige werkveld van jongeren met PDD-NOS. Op deze manier hopen we op een preventieve manier om te gaan met de problematiek rondom PDD-NOS. Doordat er veel jongeren zijn met problematieken rondom PDD-NOS is het belangrijk dat hier veel aandacht aan gegeven wordt, zowel in het onderwijs als in het werkveld. Onze verwachting is dat er in de toekomst niet minder gediagnostiseerd zal worden. Daarbij zijn er nu grote ontwikkelingen rondom het VSO- en Cluster4 onderwijs en houdt de politiek zich daar ook mee bezig. Ook hier hopen we in ons onderzoek aandacht aan te geven.

Relatie met de creatieve professional

Voor sommige vragen binnen de maatschappij bestaat geen standaardantwoord of oplossing. Daarom is het belangrijk om als professional creatief naar deze vraag te kijken om buiten de bestaande kaders een nieuw systeem of aanvulling op een bestaand systeem aan te kunnen dragen.

Als beginnende professional worden we met deze opdracht gedwongen om buiten de bestaande kaders tot een oplossing te komen. Dit doet dus een beroep op ons creatieve brein waardoor we het creatieve denken ontwikkelen. Later in het werkveld wordt er ook een beroep gedaan op ons creatieve professional om zo nodig de vastgestelde methodieken en werkwijzen los te laten en tot een vernieuwende handelingswijze te komen.

Op deze manier kunnen we al het geleerde van de afgelopen drie jaar in praktijk brengen door zelf een probleemstelling te onderzoeken, en als creatieve professional een oplossing, in dit geval een plan te bedenken wat aansluit bij zowel de cliënt, de instelling

als de wettelijke kaders. Om op die manier een bijdrage te leveren aan het cliëntensysteem wat aansluit bij het beroepsprofiel van een creatieve professional.

Hoofdstuk 2: Beschrijving methode

Doordat Arjan van de Pligt in 2011 heeft stage gelopen binnen het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès wist hij dat de vraag rondom maatschappelijke vorming speelde. Eind 2012 zijn we met de adjunct-directeur in gesprek gegaan om een onderzoeksvraag te formuleren. Deze onderzoeksvraag hebben we ter hand genomen en voorgesteld aan onze afstudeerbegeleider. Vervolgens hebben we een plan van aanpak gemaakt rondom de onderzoeksvraag en de probleem- en vraagstelling geformuleerd. Ons plan van aanpak is na wat kleine aanpassingen goedgekeurd waarop we zijn begonnen met het zoeken van literatuur. Naast de literatuurstudie hebben we afspraken gemaakt om interviews te houden. Deze interviews zijn allen in maart afgenomen, met uitzondering van het laatste interview, die in de eerste week van april is gehouden. Daarnaast hebben we een enquête uitgezet onder de ouders en leerlingen die op het Cluster4 onderwijs van de Guido de Brès zitten. Helaas is hier te weinig respons op geweest waardoor we deze data niet hebben kunnen gebruiken. We hebben gekozen voor literatuurstudie omdat in de literatuur veel te vinden is rondom de PDD-NOS problematiek en veel onderzoeken al zijn uitgevoerd. De literatuurstudie heeft ons veel informatie gegeven rondom de kenmerken, mogelijkheden en beperkingen van de stoornis PDD-NOS. Deze informatie hebben we kunnen toepassen in het praktijkonderzoek. We hebben mensen geïnterviewd die omgaan met jongeren die PDD-NOS hebben. Ook zij geven informatie over de problematiek en weten uit ervaring welke dingen van belang zijn rond de voorbereiding op het latere werkveld. De enquête die we hebben uitgezet is een interventie geweest om data te verzamelen van ervaringsdeskundigen. Op deze manier zou er niet alleen over de stoornis worden gesproken, maar wordt er ook *vanuit* de stoornis verteld. Daarbij komt dat het onderzoek op deze manier democratischer zou zijn en de jongeren zelf ook hun visie en mening hebben kunnen geven. Helaas is dit wegens te weinig respons niet van toepassing geweest.

Er zijn interviews gehouden met negen respondenten. Als eerste hebben we de Cluster4 scholen benaderd. Naast de Cluster4 scholen hebben we het UWV werkbedrijf, een aantal job coach organisaties en een aantal uitzendbureaus benaderd. Het UWV heeft na herhaaldelijk contact niets laten horen, de job coach organisaties wisten te weinig af van het onderwijs en de uitzendbureaus gaven aan nauwelijks kennis te hebben van de PDD-NOS problematiek. Via de website van het Boris Baan traject (zie de website van borisbaan) zijn we in contact gekomen met de oprichters en uitvoerders van het Boris Baan traject. Via deze route zijn we de Bestuurs- en Directiesecretaris van het REA-College te Ermelo en oud-voorzitter van het College van Bestuur op het ROC te Amsterdam op het spoor gekomen die bereid waren met ons in gesprek te gaan. Daarnaast hebben we vier medewerkers van de Guido de Brès geïnterviewd. Tot slot hebben we de directeur van de Rehoboth te Ede geïnterviewd, een docent van de Gomarus te Gorinchem en een docent van de Jacobus Fruytier te Apeldoorn.

Om bovenstaande kort samen te vatten hebben we de volgende personen geïnterviewd:

- Drie mannelijke docenten op het Cluster4 onderwijs van de Guido de Brès
- Een vrouwelijke docent op het Cluster4 onderwijs van de Guido de Brès
- Een mannelijke directeur op het VSO onderwijs van de Rehoboth te Ede
- Een mannelijke docent op het VSO onderwijs van de Jacobus Fruytierschool te Apeldoorn

- Een mannelijke docent die les geeft aan de satelliet klas op de Gomarus te Gorinchem
- Een mannelijke Bestuurs- en Directiesecretaris van het REA-College te Ermelo
- Een vrouwelijke oud-voorzitter van het College van Bestuur op het ROC te Amsterdam

De interviews die we hebben gehouden waren open interviews. We hebben drie thema's behandeld in de interviews die we wilden behandelen tijdens het interview. Deze thema's waren het onderwijs, het werkveld en sociale vaardigheden. We hebben vooraf geen vastgestelde vragenlijst gemaakt, waardoor de data toereikend werd om ons onderzoek te dekken. We zijn bij alle respondenten langs geweest op de werkplek van desbetreffende respondent en hebben met een digitale voice-recorder de interviews opgenomen zodat we in een later stadium de data konden verwerken.

Bij de codering van de interviews hebben we voor de volgende codering gekozen:

Interview 1.2. Dit houdt in dat het betreffende fragment, een fragment is uit het interview van respondent 1. Het tweede getal staat voor het fragmentnummer uit het betreffende interview, in dit geval dus fragment 2.

Bij de codering van de enquête hebben we voor de codering gekozen:

Enquête 1.2.3. Dit houdt in dat het betreffende fragment een fragment is uit de enquête, omdat dit er maar één is geweest, bestaat dit eerste getal altijd uit het cijfer 1. Het tweede getal staat voor de respondent, in dit geval is het dus respondent 2. Het derde getal staat voor de vraag. In dit geval is het dus vraag 3.

Terugkomend op het literatuuronderzoek, waar we mee zijn gestart in ons onderzoek. We hebben diverse boeken en documenten gezocht die informatie gaven over de stoornis PDD-NOS. Een aantal schrijvers van deze boeken waren voor de hand liggend om te raadplegen. Onder andere Colette de Bruin die verschillende boeken heeft geschreven over autisme, en Martine Delfos die in haar boeken de stoornis PDD-NOS wetenschappelijk uiteen zet. Daarnaast hebben we aan onze respondenten literatuur gevraagd die relevant zouden kunnen zijn. Hieruit zijn een aantal titels gekomen, waarnaast we ook een aantal brochures en documenten hebben gekregen zoals een onderzoek naar de uitstroom van VSO leerlingen en een verslag van een onderzoek onder jongeren met beperking, het zogenaamde CrossOver project. De totaliteit van genoemde literatuur hebben we gelezen en de relevante stukken daaruit uitgetypt en dit per deelvraag opgeslagen. Op deze manier kregen we de juiste informatie bij de juiste deelvraag.

De opgenomen bestanden van de interviews hebben we allen letterlijk uitgetypt, waardoor de betrouwbaarheid van het onderzoek is vergroot. Na alle interviews te hebben uitgetypt hebben we als eerste de irrelevante tekst doorstreept en de relevante informatie als fragmenten opgeslagen. Vervolgens hebben we de gefragmenteerde bestanden nagelezen en her gefragmenteerd zodat elk fragment één onderwerp bevat. Daarna hebben we aan elk fragment een label gehangen, om deze labels vervolgens onder te verdelen onder thema's. Als laatste verwerkingsstap van de ruwe data hebben we vier kernlabels benoemd waaronder de thema's geschaard konden worden. Ons onderzoek is uitgevoerd vanuit de Baarda onderzoeksmethode.

Nadat ook de interviews waren verwerkt zijn we begonnen met het beantwoorden van de deelvragen. Om de beantwoording overzicht en structuur te bieden hebben we ervoor gekozen om de deelvragen onder te verdelen in acht hoofdstukken. Op deze manier konden we overzichtelijk antwoord geven op de deelvragen. Vanuit deze beantwoording

hebben we antwoord gegeven op de hoofdvraag. Doordat in het onderzoek de thema's 'onderwijs', 'werkveld' en 'begeleiding' onlosmakelijk aan elkaar verbonden zijn, konden we geen irrelevante tekst schrappen uit ons onderzoek. Wanneer we onderzoeksresultaten zouden schrappen, zouden de aanbevelingen en producten niet meer geheel vanuit het onderzoek te verantwoorden zijn, waardoor de objectiviteit en betrouwbaarheid van het onderzoek verminderd wordt. Hierdoor is het aantal pagina's van ons onderzoek een aantal A4'tjes meer dan voorgeschreven is. Als laatste stap van het onderzoek hebben we de bijlagen en overige stukken van het verslag geschreven die het totale onderzoeksproject ondersteunen en verduidelijken.

Deel 2

Onderzoeksresultaten

Hoofdstuk 1: Wat is PDD-NOS?

1.1 Inleiding

Voordat er een link wordt gelegd leggen tussen jongeren met PDD-NOS en het functioneren op een latere werkplek willen we allereerst een beschrijving geven van de stoornis PDD-NOS. Om deze jongeren te kunnen begrijpen vormt de term PDD-NOS in combinatie met hun individuele persoonlijkheid een sleutelwoord.

PDD-NOS is een onderdeel uit de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen (de Bruin, 2004, p.13). We willen dan ook eerst dit begrip kort toelichten, waarna we ons verder toe zullen spitsen op PDD-NOS.

Allereerst willen we een uitleg geven van het begrip PDD-NOS, waarna we deze stoornis willen beschrijven aan de hand van de diagnostische criteriums en kenmerkende eigenschappen. Vervolgens willen we de verschillende visies die er zijn ten opzichte van de oorzaak en ontstaansgrond van PDD-NOS uiteenzetten om hier vervolgens onze eigen visie op te geven.

1.2 Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen

Er zijn vele benamingen voor autistische stoornissen. Zo zijn er de termen Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen, aanverwante contactstoornissen, een spectrum van autistische stoornissen en soms noemt men het ook gewoon autisme (de Bruin, 2004, p.13).

Feitelijk duiden deze benamingen allemaal op hetzelfde begrip. In de literatuur worden de autistische stoornissen veelal aangeduid met ASS of PDD. In dit onderzoek kiezen we ervoor om de benaming PDD -Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen- uit te leggen. Dit doen we omdat deze term overlap heeft met het begrip PDD-NOS. In het verdere onderzoek zullen we zowel uitgaan van de term PDD, als van autisme om het overkoepelende begrip mee aan te geven. Het begrip PDD sluit het best aan bij PDD-NOS. Het begrip autisme vergroot de leesbaarheid waardoor we in de meeste gevallen zullen kiezen voor deze stoornis.

Het begrip Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen betekent feitelijk algemene ontwikkelingsstoornissen (Horwitz et.al., 2010, p. 9). Het begrip ontwikkelingsstoornis geeft aan dat de gedragingen passend bij de stoornis variëren, afhankelijk van de leeftijd en de geestelijke vermogens. Het begrip Pervasief duidt erop dat het een stoornis is die vanaf de vroege jeugd aanwezig is of zich na enige tijd openbaart en die tot in de volwassenheid voortduurt. Bij een Pervasieve Ontwikkelingsstoornis wordt het algemeen functioneren van een persoon ernstig belemmerd omdat het in alle ontwikkelingsgebieden doordringt (Delfos, M., 2001, p. 89)

Het begrip Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen is eigenlijk een algemene benaming met betrekking tot ontwikkelingsstoornissen, die onderverdeeld kan worden in subcategorieën (Horwitz et.al., 2010, p. 9). Colette de Bruin schetst het begrip Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen eigenlijk als een overkoepelende paraplu die onderverdeeld kan worden in subcategorieën (de Bruin, 2004, p.13):

1. Kern-autisme
2. PDD-NOS
3. Syndroom van Asperger
4. Syndroom van Rett
5. Desintergratiestoornis van de kinderleeftijd

1.3 PDD-NOS

Nu we het overkoepelende begrip behandeld hebben, willen we inzoomen op één van de vijf categorieën uit de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen, de ontwikkelingsstoornis PDD-NOS.

Voordat we het begrip PDD-NOS zelf behandelen lijkt het ons goed om allereerst kort stil te staan bij de systemen die het mogelijk maken om een diagnose te stellen met betrekking tot PDD-NOS, de zogenoemde classificatiesystemen. Vervolgens willen we de term PDD-NOS uitwerken en de verschillende theorieën die de gedragingen van mensen met PDD-NOS proberen te verklaren.

1.4 Classificatiesystemen

Voordat we dieper in willen gaan op de ontwikkelingsstoornis PDD-NOS willen we dus allereerst kort stilstaan bij de classificatiesystemen. Deze classificatiesystemen maken het mogelijk om een diagnose te stellen met betrekking tot onder andere de ontwikkelingsstoornissen. Sterker nog: voor het vaststellen van deze diagnose zijn we afhankelijk van deze classificatiesystemen (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 17). Wereldwijd zijn er twee classificatiesystemen. Het classificatiesysteem van de Wereld Gezondheidsorganisatie, de ICD en het systeem van de Amerikaanse Vereniging voor Psychiatrie, de DSM. Beide bieden een geclusterde beschrijving van alle stoornissen op basis van symptomen (Astare, 2013). De ICD wordt vooral gekenmerkt door internationaal overleg en interculturele gevoeligheid. De DSM wordt vooral gekenmerkt door een uitgebreide studie van vakliteratuur (Giel, R. 1996).

In ons verdere onderzoek willen wij uitgaan van het classificatiesysteem DSM omdat dit kwalificatiesysteem het best aansluit bij ons onderzoek. Het classificatiesysteem DSM wordt vooral gekenmerkt door een uitgebreide studie van vakliteratuur (Giel, R. 1996). Daarnaast gaat men in de meeste literatuur uit van dit systeem.

Op dit moment wordt eruit gegaan van de DSM-IV. Deze DSM in haar IV versie biedt een onderverdeling en beschrijving van de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen in vijf subcategorieën, waaronder PDD-NOS (Horwitz et.al., 2010, p. 9).

Binnenkort wordt er de DSM-V verwacht. Binnen deze DSM zijn er veranderingen met betrekking tot de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen.

Waar men in de DSM-IV uitgaat van een aantal subcategorieën, worden deze in de DSM-V samengevat onder één noemer, de Autisme Spectrum stoornissen. Hierdoor vervallen de subcategorieën (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 21). In plaats van deze subcategorieën zal men uitgaan van een aantal kenmerken en dimensies. Dit betekent dat men diagnoses eerst in hun kern bekijkt en vervolgens in een kader van dimensies zet met als uitgangspunt de ernst van de stoornis.

De verschillende diagnoses van de DSM-IV worden in de DSM-V dus ondervangen via de dimensies in de ernst van de stoornis (Delfos, M., 2001, p. 90)

Binnen ons onderzoek hebben we ervoor gekozen om uit te gaan van de principes met betrekking tot de DSM-IV. Dit vanuit de veronderstelling dat de jongeren die zich op dit moment op Cluster4 onderwijs bevinden, gediagnosticeerd zijn aan de hand van de DSM-IV. Dit maakt dat de DSM-IV voor dit onderzoek het meest relevant is.

Op het moment dat de DSM-V binnen het gehele onderwijs wel zijn intrek inneemt kan men de algemene conclusies uit dit onderzoek blijven gebruiken, want het blijven immers dezelfde jongeren. Alleen zal men aan de hand van de ernst van de stoornis moeten kijken of deze conclusies en bevindingen ook relevant zijn voor die betreffende jongeren.

1.5 Begrip PDD-NOS

Nu we de meer algemene onderwerpen hebben besproken die nodig zijn om een goed zicht te kunnen krijgen op het begrip PDD-NOS willen we verder ingaan op term PDD-NOS zelf.

PDD-NOS staat voor Pervasive Development Disorders Not Otherwise Specified (Horwitz et.al., 2010, p. 3). Oftewel de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen niet anders omschreven (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 17). Dit houdt in dat de diagnose PDD-NOS gebruikt wordt op het moment dat er wel sprake is van een ernstige Pervasieve beperking binnen de drie dimensies van de criterialijst in de DSM, terwijl niet voldaan wordt aan de criteria voor een specifieke ontwikkelingsstoornis (Horwitz et.al., 2010, p. XI). PDD-NOS is als het ware een restgroep die aangeeft dat er wel aanwijzingen zijn voor een autistische stoornis, zonder dat het hele beeld wordt vertoond (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 20). De (kern)beschrijving van de problemen van kinderen met PDD-NOS komt dus overeen met de (kern) beschrijving van kinderen met een autistische stoornis. Het verschil zit hem in de aantal aanwezig symptomen en voornamelijk ook in de ernst van de symptomen. In de DSM-IV wordt dit verschil uitgedrukt als “Subthreshold symptomatology”. Dit kan twee dingen betekenen. Allereerst kan dit betekenen dat er net voldoende symptomen aanwezig zijn. Daarnaast kan het ook betekenen dat de symptomen er in voldoende mate wel zijn, maar dat de symptomen of in ieder geval enkele symptomen in mindere mate van ernst aanwezig zijn zodat zij eigenlijk als niet aanwezig gescoord kunnen worden (Horwitz et.al., 2010, p. XI). Towbin (1997) geeft de volgende klinische omschrijving van PDD-NOS:

De subgroep PDD-NOS is een heterogene verzameling van aandoeningen die kerneigenschappen van vertragingen in de sociale verbondenheid en/of tekorten in de hoedanigheid sociale interacties te beantwoorden en te begrijpen delen. Maar deze kunnen veel milder zijn dan die bij autisme. Net als andere personen met een Pervasieve Ontwikkelingsstoornis, kunnen met mensen met PDD-NOS beperkte belangstellingen hebben, beperkingen hebben in het verbeeldend spel en stereotype gedragingen vertonen, maar deze kunnen heel mild of zelfs afwezig zijn. In tegenstelling tot andere Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen vertonen mensen met PDD-NOS geen tekorten in het taalvermogen.

PDD-NOS is een diagnose die in Nederland veel gesteld wordt (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 20). Dit komt omdat de lat om te kunnen voldoen aan de criteria voor Kern-autisme met betrekking tot de mate van symptomen erg hoog ligt. Ondanks dat PDD-NOS als het ware een lichtere vorm is van autisme, worden deze mensen door hun problemen in ernstige mate belemmerd in het sociaal functioneren (Horwitz et.al., 2010, p. XI).

1.6 Uitleg PDD-NOS

Nu we de definitie PDD-NOS uitgelegd hebben willen we uitleg geven over de stoornis zelf. We doen dit door autisme in zijn geheel te bespreken, doordat autisme in zijn geheel als het ware dezelfde stoornis is, alleen is het afhankelijk van de ernst van de stoornis, de intelligentie en de mate waarin de ontwikkeling op gang komt en in welke uitingsvormen het openbaar komt (Baltussen et. al., 2002, p. 6). In het verdere van dit hoofdstuk zullen we het begrip autisme ook toepassen op PDD-NOS, met de kanttekening erbij dat de genoemde kenmerken niet per definitie voor komen, maar dit wel het geval kan zijn.

Voordat we de stoornis uitleggen willen we allereerst benadrukken dat er eigenlijk niet één vorm van autisme bestaat. Ieder mens drukt het weer op zijn eigen wijze uit (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 14). Ieder mens met autisme is dus ook weer uniek, waarbij het belangrijk is te zien dat mensen met autisme niet over één kam te scheren zijn. Ook in de praktijk wordt dit benadrukt. Enkele citaten die dit onderstrepen zijn: “Ze zijn toch allemaal verschillend ondanks deze zelfde naam” (Interview 2.1), “maar juist zijn ze toch allemaal heel uniek ook”(Interview 2.4). “Maar er zit zoveel verschillen tussen deze leerlingen dat je ze ook niet over één kam kan scheren” (Interview 3.70).

Volgens het landelijk netwerk autisme is autisme een stoornis in de informatieverwerking (Baltussen et. al., 2002, p. 6).

Colette de Bruin (2004) geeft aan dat de kern van autisme een andere manier van waarnemen is. Iemand met autisme neemt op een gefragmenteerde wijze waar, waardoor de samenhang ontbreekt. Omdat iemand met autisme op een andere manier waarneemt, denkt het ook anders (de Bruin, 2004, p. 19). Ze gebruikt hiervoor drie theorieën om deze andere wijze van denken uit te leggen. Hier willen we verder in dit hoofdstuk op terug komen.

Happé (1994) geeft aan dat autisme in wezen een stoornis is van het menselijk zijn omdat het de mens in zijn fundament raakt: de sociale interactie (p. 35). Martine Delfos (2004) gaat hier ook van uit en benadert autisme vanuit een andere theorie, het socioschema. Ook deze theorie willen we verderop in het hoofdstuk behandelen.

Zoals we al benadrukt hebben kunnen kinderen met autisme onderling sterk verschillen (Baltussen et. al., 2002, p. 7). Wel bestaan er een aantal gemeenschappelijke autistische kenmerken die sterker of zwakker kunnen voorkomen (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 14). We willen dit verderop in dit hoofdstuk nader toelichten.

1.7 Criterium

Zoals we al aangaven bestaan er een aantal gemeenschappelijke autistische kenmerken. Binnen de DSM is een lijst met criteria opgesteld voor de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen, waarin deze gemeenschappelijke kenmerken worden beschreven. Wil men een diagnose stellen met betrekking tot de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen, dan doet men dit aan de hand van deze criteriumlijst. Deze lijst gaat uit van drie gebieden (Delfos, M., 2001, p. 92):

1. Kwalitatieve beperkingen in de sociale interacties
2. Kwalitatieve beperkingen in de communicatie
3. Beperkte zich herhalende stereotype patronen van gedrag en belangstelling.

Deze drie gebieden zijn onderverdeeld in vier kenmerken per gebied. Voor een weergave van de Criteriumlijst Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen verwijs ik u naar bijlage E. Voor iedere subcategorie binnen de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen gelden er specifieke classificatieregels. Voor PDD-NOS zijn deze als volgt (Horwitz et.al., 2010, p. 10):

- ✚ Ten minste drie criteria en ten hoogste vijf zijn als aanwezig te scoren.
- ✚ Daarbij moet in elk geval één criterium zijn uit de dimensie sociale interacties en verder op de twee andere dimensies.

1.8 Kenmerkende problemen:

Naast de algemene beperkingen die aangegeven worden in de criteriumlijst voor Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen zijn er een aantal problemen die kenmerkend lijken voor kinderen met PDD-NOS.

Allereerst zijn kinderen met PDD-NOS minder geneigd zich op anderen te richten. De meeste kinderen met PDD-NOS zoeken wel in bepaalde mate contact, maar dit contact is toch anders dan bij kinderen met een normale ontwikkeling, het is vaak een eenzijdige vorm van contact (Horwitz et.al., 2010, p. XII).

Daarnaast hebben kinderen met PDD-NOS problemen in de ontwikkeling van inzicht in, en aanvoelen van sociale situaties. Op het moment dat een kind niet aanvoelt en daardoor ook niet snapt hoe de sociale situatie op een bepaald moment in elkaar steekt, kan het zich moeilijk op een gepaste manier gedragen. Het gedrag van kinderen met PDD-NOS bevat wel veel dezelfde elementen als dat van kinderen met een normale ontwikkeling. Alleen bij kinderen met PDD-NOS komen deze gedragingen echter te weinig of juist (te vaak) op het verkeerde moment voor. Dit komt omdat de informatie van buitenaf het gedrag van het kind niet stuurt, waardoor het kind het gedrag niet aan kan passen aan de situatie (Horwitz et.al., 2010, p. XII).

Tot slot is een kenmerkend probleem voor kinderen met PDD-NOS dat op het moment dat er onverwachte veranderingen plaatsvinden, de besturing van gedrag faalt doordat de angst en de innerlijke onrust toenemen. Door deze angst en innerlijke onrust neemt het vermogen om informatie op te nemen nog meer af, waardoor het dus nog moeilijk wordt om het gedrag te besturen (Horwitz et.al., 2010, p. XII).

1.9 Oorzaak van Autisme

Bij de uitleg van PDD-NOS hebben we al kort twee visies op de oorzaken van autisme aangestipt. De visie van Colette de Bruin (2004) en die van Martine Delfos (2012). In dit gedeelte willen we beide zienswijzen uitwerken, om er vervolgens onze eigen mening op te geven.

Colette de Bruin (2004) geeft aan dat de kern van autisme het gefragmenteerde waarnemen is. Iemand met autisme verwerkt de informatie van zijn zintuigen als losse elementen in plaats van een geheel. Deze andere wijze van waarnemen veroorzaakt een andere manier van denken, die invloed heeft op de hele ontwikkeling. Deze andere manier van denken legt Colette de Bruin uit aan de hand van drie cognitieve theorieën:

-  De centrale Coherentie
-  Executieve functies
-  De theorie of mind

1.9.1 De centrale coherentie:

De centrale coherentie houdt in dat je het grote geheel kan overzien en er de juiste betekenis aan kan geven (de Bruin, 2004, p. 19). De theorie van de centrale coherentie gaat er van uit dat er bij mensen met autisme een disfunctioneren bestaat op het niveau van de hersenen, in het vormen van een samenhangend beeld op basis van details (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 40). Iemand met autisme ziet door de gefragmenteerde waarneming vaak geen samenhang. Een situatie is een verzameling van feiten, zonder dat de betekenis en de samenhang ervan worden gezien. Het geven van betekenis aan een situatie kost iemand met autisme meer denktijd. Het gevolg hiervan is dat mensen met autisme vasthouden aan de structuren die het heeft kunnen ontdekken en weerstand heeft tegen veranderingen.

Iemand met autisme heeft geen overzicht over het geheel en kan daardoor ook moeilijk hoofdzaken van bijzaken scheiden, wat het 'detail denken' veroorzaakt. Een gevolg hiervan kan zijn dat de generalisatie van dingen lastig is. Situaties moeten in details hetzelfde zijn willen ze de 'geleerde' handeling toe kunnen passen. Ook uit de praktijk

komt naar voren dat de generalisatie bij jongeren met autisme lastig is (de Bruin, 2004, p. 22). Twee citaten die dit op een mooie manier aangeven zijn:

- ✚ *"Wat je sterk ziet in wanneer ze SOVA- trainingen doen, dat ze het kunnen, in die setting van de SOVA training. Maar dan moeten ze naar de praktijk en dan lijkt alles weer soort van weg te zijn, dan is het toch wel een soort van ander vakje wat dan open blijkt te staan. Dus wat ze in een kamertje oefenen bij een onderwijsassistent dan kan je van alles aanleren en dan kunnen ze van alles verwoorden, maar zodra ze dan in een situatie zitten, dan lijken ze het allemaal kwijt te zijn". (Interview 3.11)*
- ✚ *"Ja, die manier van denken is er gewoon niet. Zo van: jongens toen heb ik het ook zo opgelost, waarom zou ik het nu niet kunnen. Want ieder probleem is dat toch weer op zich". (Interview 4.32)*

1.9.2 Executieve functies:

Doordat iemand met autisme moeite heeft om de samenhang te zien heeft het ook moeite met het plannen, organiseren en uitvoeren van de eigen taken. Als gevolg hiervan gaat het aanleren van nieuwe vaardigheden moeizaam. In het boek 'leven met autisme' wordt hier nog aan toegevoegd dat mensen met autisme door hun gebrekkige Executieve functies moeite hebben om hun gedrag te reguleren.

1.9.3 Theorie of mind

De theorie of mind houdt het vermogen in om het innerlijk van jezelf en de ander te kunnen zien en daar ook rekening mee te houden. Mensen met autisme hebben een gebrekkige theorie of mind en denken daardoor ook van uit zichzelf waardoor er vaak wederkerigheid in het contact ontbreekt en ze moeite hebben met het inschatten en aanvoelen van sociale situaties (de Bruin, 2004, p. 25-27).

Martine Delfos (2004) geeft aan dat de kernproblematiek bij autisme bestaat uit problemen met inschatting van sociale interacties. Zij geeft aan dat de basis voor autisme een rijpingsprobleem is van de hersenen (Delfos, M., 2001, p. 17). Zij legt dit uit aan de hand van de theorie van het Socioschema.

1.10 Socioschema

Het Socioschema wil een verklaring geven voor het hele scala aan aspecten die een rol spelen bij autisme. Het gaat uit van een variatie op de 'normale' ontwikkeling. Autismen wordt daardoor niet zozeer gezien als een disfunctioneren maar als een variant van ontwikkeling (Delfos, M., 2001, p. 128, 129). Volgens de theorie van het socioschema gaat het bij autisme om een vertraagde ontwikkeling van bepaalde aspecten en voornamelijk de sociale interactie. Andere aspecten kunnen juist veel verder ontwikkeld zijn (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 45). Dit zorgt ervoor dat iemand met autisme een breed scala aan mentale leeftijden ontwikkelt, in sommige onderwerpen lopen ze voor, bij anderen juiste weer achter. Dit wordt een MAS1P genoemd.

Autisme wordt uitgelegd als het gevolg van een beperkt Socioschema. "Dit Socioschema kan worden gezien als een omvattend 'ik geplaatst in de wereld'. Het bevat de bewuste en onbewuste kennis van zichzelf, hoe men in de wereld staat en hoe men in relatie tot anderen staat". (Delfos, M., 2001, p. 135). Het socioschema is bij mensen met autisme trager en beperkt ontwikkeld. Het vormen van het socioschema verloopt trager, vooral op het gebied van zelfkennis en sociale interactie. Volgens de theorie van het socioschema ontwikkelt het besef van 'ik' en van het 'zelf' minder goed bij mensen met

autisme. Het gevolg hiervan is volgens deze theorie dat ook het besef van 'de ander' belemmerd wordt en de 'ik- ander differentiatie' minder goed en snel ontwikkelt, waardoor er een beperkte en niet- automatische gerichtheid is op de ander. Ook de andere elementen die voorkomen bij autisme vinden in dit socioschema een plaats, zoals het letterlijk nemen van dingen en het niet begrijpen van interactie (Delfos, M. & Gottmer, M., 2012, p. 48).

1.11 Onze eigen mening wat betreft de verschillende theorieën:

Met betrekking tot de kenmerkende gedragingen zien we overeenstemming in de literatuur. De meeste gedragingen die we in de literatuur naar voren zien komen wordt ook in de praktijk bevestigd. Hier scharen wij ons dan ook achter. Met betrekking tot de oorzaak van autisme is geen eenduidig beeld. Er zijn veel verschillende theorieën die de stoornis proberen te verklaren. Omdat wij geen wetenschappelijke studie doen en daarom ook niet de juiste kennis hebben om hierover een goed gefundeerde mening te vormen willen we afblijven van de vraag welke theorie nu de juiste theorie is. We willen ons binnen dit onderzoek focussen op de gedragingen die we terug zien bij jongeren met PDD-NOS. We willen hiervoor de verschillende theorieën gebruiken, aangevuld door de bevindingen uit de praktijk. We vinden dat de theorieën elkaar met betrekking tot de gemeenschappelijke kenmerken aanvullen. Het tegenstrijdige zit hem naar ons idee vooral in de oorzaak van autisme.

1.12 Conclusie:

PDD-NOS is een onderdeel uit de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen. Eigenlijk is PDD-NOS een mildere vorm van autisme doordat er wel aanwijzingen zijn voor een autistische stoornis, maar zonder dat het hele beeld wordt vertoond. Met betrekking tot kenmerkende problemen voor autisme bestaat er een eenduidig beeld. Binnen de DSM-IV staan drie kenmerkende gebieden uitgewerkt. Met betrekking tot de oorzaak van autisme ontbreekt deze eenduidigheid en zijn er verschillende visies. Binnen dit hoofdstuk hebben we de visie van Colette de Bruin (2004) en van Martine Delfos (2012) met betrekking tot de oorzaak behandeld, waarna we onze eigen visie erop hebben gegeven. Een mooie afsluiter voor dit hoofdstuk is de opmerking dat ondanks alle gemeenschappelijke kenmerken ieder mens met autisme een uniek persoon is. Ondanks de zoektocht naar de gemeenschappelijke kenmerken moeten we niet vergeten op zoek te gaan naar het unieke van ieder individueel mens, of het nu autisme heeft of niet.

Hoofdstuk 2: Mogelijkheden rondom PDD-NOS

Iedere autist heeft zijn eigen beperking. Ook een ander manier van informatieverwerking. Talenten worden vaak vergeten. Dat mag iedereen wel eens weten. Een autist anders behandelen is zeker niet terecht. Iedereen is gelijk en dus goed. Dat is hoe je een autist bekijken moet (de Bruin, 2012).

2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we uitvoerig stilgestaan bij het begrip PDD-NOS. We hebben uitgelegd wat PDD-NOS is, welke gemeenschappelijke kenmerken er zijn en welke visies er bestaan op het gebied van de oorzaak van autisme. De afsluitende opmerking van het hoofdstuk was de conclusie dat ieder mens met autisme uniek is. Ondanks de zoektocht naar de gemeenschappelijke kenmerken moeten we niet vergeten op zoek te gaan naar het unieke van ieder individueel mens, of diegene PDD-NOS (autisme) heeft of niet.

Binnen dit hoofdstuk willen we op zoek gaan naar het unieke van PDD-NOS. We willen stil staan bij de vraag: 'wat zijn nu juist de mogelijkheden van deze mensen?' Het is niet onze bedoeling om daarmee alle mensen met autisme weer op één hoop te gooien, want daarmee zouden we immers onszelf tegenspreken. Het is onze bedoeling om het begrip PDD-NOS, wat vaak een negatieve lading heeft, ook van de positieve kant te benaderen, om daarmee juist recht te doen aan het unieke van ieder individueel mens met PDD-NOS.

Binnen dit hoofdstuk willen we allereerst het belang aangeven van het kijken naar mogelijkheden, waarna we de verschillende mogelijkheden zullen beschrijven. Zowel uit bevindingen vanuit de literatuur als vanuit de praktijk. Zowel in de literatuur als in de praktijk wordt bij het beschrijven van de mogelijkheden vaak uitgegaan van het algemene begrip autisme. In het kader van ons onderzoek zullen we dit toepassen op het begrip PDD-NOS.

2.2 Focus op mogelijkheden

Zoals we in de inleiding eigenlijk al door hebben laten schijnen vinden wij het heel belangrijk dat er bij jongeren met PDD-NOS niet alleen de focus wordt gelegd op de beperkingen of moeilijkheden die zij kunnen ervaren, maar ook juist op de mogelijkheden die zij bezitten. Wij vinden het belangrijk dat er een goede balans is tussen het kijken naar de beperkingen en het kijken naar de mogelijkheden. Dit geeft dat er naar een persoon als geheel wordt gekeken, waardoor er naar onze mening ook echt recht wordt gedaan aan een persoon. Daarnaast is het voor mensen met PDD-NOS van toegevoegde waarde om een goede balans te vinden tussen het richten op de beperkingen en de mogelijkheden. Het zelfbeeld van deze mensen is vaak negatief. E. Vanspranghe en P. Vermeulen (2004) geven in een artikel ook aan dat een belangrijk doel in het begeleiden van mensen met autisme het ervaren van succeservaringen en het bevorderen van een positief zelfbeeld is. (Vanspranghe & Vermeulen, 2004)

Bovenstaande mening willen we onderbouwen met bevindingen uit de literatuur en de praktijk. We zullen allereerst wat citaten uit de literatuur benoemen die het belang onderstrepen van het kijken naar de mogelijkheden, waarna we de citaten uit de interviews willen verwoorden die dit bevestigen. Op deze manier wordt het belang van het kijken naar mogelijkheden ondersteund door zowel praktijk als theorie, waardoor het meer zeggingskracht krijgt.

2.2.1 Literatuur

In het boek “Oudergids autisme” wordt een kernachtige visie gegeven die de nadruk legt op de mogelijkheden van een jongere met PDD-NOS. De schrijver van dit boek geeft aan dat de wetenschap en de hulpverlening helaas alleen maar de tekorten van autisme belichten. Er wordt volgens haar meestal voorbijgegaan aan de wel aanwezige talenten. Een aantal van de afwijkingen kun je volgens haar ook als ongewone, positieve eigenschappen beschouwen en niet als problemen (Velde, 2004, p. 25-26). Ook Martine Delfos geeft het belang aan van het focussen op mogelijkheden. Een citaat van haar:

Contactstoornissen in het algemeen behelzen niet alleen negatieve kenmerken. Ze onderscheiden zich van een gemiddelde ontwikkeling, vooral wat betreft het moeite hebben met sociale interactie. Tegelijk zijn er bijzondere waardevolle kenmerken die met de problematiek samenhangen, de andere kant van de medaille. Het zou jammer zijn ons blind te staren op de problematische kant en onze ogen te sluiten voor de bijzondere kwaliteiten. De soms verbluffende encyclopedische kennis en de beschaafde taal en omgangsvormen van mensen met een stoornis uit het autismespectrum, zetten de mensen om hen heen vaak op het verkeerde been (Delfos, 2011, p. 35).

Chantal Sicile-Kira (2005) geeft in haar boek aan dat Temple Grandin een link legt tussen de focus op de mogelijkheden en het toekomstige werkveld. Zij stelt voor om een speciale interesse of obsessie in een vaardigheid te ontwikkelen waarmee je aan het werk kunt. Zij geeft hierbij aan dat zelfs op het moment dat je sociale vaardigheden niet optimaal zijn, je indruk kan maken met je talenten, sterke kanten en capaciteiten. Dit kan ertoe leiden dat je ondanks je beperkingen gewoon aangenomen wordt. Mensen hebben respect voor talent en mensen met autisme kunnen zich richten op het verkopen van vaardigheden in plaats van je persoonlijkheid. Ze geeft hierbij aan dat werkgevers de behoeften van iemand met autisme zullen moeten begrijpen om te zorgen dat hun baan of carrière succesvol wordt. Maar het hebben van een speciale vaardigheid zal volgens haar iemand ervan overtuigen dat diegene de moeite waard is om aangenomen te worden. Werkgevers moeten volgens haar niet alleen de uitdagingen zien waar je voor staat, maar ook herinnerd worden aan de positieve bijdrage die je als persoon met PDD-NOS kan leveren. Toekomstige werkgevers moeten weten dat er positieve voordelen zijn aan het aannemen van iemand met PDD-NOS. Ze geeft hierbij voorbeelden als eerlijkheid en toewijding (Sicile-Kira, 2005, p. 291, 292).

Tot slot willen we een citaat van ouders beschrijven die laat zien hoe belangrijk het voor een kind met autisme kan zijn om (ook) gefocust te zijn op de kwaliteiten.

Toen onze zoon Ruben vier jaar was, kreeg hij de diagnose autisme. Toen hij zeven jaar was, merkten we dat hij zich er steeds vaker van bewust was dat omgeving hem niet begreep en dat hij zijn omgeving niet begreep. Hij dacht dat de omgeving hem dwarsboomde en hij legde daarom de schuld steeds bij anderen en niet bij zichzelf. Het anders zijn drong zich steeds meer aan hem op. Hij zat op een speciale school en als hij een vriendje mee naar huis nam, was hij wanhopig als hij niet wist wat hij nou precies met zijn vriendje moest doen. We vonden het tijd om hem te vertellen over zijn autisme. Dit was een proces van maanden, waarbij we benoemden en benadrukten waar hij erg goed in was en terloops vertelden waar hij minder goed in was. Hij moest zichzelf beter leren kennen en dat probeerden we te bereiken door hem iedere keer opnieuw een spiegel voor te houden. We wilden hem leren dat hij anders is maar zeker niet minder. Zijn anders zijn maakt hem eigenlijk ook wel heel speciaal. Op een gegeven moment vroeg Ruben of zoals hij was, ook een naam had en dat hebben we hem vertelt.

Vanaf dat moment kwam alles in stroomversnelling. Bij veel gedrag wil hij weten of dat gewoon was of door een autisme kwam. We hebben geprobeerd zijn vragen zorgvuldig te beantwoorden en verdere uitleg te geven. Het gaf hem een ongekende rust (Velde, 2004).

2.2.2 Praktijk

Ook vanuit de interviews zijn er geluiden die aangeven dat het belangrijk is om op de mogelijkheden te focussen. Het REA-College, een schoolorganisatie die jongeren met een beperking een vak willen leren om ze vervolgens aan een baan te helpen (REA College, 2013) geeft aan dat het bij het onderwijs aan jongeren met een beperking belangrijk is dat ze gebruik te leren maken van hun mogelijkheden. In ons interview met hen geven zij aan:

Nee ze leren gebruik te maken van hun mogelijkheden. Ik draai hem om. De beperkingen zijn lastig, daar wordt je mee geconfronteerd als je ermee laat confronteren. Wat wij onze jongeren leren is dat je situaties opzoekt dat je niet wordt geconfronteerd met je beperkingen. Dus je moet in je kracht gaan zitten (Interview 9.12).

In interviews met andere respondenten wordt aangegeven dat het belangrijk is dat dit ook op het speciaal onderwijs gebeurt. Een citaat dat hierbij aansluit is:

Dit is de klacht over het speciaal onderwijs: er wordt niet gekeken naar de ontwikkeling van je talenten. Er werd alleen maar gepamperd. Dat was natuurlijk ook nodig, die kinderen daar moest iets mee. Maar er werd niet gekeken van wat kan je wel (Interview 8.4).

Gelukkig hebben we ook een interview met een Cluster4 school gehad die aangaf juist wel te kijken naar de mogelijkheden van de leerlingen (Interview 7.2).

2.3 Mogelijkheden

In het vorige kopje zijn al enkele voorbeelden voorbij gekomen van mogelijkheden die mensen met PDD-NOS kunnen hebben. We hebben toen vooral gekeken naar het belang van de focus op mogelijkheden. Onder dit kopje willen we deze mogelijkheden verder uitwerken. We willen allereerst de verschillende mogelijkheden benoemen die we zijn tegengekomen, om vervolgens deze mogelijkheden uit te werken aan de hand van citaten uit de literatuur en interviews.

De kanttekening die we ook hierbij weer willen plaatsen is dat ieder mens met PDD-NOS (of autisme) zijn eigen unieke karakter heeft. De mogelijkheden die we hieronder benoemen en beschrijven, kunnen dus kenmerkend zijn voor iemand met PDD-NOS, maar dit hoeft niet per definitie.

2.3.1 Oog voor detail

Iemand met autisme kan heel gedetailleerd waarnemen (Interview 1.2) en heeft daardoor vaak een oog voor detail (de Bruin, 2012, p. 67). Dit oog voor detail kan een belangrijke kwaliteit zijn voor mensen met autisme (Horwitz et.al., 2010, p. 54). Het maakt dat ze op een verbluffende manier tot de essentie van iets kunnen komen (Delfos, 2011, p. 153), waardoor ze onjuiste details kunnen opsporen en rechtzetten (de Bruin, 2012, p. 67). Het maakt het mogelijk dat ze dingen zien die anderen over het hoofd zien en zijn daardoor erg goed in taken waarbij details onderscheiden moeten worden. Hierbij kan je bijvoorbeeld denken aan de luchtvaart of de informatica. Het oog voor detail kan mensen met autisme soms tot grote maatschappelijke prestaties brengen (Delfos, 2011, p. 156). Uit de interviews kwam ook naar voren dat op het moment dat ze bijvoorbeeld

weten hoe de boekhouding werkt, ze daar steengoed in zijn en heel gedetailleerd zijn (Interview 1.78).

2.3.2 Een goed geheugen

Mensen met autisme hebben vaak een goed geheugen voor met name feiten en onveranderlijke zaken, die anderen juist niet opvallen (de Bruin, 2012, p. 67). Vaak is er sprake van een sterk en zelfs wel fenomenaal sterk lange-termijn geheugen (Delfos, 2011, p. 148). Dit komt doordat ze andere methoden hanteren om feiten en gebeurtenissen op te slaan (Velde, 2004, p. 25 en 26). Feiten worden niet binnen de context onthouden, maar als losse gegevens, waardoor zij soms indrukwekkende hoeveelheden feiten in hun geheugen hebben (Delfos, 2011, p. 148). Deze kwaliteit kan op een latere werkplek goed van pas komen, bijvoorbeeld bij de boekhouding, juist omdat ze zoveel feiten en gegevens op langere termijn kunnen ophalen uit hun geheugen (de Bruin, 2012, p. 67).

2.3.3 Goed in logica en analyseren

Een andere sterke kant van mensen met autisme is hun rationeel analysevermogen en logisch denkvermogen (Horwitz et.al., 2010, p. 54). Ze werken zeer analytisch (Velde, 2004, p. 25 en 26) en kunnen heel goed zijn in het oplossen van vraagstukken volgens denkgeregels (de Bruin, 2012, p. 68). Doordat ze beelddenkers zijn kunnen ze het vermogen hebben om een (technisch) probleem van meerdere kanten te bekijken. Ze kunnen bepaalde zaken tot de bodem uitzoeken en kunnen zelf bepaalde zaken opbouwen of ontwikkelen tot in de details (de Bruin, 2012, p. 68).

In de interviews werd aangegeven dat ze ijzersterk zijn wat betreft een logisch redeneervermogen, wat ze heel geschikt kan maken voor ICT (Interview 2.14). Op het gebied van ICT kunnen ze zeer goed zijn (Interview 3.61). Juist de eenduidigheid en de voorspelbaarheid passen bij hun denkwijze. Deze kwaliteiten kunnen in combinatie met hun uitgebreide fantasie leiden tot nieuwe creaties (de Bruin, 2012, p. 70).

2.3.4 Doorzettingsvermogen

Het leven van iemand met autisme is eigenlijk iedere dag weer opnieuw een grote uitdaging, ze zijn ontzettende doorzetters in het steeds opnieuw zoeken naar hoe de wereld nu in elkaar zit. Ze zijn eigenlijk de gehele dag bezig om duidelijkheid voor zichzelf te creëren (de Bruin, 2012, p. 70). Mensen met autisme bijten zich echt ergens in vast. Ze gaan ervoor, omdat ze merken dat niet alles vanzelf gaat. Ze moeten dus eigenlijk wel. Maar dit maakt het wel tot een kwaliteit van ze (Interview 3.59)

2.3.5 Perfectionisme

Mensen met autisme kunnen in het uitvoeren van hun werk perfectionistisch zijn (Velde, 2004, p. 25 en 26). Iemand met autisme wil tot in detail alles kloppend hebben voordat iets afgesloten kan worden. Dit geeft, in combinatie met hun doorzettingsvermogen, dat ze als perfectionistisch over kunnen komen (de Bruin, 2012, p. 70). Op het werkveld geeft dit mogelijkheden. Ze willen immers alles goed doen. Uit één van de interviews kwam naar voren dat de directeur van 'Balast Nederland' had gezegd:

geef mij maar een autist. Die kinderen van tegenwoordig kunnen helemaal niet meer rekenen. Ze rekenen alles op een machientje uit en hebben dan helemaal niet meer in de gaten dat het niet klopt. Maar een autist die kijkt daarnaar, die kijkt gewoon: alles moet goed zijn (Interview 8.38).

2.3.6 Eerlijk en betrouwbaar

Deze kwaliteit komt in veel boeken terug en wordt genoemd als een kwaliteit die in overvloed te vinden is bij deze mensen (Sicile-Kira, 2005, p. 292). Mensen met PDD-NOS zijn eerlijk en betrouwbaar. Door hun manier van denken en hun denkstructuur kunnen ze nauwelijks liegen, bedriegen en imponeren (Velde, 2004, p. 25 en 26). Ook in hun communicatie zijn ze eerlijk en zuiver: wat ze zeggen is wat ze bedoelen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 77).

Ook in de praktijk wordt aangegeven dat ze een grote mate van betrouwbaarheid en eerlijkheid over zich heen hebben (Interview 2.15 & Interview 2.13). Op het moment dat er met deze mensen een afspraak wordt gemaakt, zullen ze deze ook nakomen doordat het moet kloppen in hun hoofd. Dit leidt vaak tot eerlijk gedrag (Interview 2.13).

2.3.7 Goed in gestructureerd werk en het naleven van regels

Mensen met PDD-NOS functioneren het best aan de hand van vaste regels en zullen wetten en afspraken meestal strikt volgen (Velde, 2004, p. 25 en 26). Het belang van een duidelijke en voorspelbare wereld zorgt ervoor dat iemand met PDD-NOS regels respecteert en ze strak naleeft (de Bruin, 2012, p. 71). Dit heeft als voordeel dat iemand met PDD-NOS planmatig, methodisch en volgens protocollen kan werken omdat hij zich juist prettig voelt bij duidelijke werkopdrachten. Ze hebben daardoor ook vaak voorkeur voor repetitieve klusjes, die anderen juist vervelend kunnen vinden. Ook in de interviews wordt aangegeven dat de kracht van deze mensen is dat ze gewoon hun werk doen en op het moment dat ze een opdracht krijgen, deze ook af zullen maken (Interview 3.58). Ze zijn daarbij ook sterk toegewijd (Horwitz et.al., 2010, p. 54).

2.3.8 Focussen op één taak en het onderwerp makkelijk afsluiten

De weerstand tegen verandering geeft dat mensen met PDD-NOS niet graag van een activiteit afwijken. Daarnaast zijn ze niet goed in staat meerdere dingen tegelijk te doen. Toch heeft ook een kwaliteit in zich, namelijk dat ze zich lang kunnen concentreren op een taak (Delfos & Gottmer, 2012, p. 77). Ze zijn heel erg taakgericht (Interview 1.1). Iemand met PDD-NOS gaat er helemaal voor en kan daardoor helemaal opgaan in de activiteit of de taak. Dit is bijvoorbeeld een kracht op het moment dat er om aandacht en precisie wordt gevraagd en een klus af moet. Iemand met PDD-NOS kan op het moment dat de opdracht geheel duidelijk is een onderwerp gemakkelijk afsluiten, geheimen bewaren en gemakkelijk scheiding maken tussen werk en privé (de Bruin, 2012, p. 73). Een fragment uit de interviews wat dit ook mooi verwoordde is het volgende: “Ze focussen zich. Wat wij van anderen een kokervisie zouden noemen dat hebben zij ook, maar er zitten ook voordelen aan een kokervisie, je wordt namelijk niet afgeleid en ze zijn zeer betrokken” (Interview 8.39).

Tot slot willen we nog een benoemen dat mensen met PDD-NOS op bepaalde gebieden soms een verbluffende encyclopedische kennis kunnen hebben (Delfos, 2011, p. 35). Ook in de praktijk wordt aangegeven dat er soms gigantische mogelijkheden zijn op een heel bepaald vlak (Interviews 6.19).

2.4 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we de andere kant van de medaille willen laten zien. Vaak wordt er bij de stoornis PDD-NOS gericht op de beperkingen die deze jongeren hebben. In dit hoofdstuk hebben we besproken hoe belangrijk het is om naar de mogelijkheden en de

kwaliteiten van jongeren met PDD-NOS te kijken. We hebben dit gedaan door onze eigen visie te onderbouwen met literatuur en praktijk gegevens. Daarnaast hebben we de verschillende mogelijkheden en kwaliteiten die mensen met PDD-NOS kunnen hebben besproken en uitgelegd. Een mooie afsluiter voor dit hoofdstuk is de opmerking dat iedere beperking zijn tegenhanger heeft. Het één kan niet los van het ander worden gezien en op het moment dat we de beperkingen van iemand met PDD-NOS weg zouden willen nemen zou dit ook betekenen dat daarmee hun specifieke en bijzondere kwaliteiten zijn. De vraag is of we dat willen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 76).

Hoofdstuk 3: Beperkingen rondom PDD-NOS

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk hebben we stilgestaan bij de mogelijkheden en kwaliteiten die kinderen met PDD-NOS kunnen bezitten. In dit hoofdstuk willen we stilstaan bij de keerzijde hiervan. Deze specifieke mogelijkheden en kwaliteiten brengen ook beperkingen met zich mee. Het had misschien logischer geweest om eerst de beperkingen te beschrijven en van daaruit de andere kant van de medaille te belichten. Dit hebben we bewust niet gedaan. Wij willen in ons onderzoek benadrukken dat het kijken naar de mogelijkheden belangrijk is en misschien wel vooraan moet staan. Maar vanuit deze mogelijkheden moet ook geconcludeerd worden dat deze specifieke kwaliteiten een keerzijde hebben. Ook deze beperkingen zijn belangrijk om bij stil te staan. Allereerst heeft iedere kwaliteit zijn tegenhanger, een beperking. Deze kunnen niet los van elkaar worden gezien. Op het moment dat we deze beperkingen zouden laten verdwijnen, verdwijnen daarmee ook de kwaliteiten die hieraan verbonden zijn (Delfos & Gottmer, 2012, p. 76). Het is dus bij ieder mens belangrijk om zowel aandacht te besteden aan de mogelijkheden als aan de beperkingen. Op het moment dat deze beperkingen aandacht krijgen kunnen ze geaccepteerd worden en kan men erin ontwikkelen.

In dit hoofdstuk willen we dan ook allereerst stilstaan bij de keerzijde van het vorige hoofdstuk en de beperkingen benoemen die het hebben van PDD-NOS met zich mee kan brengen. We willen dit doen aan de hand van de verschillende 'verklaringstheorieën' van autisme. De verschillende verklaringstheorieën hebben een eenduidig beeld wat betreft de beperkingen van autisme, maar hebben tegenstrijdige ideeën wat betreft de oorzaken van deze beperkingen. Binnen dit hoofdstuk willen we niet ingaan op de oorzaken van deze beperkingen, omdat we hier niet de juiste gefundeerde kennis voor hebben om hier een mening over te vormen. We kiezen ervoor om de beperkingen uit te werken aan de hand van de drie cognitieve verklaringstheorieën waarmee Colette de Bruin (2012) autisme en PDD-NOS uitlegt. We hebben hiervoor gekozen omdat Colette de Bruin zich meer richt op de beschrijving en uitleg van de stoornis en Martine Delfos (2008) zich meer richt op de beschrijving en de uitleg van de oorzaak van de stoornis. We willen dit toetsen door de gegevens uit de praktijk erbij te vermelden.

Tot slot willen we ook kort stilstaan bij de ontwikkeling van deze beperkingen gedurende het ouder worden.

Ook bij dit hoofdstuk willen we de kanttekening plaatsen dat het gaat om overeenkomstige problemen, maar dit wil niet zeggen dat deze per definitie aanwezig zijn bij iedere persoon met PDD-NOS. Er kan de neiging ontstaan om ook hierbij alle mensen met PDD-NOS over één kam te scheren en al de overeenkomstige gedragingen te verwachten bij iemand met PDD-NOS. Het is belangrijk om per individu te kijken wat wel en wat niet past bij zijn persoonlijkheid.

Tot slot willen we ook bij dit hoofdstuk benoemen dat er zowel in de literatuur als in de praktijk bij het beschrijven van de mogelijkheden vaak uit wordt gegaan van het begrip autisme. In het kader van ons onderzoek zullen we dit toepassen op het begrip PDD-NOS

3.2 Beperkingen

Zoals we in de inleiding al benoemd hebben willen we de beperkingen die kenmerkend kunnen zijn voor mensen met autisme uitwerken aan de hand van de verschillende verklaringstheorieën. We willen allereerst de beperkingen beschrijven aan de hand van

de cognitieve theorieën die ieder een deelaspect van PDD- NOS verklaren. In de literatuur wordt aangegeven dat deze theorieën ieder een element van autisme verklaren, maar ten opzichte van het geheel tekortschieten. Ze vormen als het ware puzzelstukjes ten opzichte van het geheel (Delfos & Gottmer, 2012, p. 35, 45). We willen dan ook naast deze drie cognitieve theorieën de overige kenmerken benoemen en uitwerken die passen binnen het beeld van PDD-NOS, maar die niet binnen het gebied van één van de drie cognitieve verklaringstheorieën passen.

3.2.1 Centrale coherentie

Een persoon met PDD-NOS neemt op een gefragmenteerde manier waar (de Bruin, 2004, p. 16). Door deze gefragmenteerde waarneming heeft een persoon met PDD-NOS moeite met het zien van de samenhang tussen, en de betekenisgeving aan de verschillende details/onderdelen (de Bruin, 2004, p. 21). Het heeft een beperkt vermogen om details tot een betekenisvol geheel te maken (Delfos & Gottmer, 2012, p. 39). Dit gebrek aan centrale coherentie uit zich op verschillende gebieden (de Bruin, 2012, p. 32), die we achtereenvolgens willen uitwerken.

3.2.1.1 Geen hoofd- van bijzaken kunnen onderscheiden

Bij iemand met PDD-NOS komt alle informatie in details binnen. Hierdoor heeft hij geen overzicht wat wel en niet belangrijk is en komen alle details even sterk binnen (de Bruin, 2012, p. 32). Iemand met PDD-NOS heeft geen overzicht over het geheel en kan dus moeilijk de hoofdzaken van bijzaken onderscheiden (de Bruin, 2004, p. 22).

Ook vanuit de interviews wordt aangegeven dat ze moeilijk hoofdzaken van bijzaken kunnen onderscheiden. Eén van de leerkrachten gaf aan dat ze soms heel erg de focus leggen op één ding, dat ze heel erg op de details inzoomen en de rest vergeten, waardoor ze ook eigenlijk de hoofdlijn vergeten (Interview 6.4).

3.2.1.2 Moeite met de samenhang

Iemand met PDD-NOS heeft op verschillende manieren moeite met de samenhang. Allereerst heeft hij/zij moeite met het zien van de samenhang in zijn waarnemingen en als gevolg daarvan ook moeite in het zien van de samenhang in zijn gevoelens en denken (de Bruin, 2012, p. 33). Daarnaast kan een persoon met PDD-NOS moeite hebben met de samenhang tussen het 'kennen' en het 'kunnen'. Dit houdt in dat een persoon met PDD-NOS verstandelijk wel weet wat er gedaan moet worden en soms technisch ook wel weet hoe het gedaan moet worden, maar het toch niet uit kan voeren omdat de situatie voor hem nog niet duidelijk genoeg is (de Bruin, 2012, p. 35).

Tot slot kan het voor iemand met PDD-NOS lastig zijn om de samenhang te zien tussen oorzaak en het gevolg van een situatie of van zijn eigen gedrag (de Bruin, 2012, p. 35). Ook in de praktijk wordt gezien dat er een kloof is tussen verbaal en per formaal bij deze jongeren. Ze begrijpen wel wat er wordt gezegd en kunnen het wel verwoorden, maar het inzicht in sociale situaties en het uitvoeren stagneert soms (Interview 4.17). Ook wordt aangegeven dat het belangrijk is om bij deze jongeren steeds de koppeling aan te brengen tussen verschillende waarnemingen (Interview 4.9).

3.2.1.3 Beperkingen in de communicatie

Doordat mensen met autisme de samenhang niet overzien missen ze in de communicatie met anderen de vaardigheid om uit alle prikkels en informatie die op hen afkomt de belangrijkste of meest relevante te kiezen. Ook in de communicatie kunnen ze lastig

hoofdzaken van bijzaken onderscheiden wat geeft dat de communicatie met anderen voor hen lastig is. Ze kunnen zich verliezen in een detail en het is voor hen lastig om ordening aan te brengen in het gesprek wat betreft alle verbale en non-verbale informatie die op hen afkomt (Baltussen et. al., 2002, p. 18). Ook in de praktijk wordt gezien dat de communicatie een belangrijk struikelblok kan zijn voor deze jongeren. Eén van de respondenten uit de interviews gaf het volgende aan:

Vooral ook omdat ze heel gefragmenteerd waarnemen, moeten ze zoveel doen in een gesprek. Ze moeten tegelijkertijd naar een persoon kijken, weten wat voor emoties heb je bij je, hoe reageer je op mij, en hun eigen dingen nog in hun hoofd verwerken. Dat geeft gewoon heel veel prikkels vaak (Interview 3.7 en 3.8).

3.2.1.4 Moeite met tijdsoriëntatie

Mensen met PDD-NOS kunnen een gebrek hebben aan tijdsbesef (Delfos & Gottmer, 2012, p. 63). Iemand met PDD-NOS kan moeite hebben met het inschatten van hoeveel tijd ergens voor nodig is (de Bruin, 2012, p. 35). In de praktijk wordt ook gezien dat deze moeite met tijdsoriëntatie er is bij jongeren met PDD-NOS. Zo wordt in de interviews aangegeven dat het voor veel van deze leerlingen lastig is om op tijd te komen (Interview 3.17) en ze er daarnaast ook moeite mee hebben hoelang ze ergens over moeten doen. Ze kunnen soms niet inschatten dat ze ergens te lang mee bezig zijn in vergelijking met een andere collega (Interview 6.45).

3.2.1.5 Moeite met ruimtelijke relaties

Iemand met PDD-NOS kan moeite hebben om zichzelf in de ruimte in te schatten (de Bruin, 2012, p. 35). Gunilla Guirland beschrijft in haar biografie dat zij slecht was in het inschatten van afstanden, waardoor ze bijvoorbeeld gewoon tegen iemand aan kon lopen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 71). Ook kan iemand met PDD-NOS moeite hebben om ruimtelijke relaties te zien. Op het moment dat er iets in de ruimte is veranderd, kan hij/zij het overzicht kwijtraken en verdwalen (de Bruin, 2012, p. 36). Ook in de praktijk wordt gezien dat er moeite kan zijn met het inschatten van ruimtelijke relaties. Een citaat wat dit weergeeft is:

Ik heb een jongen die zit in de derde, en die weet gewoon nog steeds niet de weg naar school dus dan fiets hij bijvoorbeeld achter iemand aan en dan denkt hij dat ie bij hem op school zit en dan komt hij op een andere school uit. Soms dan komt hij hier aan en dan moet hij naar gym. Dan stuur ik hem naar het gymlokaal en dan weet hij het gymlokaal niet meer te vinden (Interview 6.54 en 6.55).

3.2.1.6 Het leggen van verkeerde verbanden.

Doordat iemand met PDD-NOS altijd de gefragmenteerde waarneming zelf tot een geheel moet maken, kan het zijn dat men verkeerde details aan elkaar koppelt en dit als een verband opslaat, waardoor men ten onrechte in een volgende situatie van verkeerde verbanden uitgaat (de Bruin, 2012, p. 36 & de Bruin, 2004, p. 24). In de praktijk wordt ook aangegeven dat jongeren met PDD-NOS in onze beleving vaak veel te logisch kunnen denken. "Ooh, dan is het zeker zus of zo" (Interview 2.10).

3.2.1.7 Moeite met categoriseren

Iemand met PDD-NOS weet door de gefragmenteerde waarneming vaak niet welke details bij elkaar horen en heeft daardoor moeite met het aanmaken van categorieën van informatie of details die bij elkaar horen (de Bruin, 2012, p. 37).

3.2.1.8 Meer denktijd nodig hebben

Het proces van het samenvoegen van de details tot een betekenisvol geheel vraagt om tijd. Wat bij ons vanzelf gaat, moeten mensen met PDD-NOS in stappen doen. De details komen binnen en de volgende stap is dat de hersenen dit samenvoegt tot een kloppend geheel. Bij mensen met PDD-NOS kan dit proces dus vertraagd zijn (Delfos & Gottmer, 2012, p. 40). Het betekenis geven aan de waarneming kost iemand met PDD-NOS dus meer denktijd (de Bruin, 2004, p. 23).

3.2.1.9 Verlies van overzicht

Als gevolg van de gefragmenteerde waarneming kan een persoon met PDD-NOS snel het overzicht verliezen en in paniek raken. Ook in de praktijk wordt gezien dat het verlies van overzicht een probleem kan zijn bij jongeren met PDD-NOS. Een van de geïnterviewde docenten gaf het volgende citaat: “Als het niet duidelijk is, dan stapelen er gewoon zoveel vragen bij elkaar op waardoor ze het overzicht niet meer hebben en dan is het gewoon foute boel” (Interview 3.4).

3.2.1.10 Generalisatie is lastig

Iemand met PDD-NOS kan moeite hebben met het generaliseren. Dit kan zowel over generalisatie als onder generalisatie betekenen. Over generalisatie houdt in dat op het moment dat er in een situatie enkele details uit een vorige situatie herinnerd wordt, er dezelfde betekenis aan gegeven wordt dan de vorige situatie. Onder generalisatie houdt in dat op het moment dat er een situatie is waarin de context bekend is, maar de details anders zijn, iemand met PDD-NOS er geen betekenis aan kan verlenen (de Bruin, 2012, p. 38). Het kan dan dus gebeuren dat jongeren het geleerde niet toe kunnen passen in een volgende situatie omdat de details niet gelijk zijn als in de geoefende situatie. In de praktijk wordt zowel de over generalisatie als onder generalisatie teruggezien. Wat betreft over generalisatie wordt in één van de interviews teruggegeven dat jongeren met PDD-NOS in onze beleving vaak veel te logisch kunnen denken (Interview 2.10).

Een mooi voorbeeld uit de praktijk met betrekking tot over generalisatie is het volgende:

Tijdens de sociale vaardigheidstraining heeft Theo geleerd hoe met iemand kennis te maken. Toen zijn broertje later eens, na een ruzie met Theo, om het weer bij te leggen zijn hand uitstak met de vraag: “Vrienden?”, reageerde Theo hierop door zich enigszins verward, maar keurig voor te stellen. (Mulders, Hansen & Roosen, 1996)

Wat betreft onder generalisatie zijn er meerdere respondenten die aangeven dat dit lastig is. Een citaat wat het mooi verwoordt is het volgende:

“Een totaalplaatje hebben ze vaak niet in één keer inderdaad. Je moet ze dat dan vaak aanreiken. Dan kunnen ze er wel op reageren, vaak ook wel goed, maar je moet het wel echt eerst aanreiken. Of je moet ze erin helpen dat ze situaties onthouden voor de volgende keer, zodat ze het een volgende keer proberen te herkennen maar vaak als het dan niet één op één overeenkomt zullen ze het niet herkennen en zeggen: “ja, maar het is toch net wat anders”? En dan zullen ze het weer op hun oude manier doen” (Interview 2.12).

Een praktijkvoorbeeld wat het onder generaliseren duidelijk weergeeft is het volgende voorbeeld:

‘Daniël, een jongen van dertien jaar, heeft tijdens de sociale vaardigheidstraining op school geleerd hoe hij zich moet voorstellen en wat hij dan moet zeggen. Als je aan hem vraagt hoe hij zich voor moet stellen kan hij dat zonder nadenken

vertellen. Tijdens zijn eerste stagedag geeft zijn stagebegeleider hem een hand. Daniël lijkt alles wat hij geleerd heeft kwijt te zijn en zegt niets terug'.

In bovenstaand voorbeeld zien we dus dat Daniël eigenlijk prima weet hoe hij zich voor zou moeten stellen, maar omdat de situatie anders is dan de situatie waarin hij het geoefend heeft kan hij het geoefende op dat moment niet toepassen.

3.2.1.11 Weerstand tegen veranderingen

Mensen met PDD-NOS zijn door de gefragmenteerde waarneming vaak niet in staat nieuwe informatie die op ze af komt snel een plaats te geven en te relativiseren (Horwitz et.al., 2010, p. XIII). De wereld is eigenlijk een chaos door alle details waarin de samenhang ontbreekt. Iemand met PDD-NOS gaat daarom op zoek naar structuren en routines en houdt zich daaraan vast, waardoor de voorspelbaarheid wordt vergroot (de Bruin, 2004, p. 27).

Op het moment dat er nieuwe of onbekende situaties zijn, wordt de voorspelbaarheid minder en kan de innerlijke onrust toenemen. Veranderingen zorgen immers voor chaos in alle details die eerst weer samengevoegd moeten worden en betekenis moeten krijgen (de Bruin, 2012, p. 57). Het vermogen om nieuwe informatie op te nemen wordt daardoor nog minder, waardoor het voor de persoon nog moeilijker wordt om zijn gedrag te besturen. De reactie van iemand met PDD-NOS kan dan zijn er weerstand ontstaat bij veranderingen (Horwitz et.al., 2010, p. XIII).

Ook in de praktijk wordt deze weerstand tegen veranderingen gezien. In één van de interviews werd aangegeven dat het stukje flexibiliteit een lastig probleem is. "Je moet voor je baas een opdracht uitvoeren. Je wordt opeens gebeld en je moet opeens iets heel anders gaan doen, dat kan voor deze mensen heel lastig zijn, om dan te switchen" (Interview 2.16).

3.2.2 Executieve functies

Executieve functies zijn functies die te maken hebben met het vermogen om gedrag te plannen, organiseren en uit te voeren (de Bruin, 2012, p. 48). Taken uitvoeren die verschillende deelhandelingen vragen vraagt om organisatie en planning. Iemand met PDD-NOS die moeite heeft om de samenhang te zien, heeft als gevolg daarvan ook moeite met het plannen, organiseren en uitvoeren van de eigen taken. Dit vraagt immers het zien van samenhang tussen de begrippen: Wie, wat, hoe, waar en wanneer (de Bruin, 2004, p. 24-27). Eigenlijk gaat het bij de executieve functies om het kunnen overzien wat je wanneer, op welke manier of in welke hoeveelheid nodig hebt om een taak te kunnen uitvoeren (Delfos & Gottmer, 2012, p. 42).

Niet alleen het plannen, organiseren en uitvoeren van taken vragen om executieve functies, maar ook het corrigeren van het gedrag en reguleren van gedrag vragen om deze functies. De drie belangrijkste beperkingen die hieruit voortvloeien zijn:

3.2.2.1 Moeite met plannen

Iemand met PDD-NOS kan moeite hebben met plannen, door de verminderde executieve functies (de Bruin, 2012, p. 48). Ook in de praktijk wordt deze moeite met plannen gezien. Eén van respondenten zegt het volgende: "Ze hebben gemeenschappelijke kenmerken rondom planning waar ze moeite hebben" (Interview 2.2).

3.2.2.2 Moeite met organiseren

Het vermogen om te organiseren kan bij mensen met PDD-NOS ook beperkt zijn door deze verminderde executieve functies. Ook in de praktijk wordt gezien dat het organiseren iets is wat jongeren met PDD-NOS lastig vinden (Interview 1.34).

3.2.2.3 Moeite met het corrigeren en reguleren van gedrag

Het corrigeren en reguleren van gedrag vraagt om executieve functies en flexibiliteit. Om gedrag te controleren en aan te passen heb je planning en organisatie, maar ook flexibiliteit nodig. Beide functies zijn voor mensen met PDD-NOS lastig (de Bruin, 2012, p. 48). Dit maakt dat het corrigeren en reguleren van gedrag ook lastig is voor deze mensen. Naast het moeite hebben met plannen en organiseren wordt in de praktijk ook de moeite met het flexibel zijn gezien. Zo wordt er in meerdere citaten aangegeven dat flexibiliteit voor deze jongeren lastig is (Interview 1.35, 1.36; 2.16; 2.49; 3.16).

3.2.3 Theory of mind

De Theory of mind is het vermogen om een beeld te vormen van de binnenkant van jezelf, de binnenkant van de ander en de manier waarop jij en die ander elkaars gedachten en gedrag kunnen beïnvloeden (de Bruin, 2012, p. 39). Op basis van deze kennis kan het eigen gedrag en dat van de ander begrepen worden. Het is als het ware het gereedschap waarmee je sociale interactie kan interpreteren en voorspellen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 36). Iemand met PDD-NOS heeft een onderontwikkelde Theory of Mind. Deze beperkte Theory of Mind kan bepaalde beperkingen met zich mee brengen.

3.2.3.1 Een beperkt inzicht in het eigen ik

Het beperkte inzicht in het eigen ik kan zich uiten in het moeite hebben met het herkennen en verwoorden van het gevoel, de eigen mening, de eigen wensen en de eigen (on)mogelijkheden. Om dit te kunnen verwoorden heeft iemand zelfkennis nodig, je moet je bewust zijn van je eigen gedachten en gevoelens (de Bruin, 2012, p. 39). Dit kan voor iemand met PPD-NOS lastig zijn, omdat het soms niet goed in staat is de 'binnenkant' van zichzelf te herkennen (de Bruin, 2004, p. 27).

Iemand met PDD-NOS kan daarnaast ook moeite hebben met zelfreflectie. Hij heeft moeite met het terugkijken op zijn gedrag en al helemaal met het bekijken van zijn aandeel in een groter geheel (de Bruin, 2012, p. 40).

Ook in de praktijk wordt dit beperkte inzicht in zichzelf gezien. Eén van de respondenten gaf ook het volgende aan: "Best wel vaak is zelfreflectie moeilijk voor ze. Ze kunnen niet met een helicopterview naar zichzelf kijken en een reëel beeld schetsen" (Interview 6.30).

3.2.3.2 Moeite met het verplaatsen en inleven in iemand anders

Mensen met PDD-NOS kunnen zich door hun gebrekkige Theory of Mind onvoldoende inleven in andermans gevoel, mening, wensen en (on)mogelijkheden (de Bruin, 2012, p. 43). Het aanvoelen van gedrag is bij mensen met PDD-NOS niet gebruikelijk. Zij kunnen zich nauwelijks een andere manier van denken, voelen en ervaren voorstellen dan dat zij zelf kennen of hebben meegemaakt (Delfos & Gottmer, 2012, p. 39). Als gevolg hiervan heeft iemand met PDD-NOS moeite met het tonen van empathie en medeleven. Hij/zij weet niet goed te reageren op emoties van anderen (de Bruin, 2012, p. 45). Daarnaast heeft dit als gevolg dat het invoelingsvermogen in sociale situaties kan ontbreken (Baltussen et. al., 2002, p. 17).

Ook in de praktijk wordt deze moeite met het verplaatsen en inleven gezien. Eén van de docenten gaf ook het volgende aan:

Ja ze denken heel erg op zichzelf gericht. Dus ik gericht denken. Ze hebben vaak een starre manier van denken noem ik het maar. Ze zitten heel erg in hun eigen gedrag, gedachten patroon en in hun belevingswereld. Van daaruit communiceren ze. Dit is lastig voor zowel zichzelf als voor de omgeving (Interview 1.5).

Het gebrekkige invoelingsvermogen in sociale situaties wordt in de praktijk terug gezien in ongepaste reacties en ongepaste communicatie. Eén van de respondenten gaf aan dat er in lastige sociale situaties gewoon ongepast gereageerd wordt (Interview 2.50). Een mooi voorbeeld uit de praktijk is het volgende:

Normaal gesproken als iemand verdrietig is, dan snappen veel jongeren dat je dat verdriet niet op gaat stoken door opmerkingen, maar dat je iets zegt van troost of wegloopt. Bij iemand met PDD-NOS kan het zomaar zijn dat hij een opmerking maakt waarmee hij die ander pijn doet. Dit terwijl je weet, omdat je met deze jongeren werkt, dat ze dat helemaal niet bedoelen, maar vanuit een strak logisch redeneren, praten ze dan zo (Interview 2.7).

3.2.3.3 Beperkt inzicht in de invloed van het eigen gedrag op de gedachten en gevoelens van het gedrag van de ander

Door een gebrekkige Theory of Mind kan iemand met PDD-NOS een beperkt inzicht hebben in de invloed van zijn eigen gedrag op de gedachten, de gevoelens en het gedrag van anderen. Dit inzicht vraagt om het herkennen van je eigen 'binnenkant', het vraagt om je in te leven in het gedrag van de ander, maar ook vraagt het om het vermogen de samenhang hier tussen te zien. Voor iemand met PDD-NOS kan het lastig zijn om te bedenken dat op het moment dat hij/zij zijn gedrag aanpast, hij/zij daarmee beïnvloedt wat de ander denkt en voelt en de ander zijn gedrag daardoor veranderd (de Bruin, 2012, p. 47). Mensen met PDD-NOS kunnen dus moeite hebben met het inschatten van de sociale interactie (Delfos & Gottmer, 2012, p. 39).

3.2.4 Taalbegrip

Iemand met PDD-NOS verwerkt op een andere manier taal als dat wij dat doen en begrijpt de communicatie daardoor ook anders (de Bruin, 2012, p. 58). Ook dit kan beperkingen met zich mee brengen.

3.2.4.1 Beeld denken

Iemand met PDD-NOS is vaak een beelddenker, dit kan met zich meebrengen dat hij/zij in het onderwijs en in de maatschappij hinder ondervindt, doordat de informatieverstrekking niet aansluit op het beeld denken van iemand met PDD-NOS (de Bruin, 2012, p. 58).

3.2.4.2 Beperkte fantasie en voorstellingsvermogen

Iemand met PDD-NOS kan een beperkt voorstellingsvermogen en een beperkte mate van fantasie hebben. Dit kan geven dat het zowel in de omgang met de ander als in de communicatie de verbeelding mist om verder te kijken dan wat er letterlijk waargenomen wordt. Door dit beperkte voorstellingsvermogen nemen mensen met PDD-NOS 'taal' vaak letterlijk waardoor ze dubbele bodems en grappen in taal niet begrijpen, wat juist een belangrijk onderdeel kan zijn in de sociale interactie. Daarnaast kan dit ook geven dat op

het moment dat je een opdracht niet letterlijk benoemt, deze aan iemand met PDD-NOS voorbij gaat (de Bruin, 2012, p. 60-62).

Ook in de praktijk wordt dit teruggezien. Een docent gaf aan dat hij de andere manier van informatieverwerking merkte doordat er veel dingen letterlijk worden opgenomen door deze jongeren. “Je gaat er eigenlijk van uit dat je de informatie redelijk helder hebt verteld, maar dan zijn ze er soms toch een hele andere kant mee opgegaan” (Interview 6.3).

3.3 Ontwikkeling

Uit klinische ervaring blijkt dat problemen die kinderen en jongeren met PDD-NOS ervaren bij het ouder worden kunnen blijven bestaan. Bij het ouder worden van deze kinderen en jongeren met PDD-NOS wordt de ernst van de stoornis vaak wel minder en leren kinderen en jongeren met hun beperkingen om te gaan (Horwitz et.al., 2010, p. XIV). Ook in de praktijk wordt dit gedeeld. Eén van de respondenten gaf aan dat er natuurlijk wel dingen aan te leren zijn, maar dat dit wel altijd een handicap zal blijven (Interview 6.31).

3.4 Conclusie

Binnen dit hoofdstuk hebben we de verschillende beperkingen waar mensen met PDD-NOS tegenaan kunnen lopen besproken. We hebben dit gedaan aan de hand van de drie cognitieve verklaringstheorieën. Deze drie theorieën zijn de centrale coherentie, de executieve functies en de Theory of mind. Omdat deze theorieën een puzzelstuk vormen ten opzichte van het geheel en niet het hele gedragsscala van kenmerkende eigenschappen bij mensen met autisme weergeven hebben we twee belangrijke eventuele beperkingen daaronder nog uitgewerkt. Tot slot hebben we kort stil gestaan bij de ontwikkelingsmogelijkheid van deze beperkingen. Uit klinische ervaring blijkt dat de beperkingen bij het ouder worden wel kunnen blijven bestaan, maar men er vaak wel mee om leert gaan. In hoofdstuk zes zullen we ons verder richten op de toepassing van deze beperkingen met betrekking tot de Guido de Brès en kijken we naar de manier waarop scholen met deze beperkingen kunnen omgaan.

Hoofdstuk 4: Verband tussen kenmerkende beperkingen en het werkveld

4.1 Inleiding

In de vorige hoofdstukken hebben we geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld van het begrip PDD-NOS neer te zetten door zowel stil te staan bij de mogelijkheden van personen met PDD-NOS, als bij de schaduwzijde van deze mogelijkheden, namelijk de beperkingen die deze mensen kunnen ervaren.

In dit hoofdstuk willen we als het ware de conclusie trekken naar het werkveld. Wat zegt dit alles over het functioneren op een werkplek? Zowel de mogelijkheden als de beperkingen hebben invloed op het functioneren op een latere werkplek. In dit hoofdstuk willen we ons richten op de vraag: 'Welke knelpunten kunnen de beperkingen met zich mee brengen, gericht op het functioneren binnen een latere werkplek?' We willen op deze vraag een antwoord geven door stil te staan bij de belangrijkste gevolgen die de beperkingen mogelijk met zich mee kunnen brengen gericht op het functioneren binnen een latere werkplek.

Zoals we bij de voorgaande hoofdstukken ook al hebben gedaan willen we bij dit hoofdstuk twee kanttekeningen plaatsen. De eerst is dat het gaat om overeenkomstige doorwerkingen met betrekking tot het functioneren op een latere werkomgeving. Dit wil niet zeggen dat deze doorwerkingen per definitie aanwezig zijn bij ieder persoon met PDD-NOS. Het is naar onze mening belangrijk om het individu boven de stereotype gedragingen en beelden te zetten om op die manier ieder persoon in zijn/haar waarde te laten en van de uniekheid van ieder mens uit te gaan, of het nu PDD-NOS heeft of niet. Tot slot willen we aangeven dat er zowel in de literatuur als in de praktijk bij het beschrijven van de eventuele doorwerkingen op het functioneren binnen een latere werkomgeving wordt uitgegaan van het begrip autisme. In het kader van dit onderzoek willen we dit toepassen op het begrip PDD-NOS.

4.2 Concrete doorwerking op het werk

De beperkingen die mensen met PDD-NOS kunnen ervaren hebben zijn doorwerking op het functioneren binnen een werkplek. In dit gedeelte willen we de belangrijkste gevolgen die de beperkingen mogelijk met zich mee kunnen brengen wat betreft het functioneren op een latere werkplek beschrijven. Omdat dit gedeelte eigenlijk een conclusie is wat betreft de beperkingen in hoofdstuk 3 zullen we niet bij alle concrete doorwerkingen het verband leggen tussen de beperkingen. We gaan er vanuit dat deze als een logisch geheel voortvloeien uit de beschreven beperkingen. Een belangrijke kanttekening die ook uit de interviews naar voren kwam is dat de concrete doorwerkingen afhankelijk zijn van het soort werkveld. Bij de ene werkplek heb je de ene vaardigheid meer nodig als bij de andere werkplek (Interview 1.30).

4.2.1 Discrepantie tussen kwantiteit en kwaliteit

Bij werknemers met PDD-NOS is er vaak een discrepantie te zien tussen de kwaliteit van het werk en de kwantiteit.

Door het scherpe oog voor detail, de precisie en nauwgezetheid en de betrouwbaarheid van werknemers met PDD-NOS is de kwaliteit van het werk wat zij leveren vaak zeer goed (Delfos & Gottmer, 2012, p. 100).

Anderzijds is door de gefragmenteerde manier van informatieverwerking bij werknemers met PDD-NOS traagheid in de informatieverwerking en langzamer werken dan andere collega's een probleem waar ze tegen aan kunnen lopen. De kwantiteit van het werk en het werktempo van deze werknemers is daardoor vaak minder goed en soms zelfs problematisch (Delfos & Gottmer, 2012, p. 100).

4.2.2 Time-management

Een voormalig job coach die in het verleden jongeren het PDD-NOS heeft begeleid, geeft in één van de interviews aan dat het stukje time-management voor werknemers met PDD-NOS lastig kan zijn.

Time-management houdt twee dingen in. Allereerst houdt het in dat je op tijd op je werk komt (Interview 6.45). "Voor veel leerlingen met PDD-NOS is het nog lastig om op tijd te komen" (Interview 3.17).

Daarnaast houdt dit time-management in dat je in kan schatten hoelang je over een bepaalde taak moet en kan doen. "Ze hebben soms geen inschatting en idee van: 'ooh, ik ben nu misschien te lang bezig, als ik dat vergelijk met een collega'" (Interview 6.45).

4.2.3 Onzekerheid

We hebben al aangegeven dat de kwaliteit van het werk vaak zeer goed is bij werknemers met PDD-NOS. Ze hebben er echter moeite mee om de inschatting te maken met betrekking tot de vraag wanneer het werk goed is. Ze kunnen hierdoor erg onzeker worden en bevestiging blijven vragen bij collega's. Dit kan op de werkvloer tot irritaties leiden (Delfos & Gottmer, 2012, p. 98).

4.2.4 Omgang met mensen

Een aspect wat in vrijwel ieder werkveld wel terugkomt, is het omgaan met mensen. Is het niet het contact met klanten, dan is het wel het contact met werknemers en werkgevers. Werknemers met PDD-NOS kunnen door hun beperkte Theory of Mind moeite hebben met het omgaan met klanten en collega's (Horwitz et.al., 2010, p. 37).

De mate waarin de sociale vaardigheden zijn ontwikkeld en de mogelijkheid tot het inschatten van de sociale interactie spelen immers een grote rol bij de omgang met klanten en collega's (Delfos & Gottmer, 2012, p. 98). Deze zaken zijn bij werknemers met PDD-NOS vaak zwakker (Baltussen et. al., 2002, p. 17).

Ook in de praktijk wordt bevestigd dat de omgang met collega's en klanten een probleem kan zijn op het functioneren binnen een latere werkomgeving:

Sociale contacten blijft een punt volgens mij, daar zullen ze hun hele leven in moeten oefenen en groeien. Omgang met je collega's, hoe ga je met je collega om en hoe ga je moet klanten om als je klanten heb in een bedrijf (Interview 3.15).

4.2.5 Omgaan met conflicten

In de praktijk wordt ook aangegeven dat het omgaan met conflicten waarschijnlijk een punt zal zijn wat werknemers met PDD-NOS lastig zullen vinden (Interview 7.31). Dit geldt zowel het omgaan met conflicten als het bespreekbaar maken van de conflicten (Interview 1.49). De vraag hoe conflicten ontstaan en wat de eigen rol met betrekking tot het conflict is, is voor werknemers met PDD-NOS lastig te beantwoorden (Interview 1.49). Dit kan geven dat werknemers bij een conflict klem lopen op de inzicht in het conflict en het daadwerkelijk omgaan met het conflict.

4.2.6 Moeite om de toevertrouwde taken te overzien

Werknemers met PDD-NOS kunnen er moeite mee hebben om toevertrouwde zaken te overzien (Horwitz et.al., 2010, p. 37). Ze kunnen dingen over het hoofd zien, omdat ze niet met twee dingen tegelijk bezig kunnen zijn en verward raken van de hoeveelheid taken die ze toegewezen krijgen.

Werknemers met PDD-NOS kunnen daarnaast ook langere tijd nodig hebben om de toegewezen taken een routine te laten worden. Het gevolg hiervan kan zijn dat ze weinig flexibel zijn, omdat ze zich moeten concentreren op de taken die nog niet tot hun routine behoren. Daarnaast kunnen ze er moeite mee hebben om bestaande routine te veranderen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 99).

In de praktijk wordt bevestigd dat werknemers met PDD-NOS hier tegen aan kunnen lopen: *“De thema’s waar ze waarschijnlijk tegen aan gaan lopen is de vraag, hoe ga je met onverwachte situaties om op je werk? Als je baas wil dat je iets anders gaat doen”* (Interview 3.16).

4.2.7 Schakelen tussen verschillende werksoorten

Op veel werkplekken wordt er van de werknemer verwacht dat hij/zij kan schakelen tussen verschillende werksoorten. Zo kan er bijvoorbeeld van een secretaresse verwacht worden dat ze administratief werk doet, maar tegelijkertijd ook de telefoon opneemt wanneer deze gaat. Het schakelen tussen verschillende werksoorten kan bij werknemers met PDD-NOS tot problemen leiden. Werknemers met PDD-NOS hebben vaak meer tijd nodig om terug te keren naar hun oorspronkelijke taak en maken als gevolg daarvan meer fouten (Delfos & Gottmer, 2012, p. 101).

In de praktijk wordt bevestigd dat het schakelen tussen verschillende werksoorten voor werknemers met PDD-NOS lastig kan zijn.

Als er niet wordt uitgelegd hoe zo een meisje of jongen functioneert, dan denk ik dat flexibiliteit een lastig probleem is. Je moet voor je baas een opdracht uitvoeren en je wordt opeens gebeld en je moet opeens iets heel anders gaan doen, dat kan voor deze mensen heel lastig zijn, om dan te switchen (Interview 2.16).

4.3 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we het verband gelegd tussen de beperkingen, die in het vorige hoofdstuk zijn beschreven en de concrete doorwerkingen of knelpunten die dit met zich mee kunnen brengen gericht op het functioneren binnen een latere werkomgeving. We hebben dit gedaan door stil te staan bij de belangrijkste gevolgen die de beperkingen met zich mee kunnen brengen gericht op het functioneren binnen een latere werkomgeving.

We willen dit hoofdstuk afsluiten met het volgende citaat:

Op een arbeidsplek is het de kunst om de persoon met PDD-NOS die werkzaamheden te geven waarin optimaal gebruik gemaakt kan worden van de kwaliteiten (Delfos & Gottmer, 2012, p. 100).

Naar onze mening is het van belang dat er een balans is tussen het stimuleren van de ontwikkeling op deze gebieden bij leerlingen met PDD-NOS en het bieden van aanpassingen op de werkomgeving. Hier willen we in hoofdstuk acht dieper op ingaan.

Hoofdstuk 5: Mogelijk maken van een functionele leeromgeving

Jongeren met autisme zijn in een veilige, duidelijke en voorspelbare leeromgeving waarin begrip bestaat voor hun gedrag en hun behoeften en waarin zij op een positieve manier gestimuleerd worden, wel degelijk in staat zich te ontplooien en zich daarbij goed te voelen (Baltussen et. al., 2002, p. 33).

5.1 Inleiding

In voorgaande hoofdstukken hebben we ons gericht op de stoornisomschrijving en de mogelijkheden en beperkingen die hieruit voort kunnen komen. Binnen dit hoofdstuk willen we ons op een ander aspect richten met betrekking tot PDD-NOS. We willen binnen dit hoofdstuk het verband leggen tussen een functionele leeromgeving en jongeren met PDD-NOS. Om te kunnen ontdekken hoe de vaardigheden, die nodig zijn om te kunnen functioneren op een latere werkplek, aangeleerd kunnen worden vinden we het van belang om stil te staan bij de leeromgeving die een jongere met PDD-NOS nodig heeft, om te kunnen functioneren in een lerende omgeving. Om jongeren met PDD-NOS op een juiste manier voor te kunnen bereiden op het latere werkveld is het vanuit onze visie ook van belang om af te stemmen op de manier waarop zij leren en welke randvoorwaarden hierbij voor hen van belang zijn. Allereerst willen we stilstaan bij de manier waarop jongeren met PDD-NOS leren. Vervolgens willen we kijken naar de randvoorwaarden die voor jongeren met PDD-NOS nodig zijn om te kunnen functioneren in een lerende omgeving. We willen bij deze vragen stil staan door de bevindingen uit de literatuur en de praktijk naast elkaar te zetten.

Ook bij dit hoofdstuk willen we de kanttekeningen plaatsen. Als eerste willen we de kanttekening plaatsen dat het kan gaan om overeenkomstige onderwerpen. Het wil niet zeggen dat het per definitie toepasbaar is op iedere jongere met PDD-NOS. Het verdient zorgvuldigheid om deze overeenkomstige onderwerpen en bevindingen toe te passen op de desbetreffende jongere.

Tot slot willen we ook bij dit hoofdstuk de kanttekening plaatsen dat er zowel in de literatuur als in de praktijk bij het beschrijven van de onderwerpen als leervoorwaarden, manieren van leren en beperkingen in het leren uitgegaan wordt van het algemene begrip autisme. In het kader van ons onderzoek zullen we dit toepassen op het begrip PDD-NOS. Waar we in de vorige hoofdstukken spraken over personen met PDD-NOS of jongeren met PDD-NOS zullen we in dit hoofdstuk uitgaan van de leerling met PDD-NOS. Dit omdat dit hoofdstuk specifiek betrekking heeft op de leeromgeving, waardoor de term leerlingen naar onze mening beter aansluit. Wanneer we een persoon aanduiden met 'ze' of 'zijn' bedoelen we hier in feite de leerling met PDD-NOS mee.

5.2 Op welke manier leren leerlingen met PDD-NOS?

Door hun stoornis in het autistisch spectrum hebben deze leerlingen een andere manier van informatieverwerking. Deze andere manier van informatieverwerking kan zijn doorwerking hebben op de manier van leren bij deze leerlingen. Binnen dit gedeelte willen we kijken welke manieren van leren specifiek zijn voor leerlingen met PDD-NOS, om vervolgens te kunnen kijken naar de randvoorwaarden die voor deze leerlingen van belang zijn om goed te kunnen functioneren binnen een lerende omgeving.

5.2.1 Andere ontwikkeling van het geheugen

Leerlingen met PDD-NOS kunnen een discrepantie ervaren tussen het korte termijn, ook wel het werkgeheugen, en het lange termijn geheugen. Hun lange termijn geheugen is vaak sterk, soms zelfs ontzettend sterk ontwikkeld terwijl het korte termijn geheugen of het werkgeheugen juist zwakker lijkt te zijn. Bij het leren met behulp van het korte termijn geheugen spelen ook de strategieën om te onthouden en te leren een belangrijke rol. Bij leerlingen met PDD-NOS kan het kenmerkend zijn dat ze hun eigen strategieën ontwikkelen, los van wat ze op school geleerd krijgen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 73). Dit heeft gevolgen voor hun manier van leren. Allereerst kunnen ze slecht beoordelen hoe lang ze nodig hebben om iets uit hun hoofd te leren. Ze kunnen slecht aangeven wanneer het zover is dat ze iets voldoende geleerd hebben. Daarnaast heeft dit ook gevolgen voor het onthouden van de les of leerstof. Leerlingen met PDD-NOS kunnen door dit zwakkere korte termijn geheugen geneigd zijn het laatst genoemde te onthouden en de eerder genoemde of besproken dingen weer kwijt te raken. Op het moment dat de kern niet aan het einde genoemd wordt kan het bij leerlingen PDD-NOS gebeuren dat ze de draad kwijtraken, waardoor ze op de bijzaken ingaan en de hoofdzaak kunnen laten liggen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 73).

Ook in de praktijk worden deze dingen teruggezien. Zo geeft een leraar aan dat ze uit de lesstof op één detail heel erg de focus kunnen leggen. Ze zoemen daar op in en vergeten de rest, waardoor ze eigenlijk de hoofdlijn vergeten (Interview 6.4).

Deze leraar geeft daarnaast ook aan dat de leerlingen met PDD-NOS 's morgens op het moment dat ze op school aankomen al vol spanning kunnen zitten, omdat ze bijvoorbeeld een overhoring hebben en niet weten of ze de stof nu wel goed geleerd hebben (Interview 6.22).

5.2.2 Visueel lerend

Leerlingen met PDD-NOS zijn veelal visueel ingesteld (Delfos, M. 2008, p. 51). Ze leren doormiddel van beelden (de Bruin, 2004, p. 96). Auditief aangeboden informatie wordt vaak moeilijk door leerlingen met PDD-NOS verwerkt. Dit komt omdat het gesproken woord vluchtig is en eigenlijk verdwenen is zodra het is gezegd. Bij auditief aangeboden informatie is er dus weinig tijd om de informatie te verwerken. Veel van deze leerlingen moeten daarom de betekenis van iets kunnen zien en een concreet beeld kunnen vormen van deze betekenis (Baltussen et. al., 2002, p. 27). Ze kunnen vaak niet anders dan via visualiseren de stof begrijpen (Delfos, M. 2008, p. 51), en moeten het dus bij het begrijpen van informatie juist hebben van beelden (de Bruin, 2004, p. 107). Dit geeft dat deze leerlingen alle informatie die ze op zich af krijgen om zetten in beelden, om de informatie dus voor zichzelf begrijpelijk te maken (Delfos, M. 2008, p. 51).

In het onderwijs en de maatschappij kunnen ze dus hinder ervaren van informatieverstrekking die niet aansluit op het beeld denken van deze leerlingen (de Bruin, 2012, p. 58).

Ook in de praktijk wordt aangegeven dat het voor deze leerlingen heel belangrijk is om iets voor zich te zien (Interview 8.9). Dit geeft dat ze het plaatje of de visualisatie zelf niet meer hoeven te maken.

Dit alles maakt dat het leren in de praktijk voor deze leerlingen zo belangrijk is. Er wordt in de interviews meerdere malen aangegeven dat deze leerlingen vooral van voorbeelden en ervaring leren (Interview 2.45 en 2.28). Er wordt aangegeven dat deze leerlingen dit zelf ook het fijnst vinden (Interview 5.24). “Op het moment dat deze leerlingen bijvoorbeeld een dag stage hebben gehad en je praat er met ze over, dan hebben ze ook iets in hun hoofd, een kapstok waar het over gaat” (Interview 2.45).

5.2.3 Leren door herhaling

Het aanleren van taken of vaardigheden vraagt bij leerlingen met PDD-NOS om deze bewust aan te leren (de Bruin, 2004, p. 95). Deze leerlingen leren door herhaling. Door de stappen van een vaardigheid of taak telkens opnieuw te doorlopen geeft dit dat de samenhang van een vaardigheid of taak als het ware in de hersenen inslijt waardoor de leerling met PDD-NOS het zich eigen maakt (de Bruin, 2004, p. 91). Ook in de praktijk wordt gezien dat herhaling het sleutelwoord is bij het aanleren van vaardigheden aan leerlingen met PDD-NOS (Interview 2.54). “De sociale vaardigheden kan je oefenen en trainen, maar wel met het voorbehoud dat daar veel tijd voor nodig is. Dat leren ze niet in één dag. Ik denk zelfs dat het jaren zijn” (Interview 2.71).

5.2.4 Letterlijk interpreteren

Leerlingen met PDD-NOS kunnen taal en beelden heel letterlijk nemen (Baltussen et. al., 2002, p. 30). Ook dit heeft invloed op de manier van leren. Doordat ze de dingen heel letterlijk kunnen nemen kan het voorkomen dat ze dingen onterecht letterlijk interpreteren. Dit kan als gevolg hebben dat ze de informatie op een verkeerde manier interpreteren waardoor ze het niet begrijpen.

In de praktijk wordt ook aangegeven dat de andere manier van informatieverwerking, die kenmerkend is voor leerlingen met PDD-NOS, wordt gezien doordat veel dingen letterlijk worden opgevat. De desbetreffende leraar geeft ook aan dat hij er op dat moment van uit gaat dat hij zijn informatie redelijk helder heeft verteld, maar dat hij later merkt dat ze door deze letterlijke manier van denken er toch een hele andere kant mee op zijn gegaan (Interview 6.3).

5.2.5 Fragmentarisch leren

Bij een leerling met PDD-NOS ontbreekt, door de zwakke centrale coherentie, inzicht in de samenhang. Dit heeft invloed op de manier van leren bij deze leerlingen. Bij het verwerken van informatie is een leerling met PDD-NOS onvoldoende in staat om daar samenhang in aan te brengen. Dit zorgt ervoor dat zij moeite hebben met de betekenisverlening aan hun waarnemen. Ze verwerken de informatie op detailniveau. Dit alles heeft meerdere gevolgen voor het leren. Allereerst geeft dit dat het voor hen lastig is om bijzaken van hoofdzaken te onderscheiden. Concreet kan dit betekenen dat ze moeite hebben met begrijpend lezen (Baltussen et. al., 2002, p. 25). Daarnaast bestaat het leren in het onderwijs voor een belangrijk deel uit het aanbrengen van samenhang tussen wat al bekend is en wat nieuw is. Leerlingen met PDD-NOS kunnen het lastig vinden om een verband te leggen tussen wat ze al eerder hebben geleerd en de nieuwe informatie die ze worden aangereikt (Baltussen et. al., 2002, p. 31).

Tot slot kan dit gefragmenteerd leren ook als gevolg hebben dat een leerling met PDD-NOS taken niet zelfstandig oppakt (de Bruin, 2004, p. 95). Door dit alles is een leerling met PDD-NOS meer afhankelijk van betekenissen en verduidelijking die van buitenaf worden aangebracht (Baltussen et. al., 2002, p. 30).

Ook in de praktijk wordt gezien dat deze leerlingen moeite hebben met het leggen van verbanden tussen alles. “Ze overzien het geheel niet, maar heel veel stukjes” (Interview 1.61). “Een totaalplaatje hebben ze vaak niet in één keer, dat moet je ze aanreiken” (Interview 2.12).

5.2.6 Contextspecifiek leren

Het leren van leerlingen met PDD-NOS is context-specifiek. Dit houdt in dat ze veel details onthouden, maar vaak niet in staat zijn deze kennis toe te passen in de

werkelijkheid. Het generaliseren van het geleerde naar de dagelijkse praktijk is moeilijk voor deze leerlingen. Dit geeft dat sommige leerlingen met PDD-NOS geleerde vaardigheden alleen toepassen in situaties die identiek zijn aan de situatie waarbinnen de betreffende vaardigheid is geleerd en geoefend. Aan de andere kant kan het ook het geval zijn dat leerlingen met PDD-NOS aangeleerde vaardigheden of informatie toepassen in situaties waarin dat helemaal niet gepast is (Baltussen et. al., 2002, p. 26). Op het moment dat ze details herkennen uit een vorige situatie geven ze er dezelfde betekenis aan terwijl het geheel van details een heel ander beeld geeft en om andere toepassingen vraagt (de Bruin, 2012, p. 37).

In de praktijk wordt dit context-specifiek leren ook sterk terug gezien bij deze leerlingen. zowel het over generaliseren als het onder generaliseren. Voornamelijk het onder generaliseren wordt sterk terug gezien bij deze leerlingen.

Een leerkracht geeft aan dat ze op het momenten de indruk geven dat ze het geleerde snappen. Maar om het vervolgens weer toe te passen in een andere of nieuwe situaties is toch lastig voor ze (Interview 1.7).

In dit tekst vak wordt naar onze visie een mooi voorbeeld gegeven wat betreft de over-generalisatie bij leerlingen met PDD-NOS.

5.2.7 Stroef en regide denken

Leerlingen met PDD-NOS denken vaak vrij stroef en rigide. Dit geeft in het onderwijs dat ze een voorkeur hebben voor vaste oplossingsprocedures en vaste routines bij het verwerken van de leerstof. Ze kunnen in deze denk- of oplossingsstrategieën blijven steken, ook al is het probleem veranderd en vraagt het om bijstelling van deze strategieën (Baltussen et. al., 2002, p. 27).

Daarnaast kan hun leerhouding botsen met dat wat in het onderwijs wordt gevraagd aan vaardigheden. Tegenwoordig wordt er bij leerlingen een beroep gedaan op vaardigheden als aandacht opbrengen, verkennen en vergelijke van meerdere oplossingen, openstaan voor inbreng van anderen en zo zijn er nog wel een paar voorbeelden van vaardigheden te noemen. Deze vaardigheden kunnen voor leerlingen met PDD-NOS lastig zijn door hun manier van denken en leren, terwijl dit tegenwoordig in het onderwijs wel van leerlingen wordt gevraagd (Baltussen et. al., 2002, p. 27). Naar mate er in het onderwijs dus steeds meer een beroep wordt gedaan op de vaardigheden als het kunnen integreren van gegevens, het flexibel denken en het kunnen generaliseren van het geleerde zal het rigide denkpatroon van deze leerlingen een meer en meer belemmerende factor voor hen vormen (Baltussen et. al., 2002, p. 33).

Tijdens de sociale vaardigheidstraining heeft Theo geleerd hoe met iemand kennis te maken. Toen zijn broertje later eens, na een ruzie met Theo, om het weer bij te leggen zijn hand uitstak met de vraag: "Vrienden?", reageerde Theo hierop door zich enigszins verward, maar keurig voor te stellen. (Mulders, Hansen &

5.2.8 Specifieke interesses en motivatie

Tot slot kan het kenmerkend zijn voor leerlingen met PDD-NOS dat hun belangstelling vrij beperkt is. De leerling heeft dan een paar specifieke interesses, waar het al zijn aandacht op richt. Het toont hierdoor weinig exploratiedrang naar andere zaken en gebieden en is niet gemakkelijk hiervoor te motiveren (Baltussen et. al., 2002, p. 27).

5.3 Welke randvoorwaarden zijn voor deze leerlingen van belang?

Nu we de kenmerkende manier van leren bij leerlingen met PDD-NOS besproken hebben willen we beschrijven welke randvoorwaarden er vervolgens van belang zijn om een goed functionerende leeromgeving voor deze leerlingen te creëren.

5.3.1 Structuur

Colette de bruin geeft aan dat ze uit ervaring weet dat leerlingen met PDD-NOS zich verder kunnen ontwikkelen op het moment dat ze de juiste structuur aangeboden krijgen. Uitgangspunt bij het aanleren van taken is volgens haar duidelijk en voorspelbaar zijn. (de Bruin, 2004, p. 91). Deze extra duidelijkheid houdt in dat voor een leerling met PDD-NOS bij elke taak de volgende kernbegrippen belangrijk zijn om duidelijkheid op te krijgen: Het wat, hoe, waar, wanneer en (met) wie. De extra behoefte aan voorspelbaarheid houdt in dat een leerling met PDD-NOS bij de vorige taak al moet weten wat de volgende taak is. Plotselinge veranderingen en afwijkingen van vaste routines kunnen bij deze leerlingen tot onbegrip en verwarring leiden. Het is dus belangrijk dat veranderingen tijdig aangegeven worden, maar het is ook belangrijk dat deze op een voor hen begrijpelijke wijze verduidelijkt worden (Baltussen et. al., 2002, p. 30).

Ook in de praktijk wordt herkend dat deze randvoorwaarde van belang is voor deze leerlingen. Zo wordt er gezegd dat de vijf gebieden van geef me de vijf heel belangrijk zijn (Interview 3.46): “Het wie, wat, waar, hoe en waarom moeten gewoon heel duidelijk zijn” (Interview 1.77).

5.3.2 Samenhang aanbrengen in de taak

Door het ontbreken van inzicht in de samenhang is het aanbrengen van samenhang in de taken die gebeuren moeten worden door personen uit de leeromgeving een belangrijke leervoorwaarde. Dit aanbrengen van samenhang houdt enerzijds in dat de deelstappen van iedere taak zichtbaar worden gemaakt zodat de leerling met PDD-NOS deze voor zich kan zien (de Bruin, 2004, p. 91). Bij het aanleren van de desbetreffende vaardigheid kan dan geoefend worden in de deelstapjes. Anderzijds houdt dit in dat er voortdurend een verband wordt gelegd tussen de verschillende deelstappen en de taak waarvan de vaardigheid een onderdeel uit maakt. Kort gezegd moet men bij leerlingen met PDD-NOS samenhang aanbrengen in de taken of vaardigheden door deze taken te isoleren, het dus op te splitsen in deelhandelingen, en deze taken te integreren door de samenhang van de verschillende deelstappen aan te brengen (Baltussen et. al., 2002, p. 105).

In de praktijk wordt ook aangegeven dat het van belang is dat leraren het totaalplaatje aanreiken omdat ze dat vaak niet hebben (Interview 2.12).

5.3.3 Samenhang aanbrengen in de leerstof

Doordat leerlingen met PDD-NOS op een gefragmenteerde manier leren is het van belang dat de persoon uit de leeromgeving bij het aanbieden van de leerstof voortdurend de samenhang in deze stof verduidelijkt en relaties legt met de leerstof die al bekend is bij de leerling. De leerkracht zal dus de samenhang tussen de leerstof moeten expliciteren en verduidelijken (Baltussen et. al., 2002, p. 31).

5.3.4 Samenhang aanbrengen in de omgeving

De leeromgeving waarin leerlingen met PDD-NOS zich bevinden is een onoverzichtelijke en onvoorspelbare omgeving. In deze omgeving spelen van tijd tot tijd veranderingen,

waardoor de ruimte moeilijk te overzien kan zijn. Een leerling met PDD-NOS heeft duidelijkheid, overzicht en voorspelbaarheid nodig in de leeromgeving. Dit kan geboden worden door samenhang en structuur aan te brengen in deze leeromgeving (Baltussen et. al., 2002, p. 89-90).

5.3.5 Rustig werkklimaat

De leeromgeving kan ook veel prikkels geven door allerlei materialen die zich in de ruimte bevinden. Leerlingen met PDD-NOS zijn snel afgeleid door externe prikkels, wat de taakgerichtheid en de concentratie kan belemmeren. Het is dus belangrijk dat zulke externe prikkels weggenomen of verminderd worden. Een belangrijke leervoorwaarde voor leerlingen met PDD-NOS is dus een rustige werkplek en een rustig werkklimaat. Dit zodat de externe prikkels verminderd worden en ze zich beter kunnen concentreren (Baltussen et. al., 2002, p. 32, 89).

5.3.6 Stimuleren van generalisatie

Aan het begin van dit hoofdstuk hebben we al gezien dat het leren van leerlingen met PDD-NOS vaak context-specifiek is. Dit geeft dat het in het onderwijs aan leerlingen met PDD-NOS belangrijk is om expliciet aandacht te besteden aan het oefenen en leren toepassen van een vaardigheid in verschillende situaties (Baltussen et. al., 2002, p. 26). Ook in de praktijk wordt aangegeven dat het belangrijk is om deze generalisatie te bevorderen. Zo wordt er gezegd dat je als leraar zijnde moet beseffen dat wat je traint, je ook weer met deze leerlingen moet gaan oefenen in nieuwe situaties (Interview 4.19). Ook wordt gezegd dat deze leerlingen mensen nodig hebben in hun omgeving die hen helpen om het geleerde toe te passen in de praktijk. "Deze leerlingen passen het geleerde dan toe in bepaalde situaties en andere niet, daar moet je dan dus een verbinding tussen leggen. Dit kan door te zeggen: 'Hè wat je nu geleerd heb kan je ook op dat moment toepassen'" (Interview 1.57).

5.3.7 Geven van tijd/Geduld

Leerlingen met PDD-NOS hebben door hun gefragmenteerde manier van leren, vaak moeite met het opstarten van hun werk. Het is dus belangrijk om deze leerlingen na het geven van een instructie even wat tijd te gunnen om alle informatie die ze op zich af hebben gekregen te verwerken en op gang te kunnen komen (Baltussen et. al., 2002, p. 32).

5.3.8 Ondersteuning en begeleiding

Leerlingen met PDD-NOS hebben vooral ook ondersteuning en begeleiding nodig van mensen uit hun leeromgeving bij het plannen en organiseren van hun werk (Baltussen et. al., 2002, p. 31).

Ook vanuit de interviews blijkt dat deze leerlingen eigenlijk een constante begeleiding nodig hebben (Interview 4.13). "Ze hebben veel hulp nodig" (Interview 5.3).

5.3.9 Rekening houden met de soort opdrachten

De vorm, waarin opdrachten gegeven worden, kan voor een leerling met PDD-NOS verschil uitmaken in hoeverre hij die zelfstandig uit kan voeren. Zo zijn korte, enkelvoudige en gesloten opdrachten, waarin precies staat wat hij/zij moet doen, eenvoudiger uit te voeren dan lange, samengestelde of vrijere opdrachten waarbij de leerling zelf moet kiezen, plannen en organiseren. Bij deze vrijere opdrachten heeft een

leerling met PDD-NOS naar alle waarschijnlijkheid veel meer begeleiding en ondersteuning nodig. Op het moment dat deze leerlingen toch vrijere opdrachten krijgen is een goede voorwaarde hierbij het maken van afspraken en het schriftelijk weergeven hoe deze vrije opdracht stapsgewijs uitgevoerd kan worden (Baltussen et. al., 2002, p. 114).

5.3.10 Opdoen van succeservaringen

De motivatie en het zelfvertrouwen van leerlingen met PDD-NOS kunnen een flinke deuk oplopen door de vele faalervaringen die zij zowel in cognitief als in sociaal inzicht opdoen op school. Het gevolg hiervan kan zijn dat ze zich weinig competent voelen om nieuwe problemen en opdrachten aan te pakken (Baltussen et. al., 2002, p. 113). Het is daarom belangrijk dat leerlingen met PDD-NOS in hun leeromgeving succeservaringen opdoen en positief aangemoedigd worden. Dit kan geven dat de leerling zich meer competent voelt, waardoor het vermijdingsgedrag met betrekking tot nieuwe situaties en opdrachten af kan nemen. De personen uit de leeromgeving moeten zich als het ware niet laten verblinden door de beperkingen die deze leerlingen kunnen hebben, maar vooral ook de mogelijkheden van de leerling onderkennen en vertrouwen in hen stellen (Baltussen et. al., 2002, p. 33). Ook in de praktijk wordt aangegeven dat de focus op succeservaringen en mogelijkheden belangrijk is. “Voor deze leerlingen is het veiliger als hij gewoon kleine succes ervaringen weet te halen, wat in onze misschien maar kleine stapjes zijn” (Interview 4.51). Er wordt in de interviews aangegeven dat deze leerlingen positieve stimulans sterk nodig hebben (Interview 3.45). “Het is dus ook belangrijk om een leerling het vertrouwen te geven dat ze ook dingen aan kunnen leren, dat ze niet de grond ingeboord worden” (Interview 3.43).

5.3.11 Visualisatie

Bij de manier van leren hebben we al uitgebreid stilgestaan bij het gegeven dat leerlingen met PDD-NOS vaak beelddenkers zijn en op die manier leren doormiddel van beelden. Hierdoor kan een belangrijke randvoorwaarden voor het leren bij leerlingen met PDD-NOS visuele ondersteuning zijn (Baltussen et. al., 2002, p. 108).

5.3.12 Gebruiken van interessegebieden

Leerlingen met PDD-NOS hebben, zoals we eerder in dit hoofdstuk al beschreven hebben, soms beperkte interesses. Het is daarom van belang om in een leeromgeving de interesses van de leerling met PDD-NOS te gebruiken, en te proberen het interessegebied uit te breiden. Ook is het van belang om bij een leerling met PDD-NOS aan te sluiten op zijn/haar niveau. Op het moment dat een leerling met PDD-NOS systematisch op een te laag niveau aangesproken wordt, zal er al snel verveling optreden, die gezien kan worden als een onterechte vorm van desinteresse (Baltussen et. al., 2002, p. 112-113).

Beide punten worden in de praktijk herkend en bevestigd. Een citaat wat aangeeft dat het belangrijk is om de interesses van de leerlingen te gebruiken is het volgende: “Waar het om gaat is dat je aan de leerling vraagt waar hij warm van wordt. Doe dat met hem en geef hem de mogelijkheid zich daarin te ontwikkelen” (Interview 9.26). Ook het aansluiten op het niveau van de leerling met PDD-NOS wordt in de praktijk bevestigd. Zo wordt er gezegd: “Ieder mens hoe oud je ook bent, hoe jong je ook bent, vind het prettig om op zijn capaciteiten te worden aangesproken” (Interview 9.32) Zo geldt het ook bij leerlingen met PDD-NOS.

5.3.13 Beloningssysteem

Het aanleren van iets nieuws zal weerstand tegen veranderingen met zich mee kunnen brengen bij leerlingen met PDD-NOS. Op het moment dat een persoon de leerling met PDD-NOS iets nieuws aan wil leren zal diegene de leerling dus mee moeten nemen over een drempel. Door de weerstand tegen veranderingen kan de intrinsieke motivatie bij deze leerlingen om iets nieuws te leren ontbreken. De persoon uit de leeromgeving zal dus doormiddel van extrinsieke motivatie de leerlingen moeten motiveren een voor hen nieuwe situatie aan te gaan, zodat ze er in kunnen leren. Dit kan doormiddel van een beloningssysteem. Van belang is dat hierbij wordt nagegaan welke activiteiten de leerling het liefst uitvoert en waar het belangstelling in heeft, zodat de beloning hierop aan kan sluiten (Baltussen et. al., 2002, p. 112).

De praktijk zegt eigenlijk letterlijk hetzelfde: “Waar het om gaat is dat je aan de leerling vraagt waar hij of zij warm van wordt. Doe dat met hem en geef hem de mogelijkheid zich daarin te ontwikkelen” (Interview 9.26). “Je speelt dan in op de intrinsieke motivatie. Dat is voor deze leerlingen het enige wat werkt. Onderwijs werkt veelal met extrinsieke motivatie, bij leerlingen met PDD-NOS werkt dat niet” (interview 9.27).

5.4 Conclusie

In dit hoofdstuk hebben we willen ontdekken hoe de leeromgeving voor leerlingen met PDD-NOS zo functioneel mogelijk gemaakt kan worden, zodat zij daarin optimaal kunnen ontwikkelen. Het citaat waar we mee begonnen geeft ook aan dat leerlingen met PDD-NOS wel degelijk kunnen ontwikkelen, maar daarvoor bepaalde voorwaarden nodig hebben. Binnen dit hoofdstuk hebben we allereerst gekeken naar de manier waarop deze leerlingen leren. De andere manier van informatieverwerking die een leerling met PDD-NOS kan hebben, kan een andere manier van leren met zich meebrengen. Vervolgens hebben we vanuit deze andere manier van leren gekeken welke randvoorwaarden er van belang zijn om een goed functionerende leeromgeving voor deze leerlingen te creëren. Een mooie afsluiter van dit hoofdstuk is het citaat waar we het hoofdstuk ook mee begonnen:

Jongeren met PDD-NOS zijn in een veilige, duidelijke en voorspelbare leeromgeving waarin begrip bestaat voor hun gedrag en hun behoeften en waarin zij op een positieve manier gestimuleerd worden, wel degelijk in staat zijn zich te ontplooien en zich daarbij goed te voelen (Baltussen et. al., 2002, p. 33).

Veel mensen zullen het met ons eens zijn dat leerlingen met PDD-NOS zich zo optimaal mogelijk moeten kunnen ontwikkelen en zich daarbij ook goed moeten voelen. Het aanbieden van de juiste leervoorwaarden aan deze leerlingen, maakt dat dit mogelijk is voor hen. Wat weerhoudt ons er dan nog voor om te pogen deze leervoorwaarden waar mogelijk aan te brengen?

Hoofdstuk 6: Maatschappelijk vorming binnen het onderwijs

Jongeren met PDD-NOS zijn in een veilige, duidelijke en voorspelbare leeromgeving waarin begrip voor hun gedrag en hun behoeften en waarin zij op een positieve manier gestimuleerd worden, wel degelijk in staat zich te ontplooien en zich daarbij goed te voelen (Baltussen et. al., 2002, p. 33).

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk willen we ingaan op de aandacht die er gegeven wordt aan maatschappelijke vorming binnen het speciaal onderwijs en hoe deze aansluit op de werkplek. Onder maatschappelijke vorming verstaan we educatie binnen het onderwijs wat is gericht op het ontwikkelen van inzicht, vaardigheden en bekwaam functioneren binnen de maatschappij. Dit zodat de zelfredzaamheid wordt vergroot. We hebben vier scholen geïnterviewd die speciaal onderwijs aanbieden in de vorm van een Satellietklas (wordt nader uitgelegd) of Cluster4 onderwijs. Deze scholen zijn de Gomarus, de Jacobus Fruytier, de Rehoboth en de Guido de Brès. Daarnaast hebben we twee respondenten die tussen het onderwijs en het werkveld in staan. Zij geven hun visie op de huidige vorm van onderwijs. Enerzijds wordt er aangegeven dat de school de taak heeft om aandacht te geven aan maatschappelijke vorming en voorbereiding op de werkplek, anderzijds wordt er gehamerd op vakinhoudelijke kennis die leidt tot het behalen van een diploma. Hoe geven scholen dit vorm en welke balans wordt daarin gevonden? We beschrijven de reacties van respondenten die aangeven dat scholen de taak hebben om jongeren al in hun schooltijd ervaring op te laten doen op het werkveld, zodat ze werkervaring opdoen. Voorbereiding op een stage middels onder andere beroepsoriëntatie en begeleiding tijdens stage is hierbij van cruciaal belang. We willen daarnaast kort ingaan op de Wet Kwaliteit VSO die in augustus 2013 zijn intrede zal doen. Daarnaast willen we beschrijven hoe onze respondenten maatschappelijke vorming willen vormgeven en welke elementen in de voorbereiding hierbij van belang zijn. In dit hoofdstuk willen we ons beperken tot de respondenten die we gesproken hebben die niet bij de Guido de Brès behoren. In hoofdstuk 7 gaan we dieper in op de interventies die de Guido de Brès hanteert rondom maatschappelijke vorming. Toch zullen we af en toe kort beschrijven hoe de Guido de Brès staat tegenover interventies en gedachten van andere scholen, die in hoofdstuk 7 verder worden uitgewerkt. Op deze manier wordt zichtbaar welke overeenkomsten en verschillen de Guido de Brès kent rondom aandacht aan maatschappelijke vorming.

6.2 Doel van onderwijs

Voordat we ingaan op de vraag hoe de geïnterviewde scholen aandacht besteden aan de voorbereiding op de maatschappij, willen we het doel van het onderwijs aan de kaak stellen. Het is namelijk niet eenvoudig aan te geven waar het onderwijs nu verantwoordelijk voor is. Een van de respondenten geeft hierbij het volgende aan: “Onderwijs is erop gericht om jongeren toe te rusten om zelfstandig een wendbare plek in de arbeidsmarkt te verwerven. Dat is het doel van het onderwijs” (Interview 9.1). Maar of dit voor jongeren met PDD-NOS goed geregeld is, betwijfelt hij:

Allerlei kennis en vaardigheden worden aangereikt en er wordt van de leerling verwacht dat ze die wendbaar maakt in de richting van de arbeidsmarkt. Dat lukt ook voor de grootste groep jongeren in Nederland. Maar er is

een kleine groep, en zeker de jongeren met PDD-NOS, die deze wendbaarheid ook als probleem ervaart. Dus die hebben wel allerlei kennis en vaardigheden verworven, maar om deze wendbaar in te zetten is juist een groot probleem. (Interview 9.2).

“Het beleid dat nu wordt ontwikkeld, is te veel gericht op de kennisversterking van het onderwijs en niet op de vaardigheden versterking, dat dat desastreus is voor het passend onderwijs” (interview 8.62).

Hij geeft hierbij aan dat wendbaarheid juist voor onze doelgroep als lastig wordt ervaren. Hoe gaan scholen hiermee om binnen de doelstellingen van het onderwijs? Er wordt verschillend gedacht over de doelstelling van het onderwijs. Enerzijds ligt de focus binnen het onderwijs op functiegericht werken, anderzijds op vakinhoudelijke kennis bijbrengen. We willen deze twee visies nader toelichten.

6.2.1 Functiegericht

Wanneer we kijken naar het functiegerichte onderwijs is het REA College daar een uitgesproken voorbeeld van. Het REA college heeft als doel om jongeren met een beperking optimaal te kwalificeren tijdens hun schoolperiode. Het REA College geeft aan dat ze insteekt op het kunnen functioneren op een werkplek, in plaats van het behalen van een diploma.

In het onderwijs moeten we beginnen met het voorbereiden op de ‘vakvolwassenheid’. En dat doen we niet met een diploma, want dat interesseert ons dan minder. Maar dat doen we door hem functie gericht op te leiden, en niet wendbaar. De reguliere doelstellingen is om iemand wendbaar te maken. Maar wij doen het functiegericht op één functie, bij één bepaalde werkgever en daar zorgen we ervoor dat die na een half jaar vak volwassen is (Interview 9.53).

Op deze manier ziet het REA College dat jongeren met een beperking ook daadwerkelijk op de goede plek terecht komen en een goede voorbereiding op de werkplek hebben, doordat er vroegtijdig is ingespeeld op de ‘vakvolwassenheid’. Eén van onze respondenten kent voorbeelden vanuit de praktijk van jongeren die een HAVO diploma hadden behaald, maar vervolgens thuis zaten. Hij gaf aan dat er jongeren juichend met een diploma naar huis gingen en de vlaggen ophingen, maar vervolgens drie maanden thuis zaten. “En dat is heel confronterend, want dan heb je dus opgeleid tot iets wat leidt tot instroom in de participatiewet”. Hij geeft hierbij aan dat het onderwijsdoel behaald is, maar er eigenlijk nog weinig op langer termijn is geleerd. “De vraag is of dat een relevant doel is voor deze groep jongeren” (Interview 9.19).

6.2.2 Vakinhoudelijk gericht

De Jacobus Fruytier, De Rehoboth en de Guido de Brès daarentegen, gaan wel in op de kennis die een leerling moet bezitten om een diploma te halen. De focus ligt hier op vakinhoudelijke kennis, met als doel dat de leerling voldoende stof behandeld heeft om zijn diploma te kunnen halen. Een van de respondenten geeft hierbij wel aan dat het per leerling verschillend is hoe de aanpak is. “Maar”, zo zegt onze respondent: “We hebben de methode ‘leefstijl’, dat is een sociale vaardigheidsmethode waarin we heel basaal volgens een bepaald stramien activiteiten aanbieden en daarmee oefenen en zo doen we dat binnen de Cluster4 setting ook” (Interview 7.8). Op de Jacobus Fruytier wordt er aandacht gegeven aan sociale vaardigheden in de normale lessen. Naast het aandacht geven aan sociale vaardigheden binnen de reguliere lessen, besteedt de Jacobus Fruytier

minimaal een uur per week aan maatschappelijke vorming. “Het is daarnaast nog een vast lesonderdeel in het lesprogramma. Eén uur of anderhalf uur per week heb je daarvoor” (Interview 7.14). In deze lessen komen 8 thema's aan bod die vanuit de methode leefstijl afkomstig zijn. Daarnaast ziet onze respondent in dat alleen een diploma halen niet voldoende is: “Dan is de drive er nog hier op school om een diploma te halen en dan lijkt het allemaal heel goed te gaan, en daarna moet je het in een werksetting gaan doen of een studie gaan volgen en dan komen er wel andere problemen” (Interview 7.24). Niet alleen de Jacobus Fruytier, maar ook de Gomarus in Gorinchem is gericht op vakinhoudelijke kennis. Maar daar zit ontwikkeling in, geeft de Gomarus aan. Want op de vraag welke elementen ze in het Cluster4 onderwijs zouden willen leggen, reageert onze respondent: “In ieder geval veel meer aan sociaal-emotionele vaardigheden gaan doen. Wat ik nu zie, vind ik zelf dat er te weinig aandacht is voor de sociaal-emotionele aspecten”. (Interview 6.11). Doordat de Gomarus op dit moment een Satelliet klas heeft zonder Cluster4 voorziening, kunnen we niet kijken hoe ze het Cluster4 onderwijs vorm geven. Een satellietklas is een geïntegreerde speciale klas in de reguliere school die jongeren met gedragsstoornissen structuur biedt. Binnen de Guido de Brès betekent de satellietklas ook een overgangsklas van het Cluster4 onderwijs naar het regulier onderwijs.

De vraag is op welke manier de jongeren een goede schooltijd hebben, maar ook het beste voorbereid worden op hun latere werkplek. Tot op de huidige dag vindt het onderwijs het over het algemeen belangrijk dat jongeren hun diploma halen en een vervolgstudie of arbeidsplaats hebben. (Interview 8.62). Maar is dit het beste te realiseren door vakinhoudelijke kennis bij te brengen, of door de focus te leggen op de mogelijkheden en kwaliteiten van de leerling? Moet de focus worden gelegd op het behalen van het diploma, of op 'vakvolwassenheid'?

“Ik geloof, zeker bij PDD-NOS'ers, dat ik wel een heel verhaal op kan hangen van je moet het zo en zo en zo uitvoeren, maar dan komt er niks van terecht.... Ze moeten het echt gewoon doen!” (Interview 1.89).

6.3 Werkveld

Een van onze respondenten geeft aan hoe het werkveld hierover denkt. Hij gaf aan dat het werkveld belang heeft bij 'vakvolwassenheid', en minder heeft aan een diploma. Met andere woorden geeft hij aan dat functiegericht onderwijs beter aansluit op de werkplek. Hierbij gaf hij de reden dat het werkveld toch elke nieuwe werknemer het vak zal moeten leren en de werknemer zal verwachten dat de nieuwe werknemer de eerste drie maanden nog geen loonwaarde in het productieproces heeft. “Maar”, zo stelt hij: “als een werknemer in een bedrijf vak volwassen is, dan heeft hij minder begeleiding nodig en kan hij zelfstandig de groepen gaan draaien, en kan die de producties zelfstandig realiseren en gaat die wat opleveren voor het bedrijf” (Interview 9.52). Vanuit dit oogpunt gezien zou het dus mogelijk zijn om jongeren met PDD-NOS al in het onderwijs vak volwassen te laten worden.

6.4 Aandacht aan maatschappelijke vorming

Naast de vakinhoudelijke kennis vinden scholen het ook belangrijk dat er aandacht gegeven wordt aan de maatschappelijke vorming van de leerlingen. De geïnterviewde docenten op de scholen gaven allen aan dat het uiterst belangrijk is om aandacht en tijd te besteden aan sociale vaardigheden en maatschappelijke vorming, maar dan wel

binnen vakinhoudelijk gericht onderwijs. Zo geeft de Guido de Brès aan dat er binnen de lessen zelf aandacht besteed wordt aan sociale vaardigheden: “Naast de reguliere lessen met de groep, zijn er onderwijsassistenten die jongeren één-op-één begeleiden. Dit betreft jongeren die extra hulp nodig hebben”. (Interview 2.3). De Rehoboth geeft aan dat jongeren, wanneer ze ongeveer 15 jaar zijn, het werkveld ingaan door het uitvoeren van een stage. Hier worden ze bij begeleid door een stagebegeleider: “Eén dag in de week en dat is dan gewoon bij een bedrijf hier in de buurt, of tenminste in de buurt waar de leerlingen vandaan komen” (Interview 5.19). De Gomarus geeft hierover ook hun mening: “Vorbereiding bij die jongeren is heel belangrijk. Deze vorbereiding zou gegeven kunnen worden door deze jongeren vaker een maatschappelijke stage te laten lopen en hen voor te bereiden op stages” (interview 6.24). Daarnaast vroegen we aan de Jacobus Fruytier wat een geschikte leeftijd is om ze voor te bereiden op de maatschappij. Hierbij gaven ze aan: “Je kunt er niet vroeg genoeg mee beginnen, ze leren het juist op stage” (interview 7.19).

Als het aan de Gomarus ligt, wordt er op de Gomarus een stuk meer aandacht besteed aan de sociaal-emotionele vaardigheden: “Wat we nu willen doen, is gewoon elke dag vanaf het 1^e tot en met het 6^e uur reguliere lessen. Dan zijn er in ieder geval drie dagen waarop een uur sociaal-emotionele vorming gegeven kan worden” (Interview 6.13).

6.5 Wet ‘kwaliteit VSO’

In de toekomst is er een wet op komst die het VSO gaat verplichten om jongeren voor te bereiden op arbeid. Eén van onze respondenten zegt hierover:

“De nieuwe wet kwaliteit VSO komt eraan vanaf augustus 2013. Daarmee krijgt het VSO een nieuwe wettelijke taak, namelijk het voorbereiden van leerlingen in het VSO op arbeid. Dat is een nieuwe wettelijke taak van het VSO. Voor VO Cluster4 geldt dit ook” (Interview 9.46).

Binnen het kader van deze wet is het dus van groot belang om aandacht te besteden aan de maatschappelijke vorming van jongeren. Dit wordt dus ook een wettelijke taak voor het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès. Meer informatie over dit wetsvoorstel is te vinden in bijlage H.

6.6 Leren door praktijk

Op de vraag hoe er het beste aandacht besteed kan worden aan maatschappelijke vorming, zodat deze jongeren op een juiste manier worden voorbereid op het werkveld, geven alle respondenten een eenduidig antwoord: “Aan de slag!” Alle respondenten gaven aan dat deze jongeren door praktijkervaring veel hebben geleerd en dat het de beste voorbereiding was om ze al binnen het onderwijs kennis te laten maken met de werkvloer. De respondenten gaven de volgende antwoorden op de vraag hoe de kloof tussen het onderwijs en de werkplek verkleind kan worden:

6.6.1 De Guido de Brès

- o “Het lijkt mij goed als deze leerlingen niet alleen leren op school, maar ook regelmatig buiten de school in verschillende sociale contexten zouden opgroeien” (Interview 2.44).
- o “Ik denk dat stages voor deze jongeren wel goed zou werken, omdat ze vooral veel van voorbeelden en ervaring leren. Als ze een dag stage hebben gehad en je praat er daarna met deze leerlingen over, dan hebben ze ook iets in hun hoofd, een soort kapstok” (Interview 2.45).

6.6.2 Jacobus Fruytier

- o “Het gaat echt om het oude meester-gezel verhouding. Het leren leren en het voordoen en het nadoen, is heel belangrijk” (Interview 7.11).

6.6.3 Rehoboth

- o “Ze werken op stage gewoon echt mee. Dat vinden onze jongens ook gewoon het prettigst. Ze worden daar gewoon aan het werk gezet. Dat vind ik prima” (Interview 5.24).
- o “Juist de punten die moeilijk voor ze zijn, worden op school extra belicht. Dit gebeurt door gesprekken en soms met oefenen door even klein rollenspel plaats te laten vinden in de klas. Het gaat hierbij om de vragen: Hoe ga je nou eigenlijk met anderen om? Hoe ga je je nu voorstellen?” (Interview 5.28).

6.6.4 Gomarus

- o “Vorbereiding op het werkveld is bij deze jongeren heel belangrijk. Deze vorbereiding zou gegeven kunnen worden door ze meer maatschappelijke stages te laten lopen en ze voor te bereiden op de stages” (Interview 6.24).
- o “Heel veel problematiek in die kloof, tussen het onderwijs en het werkveld, kan dus opgelost worden door ze in een vroeg stadium al voor te bereiden. Dit kan door bijvoorbeeld een maatschappelijke stage, ze werkzaam te laten zijn en ze gewoon te laten doen” (Interview 6.36).

6.6.5 REA College

- o “Het werk eigen maken doe je door in feite de werkstructuur te implementeren in het onderwijstraject wat je uitvoert” (Interview 9.4).
- o “Het vorbereiden op het werkveld kan bij jongeren van 13, 14, 15 jaar bewerkstelligd worden door ze oriënterende stages te laten lopen en ze kennis te laten maken met het bedrijfsleven” (Interview 9.21).

6.6.6 Respondent interview 9

- o “De jongeren op Cluster4 onderwijs moeten het voor zich zien. Dit kan dus door het goede voorbeeld te geven” (Interview 8.9).
- o “Ik ben het ermee eens dat ze het in de praktijk moeten doen. Je stage doe je gewoon compact door ze een tijd ergens op de werkvloer mee te laten lopen. Als ze dan voldoende geleerd hebben, gaan ze weer terug naar school en krijgen ze later weer een volgende stage” (Interview 8.52 en 8.53).

6.7 Vorbereiding

Het ‘aan de slag’ gaan is dus één van de dingen die voor onze jongeren aan te bevelen is. Eén van de dingen die hierbij van cruciaal belang is, is de vorbereiding. Opnieuw gaven alle respondenten aan dat vorbereiding op een stage van groot belang is voor een jongere met PDD-NOS. De vorbereiding kan op verschillende manieren worden ingevuld. We willen een aantal facetten binnen deze vorbereiding in kaart brengen.

6.7.1 In gesprek

Allereerst blijkt het van groot belang om in gesprek te gaan met de leerlingen (Interview 1.67). Op de vraag hoe ze als school met hun leerlingen in gesprek kunnen gaan, geeft een van de respondenten aan dat de leerlingen zelf goed moeten worden voorbereid. Hij zegt hierbij het volgende:

Ik zou dat zelf doen door bijvoorbeeld te beginnen met het verhelderen van de dingen die er gaan gebeuren als je van school naar het werkveld toe gaat. Dat

begint bijvoorbeeld met een sollicitatiebrief schrijven, een sollicitatiegesprek en de vraag wat er op het werkveld allemaal bij komt (Interview 1.67).

Een andere respondent stemt hiermee in: “Dit voorbereiden houdt in dat je doorspreekt wat ze moeten doen. Hoe kan je een bedrijf vinden? Hoe kan je eventueel een sollicitatiebrief maken? Wat kan je verwachten van dat bedrijf?” (Interview 3.22). Dit zijn vragen die aan bod moeten komen bij de voorbereiding op stage.

6.7.2 Beroepsoriëntatie

Naast het in gesprek gaan, wordt er nog een belangrijk facet genoemd binnen de voorbereiding, namelijk de beroepsoriëntatie. Hier zijn verschillende gedachten over op de scholen. Op de Rehoboth bereiden ze de jongeren voor door in te steken op de wensen van de jongeren. Er wordt allereerst gekeken naar wat de jongere wil. Dit wordt vervolgens door middel van de praktische sector oriëntatie

“Het uitzoeken wat je eigenlijk wil is sowieso iets heel moeilijks voor pubers, en voor deze jongeren soms nog veel moeilijker omdat ze genoeg hebben aan zichzelf” (Interview 2.26).

(PSO) opgezet (Interview 5.18). Ook een andere respondent geeft aan dat beroepsoriëntatie belangrijk is. Ze geeft aan dat veel jongeren met PDD-NOS niets weten van de eisen van een beroep, die ze later graag willen uitoefenen (Interview 8.29). Ze geeft aan dat, wanneer jongeren niet weten wat een beroep inhoudt, ze ook veel moeilijker aan de slag kunnen gaan. Leerlingen hebben vaak een ideaalbeeld van een beroep en hebben daardoor informatie nodig over de uitvoer en de eisen van het beroep. Hier zullen we in hoofdstuk 7 dieper op ingaan.

Aandacht voor beroepsoriëntatie is erg belangrijk. Wanneer leerlingen met PDD-NOS weten waar ze aan toe zijn, zullen ze ook meer gedreven en gemotiveerd raken voor hun beroep, voor hun stage en voor school. Dit bevestigt ook het REA College. Deze zien beroepsoriëntatie als een belangrijk stadium aan het begin van een leertraject van een leerling binnen het REA College.

Aan het traject is een zoektocht voorafgegaan. Dat heet ‘talentenexpeditie’. In die talentenexpeditie ga je als jongere zoeken. Wat is nu voor mij een realistisch arbeidsmarkt perspectief? Wat is nu voor mij werk dat werkt? Waar kan ik werken? Waar kan ik prettig functioneren? Waar kan ik productiewaarde hebben? Waar kan ik loonwaarde hebben? Die discussies gaan wij vooraf aan het traject aan met de leerling (Interview 9.5).

Wanneer een leerling gepaste beroepsoriëntatie heeft gehad, sluit het onderwijs ook beter aan op het werkveld. Het REA College zegt hierover: “Dat betekent dat deze leerling met deze capaciteiten en beperkingen, op een functie of een functiegroep in arbeid neer wordt gezet op een bepaald niveau die haalbaar moet zijn” (Interview 9.6). Op deze manier past het onderwijs, die geboden wordt aan de leerlingen, bij hem. Wat vervolgens kan geven dat hij op een goede werkplek terecht komt, waar hij de mogelijkheden heeft om zijn kwaliteiten in te zetten en uit te bouwen.

6.8 Begeleiding tijdens stage

Om de maatschappelijke vorming door middel van een stage goed vorm te geven, is het van groot belang om een goede begeleiding rondom de stage te bieden. In ieder geval dient de begeleiding door iemand gedaan te worden die een hart heeft voor deze jongeren, begrip heeft voor deze jongeren en er energie in wil steken (Interview 3.30). De Gomarus geeft hier een aanvulling op door te zeggen dat een stuk stagebegeleiding

van cruciaal belang is (Interview 2.62). De respondent heeft dit zelf meegemaakt en daarbij ook gezien dat het belangrijk is dat er stagebegeleiding wordt gegeven van iemand die van beide kanten wat weet: “Namelijk wat van onderwijs en het liefst wat ervaring heeft gehad in het werkveld. Omdat ik ook heb gezien dat zulke stagebegeleiders van essentieel belang zijn” (Interview 2.62). Hierin ziet hij ook een ideaalplaatje die door financiën eigenlijk niet uitgevoerd kan worden, namelijk begeleiding vanuit een job coach. Hij geeft hierbij een voorbeeld vanuit de praktijk: “Ik heb leerlingen van het havo en het vwo. Zo'n jongen zou natuurlijk ergens prima kunnen werken, desnoods bij defensie of wat dan ook. Als hij maar een stuk begeleiding krijgt op sociaal-emotioneel gebied” (Interview 6.34). Een andere invalshoek binnen de begeleiding van stage is het begeleiden op een menswaardige manier. Eén van onze respondenten geeft aan dat de begeleiding vooral een ‘menselijke begeleiding’ moet zijn:

Er wordt nu heel vaak in stagebegeleiding gekeken wat is de productiviteit van de stagiaire. Een lijst met competenties, vink, vink, vink: Flauwekul! Juist die moet je helpen door met ze te praten: In wat voor soort maatschappij sta je: Waar ben je goed in? Wat wil je? Wat doe je? Wat kan je? Wat moet je dan geven? Wat kan je nemen? Dus geen verslagen maken, maar juist veel meer in gesprek gaan (Interview 8.55, 8.56 en 8.59).

6.9 Een evenwichtige balans

Wanneer we de verschillende visies op onderwijs naast elkaar leggen, lijkt het ons goed om de balans op te maken. De taak die de Guido de Brès voor hun leerlingen heeft, is het voorbereiden van jongeren op de maatschappij. Dit door middel van een diploma. De Guido de Brès is een reguliere school met een Cluster4 voorziening en maakt de jongeren met PDD-NOS klaar voor het reguliere onderwijs. Wij vinden dat er op dit moment te weinig aandacht gegeven wordt aan het functiegericht werken van de leerlingen. Daarbij weten we dat de Guido de Brès het streven heeft om jongeren door te laten stromen naar het reguliere onderwijs en een enkele leerling door te laten stromen naar het MBO. Het is naar ons idee belangrijk dat de leerlingen al in de 2^e en 3^e klas voorbereid worden op de maatschappij, waardoor ze basiskennis en ervaring krijgen met het werkveld. Een stage zou naar ons idee een goed middel zijn om de jongeren kennis te laten maken met het werkveld, mits daar een goede en complete voorbereiding aan vast zit en er goed begeleid kan worden. We vinden het belangrijk dat jongeren in hun kracht worden gezet en al binnen het onderwijs nadenken over hun toekomst middels beroepsoriëntatie, om vervolgens daadwerkelijk het werkveld in te kunnen gaan.

6.10 Conclusie

Het onderwijs kan worden gezien als een instrument die het diploma realiseert voor jongeren, of als een instrument die jongeren klaarmaakt voor het arbeidsproces. Beide elementen komen terug in het onderwijs en hebben hun aandacht nodig. De ene school legt de nadruk op het behalen diploma, terwijl een andere school de nadruk legt op het ‘vakvolwassen’ maken van hun leerlingen. Dit zodat de verbinding tussen onderwijs en werkplek wordt gelegd in een vroeg stadium van het leven van een jongere met PDD-NOS. Uiteraard is een diploma belangrijk, maar daarnaast moet er ook aandacht gegeven worden aan maatschappelijke vorming. Dit kan worden gedaan door sociaal-emotionele vaardigheden aan te leren en door jongeren in de praktijk te laten wennen aan een werkplek. Hierbij is het van belang dat de jongeren goed voorbereid zijn op hun toekomstige werkplek. De voorbereiding kan bestaan uit beroepsoriëntatie en het in gesprek gaan over de mogelijkheden en de wensen van de jongeren. Op deze manier

wordt een passend plan gerealiseerd, waarin de jongere de mogelijkheid heeft om zich maatschappelijk te ontwikkelen en zichzelf te leren kennen.

Hoofdstuk 7: Maatschappelijke vorming op de Guido de Brès

Hoe wordt er op dit moment aandacht besteed aan maatschappelijke vorming op de Guido de Brès, welke aanvullingen zijn hierbij van belang en op welke manier kunnen deze aanpassingen of aanvullingen vorm krijgen?

7.1 Inleiding

In hoofdstuk 6 hebben we gezien hoe andere VSO scholen, en scholen met een Cluster4 voorziening, vorm geven aan de maatschappelijke voorbereiding. In dit hoofdstuk willen we beschrijven hoe er op dit moment aandacht besteedt wordt aan maatschappelijke vorming op de Guido de Brès en welke aanvullingen of aanpassing hierin mogelijk zijn. We willen allereerst ingaan op de focus die de Guido de Brès legt op vakinhoudelijke kennis. Daarnaast beschrijven we wat de Guido de Brès op dit moment al biedt aan maatschappelijke vorming. In de interviews met medewerkers van de Guido de Brès bleek dat ze al een aantal dingen aanbieden als het gaat om maatschappelijke vorming, maar dat er ook wensen zijn van de school rondom voorbereiding op het werkveld. We zullen in dit hoofdstuk dan ook verder ingaan op de verschillende interventies die gebruikt kunnen worden om vorm te geven aan de voorbereiding op het werkveld. We noemen hierbij hoofdzakelijk de stage als interventie met de daarbij behorende voorbereidingen en begeleiding. Vervolgens willen we ingaan op de wijze waarop dit vorm gegeven kan worden en hoe dit alles gerealiseerd kan worden. Als laatste zetten we op zowel het instellingsniveau, als op het niveau van de maatschappij uit welke knelpunten er blijven rondom de stage.

7.2 Focus op vakinhoudelijke kennis

In de interviews met medewerkers van de Guido de Brès werd duidelijk dat de ze haar focus legt op het bijbrengen van vakinhoudelijke kennis. Dit omdat ze een Cluster4 voorziening zijn, en geen VSO school. Er wordt van de Guido de Brès verwacht dat er normale eindtermen worden gehaald. Daarbij wordt eraan toegevoegd: “Daar moeten ze ook examen in doen en we willen ook wel dat ze daar naar toe werken. Daardoor heb je wel minder speelruimte om andere dingen te doen” (Interview 3.26). Een andere respondent van de Guido de Brès bevestigt dit: “Wat wij doen is onderwijs geven. Dat is gewoon hoofdzaak hier” (Interview 4.1). Hij vindt dit ook terecht als reguliere school met een Cluster4 voorziening:

We moeten als school niet te ver willen springen. Bij ons komt het aanleren van sociale vaardigheden eerder neer op het kunnen meedraaien binnen het reguliere onderwijs: een grote school, de leerlingenmassa, de bibliotheek en ga zo maar door. Dat is eigenlijk al een leerschool voor na het onderwijs (Interview 4.41 en 4.42).

Het is belangrijk om te beseffen dat de Guido de Brès een reguliere school is zonder VSO licentie. Hierdoor is er daadwerkelijk ook minder speelruimte om functiegericht onderwijs te geven. De Guido de Brès geeft aan dat het uiteindelijk van belang is dat je je als school moet kunnen verantwoorden voor je gemaakte keuzes (Interview 3.28).

7.3 Wat doen ze nu al aan maatschappelijke vorming?

Uit de interviews is een totaalplaatje gekomen van interventies die nu al geboden worden rondom de maatschappelijke vorming. Er zijn 8 verschillende interventies die de Guido de Brès op dit moment inzet om aandacht te besteden aan maatschappelijke vorming. Deze punten mogen wat ons betreft in te toekomst worden uitgebouwd. We willen deze interventies puntsgewijs weergeven.

- 1) Allereerst is er in het vorige cursusjaar een lijst met vaardigheden opgesteld. Deze lijst hebben we bijgevoegd als bijlage G. In deze lijst worden alle vaardigheden genoemd die een jongere met PDD-NOS nodig heeft gedurende een gehele schooldag. De vaardigheden zijn gericht op het functioneren in de les, maar ze betreffen ook zelfstandige vaardigheden. Aan de hand van deze vaardigheden wordt er gekeken welke vaardigheden de leerling bezit en aan welke vaardigheden kan worden gewerkt (Interview 1.18). Eén van onze respondenten vult hierbij het volgende aan: *“Hij moet zelfstandig zijn agenda kunnen beheren en hij moet kunnen omgaan met het feit dat er soms een les uitvalt”* (Interview 2.70).
- 2) Er wordt tijdens situaties in de klas geoefend met sociale vaardigheden. Hiervoor worden in de klas nauwelijks aparte momenten ingepland. De vaardigheden worden tijdens de vakinhoudelijke lessen geoefend. Wanneer er opvallende dingen zijn, worden deze opgenomen in het behandelingsplan. Dit behandelingsplan wordt vervolgens weer besproken (Interview 1.20).
- 3) Door onderwijsassistenten wordt begeleiding gegeven aan leerlingen. Er worden thema's behandeld als huiswerk inplannen, huiswerk leren en overige basale dingen. Uiteindelijk moet een leerling zelf het huiswerk kunnen inplannen (Interview 1.52). Ook wordt er met enige regelmaat een spel gedaan met de leerling wat wordt begeleidt door een onderwijsassistent. Tijdens dit spel worden sociale vaardigheden geoefend (Interview 2.30).
- 4) Sinds korte tijd heeft de Cluster4 voorziening een leerling die op woensdag het werkveld in gaat. *“We scharen het onder een stage”*, gaf respondent 1 aan (Interview 1.63). De leerling krijgt vooraf opdrachten mee die hij op het werkveld moet uitvoeren. Het doel van deze stage is tweeledig, zegt onze respondent: *“Enerzijds om niet volledig in de theorie bezig te zijn en even uit de schoolsituatie te komen. De andere kant hiervan is dat hij ook gelijk ervaart hoe het is op het werkveld. Lukt het hem om daar werk op te pakken, werk te doen? Enzovoorts”* (Interview 1.63). Een andere docent van de Guido de Brès geeft aan dat het ook de insteek is om deze leerling goed voor te bereiden op het MBO (Interview 3.18).
- 5) Naast de stage worden er ook werkweken ingepland die rond mei plaatsvinden. Tijdens deze werkweek is er een centraal thema die de aandacht krijgt. De afgelopen jaren zijn de thema's 'stille tijd' en 'vrije tijd' aan bod geweest (Interview 1.85).
- 6) Ook is er in de afgelopen tijd een workshop geweest met leerlingen. Er is een persoon van buitenaf naar de school gekomen. Deze heeft zelfverdediging met de leerlingen gedaan. *“Het ging heel goed, het was ontzettend leuk! Ik heb wel het idee dat ze er veel van geleerd hebben”*, gaf respondent 1 aan op de vraag of dit een succes was (Interview 1.86).
- 7) In een enkel geval hebben ze een leerling die extern een training voor sociale vaardigheden volgt. Er is voor een externe partij gekozen doordat hij al hulp ontving van deze organisatie (Interview 2.31).
- 8) Als laatste geeft een docent Cluster4 aan dat hij af en toe naar het winkelcentrum Zuidplein gaat met zijn leerlingen. Hiermee beoogt hij de voorbereiding op het latere werkveld (Interview 4.20).

Al deze interventies zijn erop gericht om jongeren voor te bereiden op een andere leer- of werkomgeving. Toch blijft de kloof tussen het onderwijs en het werkveld groot. De oorzaak ligt hier naar mening van respondent 2 bij het feit dat het werkveld niet geïntegreerd is in de school. Hij benoemt hierbij zijn wens dat *“de leerlingen ook regelmatig buiten de school in verschillende contexten zouden opgroeien”*, en voegt hieraan toe: *“Ik denk dat het ook goed is dat leerlingen misschien iets meer stage gaan lopen, zodat ze al vaker daarmee kunnen oefenen, om dan met andere dingen dan schoolse vaardigheden bezig te zijn”* (Interview 2.25 en 2.44).

‘Heel veel problematiek in de kloof kan worden opgelost door deze jongeren in een vroeg stadium al voor te bereiden op het latere werkveld. Dit kan door bijvoorbeeld een maatschappelijke stage, ze werkzaam te laten zijn en door ze het gewoon te laten doen. Belangrijk daarbij is begeleiding’.(Interview 6.36).

7.4 Stagelopen

De gedachten rondom een stage zijn reeds besproken en worden nu beginnend in de praktijk gebracht op de Cluster4 voorziening van de Guido. Maar hier is nog nauwelijks vorm aan gegeven en wordt nog maar bij een enkele leerling ingezet. Gezien de andere scholen die zijn geïnterviewd en de visie van de andere respondenten, lijkt het ons goed om meer in te zoomen op het stagelopen. Medewerkers vanuit de Guido de Brès geven aan dat hier nog veel in te halen valt. Een goede voorbereiding is hierbij van belang (Interview 3.22). Later in dit hoofdstuk gaan we nog wat dieper in op de voorbereiding die de jongeren nodig hebben voordat ze ook daadwerkelijk gaan stage lopen. Wanneer de stage meer vorm gaat krijgen, mogen er in ieder geval opdrachten worden aangereikt aan de leerling die hij ten uitvoer moet brengen op de werkvloer. Respondent 3 zegt hierover: *“Als ze elke week een dag stage moeten lopen, dan vind ik dat daar opdrachten bij moeten zitten”* (Interview 3.65). Dat het stagelopen een goede basis is om het onderwijs te koppelen aan het maatschappelijk terrein bevestigt respondent 8. Ze zegt dat daarmee zelfs problemen kunnen worden voorkomen: *“Heel veel problematiek in de kloof kan worden opgelost door deze jongeren in een vroeg stadium al voor te bereiden op het latere werkveld. Dit kan door bijvoorbeeld een maatschappelijke stage, ze werkzaam te laten zijn en door ze het gewoon te laten doen. Belangrijk daarbij is begeleiding”* (Interview 6.36).

Naast het idee om een stage van een dag in de week aan te bieden, is er het idee om dit alles wat kleiner op te zetten. Eén van de docenten van de Guido de Brès geeft hierover zijn mening: *“Ik denk niet dat je te hoogdravende projecten moet opzetten”* (Interview 4.34). Hij geeft aan dat we het in kleine stapjes moeten opzetten en niet te grote dingen moeten verwachten. Hierbij geeft hij aan dat bij de doelgroep PDD-NOS de focus ligt op de voorbereiding met betrekking tot het reguliere onderwijs: *“Een grote school, de leerlingenmassa, de bibliotheek, en ga zo maar door”* (Interview 4.42). Hier hebben de jongeren al hun handen vol aan. Om hier aandacht aan te besteden zou het goed zijn wanneer leerlingen leren door een doen-alsof-spel (Delfos, 2011, p. 205). Binnen dit spel wordt geleerd om je sociaal gedrag aan te passen aan de omgeving waarin je leeft. Martine Delfos (2011) stelt dat een jongere niets anders wil dan oefenen in maatschappelijk gedrag en zoeken naar manieren om dat te doen (Delfos, 2011, p. 205).

7.5 Voorbereiding op het werkveld

Hoe de Guido de Brès dat vorm geven? Daarover zijn een aantal wensen genoemd door de medewerkers van de Guido de Brès. Allereerst wordt gesteld dat er een plan ligt om weekthema's te hanteren die voor alle leerlingen gelden. Maar dit plan is nog niet uitgewerkt. Respondent 2 denkt dat er meer aandacht gegeven moet worden aan sociale vaardigheden en groepsvorming. Naast de vakinhoudelijke kennis wil hij meer aandacht voor de levensvaardigheden (Interview 2.34 en 3.12). Een ideaalplaatje zou zijn om de normale uren les te geven die er van de inspectie gevraagd wordt, maar daarnaast één of twee uur per dag aandacht besteden aan sociale vaardigheden (Interview 4.14). Wanneer we deze gedachten naast elkaar leggen, lijkt het ons goed om ook deze thema's te integreren in het stage traject.

7.6 Beroepsoriëntatie

In hoofdstuk 6 hebben we al benoemd dat het belangrijk is om jongeren te laten nadenken over hun toekomst. Een belangrijke voorwaarde die genoemd wordt door onze respondenten, als het gaat om praktijkervaring, is een goede beroepsoriëntatie als voorbereiding op het werkveld (Interview 2.27). Op dit moment wordt er op de Guido de Brès af en toe een beroepentest afgenomen bij een leerling door een extern deskundige (Interview 2.42). Deze interesstest wordt niet gekoppeld aan een stage. De oorzaak hiervan ligt bij het feit dat er nauwelijks stage wordt gelopen door de leerlingen en de leerlingen ook niet standaard een beroepentest krijgen. Dit terwijl het belangrijk is dat jongeren weten waar ze voor gaan en erachter komen wat ze willen (Interview 2.27). Op dit moment gebeurt dit zo af en toe tussen de lessen door, waarbij leerlingen gevraagd wordt waar hun interesses liggen (Interview 2.40). Wanneer dit besproken wordt, blijkt al snel dat leerlingen geen realistisch beeld hebben: "Het lastige bij deze leerlingen is dat ze soms hele irrealistische ideeën hebben bij wat ze willen gaan doen. Ze hebben vaak super idealen over wat hen leuk lijkt" (Interview 2.43). Naast het feit dat jongeren vaak geen realistische ideeën hebben over hun toekomst, is beroepsoriëntatie een zwaar onderbelicht item. In het algemeen geldt al dat jongeren niet weten wat ze moeten gaan doen, dit geldt zeker voor jongeren met PDD-NOS (Interview 8.28).

"Naast het feit dat jongeren vaak geen realistische ideeën hebben over hun toekomst, is beroepsoriëntatie een zwaar onderbelicht item" (Interview 8.28).

De vraag is hoe dit op een juiste manier kan worden aangepast. Wat wij denken, is dat de beroepsoriëntatie een belangrijke plaats moet krijgen binnen de voorbereiding op een stage. Voordat de jongeren een stage gaan zoeken of daadwerkelijk naar het werkveld gaan, is het belangrijk dat jongeren een beeld hebben van het werkveld. Ze moeten weten waar ze aan toe zijn en waar ze hun energie in willen steken. Daarnaast, om even terug te komen op hoofdstuk 2, vinden we het belangrijk dat binnen de beroepsoriëntatie gekeken moet worden naar waar de kwaliteiten van jongeren liggen. Empowerment vinden we hierin erg belangrijk. Deze mening deelt ook het REA-college die aangeeft dat binnen hun methodiek 'Vrijbaan' veel ruimte is voor empowerment (Interview 9.35 en 9.36). Het zetten van jongeren in hun kracht en mogelijkheden geeft ze de ruimte om te ontwikkelen.

7.7 Oefenen met sollicitatie

Naast de beroepsoriëntatie werd het oefenen met sollicitatiegesprekken ook genoemd (Interview 1.44). Ook dit vinden we een belangrijk thema wat betreft de voorbereiding op een stage. We vinden dat een leerling pas kennis kan maken met het werkveld, wanneer hij geoefend heeft binnen een veilige omgeving waarin er nog fouten gemaakt kunnen worden. Eén van onze respondenten gaf aan dat hij het een goed idee vond om te oefenen met sollicitatie, waarbij het benoemen van de stoornis PDD-NOS ook belangrijk is (Interview 1.44 en 1.67). Dit kan geoefend worden door een normaal gesprek met elkaar te voeren over een bepaald onderwerp. Het hoeft niet direct een sollicitatiegesprek te zijn, hoewel dat in een gevorderd stadium erg mooi zou zijn om ook te oefenen, maar beginnend bij een normaal kringgesprek (Interview 1.82).

7.8 In gesprek over het werkveld

Wanneer de leerlingen hebben geoefend met solliciteren, moet duidelijk zijn wat er naast het schoolleven van je verwacht gaat worden (Interview 1.67). Binnen de voorbereiding op de stage moet hier veel aandacht aan gegeven worden. Vooral voor deze doelgroep is het belangrijk dat duidelijk moet zijn wat van ze verwacht wordt (Interview 1.69). Stapsgewijs kan worden gekeken naar de vaardigheden die jongeren moeten bezitten om de overgang van de schoolomgeving naar het werkveld aan te kunnen. De vaardigheden die hierbij besproken moeten worden, kunnen variëren binnen de verschillende gebieden van het werkveld. Het is bekend dat er bij jongeren met PDD-NOS een tekort is aan sociale vaardigheden. Martine Delfos zegt hierover het volgende:

Al snel denkt men dan aan de sociale vaardigheidstrainingen als oplossing. Deze blijkt echter bij kinderen met een autistische stoornis in het algemeen weinig effect te scoren. Ze hebben vooral effect wanneer ze toegepast worden bij kinderen die over een goed en empathisch vermogen beschikken, maar over te weinig assertiviteit. Een training voor sociale vaardigheden heeft alleen zin wanneer deze teruggrijpt op een sociaal inzicht, een ontwikkelde Theory of Mind (TOM) en een ontwikkeld socioschema, waarbij de mens als geheel geplaatst is in de wereld (Delfos, 2011, p. 260-264).

Meer informatie over de TOM en het socioschema kunt u vinden in hoofdstuk 1.

7.9 Het werkveld op school

Niet alleen de leerling moet het werkveld ingestuurd worden, maar het werkveld moet ook naar de leerling toekomen, geeft respondent 8 aan. Hij geeft aan dat er veel mogelijkheden zijn rondom het binnen halen van vrijwilligers naar scholen (interview 8.16). Wanneer gepensioneerd als vrijwilliger op scholen iets vertellen over hun loopbaan, hun passie voor hun vak en de leerlingen iets vertellen over hun werkzaamheden zal dit voor leerlingen een grote stimulans zijn. Respondent 9 gaf hetzelfde aan en gaf hierbij een voorbeeld die we niet voorbij willen laten gaan, namelijk van scholen die hun opa's binnen de school hebben gehaald die iets vertelden over hun vak en de kinderen leerden koken. "Meteen willen al die kinderen kok worden", lachte ze (Interview 8.17). Ook dit kan dus een middel zijn om kinderen voor te bereiden op de maatschappij en op het latere werkveld. Haal het werkveld op school, zodat de kinderen enthousiast worden en zich kunnen oriënteren wat zij later willen gaan doen. Wat hierbij een ondersteunend middel zou zijn is het gebruik van digitale middelen als filmpjes en YouTube (Interview 8.35). Kinderen zijn visueel ingesteld en leven in een generatie die de focus legt op digitalisering. Hier kan in het onderwijs ook goed gebruik van gemaakt worden.

7.10 Kennis en acceptatie van eigen problematiek

Er is nog een ander aspect wat binnen de literatuur en de interviews wordt genoemd als het gaat om goede voorbereiding op de confrontatie met het werkveld, namelijk het accepteren en leren kennen van de stoornis en de vragen rondom de identiteit. Wie ben ik, wat kan ik en wat vind ik moeilijk? Het kennen van zichzelf is een geheel aan vaardigheden die belangrijk zijn. We willen deze vaardigheden uiteen zetten, omdat de Guido de Brès hier nog niet veel aandacht aan geeft (Interview 3.41).

Allereerst hebben leerlingen met PDD-NOS het nodig om te werken aan eigenwaarde (Sicile-Kira, 2005, p. 209). Het leren kennen van hun mogelijkheden biedt deze leerlingen ruimte om zich te ontplooien en zichzelf te zijn. Daarnaast is het laten vertellen van hun eigen problematiek ook belangrijk. Het is van belang dat hierin geoefend wordt (Interview 2.46). De leerlingen hebben het nodig om ruimte te krijgen en zo te kunnen oefenen met het vertellen van hun stoornis, en daarmee hun stoornis ook te accepteren. Dit is het derde wat genoemd werd: het accepteren van de stoornis (Interview 3.72). Jongeren moeten hun gedrag op een gegeven moment kunnen plaatsen. Eén van de geïnterviewde docenten drukte dit als volgt uit: "O, ja, dat valt in het hokje van wat ik moeilijk vind, dus daar kan ik sneller commentaar op krijgen" (Interview 3.72). Op deze manier kunnen leerlingen dus ook omgaan met hun beperking en leren ze ermee te werken (Interview 4.48).

Wanneer aan bovenstaande zaken aandacht wordt gegeven, kan het geoefend worden in de praktijk. De uitspattingen die een jongere met PDD-NOS heeft weet hij dan te plaatsen. Daar kan hij dan weer op zijn stage in oefenen en zo om leren gaan met zichzelf (Interview 2.48).

7.11 Realiseerbaar?

Bovenstaande zaken die genoemd worden rondom stage voorbereiding en stagelopen, zijn mooi om te lezen, maar zijn ze ook realiseerbaar in de praktijk van de school? Hier is veel over nagedacht rondom dit onderzoek. Wat wij denken, is dat dit te realiseren is door middel van een aantal externe factoren. We zijn ons ervan bewust dat de Guido de Brès werkt vanuit de focus op vakinhoudelijke kennis. Dit zal de Guido de Brès ook niet zomaar omgooien. Dit hoeft ook niet. Wat wel van belang is en wat eerder in dit hoofdstuk in genoemde feiten naar voren komt, is dat er meer aandacht gegeven moet worden aan maatschappelijke vorming door middel van een stage. De voorbereiding en uitvoer rondom stage moet worden vorm gegeven op een manier die bij de Guido de Brès past en die haalbaar is. Om de haalbaarheid te vergroten hebben we een stage handleiding ontwikkeld voor een selectieve groep jongeren bij wie stagelopen haalbaar is. Deze stage handleiding is te vinden in bijlage A. De stage handleiding bevat respectievelijk de volgende elementen:

1. Persoonlijke beroepsoriëntatie door zich te oriënteren op vragen als:
'Wat kan ik en wat wil ik?'
2. Werk-gerelateerde beroepsoriëntatie door de jongeren kennis te laten maken met de verschillende beroepsgroepen die er zijn.
3. Stage voorbereiding door onder andere:
 - Het trainen van sociale vaardigheden
 - Het trainen van sollicitatie vaardigheden
 - De jongere doormiddel van uitleg voor te bereiden op de stage
4. Opstarten en uitvoeren van de stage

5. Begeleiding binnen de stage
6. Evaluatie na het afronden van de stage

7.12 Financiën, uren en capaciteiten

Waar we ons bewust van zijn, is het feit dat dit alles begeleid moet worden door mensen die daar capaciteiten voor hebben. Daarnaast moet het financieel mogelijk zijn om dit plan te kunnen realiseren, alvorens het plan kan worden uitgevoerd. Ook speelt mee dat er uren voor gereserveerd moeten worden om het plan tot uitvoer te brengen. Om deze aspecten bij elkaar te kunnen brengen in een haalbaar plan, hebben we bedacht om een eerstejaars HBO stagiaire in te zetten op deze taak, een zogenaamd buddysysteem. Dit werd ook door één van de respondenten als optie aangegeven (Interview 2.59).

Financieel gezien is dit één van de meest voordelige oplossingen. De uren die ingezet moeten worden rondom de stage gaat bij dit plan niet ten koste van het huidige personeel van de Guido de Brès, maar wordt extern door de 1ejaars student opgevangen. Daarnaast krijgt de genoemde student op de opleiding van de Sociale Studies theorie aangereikt rondom de problematiek van de jongeren die kan worden toegepast binnen het stagelopen. Meer informatie over het profiel van een eerstejaars student is te vinden in bijlage D. Het profiel van stagelopen op de Guido de Brès is bekend bij de CHE doordat we dit profiel aan het praktijkbureau op de CHE hebben doorgegeven. Tot slot de opmerking dat een eerstejaars student begeleidt moet worden vanuit de Guido de Brès. De uren die hier in gaan zitten zijn naar ons idee maximaal 10% van de uren die gestoken moet worden in het stagelopen van de leerlingen.

7.13 Kennis op het werkveld

De stage handleiding is een instrument die binnen het onderwijs gebruikt kan worden. Maar niet alleen het onderwijs dient voorbereid en toegerust te zijn op het stagelopen, ook het werkveld heeft een stuk informatie nodig over het stagelopen van deze jongeren. Want wat is PDD-NOS precies? Wat in de begeleiding aan jongeren met PDD-NOS is van belang? Het werkveld heeft er baat bij dat ze kennis hebben van de doelgroep en de problematiek rondom PDD-NOS. Hoe dit gerealiseerd kan worden, is een vertaling voor een interventie die al op de Guido de Brès ingezet wordt. Respondent 2 gaf aan dat er nu al een profiel wordt meegegeven aan de leerlingen die naar het reguliere onderwijs gaan. Dit profiel is een beschrijving van de jongere die vanuit het Cluster4 onderwijs naar het regulier onderwijs gaat (Interview 2.66). Wat wij willen doen is een beschrijving maken van de jongeren en hun problematiek en dit aan het werkveld meegeven. Op deze manier wordt niet alleen het regulier onderwijs, maar ook het werkveld op de hoogte gesteld van de problematiek en de mogelijkheden van de desbetreffende jongere.

7.14 Maatwerk

Wat bij deze interventies wel in de gaten moet worden gehouden, is dat elke leerling uniek is, ondanks dezelfde diagnose die er gesteld is. Dit geldt voor een docent, een begeleider of een werkgever/werknemer op het werkveld. Maatwerk bieden is hierin van groot belang. Een tip hierbij voor leraren is om nooit iets te veronderstellen en te onthouden dat iedere jongere anders is. Veronderstel nooit iets over de intelligentie van een jongere, aan de hand van zijn gebrek aan communicatieve of sociale vaardigheden (Sicile-Kira, 2005). Het is dus belangrijk om persoonlijk te kijken wat een leerling al in huis heeft en wat niet (Interview 1.24). Daarnaast is maatwerk nodig bij het zoeken naar een gepaste stage of opleiding. Waar ze goed in zijn, moet je niet aan de kant schuiven, maar juist inzetten om de jongeren in hun kracht te zetten (Interview 3.62).

7.15 Opleidingen

Een van de dingen die als aanpassing op het onderwijs zou moeten worden doorgevoerd, is de vermeerdering van kennis bij docenten en betrokkenen over de problematiek rondom PDD-NOS (Interview 8.23). Wat we ons realiseren, is dat dit niet zomaar kan worden gewijzigd. Dit ligt buiten onze macht en buiten ons onderzoek. Toch willen we hier aandacht aan geven omdat onze respondenten dit als een belangrijke oorzaak zien van problemen rondom jongeren met PDD-NOS. De docenten zouden meer opgeleid moeten worden in de diagnoses en betekenissen daarvan en daarbij kennis moeten uitwisselen binnen de verschillende opleidingen (Interview 8.25).

7.16 Knelpunten

Tot slot willen we nog een aantal knelpunten noemen die meegenomen moeten worden in de plannen rondom de stage. Deze knelpunten zijn al eerder onderzocht door L.P. de Witte & E. Reichrath in 2007. Allereerst willen we noemen dat het aanbod van geschikte stageplaatsen klein is. Hierdoor gaat er veel tijd zitten in het zoeken van een geschikte stage. Naar onze mening is dit ook meer de taak van de ouders en de leerlingen zelf. Zij zijn degene die -weliswaar op aanwijzingen van de school- naar een stageplaats moeten zoeken. Wat betreft de leerlingen van het praktijkonderwijs of Cluster4 onderwijs geldt dat ze vaak cognitief te goed zijn voor een beschermde werkplaats (sociale werkplaats). Ze zouden er echter op basis van hun beperking of hun bijkomende problematiek niet op hun plek zitten of niet geschikt zijn, omdat ze niet kunnen voldoen aan de productienormen. Het is niet motiverend om ergens onder je intellectuele capaciteiten te functioneren. Ze zitten tussen dagactiviteiten en de sociale werkplaats in, maar daar is geen aanbod in. Daarnaast bestaat het knelpunt dat er soms lange wachttijden zijn voor stages, omdat de geschikte stageplaats bezet is. Er zijn steeds meer stageplaatsen die geld willen zien voor een stagiaire, vooral de stages bij activiteitencentra. Soms kan dat betaald worden met Persoonsgebonden Budget, maar lang niet altijd. Wat betreft stages is het soms lastig aan de stageadressen uit te leggen dat bij het aannemen van een opdracht geen garantie geboden kan worden dat het ook binnen een bepaalde termijn gebeurt. Naast afhankelijkheid van het weer, komt het ook regelmatig voor dat leerlingen zich misdragen (Cluster4) en dat leerlingen dan terug moet naar school. Een stageplek moet daarnaast ook nog eens bij de individuele leerling en/of de groep leerlingen passen. Als laatste is het zo dat stageplaatsen soms slordig om gaan met de leerlingen. Intern wordt met hen geschoven zonder dat de school ervan op de hoogte wordt gebracht dat iemand anders het aanspreekpunt is geworden en zonder overleg over veranderingen in de werkzaamheden. De nieuwe begeleiders krijgen niet de benodigde informatie over de leerling van hun collega. Dit komt de leerling niet ten goede. Ook komt het voor dat bedrijven niet reageren op sollicitaties en de jongeren niet begeleiden (de Witte, L.P. & Reichrath, E., 2007)

7.17 Conclusie

We hebben gekeken naar het aanbod die de Guido de Brès heeft rondom maatschappelijke vorming. Er worden op dit moment al een aantal dingen gedaan rondom deze maatschappelijke vorming die van groot belang zijn en vastgehouden moeten worden. De Guido de Brès heeft haar focus liggen op vakinhoudelijke kennis, maar zou dit willen uitbreiden. We hebben in ons onderzoek gezien dat dit goed mogelijk is door een stage aan te bieden aan leerlingen. Voordat de leerlingen gaan stagelopen, zijn er een vijftal thema's naar voren gekomen die noodzakelijk zijn om te behandelen, alvorens een leerling de confrontatie met het werkveld aan kan gaan. Om ons plan realiseerbaar te maken, hebben we ervoor gekozen om een stage handleiding te maken.

Deze geeft inzicht in de voorbereiding rondom het stagelopen en het stagelopen zelf. Dit kan worden begeleidt door een eerstejaars student vanuit de CHE. Ook hebben we ter informatie voor het werkveld een informatiebron gecreëerd waardoor het werkveld op de hoogte wordt gesteld van de leerling en diens mogelijkheden en beperkingen. Bij dit alles moet in de gaten worden gehouden dat elke leerling met PDD-NOS uniek is en er dus maatwerk geboden moet worden. Tot slot is er een knelpunt op macroniveau genoemd en zijn er knelpunten op mesoniveau aan de orde gesteld.

Hoofdstuk 8: PDD-NOS op de werkvloer

Welke aanpassing en begeleiding hebben jongeren met PDD-NOS nodig op het werkveld om te kunnen functioneren en wat vraagt dit van het werkveld?

‘Zoals ze hier (op school) moeten omgaan met medeklasgenoten, omgaan met docenten, dat hebben ze natuurlijk ook gewoon nodig in een werkveld’. (Interview 1.48)

8.1 Inleiding

Nu de interventies vanuit ons onderzoek in hoofdstuk 7 naar voren zijn gekomen, willen we nadenken over de vraag wat dit voor het werkveld en de jongeren zelf betekent. Met ‘het werkveld’ bedoelen we ook in dit hoofdstuk weer de stage- of werkplek waar de jongere terecht zal komen. Met ‘de jongeren’ worden de jongeren met PDD-NOS bedoeld. We hebben in hoofdstuk 7 gekeken naar de aanpassingen en aanvullingen binnen het onderwijs en willen nu de nodige aanpassingen en aanvulling binnen het werkveld bekijken. Welke aanpassing en begeleiding hebben jongeren met PDD-NOS nodig op het werkveld? Om op deze vraag antwoord te kunnen geven, willen we allereerst kijken naar de eigenschappen die het werkveld moet bezitten om deze jongeren te kunnen begeleiden en werk te bieden. We willen dit uitwerken door een aantal zaken te noemen die van belang zijn rondom de begeleiding vanuit het werkveld. Daarnaast willen we kort aandacht geven aan de aanpassing en competenties die het werkveld van de jongeren vraagt. Vervolgens geven we onze visie weer rondom het integreren van het werkveld binnen het onderwijs, en het onderwijs binnen het werkveld. We willen hierbij een aantal zaken noemen waarnaar het onderwijs en de werkplek moeten streven. Als laatste willen we toekomstwensen uitspreken rondom het Cluster4 onderwijs.

8.2 Werkveld voorbereid

Uit ons onderzoek is gebleken dat het belangrijk is dat het werkveld op de hoogte is van de problematiek van de jongere. Het is nodig dat de bedrijven goed voorbereid zijn in het omgaan met deze jongeren (Interview 2.60). Zonder goede voorbereiding zal er geen gepaste begeleiding zijn naar de jongeren toe waardoor ze ‘verdrinken’ in de nieuwe ervaringen. Wanneer we dit naast de situatie leggen die jongeren meemaken bij de overgang van het Cluster4 onderwijs naar regulier

“Wanneer je je niet probeert aan te passen aan deze jongeren, kan het zijn dat je denkt een verschrikkelijk mens in huis hebt gehaald terwijl het eigenlijk helemaal niet zo is” (Interview 2.61).

onderwijs, zien we dat er overeenkomsten zijn tussen deze overgang. Nu is het op dit moment zo dat een docent op het regulier onderwijs weet van de situatie van een jongere vanuit het Cluster4 onderwijs (Interview 2.66). Wanneer De Guido de Brès de situatie ‘overgang Cluster4 naar regulier’ wel goed heeft voorbereid, vinden we dat dit ook zo moet zijn bij de overgang van het onderwijs naar het werkveld. Net zoals de docenten op regulier onderwijs, moet ook het werkveld bekend zijn met de jongeren die ze binnen krijgen. Welke interventie hierop van toepassing kan zijn wordt verder in dit hoofdstuk beschreven.

8.3 Gepast werkveld

Allereerst willen we kijken naar het type werkveld wat wel of niet geschikt is voor jongeren met PDD-NOS. Eén van de voorwaarden die het werkveld moet hebben, is een

relatief gelijkmatige werksfeer en gelijkmatige werkzaamheden. Het schakelen tussen verschillende werksoorten kan tot problemen leiden. Administratief werk doen en tussendoor de telefoon moeten opnemen, kan een probleem vormen. Mensen met PDD-NOS hebben meer tijd nodig om terug te keren naar hun oorspronkelijke taak en maken daardoor meer fouten. Het is helpend voor een jongere met PDD-NOS wanneer er aanpassingen zijn in de aard van de werkzaamheden (Delfos & Gottmer, 2012, p. 101).

8.3.1 Werkveld heeft kennis nodig van de problematiek

Wanneer het werkveld bovengenoemde kenmerken heeft, is het daarnaast ook goed dat het werkveld kennis heeft van de problematiek met betrekking tot PDD-NOS. Wat gezien wordt in bedrijven is dat er veel onwetendheid is rondom PDD-NOS. Wanneer het werkveld kennis heeft van de problematiek zal het ook veel gepaster kunnen reageren op het gedrag van een jongere. “Kleine dingetjes kunnen erg helpend zijn”, gaf één van de respondenten aan (Interview 2.61). Hij voegde hier aan toe: “Wanneer je je niet probeert aan te passen aan deze jongeren, kan het zijn dat je denkt dat je een verschrikkelijk mens in huis hebt gehaald terwijl dit eigenlijk helemaal niet zo is” (Interview 2.61). Als advies gaf deze respondent aan dat we ervoor moeten zorgen dat een bedrijf af weet van de problematiek en dat er gepaste begeleiding nodig is, zodat het een veilige werkomgeving wordt voor deze jongere (Interview 2.62). De begeleiding die gegeven moet worden wordt later in dit hoofdstuk aan de orde gesteld. Martine Delfos (2008) geeft aan dat er twee aandachtspunten zijn binnen de attitude van personen op het werkveld naar deze jongeren. Allereerst geeft ze aan dat ze moeten beseffen dat de jongere kennis mist over sociale interactie (Delfos, 2011, p. 116). Ze stipt hiermee aan dat de kern van de problematiek van PDD-NOS ligt in de interactie tussen hen en de omgeving. Meer informatie hierover is te vinden in hoofdstuk 2. Daarnaast is het belangrijk te beseffen dat deze jongeren verschillende ontwikkelingsniveaus hebben op verschillende onderwerpen (Delfos, 2011, p. 116). Een jongere kan heel wijs overkomen over één bepaald onderwerp en is hierin ontzettend ver ontwikkeld, terwijl er op een ander gebied een grote achterstand kan zijn in de ontwikkeling. Hier willen we nog een derde aspect aan toevoegen die ze in een ander boek aangeeft, namelijk de traagheid van informatieverwerking en langzamer werken. Deze twee aspecten zijn kenmerkend voor een werkhouding van een jongere met PDD-NOS. Hierbij moet opnieuw gezegd worden dat dit niet bij alle jongeren met PDD-NOS een kenmerk is, maar het over het algemeen voorkomt bij mensen met PDD-NOS. Traagheid van informatieverwerking en langzamer werken dan ander mensen is een probleem waar mensen met PDD-NOS in hun werk tegenaan kunnen lopen. De kwaliteit van het werk is heel goed, de kwantiteit minder goed tot problematisch. Iemand met PDD-NOS werkt in het algemeen zeer secuur en tot in de details. Voor sommige werkzaamheden kan dit nodig zijn. Op een arbeidsplek is het de kunst om de persoon met PDD-NOS werkzaamheden te geven waarin optimaal gebruik gemaakt kan worden van de kwaliteiten (Delfos & Gottmer, 2012, p. 100). Ook hierbij is het van belang dat de mensen op het werkveld van de problematiek op de hoogte zijn.

Naast het kennen van de problematiek en het gepast reageren zijn er nog een aantal zaken van belang rondom het bieden van een werkplek die we willen doornemen en toelichten.

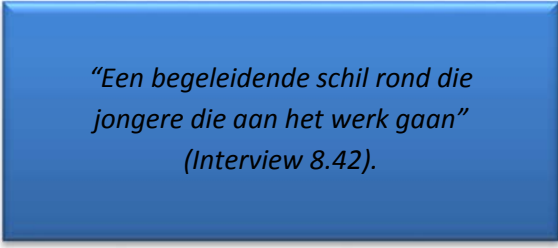
8.3.2 Voorspelbaarheid

Allereerst is het belangrijk dat het voor de jongeren voorspelbaar is wat er komt of wat er van hen verwacht wordt. Duidelijkheid en structuur zijn hierin sleutelwoorden

(Interview 1.77). Het bieden van structuur en duidelijkheid is een belangrijke voorwaarde die de werk- of stageplek moet bieden. De omgeving zou dusdanig georganiseerd moeten zijn dat een jongere met PDD-NOS er 'blindelings' zijn of haar weg kan vinden. Op deze manier krijgt de context betekenis en biedt deze voorspelbaarheid (Horwitz et.al., 2010, p.36). Door het expliciet aanbrengen van structuur en duidelijkheid wordt het plannen, organiseren en anticiperen op veranderingen gemakkelijker. Deze ondersteuning zou in de verschillende situaties moeten worden doorgevoerd: thuis, op het werk en in vrijetijdsmomenten (Horwitz et.al., 2010, p. 36). Een voorbeeld van een duidelijke structuur zou bijvoorbeeld kunnen zijn dat een jongere een plek weet waar hij even naar toe kan gaan op het moment dat hij het even niet meer weet. Een plek die structuur en veiligheid biedt, waar hij even zichzelf kan zijn. Deze gedachte vinden we ook terug in het boek 'Autisme bij kinderen' waarin Chantal beschrijft hoe belangrijk het is dat jongeren een rustige plaats weten te vinden waar ze naar toe kunnen gaan wanneer ze merken dat ze overlopen, gespannen of verward raken (Sicile-Kira, 2005, p. 235).

8.3.3 Persoon tussen verschillende leefgebieden

Vervolgens willen we noemen dat het werkveld ervoor moet kunnen zorgen dat de verschillende leefomgevingen op elkaar kunnen worden afgestemd (Horwitz et.al., 2010, p. 36). Hierin ligt uiteraard niet alleen de taak voor het werkveld, maar ook voor de ouders en de school. Eén van de respondenten gaf aan dat er een onderlinge communicatie moet zijn waarbij het duidelijk is wat er van de jongere verwacht wordt, zodat er voorkomen kan worden dat een jongere op een gegeven moment strandt (Interview 2.51 en 2.53). Hierin kan de stagiaire die we in hoofdstuk 7 hebben aanbevolen ook een belangrijke rol spelen (Interview 3.53, 1.43 en 2.59). Het afstemmen van de leefomgevingen is wel een hele opgave. Eén van de docenten gaf aan dat het een hele puzzel kan zijn om helder en duidelijk binnen verschillende partijen te communiceren, zodat iedereen weet wat de afspraken zijn (Interview 2.69). Toch is het van groot belang dat het werkveld hierin ook een actieve bijdrage heeft en mee communiceert over de regels en afspraken die de jongere veiligheid bieden. Hierbij is het belangrijk dat het werkveld terecht kan bij een bepaald punt wanneer ze vragen hebben over een jongere en zijn gedrag. Eén van de respondenten vatte het kort samen en zei: "Een begeleidende schil rond die jongere die aan het werk gaan" (Interview 8.42).



"Een begeleidende schil rond die jongere die aan het werk gaan"
(Interview 8.42).

8.3.4 Geen vrijetijd, maar keuzemogelijkheden bieden

Daarnaast is het invullen van vrijetijd een belangrijk thema. De pauzes of vrije momenten zijn voor jongeren met PDD-NOS erg lastig. Doordat er binnen vrijetijdsmomenten geen sprake is van voorspelbaarheid en structuur kan voor een jongere met PDD-NOS vrijetijd veel onrust met zich mee brengen in plaats van dat het een moment van ontspanning is (Horwitz et.al., 2010, p. 52). Het is daarom aan te raden om in dergelijke situaties keuzemogelijkheden te bieden. Dit alles dient gebaseerd te zijn op een inventarisatie van de interesses van de jongere die op dat moment stage loopt of werkt op de werkvloer.

8.3.5 Geroutineerde werkzaamheden

Als laatst noemen we het punt dat het van belang is dat er naast de voorspelbaarheid ook geroutineerde werkzaamheden aangeboden moeten worden. Jongeren met PDD-NOS zijn gebaat bij overzichtelijke taken, routineuze handelingen, geen tijdsdruk en minder sociale omgang. Wanneer dit niet geboden wordt, zou het kunnen zijn dat deze jongeren vervallen in coping strategieën als agressie en apathie (Horwitz et.al., 2010, p. 50/51). In het boek 'Auticommunicatie' beschrijft Colette de Bruin (2012) hoe ze een dag van een autist voor zich ziet. We citeren haar:

Een dag van een autist, van het opstaan tot het naar bed gaan, zie ik als een hele lang ketting van taken. Wanneer er problemen zijn met de executieve functies (zie hoofdstuk 1) uit zich dat binnen de ketting van taken als een extra behoefte aan duidelijkheid en voorspelbaarheid (de Bruin, 2012, p. 48).

De schrijver geeft aan dat er behoefte is aan geroutineerde werkzaamheden. De jongere moet weten wat hij moet doen, waar hij het moet doen, hoe, wanneer en met wie. Een extra behoefte aan voorspelbaarheid betekent dat hij minstens bij de vorige taak al moet weten wat de volgende taak is. Komen taken toch onverwachts, dan kan hij daar maar moeilijk flexibel mee omgaan (de Bruin, 2012, p. 48).

8.3.6 Oog hebben voor mogelijkheden

Tot nu toe hebben we externe factoren besproken die iets zeggen over wat het werkveld moet kunnen bieden. Maar naast deze factoren is de grondhouding van het werkveld naar deze jongeren toe niet minder belangrijk. Hierbij rijst de vraag naar boven het werkveld naar deze jongeren kijkt. Met welke bril wordt er gekeken naar het etiketje wat deze jongere meedraagt? Temple Grandin geeft op deze vragen als antwoord een idee. Ze legt de link tussen het kijken naar de mogelijkheden en het toekomstige werkveld en stelt voor om een speciale interesse of obsessie in een vaardigheid te ontwikkelen waarmee je aan het werk kunt. Zelfs als de sociale vaardigheden niet optimaal zijn, kan men indruk maken met de talenten en kunnen sterke punten en capaciteiten gezien worden waardoor ze aangenomen worden, stelt ze (Sicile-Kira, 2005, p. 291). Het hebben van een speciale vaardigheid zal iemand ervan overtuigen dat ook deze jongere de moeite waard is om aan te nemen. Ze geeft hierbij wel een voorwaarde mee voor de werkgevers, namelijk dat de werkgever de behoefte van een jongere moet begrijpen als ze willen dat de jongeren succesvol worden. Werknemers moeten niet alleen de uitdagingen zien waar ze voor staan, maar ook herinnerd worden aan de positieve bijdrage die mensen met PDD-NOS kunnen leveren, zoals eerlijkheid en toewijding (Sicile-Kira, 2005, p. 292). Meer positieve bijdragen zijn beschreven in hoofdstuk 2.

8.4 Begeleiding vanuit werkveld

Een essentieel punt binnen het stagelopen of werken binnen het werkveld is een goede begeleiding die geboden wordt (Interview 2.19 en 6.26). Zonder goede begeleiding zal de stage geen succes hebben en de jongere verdwalen op zijn stage. De begeleiding die deze jongeren moeten krijgen, zou als fundament moeten hebben dat er veiligheid gegeven wordt door dichtbij de jongere te staan, hem een stuk bescherming en constante uitleg te bieden (Interview 2.23). Concreet kan dit worden ingevuld door een begeleider die de jongere apart neemt en in gesprek gaat op het moment dat er dingen misgaan in de communicatie (Interview 1.9). Dit schept ruimte voor een jongere met PDD-NOS. Het is belangrijk dat die ruimte geboden wordt en dat er een omgeving is om de jongere heen die hem helpt goed te kunnen functioneren en de sterke kanten te kunnen gebruiken (Interview 1.12 en 1.56). De begeleiding die gegeven moet worden op

het werkveld willen we beschrijven. We maken daarin een onderscheid tussen de werknemers en de werkgever.

8.5 Collega's

Zoals we in hoofdstuk 7 een vergelijking hebben getrokken tussen het onderwijs en de werkplek, willen we ook in dit hoofdstuk een link leggen tussen klasgenoten en collega's. In het regulier onderwijs is het belangrijk dat leerlingen communicatief vaardig zijn naar medeleerlingen. Zo is het ook belangrijk dat de jongeren met PDD-NOS op het werkveld communicatief vaardig zijn naar hun collega's, maar hun collega's ook naar de jongeren. Collega's zouden informatie moeten krijgen over de stoornis PDD-NOS, over de vraag waarom deze jongeren anders zijn en waarom ze zich gedragen zoals ze zich gedragen. In het boek 'Autisme bij kinderen' geeft de schrijver zelfs aan dat klasgenoten, en in dit geval collega's, te horen moeten krijgen dat het in hun voordeel is om te werken met een jongere met PDD-NOS. Net zoals de leerling/werknemer met PDD-NOS gepast gedrag moet leren, moeten zijn klasgenoten/collega's leren om tolerant te zijn ten opzichte van de verschillen met anderen (Sicile-Kira, 2005, p. 228 en Interview 3.48 en 3.49). Daarnaast is het helpend voor deze jongeren dat ze met behulp van een collega proberen te verwoorden naar hun collega's wat hun problematiek is. In het onderwijs wordt dit ook geoefend bij de stap van Cluster4 onderwijs naar het regulier onderwijs. De jongeren zullen op een gegeven moment zich toch moeten verantwoorden wanneer collega's vragen gaan stellen over hun stoornis (Interview 3.37).

"Een werkgever of teamleider moet in ieder geval een hart hebben voor deze jongeren en de jongeren begrijpen, zodat hij er ook daadwerkelijk energie in *wil* steken" (Interview 3.30)

Wanneer bovenstaande interventies niet gedaan worden en de collega's niet voorbereid worden, zullen er hoogstwaarschijnlijk problemen ontstaan wegens het gedrag van de PDD-NOS'er. Dan zullen collega's aan werkgevers adviseren om zo'n jongere maar weer weg te sturen (Interview 6.32). "Want", zo zeggen ze, "daar kan ik niet mee samen werken" (Interview 8.5).

8.6 Werkgever

Niet alleen de collega's zouden moeten worden voorbereid, maar ook de werkgever moet op de hoogte zijn van de problematiek van de jongere met PDD-NOS. In de interviews hebben we gevraagd of er een bepaald type bedrijf moet zijn die deze jongeren een plaats kan bieden. Eén van de respondenten gaf een aantal punten aan die belangrijk zijn in de houding van een werkgever. Allereerst moet een werkgever willen investeren in de begeleiding, maar hij mag daarnaast wel een stukje opbrengst verwachten. Vervolgens mag de werkgever zich afvragen wat deze jongeren aan productie kunnen bijdragen. Daarnaast zou het voor een bedrijf betaalbaar moeten zijn om een jongere met PDD-NOS in dienst te hebben. Als laatste is het belangrijk dat de werkgever zorgt dat de jongere niet heel vroeg wordt los gelaten, maar goede begeleiding op langer termijn ontvangt. Dit zodat de jongere gaat zien wat het betekent om aan het werk te zijn (interview 8.36). Eén van de andere respondenten voegde er nog een belangrijk punt aan toe, namelijk dat een werkgever of teamleider in ieder geval een hart moet hebben voor deze jongeren en de jongeren moet begrijpen, zodat hij er ook daadwerkelijk energie in *wil* steken (Interview 3.30). Naast zojuist genoemde zaken is het vooraf wel van belang dat de werkgever deze zaken ook naar de collega's van de jongere koppelt en naar collega's toe

aangeeft dat ze deze jongeren niet moeten overschatten (Interview 2.18). Er werd in één van de interviews het idee genoemd om in pauzes informatie te geven over de jongere met PDD-NOS die komt werken of stagelopen. Hierbij worden succesverhalen verteld en wordt laten zien wat PDD-NOS inhoudt (Interview 8.41). Een positieve benadering is hierbij noodzakelijk.

8.7 Organisatie SBB.

We hebben laten zien dat het noodzakelijk is dat zowel collega's als werkgevers goed voorbereid zijn op de komst van jongeren met PDD-NOS. Dit vraagt om een bepaalde houding. Hierin hebben ze ook steun nodig van externen. Niet elk bedrijf is bekend met psychische problematiek. Daarnaast is het voor elk bedrijf een eerste keer om een jongere met PDD-NOS als stagiair of werknemer aan te nemen. Om deze bedrijven te ondersteunen een goed leerwerkbedrijf te zijn er is een samenwerkingsverband opgericht, namelijk het zogenaamde SBB: Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (Interview 9.41). Deze organisatie ondersteunt leerwerkbedrijven om een zo goed mogelijk leerwerkbedrijf te zijn. Meer informatie over de SBB is te vinden op hun website: <http://www.s-bb.nl>.

8.8 Pro activiteit bij jongeren

Zoals we hierboven beschreven hebben is het belangrijk dat het werkveld kennis heeft van de problematiek en gepast reageert op een jongere met PDD-NOS. Maar wat betekent het voor jongeren om op een werkplek te komen met een werkgever en collega's? Om antwoord te geven op deze vraag blikken we kort terug naar hoofdstuk 7, waarin beschreven is wat deze jongeren nodig hebben als voorbereiding op het werkveld en hoe de Guido de Brès hier het beste op kan anticiperen. Eén van de kernpunten daaruit was het accepteren van en het omgaan met hun beperking. Eén van de respondenten geeft hierover het volgende aan: "(...) het vermogen voor deze jongeren om zelf te weten waar hun zwakke punten liggen maar daar ook proactief mee te zijn" (Interview 2.21). Het is belangrijk dat jongeren proactief zijn en proberen om problemen te voorkomen. Dit kan geoefend worden op school, tijdens de beroepsoriëntatie en diens voorbereiding. Dat zijn veilige omgevingen waarin de jongeren nog fouten mogen maken. Wanneer ze hebben geleerd om proactief te zijn in hun gedrag voorkomen ze op de werkvloer nare ervaringen. Naast de proactieve houding is het ook belangrijk dat jongeren hebben geleerd om situaties die zijn geoefend in de schoolsetting ook toe te passen in de praktijk. Het werken op het werkveld vraagt van de jongeren om te generaliseren. Meer informatie hierover is te vinden in hoofdstuk 3.

8.9 Interventie

Zoals we aan het begin van het hoofdstuk benoemd hebben vinden we dat de Guido de Brès niet alleen de overgang van het 'Cluster4 naar regulier' goed moet begeleiden, maar ook de overgang van het onderwijs naar het werkveld. We willen hierbij als interventie gebruik maken van een al bestaand concept van de Guido de Brès. Docenten op het regulier, zo stelden we, krijgen informatie over de leerling die doorstroomt vanuit het Cluster4 onderwijs naar het regulier onderwijs. Dit concept willen we ook gebruiken in de integratie van onderwijs met het werkveld, en het werkveld met het onderwijs. Het lijkt ons goed om het werkveld te informeren over de jongere die werkt of stageloopt binnen het bedrijf. Hiervoor hebben we een brochure gemaakt die gegeven kan worden aan het werkveld, zie bijlage B. In deze brochure wordt beschreven wat PDD-NOS inhoudt, welke mogelijkheden leerlingen met PDD-NOS hebben, welke beperkingen PDD-NOS met zich mee kan brengen en wat jongeren met PDD-NOS zoal nodig hebben. Op deze manier

wordt het werkveld op de hoogte gesteld van de problematiek rondom PDD-NOS en kan de werkgever en de werknemer hier zijn voordeel uit halen. Voor de jongeren betekent dit dat er openheid gecreëerd wordt om over hun problematiek te spreken. Dit stimuleert de jongeren om zelf ook uit te leggen waar ze goed in zijn en wat ze lastig vinden. Hierbij is het noodzakelijk dat jongeren dit al binnen het onderwijs hebben geleerd, wat terug te lezen is in hoofdstuk 7.

8.10 Streven naar verkleining van de kloof

Rondom de begeleiding van jongeren met PDD-NOS moeten we streven naar verkleining van de kloof tussen het onderwijs en het werkveld. We hebben hierover een aantal punten gelezen in een eerder verschenen onderzoek over de VSO uitstroom van 2007 (de Witte, L.P. & Reichrath, E., 2007). Daarnaast hebben we een aantal punten waarvan we zelf vinden waar we naar moeten streven, die toegepast kunnen worden op de Guido de Brès.

- 1) De samenwerking zou geïntensiveerd moeten worden tussen het werkveld en de scholen waar jongeren met Cluster4 vandaan komen, zodat er een naadloze aansluiting en een warme overdracht kan plaatsvinden.
- 2) Binnen het VSO onderwijs zouden er trainingen en activiteiten aangeboden moeten worden als voorbereiding op het stagelopen. Binnen deze trainingen en activiteiten zou aandacht gegeven moeten worden aan de zelfstandigheid van leerlingen zodat deze wordt bevorderd terwijl ze nog op het VSO zitten. Hierin zijn de sociaal-emotionele ontwikkeling, verantwoordelijkheidsgevoel en leren plannen belangrijk. Proefperiodes, waarbij leerlingen tijdelijk meedraaien op de reguliere school of werkplek, behoren tot de mogelijkheden. Deze interventies kunnen een plaats krijgen binnen de handleiding rondom stage.
- 3) Het eigen onderwijsaanbod en de onderwijsmethoden zouden aangepast moeten worden op wat de 'buitenwereld' vraagt. Hierin zou samengewerkt kunnen worden met het MBO, voortgezet onderwijs en het REA-College.
- 4) Meer geschikte stageplaatsen organiseren of zelf creëren, mogelijk in samenwerking met een re-integratie bureau, stage bureau, job coaches en dergelijke. Ook kan de organisatie SBB veel betekenen voor bedrijven om kennis bij te brengen rondom het begeleiden van deze jongeren.
- 5) Regelmatige voorlichting richting leerlingen en ouders over de mogelijkheden en de te regelen zaken rondom de stage. Dit kan door bijvoorbeeld gesprekken, brochures en ouderavonden. Hierin kan de eerstejaars HBO stagiair een belangrijke taak vervullen.
- 6) In een kennismakingsgesprek met de uitstroombestemming zou aangegeven moeten worden waar bij de individuele leerling op gelet moet worden gezien de aanwezige beperkingen.

8.11 Toekomstwensen Cluster4 onderwijs

Als laatste willen we aantal toekomstwensen noemen die belangrijk zijn rondom het onderwijs, het werkveld en de jongeren. Ook deze punten hebben we grotendeels afgeleid vanuit het onderzoek uitstroom VSO 2007 (de Witte, L.P. & Reichrath, E., 2007).

- 1) **Succesmomenten:** Continu aandacht besteden aan het bieden van veel succesmomenten. Dit kan gerealiseerd worden door jongeren arbeid te laten verrichten in datgene waar hun kracht ligt.

- 2) **Diploma en certificaat:** Gerichte expertise in huis te halen in het kader van diplomering. Deze is er nu niet voldoende. Dit kan gerealiseerd worden door vrijwilligers uit te nodigen vanuit het werkveld en de themawEEK te gebruiken.
- 3) **Onderwijs op maat:** Nog meer aandacht besteden aan goed individueel maatwerk richting leerlingen en de zorg bieden die nodig is, zodat nog meer leerlingen beter begeleid zouden kunnen worden, maar wel binnen de kaders van de onderwijsinstelling.
- 4) **Onderwijsaanbod:** Steeds blijven anticiperen op veranderingen, zodat jongeren zo goed mogelijk voorbereid worden op een zelfstandig leven nadat ze van het VSO zijn wat betreft scholingsaanbod inclusief richtingen, stageplaatsen en uitstroombegeleiding.
- 5) **Overgang naar MBO:** Tussenvormen ontwikkelen en bieden om de overgang tussen het VSO en MBO voor deze groep leerlingen kleiner te maken en hierbij beter af te stemmen met het reguliere onderwijs en 'buitenwereld'.

8.12 Conclusie

We hebben in dit hoofdstuk gezien dat het van essentieel belang is dat jongeren goed worden begeleid op het werkveld. Om deze begeleiding goed vorm te kunnen geven is het belangrijk dat de werkgever en de werknemers op de hoogte zijn van de problematiek van jongeren met PDD-NOS. Hierbij hebben we een aantal zaken genoemd die binnen deze begeleiding van cruciaal belang zijn. Om het werkveld zo goed mogelijk voor te bereiden op de komst van de jongeren, hebben we een brochure gemaakt die het werkveld kan helpen om jongeren met PDD-NOS aan te nemen en te begeleiden en stimuleren we het werkveld om deze jongeren een stageplek te geven of om deze jongeren in dienst te nemen. Dit vraagt van jongeren zelf een proactieve houding, die binnen het onderwijs voorbereid moet worden. Als laatste hebben we een aantal zaken benoemd waar we als onderwijs en als werkveld naar moeten streven als het gaat om het verkleinen van de kloof tussen het werkveld en het onderwijs. Er zijn daarbij verschillende toekomstwensen genoemd. We willen als afsluiting hierbij vermelden dat het zeer belangrijk is om altijd maar weer te bedenken dat er mogelijkheden liggen. Mogelijkheden rondom deze jongeren die veel sterke kanten hebben, maar ook mogelijkheden binnen het bedrijfsleven die de kwaliteiten van deze jongeren goed kunnen gebruiken.

Deel 3

Conclusie & aanbevelingen

Hoofdstuk 1: Discussie

In ons onderzoek hebben we ons gericht op de vraag hoe de Guido de Brès jongeren met de stoornis PDD-NOS, binnen het Cluster-4 onderwijs, het beste kan voorbereiden op de maatschappij. We hebben door middel van interviews en literatuurstudie onderzocht wat de stoornis PDD-NOS inhoudt, welke mogelijkheden en beperkingen dit met zich mee kan brengen voor jongeren met PDD-NOS, en wat het werkveld en het onderwijs te bieden heeft of zou moeten bieden richting deze jongeren.

Uit het onderzoek is gebleken dat er voor deze jongeren een kloof kan bestaan met betrekking tot de overgang van het onderwijs naar het werkveld.

Het onderzoek heeft geresulteerd in een aantal aanbevelingen en producten. Deze zijn gericht op het verkleinen van de aangetroffen kloof, doormiddel van een stagetraject. Dit stagetraject is aangepast aan de specifieke begeleidingsbehoeften van deze jongeren.

In het verdere document willen ons onderzoek verder evalueren.

Om een antwoord te geven op de vraag hoe het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès jongeren met PDD-NOS het beste kan voorbereiden op een latere werkplek, hebben we onderzoek gedaan onder docenten en betrokkenen van het onderwijs en een literatuurstudie gedaan. Eén van de resultaten uit ons onderzoek is dat jongeren met PDD-NOS het nodig hebben om ervaring op te doen in de praktijk. Dit kan worden vorm gegeven door een stage aan te bieden aan deze jongeren, maar ook door het werkveld uit te nodigen binnen het onderwijs. Een ander aspect van de onderzoeksresultaten is het feit dat het onderwijsdomein en het arbeidsdomein nauwelijks met elkaar in verbinding staan. Dit zorgt ervoor dat de kloof tussen het onderwijs en het werkveld groot is. Het onderwijs legt haar focus op het behalen van het diploma, terwijl het werkveld haar focus legt op vakbekwaamheid. Dit bevestigt de probleemstelling van ons onderzoek, namelijk dat jongeren met PDD-NOS die vanuit Cluster4 onderwijs in een werkomgeving terecht komen qua kennis voldoende zijn voorbereid, maar sommige vaardigheden om sociaal maatschappelijk te kunnen functioneren missen. Onze doelstelling was daarbij om het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès toevoegingen te bieden rondom de voorbereiding op het latere werkveld. Doordat dit de kern is geweest van ons onderzoek hebben we deze doelstelling behaald. De producten en aanbevelingen zijn allen gebaseerd op het aandacht besteden aan maatschappelijke vorming. Naast genoemde doelstelling hadden we het streven om de ouders van de jongeren met PDD-NOS en de jongeren zelf in dit onderzoek te betrekken, om zo een compleet beeld te vormen. Dit geeft dat het niet alleen over de jongeren gaat, maar dat de bevindingen ook door de doelgroep zelf beaamd worden. Deze doelstelling is niet behaald omdat er op de enquête te weinig respons is geweest. Hierdoor was de data vanuit de enquête niet bruikbaar. Naast bovengenoemde doelstellingen hadden we aan het begin van ons onderzoek ook willen richten op de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen functioneren op het latere werkveld. Dit bleek achteraf niet relevant te zijn voor ons onderzoek, ook in de literatuur was hier nauwelijks iets over te vinden, waardoor we dit hebben laten liggen. We hadden dit als 1^e deelvraag, die we dus geschrapt hebben. De overige deelvragen zijn over het algemeen hetzelfde gebleven, hoewel we ze in de loop van de tijd wel anders hebben geformuleerd. Tot slot is er een deelvraag bij gekomen die gaat over de vraag hoe jongeren met PDD-NOS goed kunnen functioneren op hun latere werkplek en welke begeleiding en aanpassingen hiervoor nodig zijn. Deze vraag hebben we aan het onderzoek toegevoegd doordat ook dit deels antwoord geeft op de hoofdvraag.

We hebben als aanbeveling gedaan dat het Cluster4 onderwijs een stage in moet lassen om leerlingen op deze manier bekend te maken met het werkveld. Daarbij hebben we een stage handleiding geschreven. Deze stage handleiding is ondersteunend om vorm te kunnen geven aan het voorbereiden op de praktijk. Dit product past bij de wijze van onderzoek die we hebben gedaan. In ons onderzoek hebben we ons gericht op de kloof tussen het onderwijs en het werkveld. Dit alles heeft een overkoepelend beeld gegeven van de situatie. De stage handleiding is daarbij het product die de totaliteit van de uitkomsten weergeeft. De Guido de Brès kan deze stage handleiding uiteraard nog verder uitwerken en specifiek inrichten naar hun lesprogramma.

Naast het onderwijs is het ook van belang dat het werkveld kennis heeft van de problematiek. We hebben hiervoor de brochure geschreven die gegeven kan worden aan het werkveld op het moment dat deze een jongere met PDD-NOS gaan begeleiden. Omdat ons onderzoek is uitgevoerd voor het onderwijs, zijn we niet dieper ingegaan op eventuele aanpassingen die nodig zijn binnen het werkveld. Hier zou nog nader onderzoek naar gedaan kunnen worden.

Wat we aan het begin van ons onderzoek hebben gemerkt, is dat het heel lastig was om met het werkveld in contact te komen. We hebben veel verschillende bedrijven benaderd, zoals het UWV, uitzendbureaus, job coaches en begeleidingsorganisaties. Van de meesten kregen we als reactie dat ze geen personen hadden die ons verder konden helpen, omdat onze onderzoeksvraag en de doelgroep PDD-NOS beide te specifiek waren. Hierdoor heeft het ook een tijd geduurd voordat we daadwerkelijk interviews konden afnemen. Veel gevraagde respondenten verwezen ons door naar andere personen die er meer van zouden moeten weten. Hier zijn wel twee positieve dingen uit voortgekomen. Ten eerste hebben we door deze zoektocht naar respondenten de juiste personen gevonden. De respondenten die we wel hebben geïnterviewd, wisten veel af van de PDD-NOS problematiek en konden veel vertellen over de link tussen het onderwijs en het werkveld. Ten tweede hebben we door deze zoektocht personen gevonden die in het werkveld, maar ook in het onderwijs hebben gewerkt of nog werken. Ze wisten precies de kern van ons onderzoek te raken en konden daardoor de juiste informatie geven. Onze data vanuit de interviews werd daardoor erg sterk.

Een tweede beperking van ons onderzoek was de breedvoerigheid van het onderwerp. Enerzijds gaven we aandacht aan het onderwijs, anderzijds moest het werkveld hieraan gekoppeld worden. Door deze tweeslag moest veel data worden gesplitst. We noemen hierbij een voorbeeld: begeleiding op school heeft een andere vorm dan de begeleiding op het werkveld. Door deze verscheidenheid aan thema's konden we het overzicht snel verliezen en werd het al snel te breed. Daarom hebben we ons geprobeerd te beperken tot de onderzoeksresultaten rondom het onderwijs en het werkveld met betrekking tot de PDD-NOS problematiek.

Een derde beperking is het feit dat de literatuur verschillend spreekt over de diepste oorzaak en problematiek van de stoornis PDD-NOS. Wel worden er door verschillende schrijvers overeenkomende kenmerken genoemd die horen bij de stoornis, maar de diepste oorzaak en problematiek van de stoornis wordt verschillend geïnterpreteerd. Een kracht hierbij is geweest dat we verschillende visies hebben kunnen weergeven en van hieruit onze eigen visie konden verwoorden.

Een vierde beperking is het feit dat de enquête niet voldoende is beantwoord, zoals hierboven al beschreven staat. Waardoor we deze niet konden toepassen in het onderzoek. Een bijkomend voordeel van de enquête is wel dat de antwoorden van ouders

en jongeren de onderzoeksresultaten vanuit de praktijk en de literatuur bevestigen. Eventueel kan de Guido de Brès deze resultaten uit de enquête verder gebruiken, omdat deze, wat betreft de frequentie ten opzichte van het aantal leerlingen van de Guido de Brès, wel een betrouwbaar beeld geeft.

Een vijfde en laatste beperking van ons onderzoek is geweest dat we een selecte steekproef hebben genomen voor het plannen van de interviews. De meningen van onze respondenten zijn objectief gezien niet de meningen van iedereen die werkt met deze doelgroep. Wel hebben we in ons onderzoek vooral scholen benaderd die dezelfde achtergrond en identiteit hebben als de Guido de Brès, zodat dit geen belemmering vormt in verschil van mening.

Wanneer we kijken naar de positieve factoren van ons afstudeeronderzoek is een positieve factor allereerst de toegankelijkheid van de beide begeleiders. Zowel de stagebegeleider als de opdrachtgever waren per mail zeer toegankelijk. Met vragen of opmerkingen konden we altijd bij hen terecht en mailtjes werden op tijd beantwoord.

Als tweede is het plannen van de interviews met de gevraagde scholen erg soepel verlopen. De scholen die we hebben benaderd, hebben ons hartelijk ontvangen en wilden graag met ons in gesprek over het onderwerp. De interviews met de scholen zijn daardoor goed te plannen geweest, wat de voortgang van het onderzoek heeft bevorderd.

Ten derde merkten we dat de respondenten enthousiast waren over het onderwerp van ons onderzoek. Van veel respondenten kregen we de reactie dat het afstudeeronderwerp uniek was. Ze gaven aan dat de aandachtspunten van dit onderzoek belangrijke zaken zijn die veel aandacht moeten krijgen op zowel het niveau van de leerling, als op het niveau van de onderwijsinstellingen en de maatschappij. De bereidwilligheid om mee te werken aan dit onderzoek was daardoor groot.

Hoofdstuk 2: Conclusie

In ons onderzoek hebben we ons gericht op de vraag hoe de Guido de Brès jongeren met de stoornis PDD-NOS, binnen het Cluster4 onderwijs, het beste kan voorbereiden op de maatschappij. We hebben door middel van interviews en literatuurstudie onderzocht wat de stoornis PDD-NOS inhoudt, welke mogelijkheden en beperkingen dit met zich mee kan brengen voor jongeren met PDD-NOS, en wat het werkveld en het onderwijs te bieden heeft of zou moeten bieden richting deze jongeren. Aan het begin van het onderzoek hebben we een enquête uitgezet onder de ouders van kinderen met PDD-NOS die Cluster4 onderwijs volgen op de Guido de Brès. Doordat we te weinig respons ontvingen, hebben we helaas geen gebruik kunnen maken van deze data. Wel hebben we voor een compleet beeld de beschikbare data van deze enquête als bijlage toegevoegd. Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag van het onderzoek, willen we achtereenvolgens de verschillende deelvragen beantwoorden om vervolgens een conclusie te kunnen trekken richting de hoofdvraag. Hierbij zullen er verschillen benoemd worden tussen schrijvers van gebruikte literatuur en verschillen tussen respondenten onderling wat betreft de visie op de vraagstelling. Tot slot willen we een overzicht weergeven van de interventies die voortgekomen zijn uit ons onderzoek.

Deelvraag 1: Wat houdt de stoornis PDD-NOS in?

Onderzoeksresultaten die antwoord geven op deelvraag 1 zijn in hoofdstuk 1 beschreven. PDD-NOS is een onderdeel uit de Pervasieve Ontwikkelingsstoornissen. Het is een mildere vorm van autisme. Er zijn aanwijzingen voor een autistische stoornis, zonder dat het hele beeld wordt vertoond. Met betrekking tot de kenmerkende problemen voor PDD-NOS bestaat er een eenduidig beeld. Binnen de DSM-IV staan drie kenmerkende gebieden uitgewerkt. Met betrekking tot de oorzaak van PDD-NOS ontbreekt deze eenduidigheid en bestaan er verschillende visies. Naast de gemeenschappelijke factoren binnen de stoornis PDD-NOS is elke jongere met deze stoornis anders en is iedere jongere uniek. Iedere jongere heeft zijn eigen kwaliteiten en leerdoelen.

Deelvraag 2: Wat zijn de mogelijkheden en beperkingen van deze jongeren gericht op het functioneren binnen een latere werkplek? Welke vaardigheden om te kunnen functioneren op een latere werkplek verdienen extra aandacht bij deze jongeren?

Onderzoeksresultaten die antwoord geven op deelvraag 2 zijn in hoofdstuk 2, 3 en 4 beschreven.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat jongeren met PDD-NOS over het algemeen specifieke mogelijkheden/kwaliteiten hebben, die ze in kunnen zetten op een latere werkplek. Hierbij moet de kanttekening worden geplaatst dat elke jongere met PDD-NOS uniek is en genoemde mogelijkheden bij veel van deze jongeren voorkomen, maar niet bij *allen*. Deze mogelijkheden zijn: Een scherp oog voor detail, een goed geheugen, goed in logisch denken en analyseren, doorzettingsvermogen, perfectionisme, eerlijk en betrouwbaar, goed in gestructureerd werk en zich goed kunnen focussen op één taak. In hoofdstuk 2 zijn deze kwaliteiten verder uitgewerkt.

In het onderzoek zijn we ook tegen gekomen dat de kwaliteiten hun tegenhanger hebben, namelijk hun beperking. Het één kan niet los gezien worden van het ander. Op het moment dat we dus de beperkingen van iemand met PDD-NOS weg zouden willen nemen, zou dit ook betekenen dat we daarmee hun specifieke en bijzondere kwaliteiten weg halen (Delfos & Gottmer, 2012, p. 76).

Onderzoeksresultaten in hoofdstuk 3 gaan over de beperkingen waar jongeren met PDD-NOS tegen aan kunnen lopen. We hebben drie theorieën besproken die hierover hun mening geven:

- 1) Centrale coherentie: Een persoon met PDD-NOS neemt op een gefragmenteerde manier waar. Door deze gefragmenteerde waarneming heeft een persoon met PDD-NOS moeite met het zien van de samenhang tussen en de betekenisgeving aan de verschillende details/onderdelen. Wat zijn concrete doorwerkingen heeft op het dagelijks functioneren. Deze doorwerkingen zijn verder uitgewerkt in hoofdstuk 3.
- 2) Executieve functies: Functies die te maken hebben met het vermogen om gedrag te plannen, organiseren en uit te voeren. Beperkingen die deze theorie aan de orde stelt is de moeite die deze jongeren hebben met plannen, organiseren en het corrigeren/reguleren van gedrag.
- 3) Theory of mind: De Theory of mind is het vermogen om een beeld te vormen van de binnenkant van jezelf, de binnenkant van de ander en de manier waarop jij en die ander elkaars gedachten en gedrag kunnen beïnvloeden. Beperkingen die deze theorie aan de orde stelt, zijn onder andere dat ze een beperkt inzicht in het eigen ik kunnen hebben, moeite kunnen hebben met het zich verplaatsen in een ander en een beperkt inzicht kunnen hebben op de invloed van hun gedrag op de omgeving.

Omdat deze theorieën een puzzelstuk vormen ten opzichte van het geheel en niet het hele gedragsscala van kenmerkende eigenschappen bij mensen met autisme weergeven, hebben we de overige kenmerken, die eventueel aanwezig kunnen zijn bij deze jongeren, verder uitgewerkt. Dit zijn de beperkingen die samenvallen met het taalbegrip, waaronder een beperkt voorstellingsvermogen.

De beperkingen die jongeren met PDD-NOS kunnen ervaren, kunnen doorgetrokken worden naar eventuele knelpunten op het later functioneren binnen een werkomgeving. Dit verband hebben we gelegd in hoofdstuk 4. We hebben hierin een zevental gebieden benoemd waarop werknemers met PDD-NOS moeite kunnen ervaren bij het functioneren op een latere werkomgeving. Deze gebieden zijn: Een discrepantie tussen de kwantiteit en kwaliteit, Time-management, onzekerheid, omgang met anderen, omgaan met conflicten, moeite met schakelen en moeite met het overzien van taken. Deze gebieden zijn verder uitgewerkt in hoofdstuk 4. Voor deze gebieden geldt dat ze als knelpunten ervaren kunnen worden, maar dit hoeft niet per definitie zo te zijn. Iedere werknemer met PDD-NOS heeft een unieke persoonlijkheid. De beschreven gebieden zijn dus slechts gebieden die over het algemeen kenmerkend zijn, waarbij uitgekeken moet worden voor vooronderstellingen.

Deelvraag 3: Hoe kunnen deze vaardigheden aangeleerd worden bij jongeren met PDD-NOS en welke randvoorwaarden zijn hierbij van belang?

Onderzoeksresultaten die antwoord geven op deelvraag 3 zijn in hoofdstuk 5 beschreven. Om jongeren met PDD-NOS dingen aan te leren, is het van belang dat de leeromgeving zo functioneel mogelijk gemaakt wordt. Dit doet men door aan te sluiten op de specifieke manier van leren die leerlingen met PDD-NOS kunnen hebben. Vanuit deze specifieke manier van leren zijn er een aantal randvoorwaarden te noemen die van belang kunnen zijn om een goed functionerende leeromgeving te creëren voor leerlingen met PDD-NOS.

De belangrijkste van deze randvoorwaarden zijn onder andere het bieden van structuur, het aanbrengen van samenhang in de taak, de leerstof en de omgeving. Het volledige overzicht van randvoorwaarden zijn te vinden in hoofdstuk 5.

Deelvraag 4: Hoe wordt er op dit moment aandacht besteed aan maatschappelijke vorming binnen het Cluster4 onderwijs en welke aanpassingen of toevoegingen zijn er mogelijk binnen het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès?

Onderzoeksresultaten die antwoord geven op deelvraag 4 zijn in hoofdstuk 6 en 7 beschreven.

Hoofdstuk 6 beschrijft welke onderwijsmethoden er in omloop zijn en welke visies verschillende scholen hebben rondom de doelstelling van het Cluster4 onderwijs. Het onderwijs kan worden gezien als een instrument die het diploma realiseert voor jongeren, de zogenaamde vakinhoudelijke doelstelling, of als een instrument die jongeren klaarmaakt voor het arbeidsproces, het zogenaamde functiegerichte onderwijs. De ene school legt de nadruk op het te behalen diploma, terwijl een andere school hun leerlingen vak volwassen maakt, zodat de verbinding tussen onderwijs en werkplek wordt gelegd in een vroeg stadium van het onderwijs. Deze verbinding kan worden gelegd door een stage aan te bieden. Voorbereiding op een stage of op een baan kan worden gedaan door sociaal-emotionele vaardigheden aan te leren en door jongeren in de praktijk te laten wennen aan een werkplek. De voorbereiding kan bestaan uit beroepsoriëntatie en het in gesprek gaan over de mogelijkheden en de wensen van de jongeren. Tijdens het werken op de werkplek is het van belang dat deze jongeren zorgvuldig worden begeleid. Op deze manier wordt een passend plan gerealiseerd waarin de jongere de mogelijkheid heeft om zich maatschappelijk te ontwikkelen en daarbij zichzelf te leren kennen.

In hoofdstuk 7 hebben we ons toegespitst op het aanbod die de Guido de Brès heeft rondom de maatschappelijke vorming. De Guido de Brès heeft aangegeven zich te richten op vakinhoudelijke kennis, maar heeft de wens om meer aandacht te geven aan de maatschappelijke vorming. Eén van de onderzoeksresultaten hierbij is dat het helpend zou zijn wanneer jongeren al in een vroeg stadium kennis maken met het werkveld. In ons onderzoek is gezien dat dit goed mogelijk is door een stage aan te bieden aan leerlingen. Voordat de leerlingen gaan stagelopen, zijn er een vijftal thema's naar voren gekomen die noodzakelijk zijn om te behandelen alvorens een leerling de confrontatie met het werkveld kan aangaan.

Om ons plan realiseerbaar te maken hebben we ervoor gekozen om een stage handleiding op te stellen die inzicht geeft in de voorbereiding rondom het stagelopen en het stagelopen zelf. Dit kan worden begeleid door een eerstejaars HBO student vanuit de CHE. Ook hebben we ter informatie voor het werkveld een informatiebron gecreëerd, waardoor het werkveld op de hoogte wordt gesteld van de leerling en diens mogelijkheden en beperkingen. Bij dit alles moet in de gaten worden gehouden dat elke leerling met PDD-NOS uniek is en er dus maatwerk geboden moet worden. Tot slot zijn er een aantal streefdoelen genoemd rondom het bieden van praktijkervaring. Deze zijn verder uitgewerkt in hoofdstuk 8.

Deelvraag 5: Wat hebben jongeren met PDD-NOS nodig op het werkveld qua begeleiding en aanpassing en wat vraagt dit van het werkveld?

Onderzoeksresultaten die antwoord geven op deelvraag 5 zijn in hoofdstuk 8 beschreven. Onderzoeksresultaten in hoofdstuk 8 gaan over de vraag hoe het werkveld om moet gaan met jongeren die binnen het Cluster4 onderwijs gaan stagelopen.

Onderzoeksresultaten wijzen uit dat het van essentieel belang is dat jongeren goed worden begeleid op het werkveld. Om deze begeleiding vorm te geven, is het belangrijk dat de werkgever en de werknemers op de hoogte zijn van de problematiek van jongeren met PDD-NOS. Dit zodat de begeleiding goed vorm gegeven kan worden. Er zijn een vijftal zaken genoemd die belangrijk zijn in de begeleiding van jongeren met PDD-NOS op de werkvloer.

Om het werkveld zo goed mogelijk voor te bereiden, hebben we een brochure gemaakt die het werkveld kan helpen om jongeren met PDD-NOS te begeleiden. We willen hiermee het werkveld stimuleren om deze jongeren een stageplek te geven of om deze jongeren in dienst te nemen, door ook hun mogelijkheden weer te geven. We hebben hierbij de organisatie van SBB genoemd die het leerwerkbedrijf kan begeleiden in het bieden van een werkplek voor jongeren met PDD-NOS. Actief zijn op de werkvloer vraagt van jongeren zelf een proactieve houding, die binnen het onderwijs voorbereid moet worden.

Daarnaast zijn er een aantal dingen waarnaar we moeten streven als onderwijs en werkveld, om de kloof tussen onderwijs en werkveld te verkleinen. Er zijn zes punten beschreven die hierbij van belang zijn. Deze zijn uitgewerkt in hoofdstuk acht. Vervolgens hebben we vijf punten benoemd waarin we onze wensen uitspreken over het toekomstig Cluster4 onderwijs, waarvan wij denken dat die met behulp van onze producten tot uitvoer kunnen worden gebracht. Een voorbeeld hiervan is het bieden van onderwijs op maat.

Hoofdvraag: Hoe kan het Cluster4 onderwijs binnen de Guido de Brès hun leerlingen met een PDD-NOS problematiek voorbereiden om te kunnen functioneren op een latere werkplek?

Het Cluster4 onderwijs binnen de Guido de Brès kan hun jongeren met PDD-NOS voorbereiden op de maatschappij door deze jongeren enerzijds een stage aan te bieden die goed is voorbereid met de jongeren zelf en met het werkveld. In de voorbereiding op een stage moet gekeken worden naar de mogelijkheden en beperkingen van de jongere. De jongere zal hierbij moeten oefenen met het bespreken van de stoornis, een voorwaarde hierbij is het accepteren van de stoornis. Daarnaast is het in de voorbereiding belangrijk dat de jongeren in hun kracht worden gezet en hun mogelijkheden worden uitgebouwd. Ook zal de beroepsoriëntatie een belangrijke rol moeten spelen bij de voorbereiding op het werkveld. Wanneer de jongeren goed voorbereid zijn op hun stage kunnen ze aan de slag. Naast de voorbereiding van de jongeren is het belangrijk dat ook het werkveld wordt voorbereid op de komst van de jongere met PDD-NOS. Het werkveld heeft daarvoor informatie nodig over de stoornis en de specifieke leerling. Tijdens de stage van de jongeren zou de Guido de Brès de leerlingen moeten begeleiden door een persoon in te schakelen die de leerlingen begeleidt en daarbij contact houdt met de verschillende levensgebieden.

Anderzijds zou het Cluster4 onderwijs binnen de Guido de Brès het werkveld moeten integreren in het onderwijs door workshops en voorlichting te geven aan de jongeren die op het Cluster4 onderwijs les krijgen. Dit zodat ze in een vroeg stadium bekend raken met het werkveld en hun affiniteit met het werkveld doormiddel van beroepsoriëntatie wordt vergroot.

Bovenstaande werkzame factoren raken de kern van de onderzoeksresultaten. Zowel bij het literatuuronderzoek als het praktijkonderzoek werd er grote waarde gehecht aan deze genoemde werkzame factoren.

Om recht te doen aan de totaliteit van de onderzoeksresultaten willen we de producten beschrijven die ook te vinden zijn in de bijlagen 1.1, 1.2, 1.3 en 1.4.

- Om de kloof tussen het werkveld en het onderwijs in kaart te brengen, hebben we een model getekend die inzicht geeft in de kloof tussen het onderwijs en het werkveld. Dit model geeft tevens aan hoe deze kloof verkleind kan worden. Op deze manier is inzichtelijk gemaakt welke factoren mee spelen in het integreren van het onderwijs op de werkplek, en het integreren van de werkplek in het onderwijs (zie bijlage C).
- Onderzoeksresultaten laten zien dat één van de voorwaarden van goede voorbereiding op het werkveld is, dat het werkveld op de hoogte is van de mogelijkheden en beperkingen van jongeren met PDD-NOS. Rondom dit resultaat hebben we een brochure gemaakt voor het werkveld die mogelijkheden en beperkingen van jongeren met PDD-NOS beschrijft. Deze brochure bevat dus informatie die het werkveld nodig heeft om een jongere met PDD-NOS een stageplek te bieden, of in dienst te nemen, en daarbij de juiste begeleiding te kunnen geven. Op deze manier kan er op een gepaste manier worden gereageerd op deze jongeren en zal zowel de werkgever als de collega's van deze jongeren rekening kunnen houden met de mogelijke beperkingen (zie bijlage B).
- Eén van de onderzoeksresultaten is dat jongeren, willen ze goed voorbereid zijn op het functioneren op een latere werkplek, kennis moeten maken met het werkveld. Dit kan gedaan worden middels een stage. Om deze stage goed vorm te geven hebben we een stage handleiding gemaakt. Deze stage handleiding bevat handvatten die de Guido de Brès kan gebruiken om een volledige stage te bieden. Binnen deze stage handleiding wordt aandacht besteed aan verschillende facetten wat betreft de voorbereiding op de stage en de begeleiding tijdens stage. De Guido de Brès kan deze stage handleiding ter hand nemen wanneer ze jongeren met PDD-NOS een stage bieden. De stage handleiding is een ondersteuning om de stage op een volledige manier uit te voeren, zodat het effect hiervan vergroot wordt (zie bijlage A).
- Om stabiliteit en veiligheid voor de jongeren met PDD-NOS te waarborgen, hebben we het profiel van een eerstejaars student gekozen, die deze jongeren kan begeleiden voor en tijdens hun stage. Deze eerstejaars student kan een HBO student zijn die aan de Christelijke Hogeschool in Ede de opleiding Sociale Studies volgt. Doordat deze student theorie krijgt over verschillende stoornissen rondom het autistisch spectrum is de student in staat om jongeren met PDD-NOS te begeleiden naar en tijdens hun stage. De Christelijke Hogeschool Ede is op de hoogte gesteld van de vraag die de Guido de Brès heeft rondom stagiaires en heeft inmiddels de vacature volledig ingevuld ontvangen. Daarbij hebben we een stage profiel voor een HBO student ontwikkeld die weergeeft welke taken een eerstejaars student heeft rondom de stage van de leerlingen van de Guido de Brès (zie bijlage D).

Hoofdstuk 3: Aanbevelingen

3.1 Inleiding

Het onderzoek heeft geresulteerd in een aantal producten en aanbevelingen. We hebben in de conclusie de producten beschreven die zijn ontwikkeld vanuit onze onderzoeksresultaten. Naast deze producten willen we nog een aantal aanbevelingen geven aan de Guido de Brès die ze kunnen meenemen.

3.2 Aanbevelingen

3.2.1 Aanbevelingen op microniveau

- Zet een eerstejaars HBO student in om jongeren met PDD-NOS te begeleiden naar- en tijdens de stageperiode. Deze eerstejaars student kan als buddysysteem functioneren. Een buddy systeem is veilig en betrouwbaar voor een jongere met PDD-NOS.
- Jongeren met PDD-NOS hebben specifieke mogelijkheden en beperkingen wanneer je kijkt naar het functioneren op een werkveld. Een belangrijk aandachtspunt daarbij is wel dat iedere leerling met PDD-NOS weer anders is. Van belang is dat iedere leerling met PDD-NOS 'maatwerk' krijgt. Dit 'maatwerk' houdt in dat er bij iedere leerling gekeken wordt naar zijn specifieke mogelijkheden en beperkingen en daarop aangesloten wordt.

3.2.2 Aanbevelingen op mesoniveau

- De themaweken die nu gegeven worden binnen het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès zouden meer toegespitst moeten worden op het werkveld en de toekomstige loopbaan. Organiseer tijdens deze themaweken dagen waarop de jongeren kennis maken met het werkveld. Dit kan in de vorm van een dagexcursie waarin jongeren een rondleiding krijgen binnen een bedrijf.
- Gebruik digitale middelen als middel om het onderwijs te integreren in het werkveld. Tijdens de voorbereiding op een stage zou gebruik gemaakt kunnen worden van filmpjes of collages die inzichtelijk maken wat nu eigenlijk het 'werkveld' is en waarom jongeren binnen het onderwijs bepaalde kennis wordt bijgebracht, gelinkt aan het functioneren op een latere werkomgeving. Juist bij jongeren met PDD-NOS liggen kansen op het gebied van digitalisering en beeldcultuur.
- Eén van de middelen die het onderwijs ter beschikking heeft om jongeren voor te bereiden op een latere werkplek is het uitvoeren van een stage. We willen aanbevelen dat de Guido de Brès hun focus op vakinhoudelijke kennis vermengen met een focus op het 'vakvolwassen' maken van deze leerlingen. Dit door de stage daadwerkelijk tot uitvoer te brengen en de daarvoor bestemde stage handleiding, waar mogelijk, te hanteren. Binnen deze stage gaat het zowel over de ontwikkeling om een werknemer te worden, als om te ontwikkelen in identiteit en eigenwaarde. Hier kan de Guido de Brès de jongeren met PDD-NOS in sturen.
- Zorg dat er binnen het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès voldoende ruimte is voor beroepsoriëntatie. Dit kan als voorbereiding op stage gedaan worden. Daarnaast kan dit worden gegeven in de reguliere lessen. In deze lessen kan aandacht gegeven worden aan de toekomstige werkplekken van deze jongeren en het functioneren daarbij.

- De Guido de Brès heeft op dit moment al veel aandacht voor de kracht en de mogelijkheden van deze jongeren. We geven als aanbeveling mee dat dit gestimuleerd mag worden. Hoe meer de jongeren in hun kracht gezet worden, hoe meer motivatie ze hebben om zich voor te bereiden op de maatschappij.
- In hoofdstuk 7 is het samenwerkingsverband SBB genoemd. Dit samenwerkingsverband is de Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Het is een organisatie die al de leerwerkbedrijven in het land ondersteunen om een goed leerwerkbedrijf te zijn. Leerwerkbedrijven zijn in staat om een leerwerk traject te realiseren. Uit eerder onderzoek is gebleken dat ongeveer 40% van de werkgevers bereid is om een jongere met een beperking in dienst te nemen. Wat we de Guido de Brès willen aanbevelen is om contact te zoeken met de SBB, zodat ze hun expertise hierin kunnen uitbreiden en eventueel een samenwerkingsverband aan kunnen gaan.

3.2.3 Aanbevelingen op macroniveau

- Op dit moment is het onderwijs gericht op de vakinhoudelijke kennis. Dit terwijl het werkveld gericht is op functiegericht werken en jongeren in dienst wil hebben die 'vakvolwassen' zijn. Wat we aanbevelen is dat de Guido de Brès als onderwijsinstantie samen met het werkveld een pilot moet starten om deze twee aspecten meer op elkaar te laten aansluiten, zodat er een betere aansluiting is tussen het schoolleven en het werkveld. Binnen dit pilot kan de stage een plaats krijgen in combinatie met de verdere aanbevelingen. Het pilot zou opgestart moeten worden met een team van een werkvelddeskundige, een onderwijsdeskundige, de onderwijsinspectie en iemand uit het onderwijscurriculum.
- De verschillende leefomgevingen, waarbinnen jongeren met PDD-NOS functioneren, dienen goed op elkaar te worden afgestemd. Het functioneren van de jongere met PDD-NOS zou besproken moeten worden tussen de verschillende leefomgevingen zoals de school, de stageplek, de thuisomgeving en de vrijetijdsomgeving. Op deze manier wordt overzichtelijk wat de jongere met PDD-NOS nodig heeft en kunnen deze leefomgevingen beter op elkaar aangesloten worden.
- Wat buiten onze macht en buiten de macht van de Guido de Brès ligt, maar wat we wel als aanbeveling willen meegeven, is het volgende. Op dit moment wordt er op de pabo en de lerarenopleiding te weinig aandacht gegeven aan jongeren met een beperking. Deze kant zou op de opleidingsscholen meer aandacht moeten krijgen, zodat er in het gehele onderwijs een beter aansluiting kan zijn op deze jongeren.
- Wanneer de jongeren een Wajong uitkering aanvragen en die ook toegezegd krijgen is het goed mogelijk om een jongere met behulp van een job coach te begeleiden. Hier kan in de schoolperiode al op worden aangestuurd vanuit school.
- Van leerlingen wordt op de stageplek verwacht dat ze op basis van hun kennis kunnen functioneren in de praktijk. Deze verwachting is terecht. Niet alleen kennis is nodig, maar ook sociale vaardigheden is een belangrijk nevenaspect voor het functioneren op een werkplek. Deze sociale vaardigheden zouden meer aandacht moeten krijgen in het gehele onderwijs. Binnen de Guido de Brès kan hier aandacht aan worden gegeven doormiddel van de stage en de voorbereiding hierop.

Bibliografie

Boeken:

- Baltussen M., Clijisen A., Leenders Y., (2003). *Leerlingen met autisme in de klas*. 's Hertogenbosch: Landelijk Netwerk Autisme.
- De Bruin, C. (2004). *Geef me de vijf*. Graviant: Doetinchem.
- De Bruin, C. (2012). *Auti-communicatie*. Doetinchem: Graviant
- Delfos, M. (2008). *Autisme op school*. Esch: Quirijn.
- Delfos, M. (2011). *Een vreemde wereld*. (11^e druk). SWP: Amsterdam
- Happé, F. (2004) *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. New York: Wiley & Sons
- Horwitz, E.H., et. al. (2010). *Autisme Spectrum Stoornissen bij normaal begaafde volwassenen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Mulders, M.A.H., Hansen, M.A.T. & Roosen, C.J.A. (1996). *Autisme: aanpassen en veranderen. Handboek voor de ambulante praktijk*. Assen: Van Gorcum
- Sicile-Kira, C. (2005). *Autisme bij kinderen*. Houten: Unieboek
- Towbin, K.E. (1997). *Pervasive Development Disorders Not Otherwise Specified*. In: Handbook of Autism and Pervasive Development Disorders. Eds. Cohen, D.J., Volkmar, FR. New York: Wiley & Sons, inc. 112-147.
- Van der Velde, C. (2004). *Oudergids autisme*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Internet bronnen:

- Astore (2013) DSM-IV. Geraadpleegd op 23-04-2013, van <https://astare.nl/vademecum/dsm-iv/>
- Boer, M. & Bosch, J. (2012) Stappenplan Wet Kwaliteit vso. Geraadpleegd op 29-04-2013, van <http://www.edunova.nl/dienstverlening/instrumenten/stappenplan-wet-kwaliteit-vso/>
- Bouw, V. & Uding, K. (2013). Beroepsonderwijs bedrijfsleven. Geraadpleegd op 3-05-2013, van <http://www.s-bb.nl/>
- College, Wartburg (2013). Specifieke zorg. Geraadpleegd op 25-04-2013, van http://www.wartburg.nl/Guido_de_Bres/Begeleiding
- Edunova (2012). Stappenplan 'Invoering Wet Kwaliteit vso'. Geraadpleegd op 03-05-2013, van <http://www.edunova.nl/files/2012/11/Stappenplan-WKVSO-website.pdf>

- Giel, R. (1996) DSM-IV OF ICD-10, een schijnprobleem? Geraadpleegd op 23-04-2013, van http://www.tijdschriftvoorpsychiatrie.nl/assets/articles/articles_918pdf.pdf
- REA College. (2013). Over REA College Nederland. Geraadpleegd op 24-04-2013, van <http://www.reacollegenederland.nl/over-rea-college>
- Rijksoverheid. (2012). Wetsvoorstel kwaliteit (v)so. Geraadpleegd op 2-05-2013, van <https://abonneren.rijksoverheid.nl/article/primair-onderwijs/nieuwsbrief-primair-onderwijs-nummer-65/wetsvoorstel-kwaliteit-v-so/1201/11943>

Artikel:

- Vanspranghe E & Vermeulen P: *Psychologische begeleiding van mensen met autisme*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en klinische Kinderpsychologie 29,2, 2004.

Brochure:

- de Witte, L.P. & Reichrath, E. (2007) *Uitstroom van leerlingen in het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO)*. Deze publicatie hebben we ontvangen de auteur, E. Reichrath. We hadden haar benaderd voor een interview, waarop zei ons deze brochure heeft gegeven en ons heeft doorverwezen naar een andere respondent.

Deel 4

Bijlagen

Bijlage A: Product stagehandleiding

**Stage als brug naar het functioneren op het
werkveld**

Hoe ga ik met collega's om?

Help, moet ik nu al weer omschakelen?

Communiceren hoe doe ik dat?

Wie ben ik?!

Wat wil ik?!



Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Aansluiting onderwijs op werkveld.....	3
Algemene opzet stagetraject.....	5
Uitwerking stagetraject	7

Voorwoord

Beste lezer,

Voor u ligt de stagehandleiding als antwoord op de vraag hoe jongeren met PDD-NOS beter voorbereid kunnen worden op het functioneren binnen een latere werkomgeving.

Op de voorpagina is te zien hoe een jongere niet goed raad weet met punten als omgaan met de ander, communicatie en het schakelen tussen verschillende taken. Ook de vraag wat het zelf wil en kan, is een vraag waar deze jongere niet goed raad mee weet.

Uit ons onderzoek is gebleken dat jongeren met PDD-NOS beperkingen kunnen ervaren op onder andere deze gebieden, wat het functioneren in een werkomgeving kan belemmeren.

Door het aanbieden van een stagetraject, kan de kloof die deze jongeren kunnen ervaren tussen het halen van een schooldiploma op basis van cognitieve kennis, en het functioneren op een werkplek grotendeels op basis van sociale vaardigheden, verkleind worden. Uit het onderzoek is gebleken welke stappen en onderdelen hierbij van belang zijn.

Binnen deze stagehandleiding willen we de Guido de Brès een aantal handreikingen aanreiken wat betreft het stagetraject. Dit willen we doen door het overkoepelende traject te beschrijven, waarna we per stap een korte toelichting, een mogelijke opzet en eventuele aandachtspunten willen beschrijven.

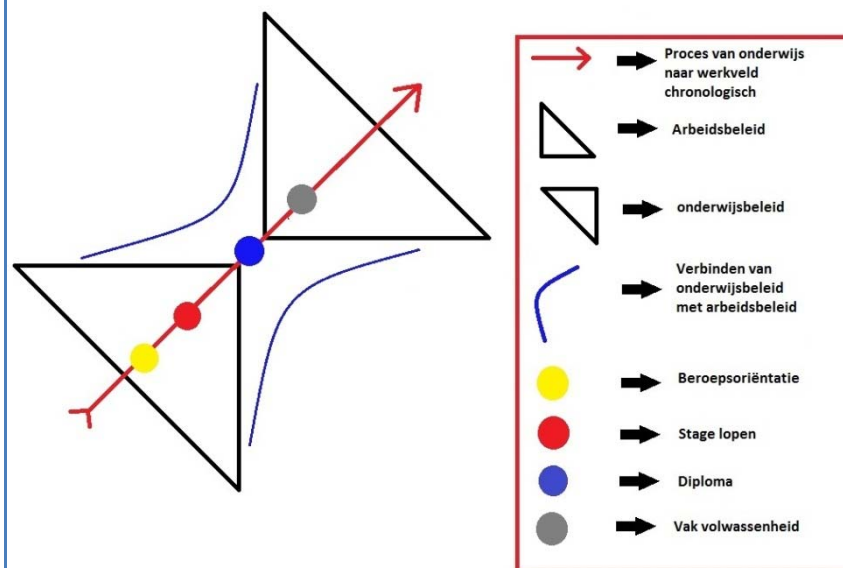
We verwachten van de Guido de Brès dat deze de beschreven opzet op hun eigen wijze toe zullen passen in hun curriculum.

We hopen dat dit traject de kloof tussen het onderwijs en het werkveld, waar mogelijk, zal verkleinen.

Aansluiting onderwijs op werkveld

We willen beginnen met het visualiseren van de kloof tussen het werkveld en het onderwijs. Dit om op deze manier een beeld te geven van de aansluiting, zoals die er op dit moment is.

Model onderwijs-werkveld beleid:



Korte toelichting:

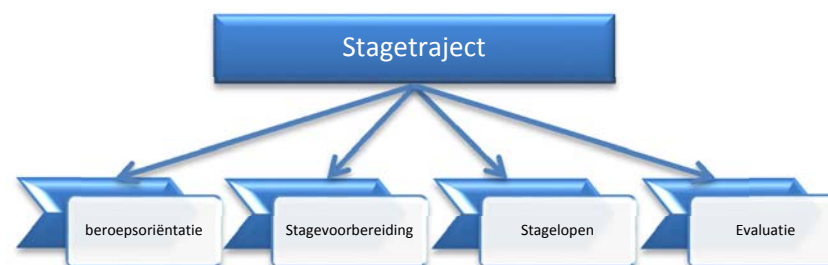
In de bovenstaande tabel worden twee driehoeken weergegeven. De bovenste driehoek geeft het arbeidsbeleid weer. De onderste driehoek geeft het onderwijsbeleid weer. Het beleid van arbeid is gericht op de vakbekwaamheid van de medewerkers. Het onderwijs daarentegen is

gericht op vakinhoudelijke kennis. Zoals u ziet zijn zowel het onderwijs als het werkveld twee losstaande domeinen die aan elkaar verboden worden doormiddel van het diploma. Uit ons onderzoek blijkt dat het halen van een diploma, op basis van cognitieve kennis, voor jongeren met PDD-NOS niet toereikend is om op een latere werkplek te kunnen functioneren. Dit geeft dat er voor deze jongeren een gat kan ontstaan tussen het onderwijs en het werkveld. Dit gat kan verkleind worden doormiddel van een stagetraject. Het stagetraject richt zich immers op de vakbekwaamheid, waardoor het onderwijs zich gaat richten op zowel vakinhoudelijke kennis als de vakbekwaamheid.

Algemene opzet stagetraject

Nu we de aansluiting van het onderwijs op het werkveld inzichtelijk hebben gemaakt en de daaruit voortvloeiende kloof voor jongeren met PDD-NOS gevisualiseerd hebben, willen we de algemene opzet van het stagetraject in beeld brengen. Het stagetraject is ingedeeld in vier stappen. Elke stap kan vervolgens uit verschillende onderdelen bestaan. We willen het stagetraject in beeld brengen door de verschillende stappen en onderdelen van het traject in te voegen in een model.

Opzet stagetraject:



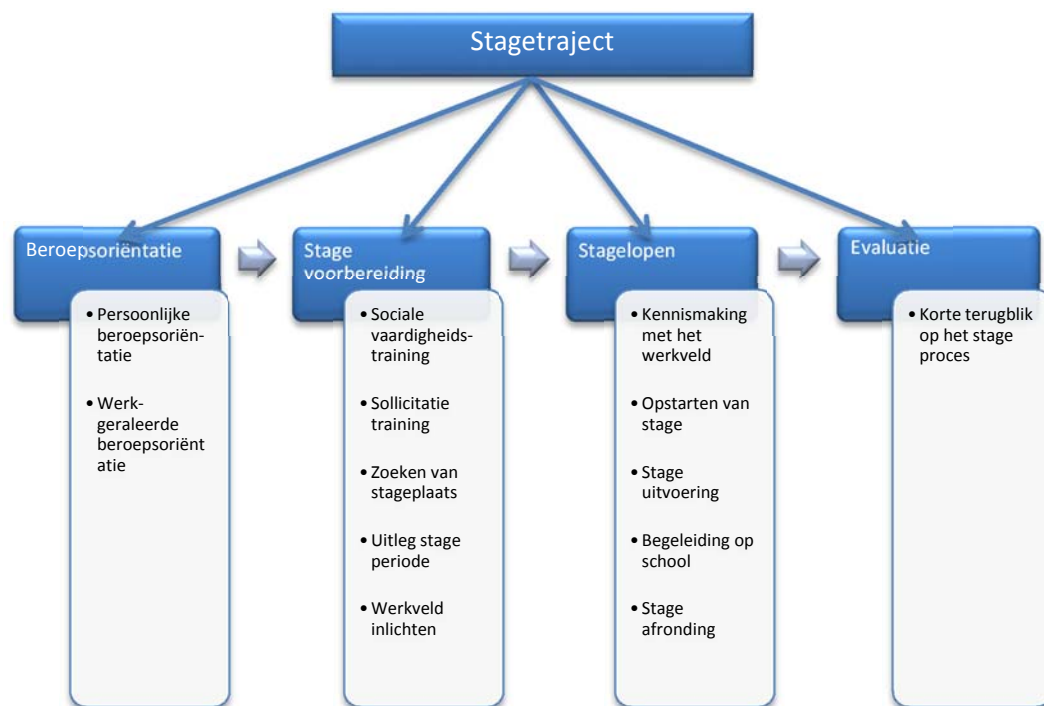
Toelichting:

In bovenstaand model is te zien dat het stagetraject is ingedeeld in vier stappen:

1. Beroepsoriëntatie
2. Stagevoorbereiding
3. Stagelopen
4. Evaluatie

Het is wenselijk deze stappen achtereenvolgens uit te voeren om op die manier een compleet stagetraject te bieden. In het volgende model zullen we de onderdelen per stap verder uitwerken.

Uitwerking stagetraject:



Toelichting:

In het bovenstaande model zijn de vier stappen onderverdeeld in verschillende onderdelen. Wij bevelen aan om per stap de verschillende onderdelen te gebruiken. Uiteraard is het mogelijk hiervan af te wijken, indien de situatie er niet geschikt voor is.

De verschillende onderdelen vullen elkaar aan of volgen elkaar op. De onderdelen per stap kunnen in veel gevallen naast elkaar worden uitgevoerd. De verschillende stappen dienen waar mogelijk elkaar wel op te volgen.

Uitwerking stagetraject

Nu we de overkoepelende weergave van het stagetraject in beeld hebben gebracht, willen we het gehele stagetraject verder uitwerken aan de hand van de specifieke stappen en onderdelen.

We willen dit doen door per stap de verschillende onderdelen uit te werken aan de hand van een korte toelichting op het betreffende onderdeel en een mogelijke opzet. Sommige onderdelen vragen om bepaalde aandachtspunten, deze worden bij het betreffende onderdeel beschreven.

Stap 1: Beroepsoriëntatie

Deze stap bestaat uit de volgende twee onderdelen:

1. Persoonlijke beroepsoriëntatie
2. Werkgerelateerde beroepsoriëntatie

1.1 Persoonlijke beroepsoriëntatie

Korte toelichting:

Uit het onderzoek is gebleken dat jongeren met PDD-NOS een beperkt zelfinzicht kunnen hebben. Dit kan zich vertalen in het moeite hebben met het herkennen en verwoorden van het gevoel, de mening, wensen en (on)mogelijkheden (De Bruin, 2012, p. 39).

Het is belangrijk dat deze jongeren weten welke wensen ze hebben wat betreft de beroepsomgeving en welke mogelijkheden er daar voor hen in liggen. Omdat dit voor deze jongeren extra lastig kan zijn, is het aan te bevelen om bij deze vragen nadrukkelijk stil te staan.

Mogelijke opzet:

Deze persoonlijke beroepsoriëntatie kan opgezet worden door iedere individuele leerling onder begeleiding een paspoort over zichzelf op te laten stellen. In dit paspoort kunnen vragen besproken worden als: Wat vind ik leuk? Waar zou ik later graag willen werken? Is dit mogelijk? Waar ben ik goed in? Hoe zou ik dat in kunnen zetten binnen een werkomgeving? Wat vind ik lastig en welke beroepen passen daardoor niet bij mij? Dit paspoort geeft een handvat om op een wat meer ontspannen manier deze vragen te kunnen bespreken. Daarnaast geeft dit paspoort dat het bespreken van deze vragen ook tastbaar wordt en deze jongeren iets in handen hebben wat echt van henzelf is.

1.2 Werk-gerelateerde beroepsoriëntatie

Korte toelichting:

Naast het opdoen van kennis, is het ook van belang dat deze jongeren leren welke beroepen er allemaal zijn. Dat ze leren hoe het er op het werkveld aan toe gaat en welke taken er allemaal komen kijken bij het uitoefenen van dat beroep. Door met deze vragen bezig te zijn leren jongeren hoe het werkveld in elkaar kan zitten. Ze leren dan het proces van werken voordat ze ook daadwerkelijk zelf aan de slag moeten. Het werken met kleine stapjes kan het voor deze jongeren veiliger maken. Daarnaast kan het stilstaan bij bovenstaande vragen ook geven dat ze een meer realistische kijk op dit werkveld kunnen krijgen. Dit alles is van belang om te kunnen ontdekken welk beroep bij hen als persoon en bij hun mogelijkheden passen.

Mogelijke opzet:

Deze werkgerelateerde beroepsoriëntatie kan georganiseerd worden door excursies te organiseren naar werkbedrijven, waar ze een rondleiding

door het bedrijf krijgen. Doordat jongeren met PDD-NOS vaak beelddenkers zijn (De Bruin, 2004, p. 96), kan het van belang zijn dat ze met betrekking tot de werkgerelateerde beroepsoriëntatie niet alleen informatie krijgen, maar het ook met eigen ogen kunnen zien. Op het moment dat ze er zich een beeld van kunnen vormen, doordat ze het met eigen ogen voor zich zien, zullen ze de informatie ook beter kunnen verwerken (Baltussen et. al., 2002, p. 27).

De werkbezoeken kunnen aangevuld worden door mensen uit het werkveld op school uit te nodigen, die vervolgens aan de leerlingen laten zien wat het werken vanuit die beroepsgroep inhoudt. Het voordeel hiervan is dat de jongeren zich op dat moment bevinden in een voor hen bekende en veilige omgeving. Dit kan geven dat ze de informatie beter tot zich nemen en meer kunnen verwerken, omdat ze minder bezig hoeven te zijn met het verwerken voor de voor hen onbekende informatie en extra prikkels.

Belangrijke aandachtspunten:

Een belangrijk aandachtspunt bij deze werkbezoeken is om de werkbezoeken te organiseren in kleine groepjes. Zowel voor het bedrijf als voor de jongeren zelf is het overzichtelijker en rustiger om in kleine groepjes te gaan. Voor jongeren met PDD-NOS kan het bezoeken van werkplekken al extra spanning met zich meebrengen, waardoor men zoveel mogelijk overprikkeling moet zien te voorkomen. Het bieden van rust en overzicht kan hierbij van belang zijn.

Ten tweede is het belangrijk om het bedrijf, waar men een werkbezoek naar organiseert, in te lichten over de soort jongeren die kunnen komen en de nodige aanpassingen of begeleiding die op die dag zelf van belang kunnen zijn.

Stap 2: Stage voorbereiding

Deze stap bestaat uit de volgende vijf onderdelen:

1. Sociale vaardigheidstraining
2. Sollicitatietraining
3. Zoeken van een stageplaats
4. Uitleg stageperiode
5. Werkveld inlichten

2.1 Sociale vaardigheidstraining

Korte toelichting:

Het functioneren op een werkplek vraagt om bepaalde algemene sociale vaardigheden, zoals communicatie en time management. Waar deze vaardigheden bij jongeren vaak vanzelfsprekend ontwikkelen, is dit voor jongeren met PDD-NOS helemaal niet zo vanzelfsprekend. Voor jongeren met PDD-NOS is het dus van belang dat er extra aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van deze vaardigheden. Dit kan door het bieden van sociale vaardigheidstrainingen. Het heeft de voorkeur om hier vroegtijdig mee te beginnen, zodat de jongeren zich binnen deze vaardigheden al, waar nodig, hebben kunnen ontwikkelen. Wel dient men goed naar de jongere zelf te kijken in hoeverre het deze al toe is aan het trainen van de sociale vaardigheden.

Mogelijke opzet:

Het trainen van sociale vaardigheden kan op meerdere manieren gebeuren. Allereerst is het van belang om als onderwijsinstelling, het liefst in samenspraak met het werkveld zelf, te bepalen welke sociale vaardigheden het meest relevant zijn, wat betreft het functioneren op een latere werkomgeving. Dit in combinatie met de vraag in hoeverre de mogelijkheden er zijn om deze bij de individuele leerling aan te leren.

Nadat men hier een lijst van heeft opgesteld, bestaat de volgende stap uit het vormgeven van de sociale vaardigheidstraining.

Dit kan op meerdere manieren gebeuren. Het trainen van sociale vaardigheden kan verweven worden door de lessen heen, door tijdens de lessen situaties, die voorvallen of spelen, op te pakken, te bespreken of te oefenen. Het voordeel hiervan is dat het trainen op een realistische manier gebeurt, zonder dat het een groot aandachtspunt wordt.

Er kan ook voor gekozen worden om aparte tijd in te roosteren voor het trainen van deze sociale vaardigheden. De sociale vaardigheden kunnen dan getraind worden doormiddel van rollenspelen of aan de hand van gangbare methoden als de Goldstein methode of de Leefstijl methode. Het voordeel hiervan is dat de sociale vaardigheden stapsgewijs getraind kunnen worden. Er kan één sociale vaardigheid voor een bepaalde periode gekozen worden, waar op gericht wordt. Dit geeft dat deze jongeren zich op één ding kunnen focussen, wat het voor hen makkelijker maakt om het geheel te overzien.

Belangrijke aandachtspunten:

Het leren van leerlingen met PDD-NOS is context specifiek. Dit houdt in dat het generaliseren van het geleerde naar de dagelijkse praktijk moeilijk is voor deze leerlingen. Het is dus belangrijk om deze generalisatie, waar mogelijk, te bevorderen. Dit kan door expliciet aandacht te besteden aan het oefenen en leren toepassen van een vaardigheid in verschillende situaties (Baltussen et. al., 2002, p. 26).

2.2 Sollicitatie training

Korte toelichting:

Naast het trainen van de sociale vaardigheden die in het algemeen belangrijk zijn, wat betreft het functioneren op een latere werkomgeving, is het ook van belang om stil te staan bij het sollicitatieproces. Het proces van solliciteren kan veel van deze leerlingen vragen, mede doordat het zelfinzicht en het inzicht in sociale situaties beperkt kan zijn.

Het proces van solliciteren is een onderdeel uit het functioneren op een latere werkomgeving. Sterker nog, zonder te solliciteren is het haast onmogelijk om aan een baan of een stage te komen. Jongeren met PDD-NOS zullen dus ook moeten leren hoe dit sollicitatieproces in elkaar zit, uit welke onderdelen dit proces bestaat en hoe deze verschillende onderdelen uitgevoerd kunnen worden.

Hierbij kan worden gedacht aan onderdelen als:

- Het schrijven van een sollicitatiebrief.
- Het opzoeken van bedrijven en instellingen.
- Het leggen van contact met instellingen.
- Het opstellen van eigen kwaliteiten en beperkingen.
- Het verwoorden van de eigen kwaliteiten en beperkingen.
- Het geven van uitleg over het begrip PDD-NOS.
- Aangeven welke begeleiding de jongere nodig heeft.
- Het voeren van een sollicitatiegesprek.

Mogelijke opzet:

Ook bij dit onderdeel kan men ervoor kiezen om de verschillende stappen uit het sollicitatieproces te verwerven door de lessen heen. Zo kan men het schrijven van een sollicitatiebrief oefenen tijdens de Nederlandse les. Tijdens de persoonlijke loopbaanoriëntatie staat de leerling al stil bij vragen als 'Wie ben ik en wat zijn mogelijkheden en beperkingen hierin?'

Door deze vragen samen met de leerling op te stellen weet het wat hij/zij kan zeggen tijdens bijvoorbeeld een sollicitatiegesprek. Tijdens de individuele begeleiding of mentorlessen kan men zich richten op het stukje uitleg van het begrip PDD-NOS. Het voeren van een sollicitatiegesprek kan vervolgens geoefend worden doormiddel van rollenspelen.

Belangrijke aandachtspunten:

Allereerst is het belangrijk om te realiseren dat het niet realistisch is om van deze jongeren te verwachten dat zij zich in deze periode, op het gebied van sollicitatie, zover kunnen ontwikkelen, dat ze in staat zijn dit proces (nagenoeg) zelf uit te voeren. Men moet zich bij dit onderdeel richten op de ontwikkeling van de kleine stapjes en het opdoen van succeservaringen. Dit kan het zelfvertrouwen van deze leerlingen bevorderen. Het zelfvertrouwen kan vervolgens een belangrijke basis zijn wat betreft het stagelopen.

Naar alle waarschijnlijkheid dienen deze leerlingen (intensief) begeleid te worden bij het proces van solliciteren. Deze begeleiding kan voor een groot gedeelte (ook) liggen bij de ouders of andere verzorgers. Daarnaast is het belangrijk om ook hierbij te beseffen dat het leren van jongeren met PDD-NOS context specifiek is. Dit houdt in dat het generaliseren van het geleerde naar de dagelijkse praktijk moeilijk is voor deze jongeren (Baltussen et. al., 2002, p. 26). Het is dus belangrijk om deze generalisatie waar mogelijk te bevorderen. Dit kan door expliciet aandacht te besteden aan het oefenen en leren toepassen van een vaardigheid in verschillende situaties.

2.3 Zoeken van een stageplaats

Korte toelichting:

Nadat de jongere in het algemeen (voor een gedeelte) is voorbereid op het functioneren binnen een stage of een werkomgeving, dient het daadwerkelijke stagetraject in gang te worden gezet. Een noodzakelijk ondergeschikt onderdeel hiervan is het zoeken van een stageplaats. Voor het zoeken van een stageplaats is het van belang te weten binnen welke categorie bedrijven de jongere het best kan functioneren. Als het goed is, is hier op gericht tijdens de beroepsoriëntatie.

Mogelijke opzet:

Het zoeken van een stageplaats kan zowel door de school, als door de omgeving van de jongere worden uitgevoerd. Het verdient de aanbeveling om hierin de samenwerking met de thuisomgeving aan te gaan. De school kan de verantwoordelijkheid voor het zoeken van een stageplaats bij de jongere en de thuisomgeving zelf leggen. Van belang hierbij is dat de school ouders informeert over het stagetraject. Belangrijke vragen hierbij kunnen zijn: Hoe ziet de stageperiode er concreet uit? Welke doelen worden hieraan verbonden? Aan welke voorwaarden moet de stageplaats voldoen?

Een optie voor de school hierbij kan zijn om een samenwerkingsverband aan te gaan met de SBB, de Samenwerking Beroepsonderwijs Bedrijfsleven. Dit is de organisatie die al de leerwerk bedrijven die er in het land zijn ondersteunen bij het begeleiden van leerlingen (Interview 9.41).

Belangrijke aandachtspunten:

Voordat er aan dit onderdeel begonnen wordt, is het van belang dat de school een document heeft opgesteld waarin de stageperiode, de stage

doelen en stage voorwaarden beschreven staan. Deze kunnen naar ouders verspreid worden, zodat er een eenduidig beeld bestaat over de stage.

2.3 Uitleg stageperiode

Korte toelichting:

Voordat een jongere met PDD-NOS daadwerkelijk stage gaat lopen, is het van het grootste belang dat deze een duidelijke en heldere uitleg krijgt wat betreft het stagelopen. Duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur zijn sleutelwoorden om een jongere met PDD-NOS in zijn kracht te zetten en hem te laten ontwikkelen. Op het moment dat deze jongeren de juiste structuur aangeboden krijgen, kunnen zij zich verder ontwikkelen (De Bruin, 2004, p. 91).

Mogelijke opzet:

De duidelijkheid en voorspelbaarheid die jongeren met PDD-NOS nodig hebben om goed te kunnen functioneren, kan geboden worden door een samenhangende uitleg te geven aan de hand van de volgende vijf kernbegrippen:

1. **Wat:** Wat gaat er gebeuren? Welke taken zal de jongere allemaal krijgen?
2. **Hoe:** Hoe zal het hele stage proces verlopen? Hoe zien de taken eruit? Hoe ziet een dag eruit?
3. **Waar:** Waar gaan de jongeren stagelopen? Hoe ziet zo een werkplek eruit?
4. **Wanneer:** Van wanneer tot wanneer duurt de stage?
5. **Wie:** Met wie krijgt de jongeren allemaal te maken? Welke functies hebben die personen? Naar welk persoon/welke personen kan de jongeren gaan met vragen?

Belangrijke aandachtspunten:

Jongeren met PDD-NOS leren veelal door herhaling. Dit kan het nodig maken om deze uitleg meerdere keren te herhalen.

2.4 Werkveld inlichten

Korte toelichting:

Het is van belang dat het werkveld op de hoogte wordt gesteld van de PDD-NOS problematiek en de doorwerking hiervan op de jongere zelf. Dit zodat ze op een gepaste manier bij deze jongeren aan kunnen sluiten en de juiste begeleiding kunnen bieden.

Mogelijke opzet:

Door middel van de brochure, die binnen dit onderzoek is geproduceerd, kan het werkveld op de hoogte worden gesteld van de PDD-NOS problematiek, de kenmerkende eigenschappen en de nodige begeleiding. Het verdient de aanbeveling om deze brochure zowel aan de begeleider, als aan de andere werknemers te laten lezen.

Daarnaast is het belangrijk dat de school een warme overdracht heeft met de begeleider op het werkveld, wat betreft de individuele persoonlijkheid van de jongere.

Stap 3: Stagelopen

Deze stap bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Kennismaking met het werkveld
2. Opstarten van stage
3. Stage uitvoering
4. Begeleiding op school
5. Stage afronding

3.1 Kennismaking met het werkveld

Korte toelichting:

Naast de duidelijke en heldere uitleg is het van belang dat een jongere op de stageperiode voorbereid wordt door een kennismakingsbezoek op het werkveld. Een veilige omgeving is van het grootste belang voor een jongere met PDD-NOS om te kunnen functioneren. Duidelijkheid, voorspelbaarheid en structuur zijn sleutelwoorden wat betreft het bieden van een veilige omgeving. Deze duidelijkheid en voorspelbaarheid kan geboden worden door een kennismakingsbezoek af te leggen aan de stage-instelling.

Mogelijke opzet:

Het verdient de aanbeveling om de stagebegeleider vanuit school samen met de jongere naar het kennismakingsbezoek te laten gaan. Dit om twee redenen. Allereerst vergroot de aanwezigheid van een vertrouwd en bekend persoon de veiligheid tijdens het kennismakingsbezoek. Daarnaast geeft dit bezoek voor de stagebegeleider vanuit school een realistisch beeld over de werkplek zelf. Het verdient de aanbeveling om de jongere tijdens dit kennismakingsbezoek al kennis te laten maken met de stage begeleider uit het werkveld zelf. Dit zodat de jongere weet naar wie hij/zij heen moet tijdens de start van de stage. De stagebegeleider vanuit school

en de stagebegeleider vanuit het werkveld kunnen aansluitend op dit werkbezoek een warme overdracht hebben wat betreft de jongere. Samen met de werkplek dient afgestemd te worden wanneer dit kennismakingsbezoek plaats zal vinden, binnen welk tijdsbestek dit kennismakingsbezoek zal plaats vinden en welke invulling dit kennismakingsbezoek zal hebben. Tot slot verdient het de aanbeveling om de jongere een rondleiding te geven door het bedrijf, waar hij door zijn stagebegeleider uitleg krijgt over de functies van ruimten en materialen. De jongere weet dan wat hem te wachten staat op de eerste dag van de stage, wat de voorspelbaarheid en de veiligheid zal vergroten. Dit alles is nodig om een jongere met PDD-NOS in zijn kracht te zetten en zo optimaal mogelijk te functioneren.

3.2 Opstarten van stage

Korte toelichting:

Het opstarten van de stage zal voor de jongere met PDD-NOS iets zijn wat veel spanning met zich mee kan brengen. Het verdient dus de aanbeveling om dit zorgvuldig op te zetten. Het is belangrijk dat de stagebegeleider vanuit school met de jongere meegaat tijdens deze opstart. Wanneer dit niet mogelijk is kan dit gedaan worden door een ander bekend en veilig persoon. De jongere heeft dan een rugsteun en staat er op dit, voor hem onveilige moment, niet alleen voor. Op het moment dat de jongere door de stagebegeleider uit de praktijk onder zijn hoede is genomen en deze aan de slag is met zijn taken, kan de stagebegeleider vanuit school de stage-instelling verlaten.

Mogelijke opzet:

De begeleider vanuit school begeleidt de leerling naar stage. Er wordt met de leerling afgesproken tot wanneer of tot welk tijdstip de begeleider

vanuit school zal blijven. De begeleider kan de jongere tegelijkertijd de weg of reis naar stage uit leggen zodat het voor de jongere duidelijk is hoe hij dit een volgende keer kan doen. De stagebegeleider vanuit school legt, wanneer dit nodig is, de opzet van de dag nog een keer uit. Aangekomen op de stageplek, geeft de stagebegeleider vanuit school nog een keer duidelijk naar de jongere aan wie zijn stagebegeleider op de werkplek is, hoe de begeleider hem zal helpen en waar hij/zij met vragen naar toe kan. Op het moment dat de leerling door de stagebegeleider uit de praktijk onder zijn hoede is genomen en deze aan de slag is met zijn taken, kan de stagebegeleider vanuit school de stage-instelling verlaten.

Belangrijke aandachtspunten:

Het is belangrijk dat de begeleider vanuit school en de begeleider vanuit het werkveld beseffen dat dit een spannend moment is voor de leerling. Dit zodat beide begeleiders de situatie voor de leerling zo veilig mogelijk kunnen maken.

3.3 Stage uitvoering

Korte toelichting:

Gedurende de afgesproken periode loopt de jongere stage bij de werkplek waar de jongere als het goed is al kennis mee heeft gemaakt.

Mogelijke opzet:

De opzet van de stage kan op meerdere manieren gebeuren. De stage kan ingevuld worden door gedurende een aantal weken fulltime stage te lopen. De stage kan ook ingevuld worden door een combinatie te maken van stage en school. Gedurende een week zijn er dan één of een aantal stagedagen. De overige dagen zijn dan gewoon lesdagen. De school zal

hierin een keuze moeten maken. Dit kan op basis van de individuele leerling of op basis van een algemeen programma.

De doelen die met de stageperiode samenhangen lopen samen met de soort stage die de school kiest. Op het moment dat de school kiest voor een oriënterende stage, zullen de doelen, wat betreft het stagelopen, meer liggen op het meedraaien op en het kennis laten maken met het werkveld en de daarbij behorende taken. Op het moment dat de school kiest voor een ontwikkelingsgerichte stage, zullen de doelen wat betreft het stagelopen meer liggen op het ontwikkelen van vaardigheden die nodig zijn om goed te kunnen functioneren op het werkveld.

De school kan er voor kiezen om de doelen voor stage zelf op te zetten. Het kan er ook voor kiezen om de doelen te baseren op gangbare methodieken. Hierbij kan men bijvoorbeeld denken aan de richtlijnen die de CED groep heeft opgesteld.

Belangrijke aandachtspunten:

Voor deze stage-uitvoering is het wenselijk een draaiboek op te stellen.

In dit draaiboek is het gewenst de volgende onderdelen uit te werken:

1. Contactgegevens van de school
2. Informatie over het stage traject
3. De doelen met betrekking tot de stage
4. Wenselijke begeleiding
5. Informatie over de PDD-NOS problematiek
6. Evaluatie formulier voor een middenevaluatie
7. Evaluatie formulier voor een eindevaluatie

Een belangrijk aandachtspunt, wat betreft het proces, is de lat die gelegd wordt bij de doelen. Voor deze jongeren kan het belangrijk zijn om te werken aan de hand van kleine stapjes en succeservaringen. De doelen dienen zo gesteld te worden dat dit voor de jongeren te overzien is. Ze

dienen zo geformuleerd te worden dat de jongeren er voornamelijk succeservaringen in op doen. Door deze succeservaringen groeit het zelfvertrouwen en kan de jongere verder ontwikkelen in vaardigheden die nog lastig zijn.

3.4 Begeleiding op school

Korte toelichting:

Voor de jongere is het belangrijk dat er naast de begeleiding op de werkplek zelf, ook begeleiding vanuit school geboden wordt. Hier is het voor nodig dat de beide begeleiders, vanuit de school en het werkveld, contact hebben met elkaar om een compleet beeld te kunnen vormen van het proces van de jongere.

Mogelijke opzet:

De mate en de opzet van de begeleiding hangen samen met de opzet van de stage. Op het moment dat de school kiest voor een fulltime stage, gedurende een aantal weken, zullen de mogelijkheden wat betreft de begeleiding op school beperkter zijn. De begeleiding vanuit school zal dan grotendeels bestaan uit het afleggen van bezoeken naar de stage instelling, de midden- en eindevaluatie en de (telefonische) contactmomenten met de stagebegeleider uit de praktijk, wat betreft de voortgang. Op het moment dat de school kiest voor een combinatie tussen stage- en lesdagen zal de begeleiding vanuit de school intensiever opgezet kunnen worden. De begeleiding kan dan naast het hebben van bovenstaande contactmomenten met de stage instelling, ook bestaan uit het evalueren van de stage met de leerling zelf en het oefenen van lastige situaties.

Het valt te overwegen om deze begeleiding vanuit de school uit te laten voeren door studenten van de opleiding SPH of MWD.

3.5 Stage afronding

Korte toelichting:

Het is belangrijk dat er een duidelijk afrondingsmoment is van de stageperiode. Dit zodat de jongere weet en ziet dat de periode van stage lopen ook daadwerkelijk afgelopen is. Dit kan voor de jongere nodig zijn om de periode van het stagelopen ook daadwerkelijk in het hoofd af te kunnen sluiten zodat hij zich weer volledig kan richten op de taken die hem vanaf dat moment te wachten staan.

Mogelijke opzet:

De school dient, in overleg met het werkveld zelf, te bepalen wanneer dit afrondingsmoment is en hoe dit eruit zal zien. Dit kan dus per individuele jongere en stageplaats verschillen.

Bij de afronding van de stage behoort tevens de eindevaluatie. De begeleider vanuit school gaat samen met de begeleider vanuit het werkveld en de jongere het gesprek aan over de ontwikkeling van de jongere, wat betreft de doelen behorend bij de stageperiode.

Belangrijke aandachtspunten:

Het is van belang dat de jongere van te voren duidelijk weet wanneer de afronding van de stageperiode plaats zal vinden. Het is voor de veiligheid van deze jongeren belangrijk dat ze weten wanneer het begin en het eindpunt van de periode is.

Eventueel kan er voor gekozen worden om dit te visualiseren, zodat het voor de jongere duidelijk zichtbaar is. Dit kan de onrust bij de jongere verminderen. De jongere ziet dan immers voor zich wanneer de stage afgerond wordt, waardoor deze vraag niet in zijn hoofd zal blijven spelen.

Stap 4: Evaluatie

Deze stap bestaat uit het volgende onderdeel:

1. Korte terugblik op het stage proces.

4.1 Korte terugblik op het stage proces

Korte toelichting:

Het is belangrijk om na de stageperiode stil te staan bij de evaluatie van de stageperiode met de jongere zelf. Als goed is, is er samen met de jongere en de stagebegeleider uit het werkveld al een eindevaluatie geweest, waarin het stage proces is besproken. Waar er bij de eindevaluatie vooral gekeken is naar de ontwikkeling van de jongere op de opgestelde doelen, zal er bij de terugblik op het stageproces vooral gekeken worden naar het werken op het werkveld in zijn algemeen.

Mogelijke opzet:

De korte terugblik op het stageproces kan in individueel verband of in klassenverband worden gedaan. De school zal hierin een beslissing moeten maken gekeken vanuit de mogelijkheden die de school zelf heeft en de mogelijkheden van de individuele jongere.

Zoals we bij de toelichting al verwoord hebben, zal deze terugblik zich vooral richten op het functioneren op het werkveld in zijn algemeen. De vragen die hierbij aan de orde kunnen komen zijn:

- Hoe vond je het werken op deze werkplek?
- Wat vond je leuk? Wat vond je minder leuk?
- Wat ging goed? Wat vond je lastig?

Nadat deze vragen besproken zijn kunnen de bevindingen in een werkstuk worden uitgebeeld of aangevuld in het paspoort. Dit geeft dat de jongere nog een document overhoudt van de stage zelf, waar eventuele doelen of aandachtspunten voor een volgende keer in staan.

Bijlage B: Brochure voor werkveld

Brochure

Inleiding

In deze brochure willen we u als werkveld inlichten over het begrip PDD-NOS.

Om jongeren met PDD-NOS zo goed mogelijk te kunnen begeleiden is het van belang dat zowel de begeleider als de werknemers op de hoogte zijn van de problematiek en de daarbij behorende mogelijkheden en beperkingen. In deze brochure willen we dan ook op een heldere en overzichtelijke manier de informatie verschaffen die nodig is om een jongere met PDD-NOS te begeleiden zodat de werkomgeving een functionele leeromgeving kan vormen voor de jongere. Een kanttekening die we willen plaatsen voordat we ingaan op het begrip PDD-NOS is dat het gaat om overeenkomstige kenmerken. Het vereist voorzichtigheid om deze informatie toe te passen op de individuele leerling.

Wat is PDD-NOS

PDD-NOS is een onderdeel uit de Pervasive Ontwikkelingsstoornissen. Misschien zegt u dit niet veel, maar dit houdt in dat het algemeen functioneren van een persoon ernstig belemmerd kan worden omdat de stoornis in alle ontwikkelingsgebieden doordringt. Misschien zult u bij het begrip PDD-NOS denken dat dit hetzelfde is als Autisme. Dat is niet het geval. Autisme en PDD-NOS hebben wel overlap met elkaar, maar het verschil zit hem in de mate en de ernst van de symptomen. Bij PDD-NOS en autisme kunnen dezelfde symptomen voorkomen alleen zijn de symptomen bij PDD-NOS in mindere mate aanwezig.

Mogelijkheden:

Mensen en jongeren met PDD-NOS kunnen door hun andere ontwikkeling specifieke mogelijkheden of kwaliteiten bezitten. De belangrijkste van deze mogelijkheden of kwaliteiten zijn:

- + *Een scherp oog voor details:*
Dit geeft dat ze op een verbluffende manier tot de essentie van iets kunnen komen, waardoor ze erg goed zijn in het onderscheiden van details en onjuiste details kunnen opsporen en rechtzetten
- + *Een goed geheugen:*
Jongeren met PDD-NOS hebben vaak een goed geheugen voor feiten, het geeft dat ze soms een indrukwekkende hoeveelheid feiten kunnen onthouden.
- + *Een rationeel analysevermogen en logisch denkvermogen:*
Deze jongeren werken heel analytisch en ze kunnen het vermogen hebben om een probleem van meerdere kanten te bekijken. Zaken waarbij ze tot de boden uit moeten zoeken hoe iets tot stand komt, hoe het is opgebouwd of het ontwikkelen en opbouwen van iets kan iemand met PDD-NOS vaak tot op het perfecte detail uitvoeren.
- + *Het hebben van doorzettingsvermogen:*
- + *Perfectionisme:*
Een jongere met PDD-NOS kan alles tot in detail kloppend willen hebben, voordat hij het af kan sluiten. Dit geeft dat ze dus alles goed willen doen.
- + *Eerlijk en betrouwbaar zijn.*
- + *Goed in gestructureerd werk en het naleven van regels:*
Jongeren met PDD-NOS functioneren het best aan de hand van vaste en duidelijke regels. Dit heeft als voordeel dat ze planmatig, goed methodisch en volgens protocollen kunnen werken.
- + *Taakgericht zijn en zich goed kunnen focussen op één taak.*



Beperkingen:

Jongeren of mensen met PDD-NOS kunnen door hun ontwikkeling ook een aantal beperkingen ervaren. Deze kunnen voornamelijk liggen op drie gebieden:

Beperkingen in de centrale coherentie:

Een jongere met PDD-NOS neemt alles in details waar, waardoor ze moeite hebben om de samenhang te zien tussen alle prikkels die binnen komen. Dit geeft dat het voor deze jongeren lastig kan zijn om een betekenis aan de situatie te verbinden en hoofd van bijzaken te onderscheiden.

Beperkingen in de Executieve functies:

Een jongere met PDD-NOS kan moeite hebben met plannen, organiseren en uitvoeren van eigen taken. Ook kan het moeite hebben met het corrigeren en reguleren van gedrag.

Beperkingen in de Theory of Mind:

Een jongere met PDD-NOS kan een onderontwikkelde Theory of Mind hebben. Dit geeft dat ze zowel het gedrag van zichzelf als van de ander moeilijk kunnen begrijpen. Dit alles geeft ook dat ze moeite hebben met het verplaatsen en inleven in andermans gedrag. Tot slot geeft dit dat ze een beperkt inzicht hebben op de invloed van het eigen gedrag op gedrag, de gedachten en de gevoelens van anderen.

-  Tot slot is het belangrijk om te vermelden dat deze jongeren het lastig kunnen vinden om de aangeleerde taken ook toe te passen in situaties die anders zijn dan de situatie waarin ze de taak aangeleerd hebben. Dit kan geven dat ze de taak technisch wel uit kunnen voeren, maar het niet doen omdat de situatie anders is.

Belangrijke aandachtspunten wat betreft een functionele leeromgeving:

Het tot stand brengen van een functionele leeromgeving voor een jongere met PDD-NOS kan om enkele voorwaarden vragen:

Het bieden van structuur:

Het is belangrijk dat de jongere weet wat hem te wachten staat. Dit kan door duidelijke regels en afspraken met de jongere te maken wat betreft de daginvulling en de taken. Het kan voor de jongere van belang zijn om dit te visualiseren, zodat de jongere het ook voor zich kan zien.

Het aanbrengen van samenhang in de taak en in de situatie zodat de jongere er betekenis aan kan geven.

Het aanbrengen van samenhang in de taak en de omgeving zodat de jongere betekenis aan de situatie en de taak kan geven en deze uit kan voeren.

Het bieden van een rustig werkklimaat

Geduld hebben

Focussen op het positieve aspect door deze leerlingen succeservaringen op te laten doen en uit te gaan van kleine stappen in de ontwikkeling.

Nodige begeleiding:

Veiligheid is het sleutelwoord binnen de begeleiding aan een jongere met PDD-NOS. Deze veiligheid kan geboden worden door de jongere in bescherming te nemen en een constante uitleg te bieden. Het is hierbij belangrijk dat de begeleider de jongere apart neemt op het moment dat er dingen misgaan en hierover in gesprek gaat met de jongere. Tot slot is het bij deze begeleiding van belang dat er naast het ontwikkelen van vaardigheden op gefocust wordt op het opdoen van succeservaringen en de ontwikkeling in kleine stapjes. Dit zodat het zelfvertrouwen van deze jongeren, wat (te) laag kan zijn, vergroot kan worden.

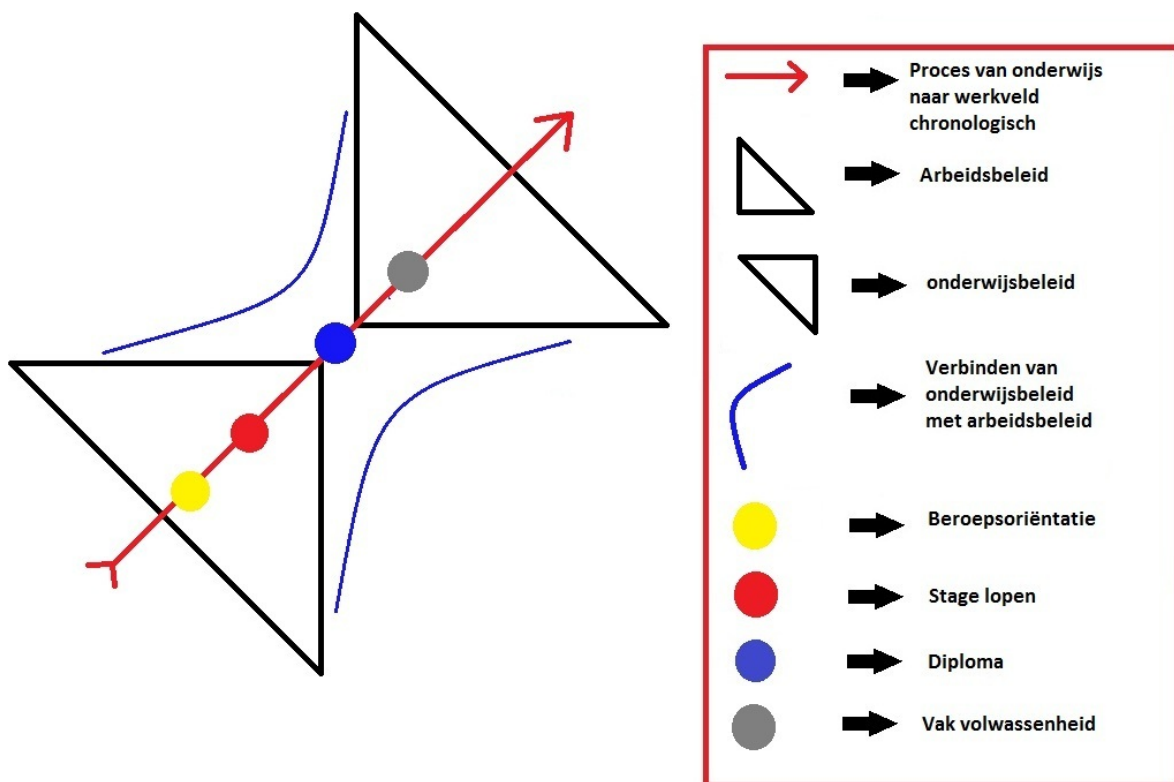


Bijlage C: Model onderwijs – werkveld

Inleiding

Een van onze respondenten gaf ons informatie over hoe het onderwijsbeleid en het arbeidsbeleid werkte en gaf een kleine schets van dit model (Interview 9). In ons onderzoek kwam naar voren dat dit de kern was van het onderzoek: hoe kunnen leerlingen met PDD-NOS het beste worden voorbereid op het latere werkveld? Een van de uitkomsten is om het onderwijs dicht bij het werkveld te brengen, en het werkveld bij het onderwijs. In het model wat wel hebben uitgewerkt hebben we inzichtelijk gemaakt hoe het onderwijs de verbinding met het werkveld kan vergroten. Wat op dit moment aan de hand is, is dat het onderwijs een geheel op zichzelf staand beleid voert, wat ook geldt voor het werkveld. Wat we in ons onderzoek beogen is dat het punt waarop het werkveld met het onderwijs wordt vergroot. De overgang van onderwijs naar werkveld is op dit moment grotendeels geworteld in het ontvangen van een diploma. Wat we willen bereiken is dat al in een eerder stadium wordt voorbereid op het werkveld door middel van een aantal zaken. In het model hieronder is inzichtelijk gemaakt welke zaken aan de orde moeten komen.

Model



Uitleg

In bovenstaand tabel zijn een aantal zaken te zien. Er worden twee driehoeken weergegeven die beiden een betekenis hebben. Het bovenste driehoek in de tabel is het arbeidsbeleid (zie legenda). De werkplek heeft als doel om medewerkers vak bekwaam te

maken en heeft er belang bij dat een werknemers zorgen voor productie en het vak goed uitoefenen waarvoor ze in dienst zijn genomen. Het onderwijs daarentegen heeft er belang bij dat een leerling zijn diploma haalt. De overgang tussen deze twee verschillende domeinen willen we verkleind zijn. Dit proces zijn met de twee blauwe lijnen aangegeven. Hoe dit proces vorm gegeven kan worden is uitgebeeld in de gekleurde stippen. Wanneer er binnen het onderwijs in een vroeg stadium aandacht wordt gegeven aan maatschappelijk vorming, zoals beroepsoriëntatie en het lopen van een stage, zal het behalen van het diploma wat minder aandacht krijgen, maar worden jongeren al in het onderwijs voorbereid op het doel wat het werkveld beoogd: vak bekwaam zijn. Uiteindelijk gaat het erom dat jongeren binnen het Cluster4 onderwijs weten waar hun toekomst heen gaat en vak bekwaam worden. Op dit moment worden jongeren pas uitgerust met vaardigheden die nodig zijn binnen het werkveld op het moment dat ze kennis maken met het werkveld. Wanneer dit niet gebeurt tijdens het onderwijs, zullen jongeren niet in hun kracht worden gezet en gemotiveerd worden om het einddoel van het onderwijs te halen, namelijk hun diploma.

Bijlage D: profiel 1ejaars HBO student

Inleiding

Eén van de producten die we hebben ontwikkeld is een stagehandleiding zodat vorm gegeven kan worden aan de uitvoer van de stage. Daarbij hebben we aanbevolen om een buddy aan te stellen die de stage kan begeleiden. Als buddy hebben we een HBO eerstejaars student van de Christelijke Hogeschool Ede aangedragen om deze taak te vervullen. Om een beeld te geven van de eisen en mogelijkheden die de CHE heeft rond het bieden van een eerstejaars student, geven we in deze bijlage weer wat de CHE aangeeft rondom de stage. Vooraf nog een aantal aandachtspunten die de stagecoördinator van de CHE VTO jaar 1 heeft doorgegeven rondom stage jaar 1:

- Op het Cluster4 onderwijs op de Guido de Brès kan een stagiaire de leerlingen die stage gaan lopen in groepjes begeleiden. Hierbij is wel begeleiding vereist van een medewerker op de Guido de Brès.
- De studenten van de CHE starten begin september met de opleiding. Voor hen is ook alles nieuw. Het is dus van belang dat deze studenten op de juiste waarde worden geschat.
- Het is niet aan te bevelen om de eerstejaars student de beroepsoriëntatie alleen te laten uitvoeren. Dit moet met begeleiding vanuit de Guido de Brès vorm gegeven worden.
- Uitsluitend op de woensdagen en vrijdagen kan de eerstejaars student stagelopen. Andere dagen zijn niet beschikbaar binnen het eerste jaar van de opleiding.
- De Christelijke Hogeschool Ede geeft als aanbeveling mee dat bij de binnen schoolse onderdelen de jongeren het beste begeleid kunnen worden door onderwijsassistenten. Bij buitenschoolse onderdelen kan de eerstejaars stagiaire eventueel alleen op pad.

Stagenota VTO – propedeuse Academie Sociale Studies

Voor de Guido de Brès is het noodzakelijk te weten hoe de eerstejaars stage van de CHE vorm gegeven wordt. De relevante informatie uit de stagereader van de CHE willen we als bijlage toevoegen zodat de Guido de Brès op de hoogte is van de eisen en mogelijkheden rondom een eerstejaars student van de CHE. Relevante hoofdstukken uit de reader zijn hoofdstuk 1, 3, 4 en 6.

Stagenota VTO – propedeuse Academie Sociale Studies

Voor de Guido de Brès is het noodzakelijk te weten hoe de eerstejaars stage van de CHE vorm gegeven wordt. De relevante informatie uit de stagereader van de CHE hebben we als bijlage toevoegen zodat de Guido de Brès op de hoogte is van de eisen en mogelijkheden rondom een eerstejaars student van de CHE. Relevante hoofdstukken uit de reader zijn hoofdstuk 1, 3, 4 en 6.

Hoofdstuk 1: Inleiding

De lintstage kan men beschouwen als een plek waar de student in aanraking komt met een 'welzijnsorganisatie'. De student maakt kennis met bewoners of cliënten en collega's. De student kan zo enerzijds ontdekken hoe hij zelf 'als persoon' een bijdrage kan leveren aan het welzijn van anderen en aan het samenwerken in een team. Anderzijds ontdekt hij welke mogelijkheden hij in zich heeft en wat hij nog te leren heeft in zijn ontwikkeling tot hulpverlener. De lintstage is een vorm van zogenaamde 'buitenschoolse

beroepspraktijkvorming'. De student ontdekt wat werken in de praktijk betekent: Hij leert kennis en sociale vaardigheden toe te passen en zijn persoonlijke kwaliteiten te benutten. Reflectie is een kernbegrip. Er zal een beroep worden gedaan op de reflectieve vaardigheden.

Hoofdstuk 3: Lintstage

3.1 Instellingen die voor de stage in aanmerking komen

Er zijn drie randvoorwaarden - lees: ondergrens - waaraan de stage dient te voldoen:

1. De student staat rechtstreeks in contact met een doelgroep binnen een hulpverlenings-, begeleidingssetting.
2. Er is de mogelijkheid voor het voeren van een gesprek met de doelgroep.
3. De praktijkbegeleider waarborgt het niveau van de stage; de student krijgt taken waarbij hij zijn sociaal relationele vaardigheden kan ontwikkelen op beginnend hbo-niveau.
4. Er is een praktijkbegeleider aanwezig die met de student kan evalueren en die feedback kan geven. Bij het ontbreken van een praktijkbegeleider op de werkplek komt het zwaartepunt van de feedback en evaluatie van de stage bij de begeleiding door de vierdejaarsstudent te liggen. Wel verwachten we dat de praktijkbegeleider op afstand contact houdt, evalueert en beoordeelt. Hierin kan het Praktijkbureau van de opleiding creatief meedenken.

3.2 Werkprogramma van de student

Indien er sprake is van een werkprogramma van de student, dient daar minstens in te worden opgenomen:

- a. Het leren kennen van de instelling en de doelgroep.
- b. Het werken aan bepaalde opdrachten, zoals verwoord in het programmaboek van Studieloopbaan-ontwikkeling en het werken aan het Praktijkassessment (zie bijlage I).

3.3 Verwachtingen van de instelling ten aanzien van de student

De instelling mag van de student verwachten:

- a) volledige inzet;
- b) beginnend inzicht in eigen mogelijkheden en beperkingen;
- c) bereidheid bovengenoemd inzicht verder te ontwikkelen;
- d) bereidheid houding en gedrag waar nodig bij te stellen;
- e) bereidheid tot samenwerking;
- f) gevoel voor verhoudingen, zowel binnen als buiten de stage instelling.

Plichten van de student

- a. Van de student wordt belangstelling, inzet en initiatief verwacht. Ook wordt van de student verwacht dat hij betrouwbaar is in het nakomen van afspraken.
- b. De student is gebonden aan regels ten aanzien van privacy, van zowel cliënten als van medewerkers. De student dient zich te realiseren dat het naar buiten brengen van informatie over personen niet geoorloofd is.
- c. De student is tevens gebonden aan, andere in de instelling geldende regels zoals: Arbo-richtlijnen, veiligheidsvoorschriften, huisregels, etc.

3.4 Verwachtingen van de student ten aanzien van de instelling

- a. De student heeft recht op een aanspreekpunt en mag begeleiding, hulp, feedback en instructie verwachten. De student heeft de mogelijkheid tot het verwerven van praktijkervaring en de plicht hierop te reflecteren.
- b. De student mag verwachten dat hij informatie van dossiers te horen krijgt, indien dat belangrijk is om goed zijn werk te kunnen doen.
- c. De student heeft recht op dezelfde veiligheidsmaatregelen als een werknemer in vergelijkbare situaties: Dat wil zeggen gebruikelijke voorzorgen, goede instructie, zo nodig beschermende maatregelen en beperking van risico's.

3.5 (Schematisch) overzicht stageperiode van de student

In september vindt er, tijdens ingeroosterde momenten, stagevoorbereiding plaats. Afhankelijk van de stageplek en de gemaakte afspraken, wordt met de stage gestart tussen oktober en december. De lintstage kent een minimum van 200 uur. Waarbij er ongeveer 80 klokuren in semester I vallen en 120 in semester II. Deze 200 uur zijn exclusief zoekopdrachten en exclusief het praktijkassessment. Het aantal uren dat de student boven de 200 uur daadwerkelijk stage loopt kan tot op zekere hoogte gebruikt worden om zgn. differentiatie-uren (vrije studiepunt) mee op te vullen. Dit laatste dient altijd te gebeuren in overleg met de eigen studieloopbaanbegeleider. Indien een stageinstelling een stage aanbiedt van meer dan 200 uren moet dit van te voren helder zijn voor beide partijen. Ook adviseren wij dit altijd vast te leggen in het stagecontract. De stageperiode loopt tot eind van het cursusjaar 2012-2013 door. De tabel hieronder geeft het totaaloverzicht weer van het eerste en het vierde jaar.

WEEK	SEMESTER I	JAAR 1	Contact met 4ejaars
36	3 september	Lesweek 1	
37		Lesweek 2	
38		Lesweek 3	
39		Lesweek 4	MATCHINGSMOMENT (4 ^e jrs-1 ^e jrs)
40		Lintstage	Gesprek 1 : Takenlijsten doornemen in Stagenota jr 1 (!). Sollicitatieproces (en brief) bespreken.
41		Lintstage	
42	Herfstvakantie 15 oktober	Lintstage loopt door! ¹	
43		Lintstage	Gesprek 2 : Stagevoorbereiding, Studieplanning.
44		Lintstage	
45		Lintstage	
46		Lintstage	
47	19 november	Lintstage	Gesprek 3 : Het schrijven van reflecties; leerdoelenbespreking.
48		Lintstage	
49		Lintstage	Gesprek 4 : reflectie gesprek 3
50	17 december	Lintstage	1 ^e Telefonisch contact met stage-

Lintstage loopt door = tijdens vakanties, toetsweken, assessments zijn studenten inzetbaar voor de stage! Voor vakanties: Zie par 6

			instelling 1 ^e jaars.
51		Lintstage	Gesprek 5 reflectie op gesprek 4 en leerdoelenbespreking TUSSENBEOORDELING → beoordelingsform. aan SLB-doc. + 1 ^e jrs geven vóór de Kerstvakantie
52	Kerstvakantie 24 december	Lintstage / Kerstvakantie	Kerstvakantie
1	Kerstvakantie 31 december	Lintstage / Kerstvakantie	Kerstvakantie
2		Lintstage	
3		Lintstage	Aanwezig bij beoordeling assessment
4		Lintstage	Aanwezig bij beoordeling assessment
5		Lintstage	Aanwezig bij beoordeling assessment
	SEMESTER II	JAAR 1	
6	4 februari	Lintstage	
7		Lintstage	Gesprek 6 : reflectie op gesprek 5 + ass.
8	Voorjaarsvakantie 18 februari	Lintstage / Voorjaarsvakantie	
9		Lintstage	Overleg met SLB'er 1 ^e jaars; 2 ^e telefonisch contact met stage-instelling.
10		Lintstage	
11		Lintstage	Kontaktmoment met 1 ^e jaars: zo nodig gesprek
12		Lintstage	
13		Lintstage	
14		Lintstage	
15		Lintstage	Gesprek 7 : reflectie op gesprek 6; voorbereiding eindbeoordeling; 3 ^e telefonisch contact met stage-instelling.
16		Lintstage	
17		Lintstage	Gesprek 8 : Eindbeoordelingsgesprek zonodig in aanwezigheid van SLB-docent → beoordelingsform. aan SLB-doc. en 1 ^e jaars geven
18	Meivakantie 29-4	Lintstage / Meivakantie	
19		Lintstage	
20		Lintstage	
21		Lintstage	
22		Lintstage	
23		Lintstage	
24		Lintstage	
25		Lintstage	
26-28	Eindtoetsen	Lintstage	
29-33	15 juli	Zomervakantie	

De uren- en EC-verdeling van de stageperiode van de student ziet er als volgt uit:

Taak	Uren	EC
Stagevoorbereiding	42	Geen (onderdeel van SLO)
Stage	200	3 (onderdeel van SLO)
Praktijkassessment	6	1

Hoofdstuk 4: Taken en verantwoordelijkheden betrokken partijen

4.1 Partijen die bij de 'Lintstage' betrokken zijn:

- De eerstejaarsstudent
- De vierdejaarsstudent
- De praktijkbegeleider vanuit de instelling
- De studieloopbaanbegeleider vanuit de Hogeschool
- Het praktijkbureau vanuit de opleiding

4.2 Taken en verantwoordelijkheden van alle partijen

4.2.1 De eerstejaarsstudent

Taken en verantwoordelijkheden ten opzichte van de instelling.

Van de eerstejaarsstudent wordt verwacht dat hij:

- deelneemt aan activiteiten binnen de instelling;
- opdrachten van de praktijkbegeleider in het kader van zijn leerproces naar behoren uitvoert;
- een digitaal dossier aanlegt waarin de verschillende verslagen en beoordeling(en) opgenomen worden;
- de verslagen door de praktijkbegeleider laat lezen, alvorens deze aan de SLB 'er te overhandigen;
- gevoel heeft voor verhoudingen in relatie tot: praktijkbegeleider(s), beheerders, vrijwilligers, medestudenten, personen / instanties buiten de organisatie en natuurlijk de doelgroep / bezoekers van de instelling;
- samenwerkt binnen de instelling.

Taken ten opzichte van de slb'er.

Van de eerstejaarsstudent kan verwacht worden dat hij:

- een lintstagedossier bijhoudt (onderdelen ervan komen in zijn digitaal portfolio);
- de beoordelingen schriftelijk voorbereidt (reflectie op praktijkdoelen) en na de evaluatie het lintstagedossier met het reflectieverslag; beoordelingsformulier(en) en verslag evaluatiegesprek aanreikt aan de SLB'er.

Taken t.o.v. het praktijkbureau.

Van de student kan worden verwacht dat hij:

- voor januari een stagecontract (volledig ingevuld) inlevert bij het praktijkbureau;
- het praktijkbureau op de hoogte brengt van wijzigingen of eventuele problemen in de stage.

4.2.3 De praktijkbegeleider

Taken en verantwoordelijkheden.

Van de praktijkbegeleider wordt verwacht dat hij:

- Zoveel als mogelijk (begeleidings-) tijd voor de student vrij maakt.

- Praktische ondersteuning en feedback geeft aan de student.
- De student zo vroeg mogelijk op de hoogte stelt van voldoende of onvoldoende functioneren.
- Afspraken met de vierdejaarsstudent nakomt als vertegenwoordiger van de Hogeschool.
- Telefonisch contact heeft over het functioneren van de student met de vierdejaarsstudent.
- Informatie verstrekt over de taken en werkzaamheden die moeten worden verricht.
- Een tussenbeoordeling (middels het beoordelingsformulier voor semester 1) houdt.
- Een eindbeoordeling (middels het beoordelingsformulier voor semester 2) houdt.

4.2.4 De studieloopbaanbegeleider

Taken en verantwoordelijkheden.

Van de SLB'er wordt verwacht dat hij:

- De eindverantwoordelijkheid op zich neemt voor de midden- en eindbeoordeling van het functioneren van de student. Dit gebeurt aan de hand van verslaglegging. De SLB'er verzamelt de verschillende beoordelingen op het eindbeoordelingsformulier (zie bijlage 8).
- In geval van problemen betreffende het functioneren van de eerstejaarsstudent als aanspreekpunt functioneert en op grond daarvan intervenieert.
- Er vindt zo nodig een telefoontje of een stagebezoek plaats naar de praktijkbegeleider, alleen in die gevallen dat dit door één van de partijen als noodzakelijk(!) wordt gezien.
- In geval van knelpunten rondom de begeleiding van de eerstejaars door de vierdejaars, contact zoekt met de vierdejaars en zo nodig een gesprek aangaat.

4.2.5 De stageconsulent

Taken en verantwoordelijkheden.

Van het praktijkbureau wordt verwacht dat het:

- studenten helpt met het zoeken naar een stageplaats;
- het stagevoorbereidingsprogramma inclusief de sollicitatietraining klassikaal verzorgt;
- de lintstage coördineert en naar instellingen toe de contactpersoon is;

Hoofdstuk 6: Duur stageperiode en werktijden

6.1 Startmomenten

De stage duurt in totaal minimaal 200 uur en begint op zijn vroegst per 1 oktober. De bovengenoemde periode eindigt in juni. De einddatum kan verschillen. Het kan zijn dat de stage in de eerste week van juni al is afgerond, maar dit kan ook pas in de laatste week zijn. Belangrijk hierin is wat met de instelling is afgesproken. Dat moet leidend zijn wat betreft het cursusjaar. Leg gemaakte afspraken schriftelijk vast in het stagecontract.

6.2 Invulling van een dag

De student is gedurende het cursusjaar 2012/2013 op één 'dag' (= 8 klokuur) in de week vrij geroosterd.

De student en de instelling kunnen de agenda's naast elkaar leggen om een win/win situatie te creëren. Oftewel: een middag en een avond stagelopen, of twee avonden, of

een zaterdag, juist piekmomenten in vakanties opvullen of een combinatie van mogelijkheden over een jaar ingeroosterd. Wees creatief!

Bijlage E: DSM-IV

Inleiding

In deze bijlage willen we allereerst kort stilstaan bij de DSM-IV, door de verschillende assen uit te leggen. Vervolgens willen we de criterialijst weergeven die de DSM stelt voor de Pervasieve ontwikkelingsstoornissen met de daarbij horende classificatieregels. Dit voornamelijk ter ondersteuning van hoofdstuk één.

DSM en de verschillende dimensies

De DSM is een classificatie voor psychiatrische stoornissen. Deze is ontwikkeld onder de verantwoordelijkheid van de American Psychiatric Association. In 1994 is de vierde editie (DSM-IV) verschenen en in 2000 is een tekstrevisie hiervan verschenen (DSM-IV-TR). Internationaal zijn er dezelfde criteria afgesproken voor psychiatrische aandoeningen. Hierdoor wordt onderzoek en communicatie met betrekking tot de psychiatrische aandoeningen duidelijker en betrouwbaarder. De DSM is dus een classificatiesysteem.

De DSM-IV maakt onderscheid tussen verschillende dimensies (assen). In totaal heeft het de psychiatrische aandoeningen verdeelt in vijf assen:

- AS I: Dit zijn de klinische stoornissen of syndromen. Het gaat hierbij om beschreven symptomen die in een bepaalde ernst en duur aanwezig moeten zijn.
- AS II: Hieronder vallen de persoonlijkheidsstoornissen. Het gaat om de stoornissen in de persoonlijkheid.
- AS III: De lichamelijke toestand. Hieronder worden de lichamelijke ziekten, aandoeningen of handicaps verstaan, die van belang kunnen zijn voor de psychische stoornis en de behandeling.
- AS IV: Hieronder worden de psychosociale problemen of omgevingsfactoren beschreven. Negatieve levensgebeurtenissen, huisvestingsproblemen, economische problemen, studie- en werkproblemen of problemen in een gezin of familie.
- AS V: Dit is een algehele beoordeling van het functioneren. Op deze as wordt het functioneren op verschillende levensgebieden globaal beoordeeld, op een schaal van 0 tot 100.

De pervasieve ontwikkelingsstoornissen worden geschaard op as I (Horwitz et.al., 2010, p. 9).

Criterialijst Pervasieve ontwikkelingsstoornissen:

Hieronder willen we de criterialijst weergeven met betrekking tot de Pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Deze criterialijst bestaat uit drie gebieden die elk met A, B en C zijn weergegeven (Horwitz et.al., 2010, p. 10). De criteria bij deze gebieden dienen achtereenvolgens doorlopen te worden bij het stellen van een diagnose (Delfos, 2011, p. 92).

A

1. Kwalitatieve tekortkomingen in de sociale interactie

- a) Duidelijke stoornissen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag.
- b) Er niet in slagen om met leeftijdsgenoten tot relaties te komen.
- c) Tekort in het spontaan met anderen delen van plezier, bezigheden.
- d) Afwezigheid van sociaal emotionele wederkerigheid.

2. Kwalitatieve beperkingen in de communicatie

- a) Achterstand of volledige afwezigheid van de ontwikkeling van gesproken taal.
- b) Beperkingen van het vermogen om een gesprek te beginnen en te onderhouden.
- c) Stereotype en herhaald taalgebruik.
- d) Afwezigheid van gevarieerd spontaan fantasiespel of sociaal imiterend spel.

3. Beperkte zich herhalende stereotype patronen van gedrag, belangstelling.

- a) Sterke preoccupatie met één of meer stereotype patronen van gedrag en beperkte patronen van belangstelling.
- b) Duidelijk vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen.
- c) Stereotype en zich herhalende motorische maniërisme.
- d) Aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen

B

Achterstand in of abnormaal functioneren op tenminste één van de volgende gebieden voor het derde levensjaar:

1. Sociale interacties.
2. Taal zoals te gebruiken in sociale communicatie.
3. Symbolisch of fantasiespel.

C

De stoornis is niet toe te schrijven aan de stoornis van Rett of een Desintegratie stoornis van de kinderleeftijd.

Classificatieregels:

Nu we de criterialijst hebben weergegeven willen we de classificatieregels beschrijven die gelden voor de stoornis PDD-NOS. Voor zowel de Autistische stoornis, als de Stoornis van Asperger en PDD-NOS gelden verschillende classificatieregels (Horwitz et.al., 2010, p. 11). Omdat wij ons in ons onderzoek richten op de stoornis PDD-NOS willen we ons beperken tot de classificatieregels geldend voor PDD-NOS.

Classificatieregels PDD-NOS (Horwitz et.al., 2010, p. 11):

- Bij de criteria op gebied A, moeten uit de drie dimensies ten minste drie criteria en ten hoogste vijf als aanwezig te scoren zijn.
- Daarbij moet er in elk geval één criterium zijn uit de dimensie sociale interacties en verder op de twee andere dimensies.

Bijlage F: Contextbeschrijving in engere- en ruimere zin

In deze bijlage wordt er een korte uitleg gegeven over het aanbod van de Guido de Brès zowel in engere- als ruimere zin. We geven deze informatie weer om een zo duidelijk mogelijk beeld van het onderwijs van de Guido de Brès te schetsen.

De Guido de Brès is een reguliere school en dus geen VSO school. De Guido de Brès is een reformatorisches middelbare school en heeft de volgende niveaus en afdelingen:

- GT onderbouw en bovenbouw
- HAVO onderbouw en bovenbouw
- VWO onderbouw en bovenbouw
- TTO onderbouw en bovenbouw
- Atheneum en gymnasium onderbouw en bovenbouw
- Satelliet klas, binnen het schoolgebouw van de Guido de Brès
- Cluster4, in een kantorencomplex bij Zuidplein: Twentestraat 91, Rotterdam.
- Rebound, in een kantorencomplex bij Zuidplein: Twentestraat 91, Rotterdam.

De Guido de Brès telt ongeveer 1700 leerlingen. Op de Guido de Brès wordt een aantal begeleidingen gegeven. Naast de mentor, het eerste aanspreekpunt voor de zorg van leerlingen, heeft de Guido de Brès ook verschillende specifieke zorgverleners in dienst. Deze zorgverleners worden in principe via een aanmelding bij het ZAT (Zorg- en Adviesteam) ingeschakeld. Ook kan de zorg ingezet worden na een groeps-screening. De volgende soorten zorg kunnen ze bieden (College, W. 2013):

- Faalangstreductietraining
- Dyslexiebegeleiding (na screening)
- Schoolmaatschappelijk werk
- Orthopedagogische begeleiding
- Gehandicaptenbegeleiding
- SOVA-training klas 1 (na screening)

Daarnaast is er een reboundvoorziening en een Cluster4-voorziening gekoppeld aan locatie Guido de Brès. Aanmeldingen voor deze voorzieningen lopen via het ZAT van de locatie en via een toelatingscommissie. We willen inzoomen op het Cluster4 onderwijs. Op dit moment zijn er plus minus 45 leerlingen die Cluster4 onderwijs volgen op de Guido de Brès. Deze leerlingen zijn verdeeld in vier klassen. Binnen elke klas geeft er één docent les, die tegelijkertijd mentor is van deze klas. Daarnaast heeft het Cluster4 onderwijs verschillende onderwijsassistenten die leerlingen individueel begeleiden en nevenwerkzaamheden verrichten. Op deze manier krijgen jongeren die Cluster4 onderwijs volgen extra begeleiding en aandacht, gepast op de stoornis die bij hen is gediagnosticeerd.

Nieuwsbrief Cluster4

De adjunct-directeur van het Cluster4 onderwijs heeft op 01 november 2012 een brief geschreven aan docenten en ouders rondom het beleid en de ontwikkeling van het Cluster4 onderwijs (College, W. 2013). Om de informatieverstrekking rondom het aanbod van de Guido de Brès en het aanbod binnen het Cluster4 onderwijs compleet te maken, willen de deze brief weergeven. De brief luidt als volgt:

In deze nieuwsbrief weer een bijdrage van Cluster4. Regelmatig krijgen wij de vraag: 'Kan mijn zoon of dochter examen doen bij Cluster4?' Als Cluster4 bestaan wij nu ruim 3 jaar, in die jaren zijn de volgende uitgangspunten leidend geworden bij het beantwoorden van die vraag:

- 1. Ons onderwijs is gericht op een toekomst zonder de beschermende omgeving van een Cluster4 voorziening.*
- 2. De Cluster4 voorziening heeft op dit moment niet de kennis in huis om leerlingen voor te bereiden op hun examens.*
- 3. We willen nauw betrokken zijn bij de plaatsing van onze leerlingen in het vervolgonderwijs.*
- 4. Elke leerling vraagt om maatwerk.*

Deze uitgangspunten hebben geleid tot de volgende afspraken:

In principe zitten Cluster4 leerlingen maximaal 3 jaar op onze voorziening, voor vmbo BK leerlingen is dit 2 jaar. In de tweede helft van deze periode oefenen leerlingen met hulp van de satellietklassen op de locatie Guido de Brès of De Swaef om mee te doen in reguliere klassen. Na deze periode volgen deze leerlingen regulier onderwijs, eventueel met ondersteuning door één van de satellietklassen. Soms lukt het niet om leerlingen dit traject succesvol te laten volgen. In nauw contact met ouders/verzorgers zoeken we dan naar andere mogelijkheden.

Met deze afspraken menen we een balans gevonden te hebben tussen bescherming en ondersteuning aan de ene kant, en opvoeding richting een niet beschermende maatschappij aan de andere kant. In een volgende nieuwsbrief meer over de satellietklassen.

N.N.

adjunct-directeur Passend Onderwijs

Bijlage G: Vaardighedenlijst

Op dit moment hanteert de Guido de Brès een vaardighedenlijst voor hun leerlingen op het Cluster4 onderwijs. De basisvaardigheden vanuit deze lijst willen we in deze bijlage aan de orde brengen. De complete vaardighedenlijst beslaat 11 pagina's en is in het bezit van de Guido de Brès.

1	Ik ga naar school om daar te werken en te leren	
2	Ik kan zelfstandig en/of onder begeleiding naar school komen	
3	Ik weet de regels van de school en hou me hier aan	
4	Ik weet de regels in de klas en hou me hier aan	
5	Ik kan in een groep van gemiddeld 10 leerlingen rustig aanwezig zijn	
6	Ik blijf tijdens de lesuren op mijn stoel zitten	
7	Ik kan, met behulp van een dag of weekplanning, zelfstandig werken en leren.	
8	Ik praat of vraag tijdens de les alleen iets als ik daarvoor toestemming heb van de docent	
9	Ik luister naar de docenten op school en volg hun instructie op	
10	Ik vraag om hulp als het schoolwerk niet lukt, of ergens anders hulp voor nodig heb	
11	Ik accepteer als de docent me niet gelijk kan helpen en weet wat ik dan kan doen	
12	Ik gebruik alleen nette woorden en gebaren	
13	Ik ga op een positieve manier om met mijn klasgenoten	
14	Ik kan luisteren naar anderen, zonder hen te onderbreken.	
15	Ik spreek de docenten aan met meneer en mevrouw + hun achternaam	
16	Ik accepteer en respecteer het gezag van de docenten	
17	Ik blijf van anderen af	
18	Ik weet dat de docenten er zijn om mij te helpen, daarom luister ik naar hen	
19	Ik eet en drink in de klas alleen na toestemming van de docent en op afgesproken tijden	
20	Ik gebruik de zelfstandig werkruimtes om daar stil te kunnen werken en/of te leren	
21	Op de gangen ben ik tijdens de lesuren stil en zorg ik dat er in de klassen rustig gewerkt kan worden	
22	In de pauzes weet ik waar ik mag zijn en wat ik kan doen.	
23	Als ik boos ben weet ik wat ik wel en niet kan en mag doen	
24	Ik gebruik een laptop alleen na toestemming van een docent.	
25	Ik gebruik mijn mobiele telefoon en geluidsdragers alleen voor en na schooltijd buiten het schoolgebouw	
26	Ik blijf tijdens de schooltijden in het schoolgebouw	
27	Ik verlaat het schoolgebouw alleen na toestemming van de docent	

Bijlage H: Wetsvoorstel kwaliteit (V)SO

Vanaf 1 augustus 2013 wordt de nieuwe Wet Kwaliteit VSO van kracht. Doelstelling van de wetwijziging is de kwaliteit van het onderwijs te verhogen en daarmee de kansen van leerlingen op volwaardige participatie te vergroten. De wijzigingen hebben betrekking op het vergroten van de opbrengstgerichtheid van het onderwijs en het inrichten van de drie uitstroomprofielen (vervolgonderwijs, arbeid en dagbesteding), afgestemd op de verschillende doelgroepen. Voor alle uitstroomprofielen geldt dat scholen, gesteund door een wettelijke taak, leerlingen systematisch en doelgericht door het desbetreffende uitstroomprofiel leiden (Boer, M. & Bosch, J., 2012).

Belangrijkste wijzigingen:

1. Het inrichten van drie uitstroomprofielen (vervolgonderwijs, arbeid, dagbesteding)
2. Het vaststellen van een ontwikkelingsperspectief
3. Het aanbieden van onderwijs volgens kerndoelen (per uitstroomprofiel), inclusief invoering van het referentiekader taal en rekenen
4. Het (deels verplicht) aanbieden van stages
5. Vormen van afsluiting van de vso onderwijsloopbaan
6. Opbrengstgericht werken
7. Nazorg

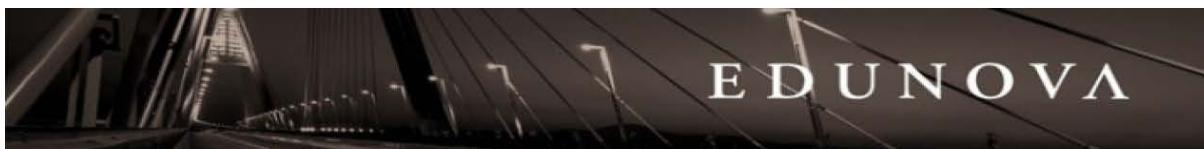
Het wetsvoorstel kwaliteit (V)SO is met algemene stemmen aangenomen door de Tweede Kamer. De belangrijkste elementen van dit wetsvoorstel zijn de invoering van het ontwikkelingsperspectief, een verplichte voortgangsregistratie in het speciaal onderwijs (SO), het voortgezet speciaal onderwijs (VSO) en de introductie van drie uitstroomprofielen in het VSO.

Die uitstroomprofielen zijn vervolgonderwijs, arbeidsmarktgericht en dagbesteding. Voor die uitstroomprofielen worden kerndoelen ontwikkeld. Dit niet alleen voor de leergebieden, zoals Nederlandse taal en rekenen/wiskunde, maar ook kerndoelen gericht op de voorbereiding van de leerling op zijn vervolgbestemming op de arbeidsmarkt, of in vormen van dagbesteding. Daarnaast zullen er voor alle uitstroomprofielen leergebied overstijgende doelen gaan gelden.

De leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs die geen regulier diploma kunnen halen, krijgen bij het verlaten van het onderwijs een getuigschrift en een overgangsdokument mee. Op verzoek van de Tweede Kamer is het overleg dat scholen met ouders voeren over het ontwikkelingsperspectief gericht op het bereiken van overeenstemming en krijgen ouders de mogelijkheid om een opmerking in het ontwikkelingsperspectief te plaatsen als er geen overeenstemming bereikt is. Ook komt er een geschillenregeling.

Deze elementen worden de komende periode uitgewerkt. Het wachten is nu op de behandeling van het wetsvoorstel in de Eerste Kamer. De inwerkingtreding is voor het speciaal onderwijs voorzien op 1 augustus 2012 en voor het VSO op 1 augustus 2013 (Rijksoverheid, 2012).

Edunova ondersteunt scholen, middels onderstaand stappenplan, om stapsgewijs toe te werken naar deze cruciale datum (Edunova, 2012).



Stappenplan 'Invoering Wet Kwaliteit vso'

	STAP 1	STAP 2	STAP 3	STAP 4
	KADERBEPALING	ONDERWIJSINRICHTING	GROEPSPLANNING	LESPLANNING
Resultaat	Er wordt toegewerkt naar een kadernotitie waarin het huidige onderwijsaanbod wordt beschreven.	Vanuit de kadernotitie wordt een verdiepingsslag gemaakt door per vak de relevante kerndoelen te agenderen per onderwijsfase. Dit vormt de basis voor de groepsplanning.	Op dit niveau wordt invulling gegeven op welke manier gewerkt gaat worden aan de kerndoelen en om de beoogde streefniveaus te bereiken.	Op dit niveau wordt invulling gegeven aan daadwerkelijke onderwijsactiviteiten door het uitzetten van lessen en opdrachten in tijdvakken met een logische volgorde.
Activiteiten	Activiteiten ✓ Inventariseren huidige situatie. ✓ Bepaling nieuwe onderwijsaanbod en profielkeuze. ✓ Fasering en opbouw van profiel bepalen. ✓ Invulling van de onderwijscomponenten. ✓ Lessentabellen opstellen per leerweg.	Activiteiten ✓ Agendering van kerndoelen. ✓ Beschrijving van vakken / leergebieden per leerweg. ✓ Opstellen van een toetsprotocol.	Activiteiten ✓ Koppelen van streefniveaus aan de kerndoelen (CED leerlijnen voor vso). ✓ Per vak / leergebied aangeven welke materialen, methoden, opdrachten en leermiddelen ingezet worden.	Activiteiten ✓ Invulling geven aan onderwijsactiviteiten. ✓ Opstellen van een leskalender. ✓ Beschrijven van toetscomponenten.

Dit stappenplan wordt momenteel succesvol toegepast binnen alle clusters van het voortgezet speciaal onderwijs en vormt de basis om als school te kunnen voldoen aan de eisen die de nieuwe wet vanaf 1 augustus 2013 stelt.

Bijlage I: Procesverslag/Logboek

Wekelijkse verantwoording:

Verantwoord per week welke keuzes er zijn gemaakt en waarom, en hoe de samenwerking en het proces verliep.

Week 6:

Dit is de week dat we gestart zijn met het daadwerkelijk afstuderen. Het plan van aanpak hebben we in de weken hiervoor al opgesteld waardoor het op dit moment kwestie was van kleine dingen aanpassen en alles opzetten.

Aan het begin van de week hebben we samen zitten werken. Dit om ervoor te zorgen dat er een goede afstemming zou zijn en we niet langs elkaar heen zouden werken.

Deze week hebben we voornamelijk alles opgezet, de dingen aan het plan van aanpak aangepast en een drietal planningen gemaakt, een maandelijkse, een wekelijkse en een opzet voor een dagelijkse planning. We hebben afgesproken om iedere week op de maandag samen op school te werken en 's morgens de wekelijkse planning van de vorige week te evalueren (wat is er gebeurd en wat moet nog meegenomen worden naar deze week?), en daarna de weekplanning voor komende week onder te verdelen in een dagelijkse planning per persoon. Dit om voornamelijk in de beginperiode, waarin heel veel dingen bij de opstart komen kijken, het overzicht te kunnen houden en niets te vergeten. We hebben ervoor gekozen om per week de dagelijkse planning in te vullen om zo rekening te kunnen houden met eventuele wijzigingen in de planning.

Ook hebben we afgesproken om iedere donderdag samen op school te werken, zodat we zowel aan het begin als aan het eind van de week een afstemming hadden op elkaar.

Omdat we ver uit elkaar wonen hebben we afgesproken de andere dagen thuis te werken en dagelijks telefonisch contact te hebben over de gang van zaken en eventuele vragen. We zijn de week begonnen met een gesprek met onze afstudeerbegeleider, om op deze manier aan de beginperiode ook afstemming met haar over alles te hebben en om het plan van aanpak nog even goed door te bespreken.

Tot slot hebben we onze verdere tijd in deze week vooral besteed aan het zoeken naar interview respondenten. Dit bleek een lastige taak aangezien we mensen uit het werkveld moesten zien te vinden die de koppeling hadden tussen het functioneren van deze jongeren op het werkveld en het onderwijs aan deze jongeren. Hier is dus aardig wat tijd in gaan zitten.

Week 7:

Ook deze week zijn we voornamelijk nog bezig geweest met organisatorische factoren. We hebben contact gehad met onze opdrachtgever om ook met hem het totale (aangepaste) plan van aanpak nog een keer goed door te bespreken. Hier kwamen nog een paar puntjes uit die we aangepast hebben. Het plan van aanpak was toen definitief goedgekeurd, waardoor we dat als het ware af hebben kunnen ronden. Deze week zijn we nog verder gegaan met het zoeken naar interview respondenten. Het plannen van de interviews op de Guido de Brès, was zo gebeurd. Het plannen van de interviews op andere scholen en het plannen van interviews met het werkveld waren lastigere punten. We hebben eerst scholen opgezocht om hen vervolgens via de mail of telefoon te benaderen. We kregen positieve reacties van de benaderde scholen, waardoor ook deze toch vrij snel waren geregeld. Het zoeken naar het werkveld was echt lastig, we hebben dus een groot gedeelte van de week nog besteed aan het zoeken naar deze

respondenten. Op het moment dat we een geschikte respondent hadden gevonden hebben we deze gelijk benaderd. Om hierin niet het overzicht te verliezen hebben we een tabel gemaakt, met daarin overzichtelijk de namen van de mensen die benaderd waren, of er al een reactie was en een eventuele datum.

Tegelijkertijd zijn we in deze week gestart met het literatuuronderzoek omdat dit, ondanks het moeite hebben met het zoeken naar respondenten, toch niet achterwege mocht blijven. We hebben dit gedaan door beiden op zoek te gaan naar literatuur. Op de donderdag, de dag dat we weer samen werkten hebben we de literatuur naast elkaar gelegd en op een eerlijke manier proberen te verdelen. We hebben ervoor gekozen om dit zo te verdelen dat we allebei boeken hadden die te maken hadden met de verschillende deelvragen. We hebben dus niet de onderwerpen verdeelt, maar de verschillende boeken. Dit gaf naar ons idee dat we ons beide zouden verdiepen in de verschillende onderwerpen, zodat we er ook beide een visie op zouden hebben. Dit kan naar onze mening een tunnelvisie voorkomen.

Week 8:

Deze week was officieel de vakantieweek. Omdat we allebei nog minoren en keuzevakken uit het vorige blok moesten afronden hebben we ervoor gekozen om tijdens deze week onze focus hierop op te leggen. Tussendoor hebben we nog wel contact gehad met mogelijke respondenten uit het werkveld en literatuur gelezen.

Week 9:

Ook deze week zijn we weer begonnen door samen aan het afstuderen te werken. We hebben tijdens deze dag de interviewvragen voor zowel de Guido de Brès, de andere scholen als het werkveld opgezet. Dit hebben we gedaan door allereerst, voor onszelf mogelijke vragen op te schrijven en deze mee te nemen naar het gesprek. Dit gaf dat we meerdere vragen hadden omdat we er apart over na hadden gedacht. Tijdens het samenwerken hebben we de opgestelde vragen van beide besproken en hier één concept van gemaakt. Vervolgens hebben we deze nog doorgesproken om te kijken of er geen missende onderwerpen of vragen waren. We hebben daarna contact gezocht met onze afstudeerbegeleider om te checken of de interviewvragen goed waren opgesteld. Ondertussen waren er nog steeds niet voldoende respondenten uit het werkveld die een interview met ons af wilden nemen. Ook hiermee zijn we in deze week verder gegaan door mensen te benaderen en contacten te leggen. Verder hebben we in deze week voornamelijk de focus gelegd op het literatuuronderzoek. We hebben dit gedaan zodat, we op het moment dat we de interviews in zouden gaan al een beeld vanuit de literatuur zouden hebben, zodat we hier dieper en verder over in gesprek konden.

Week 10:

Deze week hebben we ons op twee dingen gefocust. We zijn beide verder gegaan met het literatuuronderzoek. Eerst hadden we ervoor gekozen om dit literatuuronderzoek als volgt aan te pakken: Per deelvraag maakten we een tabel en zetten daarin het boek en het bladzijde nummer wat relevant was voor die deelvraag. We waren hiermee begonnen, maar hadden toen toch het idee dat we dan dubbel werk zaten te doen. Dit omdat we de boeken naar ons idee dan nog een keer konden gaan lezen. We zijn toen van aanpak geswitcht en hebben ervoor gekozen om de relevante citaten uit te typen en deze onder iedere deelvraag te zetten. Dit zodat we straks bij het beantwoorden van de deelvraag niet meer alles opnieuw moesten lezen.

Daarnaast hebben we deze week ook twee interviews gehouden op de Guido de Brès.

Week 11:

Ook deze week zijn we verder gegaan met het houden van de interviews. We hebben deze week twee interviews gehouden op de Guido de Brès en twee met andere Cluster4 scholen.

We hebben deze week afgesproken dat Marinelle zich meer zou gaan focussen op het literatuuronderzoek en Arjan zich meer op het uitwerken van de interviews. Dit hebben we zo gedaan, omdat Marinelle haar kwaliteiten meer lagen op het doen van literatuuronderzoek. Beiden zijn we begonnen met het literatuuronderzoek zodat we er, zoals eerder ook al beschreven, beide wel een goed beeld over zouden hebben. We hebben afgesproken dat Marinelle de boeken die nog niet waren gedaan verder zou doornemen en uitwerken. Op het moment dat ze hier mee klaar zou zijn, zou ze Arjan gaan helpen met het uitwerken van de interviews. Arjan is deze week dus bezig geweest met het uitwerken van de interviews. We hebben ervoor gekozen om ieder interview samen te houden. Dit omdat we elkaar op die manier aan konden vullen in het interview, op deze manier zoveel mogelijk uit het interview konden halen.

Tot slot hebben we deze week een dag meegedraaid bij een cursus voor job coaches. Het ging deze dag specifiek over het job coachen van jongeren met beperkingen, waardoor het aansluiting had met ons onderzoek. We hadden contact gelegd met deze organisatie met de vraag of we interviews af konden nemen. We kregen toen de reactie dat we ook deze cursusdag mochten bijwonen. We hebben ervoor gekozen om dit te doen, omdat het ons wellicht relevante informatie en goede contacten richting het werkveld op kon leveren. Er waren tijdens die dag inderdaad mensen aanwezig die jongeren met beperkingen als PDD-NOS begeleiden naar het werkveld, waardoor we contact met hen hebben gezocht voor een interview.

Week 12:

In deze week hadden we het eerste interview met een respondent uit het werkveld. Het was heel lastig om deze te vinden en op het moment dat we een, naar ons idee, geschikte kandidaat hadden gevonden werden we soms wel 5 keer doorgestuurd voordat we iemand hadden die met ons een interview wilde afnemen. Dit had wel als resultaat dat we respondenten hadden, die tussen het functioneren van deze jongeren in het werkveld en het onderwijs aan deze jongeren zaten.

Daarnaast heeft Marinelle zich in deze week vooral verder gefocust op het literatuuronderzoek en Arjan op het uitwerken van de interviews.

Omdat we nu voornamelijk onze eigen taken hadden, hebben we ervoor gekozen om na het gehouden interview alles door te bespreken en voor de rest beiden thuis te werken. We hebben toen wel dagelijks telefonisch contact gehad om alles af te stemmen.

Week 13:

In deze week heeft Marinelle het literatuuronderzoek afgemaakt. Daarna is zij ook begonnen met het uitwerken van de interviews. Arjan is verder gegaan met het uitwerken van de interviews en heeft een online enquête voor de jongeren met PDD-NOS en hun ouders opgesteld. We hebben ervoor gekozen om dit te doen zodat we niet alleen informatie hadden over de jongeren, maar ook van de jongeren en ouders zelf. Dit maakt het onderzoek naar onze visie betrouwbaarder. De cirkel was naar onze visie rond op het moment dat we ons onderzoek zouden baseren op de literatuur en interviews met leerkrachten, mensen uit het werkveld en de jongeren en ouders zelf.

Week 14:

Deze week hebben we de twee laatste interviews gehouden. Nog één interview met een andere Cluster4 school en een interview met een respondent die jongeren met PDD-NOS begeleidde naar het werkveld toe. Inmiddels hadden we reactie gekregen op de mailtjes die we naar de mensen uit de cursus hadden gestuurd voor een interview. Helaas was het nu nog te laat om een interview te plannen omdat we al in de uitwerkfase zaten, dus hebben we ervoor gekozen het bij deze interviews te houden. In het verdere van de week zijn we verder gegaan met het uitwerken van de interviews.

Ook deze week hebben we ervoor gekozen om, tijdens de dag met de interviews alles voor de hele week door te nemen en het verdere van de week thuis te werken. Dit scheelt voor Marinelle veel reistijd waardoor ze deze tijd beter kan besteden aan het afstuderen.

Week 15:

In deze week hebben we het uitwerken van de interviews samen afgerond. Waarna we allebei de interviews zijn gaan schrappen en fragmenteren. We hebben ervoor gekozen om de taakverdeling wat betreft de interviews om te wisselen. Dit hield in dat Arjan de interviews schrapte en fragmenteerde die Marinelle had uitgewerkt en andersom. Dit zodat we beide alle interviews een keer hadden doorgelezen en beide een totaalbeeld hadden. Ook hebben we ervoor gekozen om het schrappen en fragmenteren tegelijkertijd te doen. Dit scheelde naar ons idee werk en tijd.

Week 16:

In deze week hebben we de schrapping en fragmentering van de interviews afgerond en zijn we tegelijkertijd begonnen met het labelen van de interviews. Ook dit hebben we deze week afgerond. Arjan heeft zich vervolgens gericht op de definiëring van de kernlabels, en Marinelle op ordenen van de labels en het verbinden van een codesysteem hieraan. We hebben voor deze taakverdeling gekozen, omdat Marinelle meer het overzicht had over de ordening en Arjan door zijn stage-ervaring de kernlabels beter kon definiëren.

Tot slot hebben we in deze week nog een gesprek gehad met de afstudeerbegeleider waarin we de data en het verdere verloop van het onderzoek hebben besproken. We kregen de tip om onze deelvragen in hoofdstukken te verdelen, zodat het in zijn geheel overzichtelijker zou zijn (we hadden grote deelvragen). We hebben dan ook dezelfde dag de deelvragen nog verdeeld in hoofdstukken en deze voor feedback gemaild naar onze afstudeerbegeleider. We kwamen uit op 8 hoofdstukken.

Ook met de opdrachtgever hebben we nog een gesprek gehad waarin we de data en het verdere verloop hebben besproken. We hebben er bewust voor gekozen om nu met beide partijen een gesprek te plannen. Dit omdat we nu aan het eind van de dataverzameling stonden en aan het begin van de uitwerking van het onderzoek. We wilden op dit moment dus een goede afstemming hebben met beide partijen, zodat we op één lijn zaten en niet langs elkaar heen gingen werken.

We hebben op vrijdag samen op de Guido de Brès gewerkt. Dit lag qua reistijd in het midden waardoor de reistijd voor ons beiden beperkt zou zijn. We hebben samengewerkt om op die manier samen de dataverzameling af te kunnen ronden, en afspraken te maken wat betreft de uitwerking van het onderzoek. We hebben ervoor gekozen dat Marinelle hoofdstuk 1 tot en met 5 uit zou werken en Arjan hoofdstuk 6 tot en met 8. Arjan zou dan tegelijkertijd ook alvast kijken naar de opzet van het product, omdat hierin meer zijn kwaliteiten lagen en zijn hoofdstukken het meeste aansloten bij het

uiteindelijke product. We hebben afgesproken dat we een hoofdstuk gelijk op dropbox zouden zetten. Wij geven elkaar eerst feedback, waarna we ze vervolgens doorsturen naar Petra.

Week 17:

Deze week zijn we beide bezig geweest met het uitwerken van de verdeelde hoofdstukken. We hebben ervoor gekozen om dit beide thuis te doen en telefonisch contact te houden. We werkten immers toch beiden aan ons eigen deel en het zou veel reistijd schelen. Arjan is deze week bezig geweest met hoofdstuk 6 en 7 en Marinelle met hoofdstuk 1 en 2.

Week 18:

In deze week zijn we verder gegaan met het uitwerken van de hoofdstukken. Arjan heeft hoofdstuk 7 en 8 verder uitgewerkt. Marinelle heeft hoofdstuk 2 en 3 verder uitgewerkt. Aan het einde van de week hebben we elkaars hoofdstukken doorgelezen en gefeedbackt. Waarna we de feedback hebben aangepast en de hoofdstukken voor feedback naar de afstudeerbegeleider hebben gestuurd.

Ook deze week hebben we ervoor gekozen om thuis te werken. Dit omdat we beiden aan ons eigen deel werkten en dagelijks telefonisch contact hadden, wat gaf dat we een prima afstemming hadden.

Week 19:

In deze week hebben we ons gericht op de aanpassing van de feedback die we van onze afstudeerbegeleider terug hadden gekregen. Daarnaast hebben we Hoofdstuk 8 verder uitgewerkt, de conclusie uitgewerkt, de samenvatting gemaakt, de verschillende bijlagen opgesteld en de onderdelen als inleiding en voorwoord opgesteld.

Week 20:

Dit was de afrondingsweek. Aan het begin van deze week heeft Marinelle hoofdstuk 4 en 5 verder afgemaakt. Arjan heeft van alle documenten één hoofddocument gemaakt. Vervolgens hebben we een takenlijst opgesteld van de onderdelen die nog moesten gebeuren, om deze vervolgens via telefonisch contact te verdelen. Er is afgesproken dat beide op woensdag de bijlagen verder uit zou werken. Op donderdag hebben we alle bronnen goed in het hoofddocument gezet en alle afrondende zaken wat betreft het onderzoek gedaan. Op vrijdag hebben we het product afgerond.

Week 21:

Uiterlijk dinsdag leveren we het afstudeeronderzoek en product in.

Hoe verliep de samenwerking:

Voornamelijk in het begin van de periode hebben we veel samen aan het afstuderen gewerkt. Naarmate het afstuderen verder ging lopen, zijn we meer thuis gaan doen en hebben we dagelijks telefonisch afgestemd. We hebben ervoor gekozen om te werken vanuit dropbox. Dit is een programma op het internet waar je, je documenten in op kan slaan. Deze worden dan tegelijkertijd geüpload op de computer van de ander, zo hadden we beide overzicht over het geleverde werk. In de gehele afstudeerperiode hebben we nog wel minstens één dag per week samen aan het afstuderen gewerkt om zo wel afstemming te behouden. Dit is zowel op de CHE als op de Guido de Brès gebeurd.

We hebben afgesproken om de samenwerking als volgt te doen: De taken werden verdeeld en ieder maakte zijn eigen taken. We hebben dus niet samen aan dingen gezeten, omdat dit naar ons idee niet effectief was. Wel hebben we ervoor gezorgd dat we beide wisten waar ieder mee bezig was door elkaar stukken te lezen en elkaar te feedbacken. Op het moment dat we iets lastig vonden of ergens niet uit kwamen hebben we er wel even samen naar gekeken.

We hebben onderling een open communicatie gehad wat betreft het afstuderen. We hebben elkaar eerlijke feedback gegeven en het aan elkaar gevraagd wanneer iets niet duidelijk was. Ook wanneer één van beide een dip had wat betreft het afstuderen is dit gedeeld, zodat we elkaar daarin konden helpen. In de samenwerking zijn niet echt irritaties geweest. Dit komt naar ons idee voornamelijk door dat we veelal op dezelfde manier werken, en doordat we een open communicatie hadden richting elkaar. Tijdens het samenwerken zijn we flexibel omgegaan met de taakverdeling. Op het moment dat de één wat verder was in het werk wat hij/zij voor die week had toegewezen gekregen ging diegene verder met het werk van de ander. We hebben bij de taakverdeling rekening gehouden met ieders kwaliteiten en de taakverdeling daarop afgestemd. Hier hebben we voor gekozen omdat we het belangrijk vonden om optimaal gebruik te maken van ieders kwaliteiten. Zo was Arjan bijvoorbeeld sterk in het contact leggen, waardoor hij zich meer daarop heeft gefocusseerd. Marinelle was bijvoorbeeld sterk in het doen van literatuuronderzoek waardoor zij zich meer daarop heeft gefocust. We hebben erop gelet dat we beide wel alle facetten van het onderzoek hebben gedaan, zodat we overal onze leerrendement uit hebben kunnen halen.

Individuele bijdragen:

In het wekelijkse procesverslag hebben we voor het grootste gedeelte al beschreven wie wat heeft gedaan. Hieronder willen we als het ware nog een korte samenvatting geven van de individuele bijdrage.

Arjan:

In het begin van de periode heeft Arjan zich voornamelijk gericht op de organisatorische factoren rondom het plannen van de interviews. Op het moment dat het literatuuronderzoek is begonnen heeft Arjan hier een gedeelte van gedaan, maar hij heeft zich voor het grootste gedeelte gefocust op het uitwerken van de interviews. Het verwerken van de data hebben zowel Arjan als Marinelle gedaan. We hebben dit verdeeld door ieder de helft van de interviews te nemen. We hebben gewisseld door Arjan de uitgewerkte interviews van Marinelle te laten nemen en Marinelle die van Arjan. Bij het labelen van de interviews hebben we het weer omgedraaid, zodat ieder uiteindelijk alle interviews een keer goed hadden doorgelezen en zicht had op alle fragmenten. Arjan heeft zich vervolgens gericht op het definiëren van de kernlabels. Daarna heeft Arjan hoofdstuk 6 tot en met 8 uitgewerkt en de opzet voor het product gemaakt. Arjan heeft de conclusie en aanbevelingen verder uitgewerkt. Vervolgens heeft Arjan zich gericht op het schrijven van de voordocumenten, als de inleiding en het voorwoord. De bijlagen en kleine dingen die nog moesten gebeuren zijn verdeeld en door een ieder uitgewerkt. Tot slot heeft Arjan de discussie geschreven.

Marinelle:

In het begin van de periode heeft Marinelle zich vooral gefocust op de organisatorische factoren rondom de planning van het afstuderen. Op het moment dat het literatuuronderzoek is begonnen heeft Marinelle zich voornamelijk hierop gefocust. Nadat

het literatuuronderzoek was afgerond heeft Marinelle nog een verder gedeelte van de interviews uitgewerkt.

Het verwerken van de data hebben zowel Arjan als Marinelle gedaan. We hebben dit verdeeld door ieder de helft van de interviews te nemen. We hebben gewisseld door Arjan de uitgewerkte interviews van Marinelle te laten nemen en Marinelle die van Arjan. Bij het labelen van de interviews hebben we het weer omgedraaid, zodat ieder uiteindelijk alle interviews een keer goed hadden doorgelezen en zicht had op alle fragmenten. Marinelle heeft zich vervolgens gericht op de ordening en de codering van de data.

Marinelle heeft vervolgens hoofdstuk 1 tot en met 5 uitgewerkt en een opzet voor de conclusies en aanbevelingen geschreven. Marinelle heeft zich gericht op de bijlagen als het procesverslag. De bijlagen en kleine dingen die nog moesten gebeuren zijn verdeeld en door een ieder uitgewerkt. Tot slot heeft Marinelle de producten verder uitgewerkt.

Aandachtspunten vanuit de overleggen met de instelling en afstudeerbegeleider:

Instelling:

Met de instelling hebben we drie officiële gesprekken gehad.

Het eerste gesprek was helemaal aan het begin over de vraag of we een afstudeeronderzoek konden uitvoeren binnen de school. We zijn samen met de afstudeerbegeleider in gesprek gegaan met betrekking tot de vraag die er lag en hoe we dit concreet konden maken. Dit hebben we vertaald in het plan van aanpak, wat opgestuurd is naar de opdrachtgever. De opdrachtgever was het er mee eens. Een paar formuleringen konden anders en deze hebben we dan ook aangepast.

Het tweede gesprek ging over het plan van aanpak en de opzet van het onderzoek. Wat betreft de grote lijnen zate we op één lijn. Deelvraag 5 kwam op de opdrachtgever over dat we wilden onderzoeken hoe het lespakket eruit zag. Dit was niet de bedoeling, waardoor we deze hebben aangepast. We hebben specifiek beschreven dat we wilden kijken naar de manier waarop er invulling wordt gegeven aan de sociaal-emotionele vorming binnen de Guido de Brès. Verder bestond dit gesprek vooral uit het afstemmen van de hoeveelheid interviews, de opzet van de enquête onder ouders en afspraken voor de volgende gesprekken. We hebben een brief voor leraren en ouders geschreven. Er is afgesproken dat deze via de opdrachtgever gaat. Tot slot hebben we een aantal boeken vanuit de school meegekregen die betrekking hadden op het onderwerp.

Het laatste gesprek hadden we gepland na de afronding van de dataverzameling. We hebben in dit gesprek besproken wat onze bevindingen waren en welk eindproduct we voor ogen hadden. De eindproducten sloten aan op de wensen en verwachtingen van de opdrachtgever, waardoor we aan de producten zelf niets meer hoefden te veranderen. Wel is er besproken dat ons onderzoek een onderzoek is geweest met een groot en breed onderwerp, waardoor onze focus meer ligt op de aanbevelingen. Vanuit deze aanbevelingen zullen we een product maken die voornamelijk gaat over het overkoepelende geheel. Dit was onze eigen mening, maar ook die van de afstudeerbegeleider. Ook hierin zaten we dus op één lijn. We hadden meerdere producten voor ogen. De inhoud van de producten sloot aan op de wensen en verwachtingen van de opdrachtgever. Eén product was naar zijn mening overbodig waardoor we besloten hebben dit achterwege te laten.

Afstudeerbegeleider:

In het eerste gesprek met de afstudeerbegeleider hebben we voornamelijk het plan van aanpak besproken. Onze afstudeerbegeleider had van te voren ook al nagedacht over passende deelvragen, waardoor we die van haar en die van ons naast elkaar op tafel hebben gelegd. Zelf hebben we hier later één concept van gemaakt. De rest van het plan van aanpak hebben we verder doorgesproken. Vervolgens hebben we de feedback op de formulering aangepast.

Het tweede gesprek met de afstudeerbegeleider hadden we net voordat we daadwerkelijk zijn begonnen aan het afstuderen. We hebben toen onze planning besproken, deze zag er realistisch uit. Wel kwam onze afstudeerbegeleider met de feedback dat we te veel interviews wilden houden en dat dit niet haalbaar was. We hebben toen besloten om het aantal interviews te reduceren van 18 naar 10. Tot slot hebben we besproken op welke onderwerpen we de enquête zouden richten. Aan de hand hiervan hebben we de enquête opgesteld. We hebben afgesproken om tussen het afronden van de dataverzameling en het opstellen van het uiteindelijke onderzoeksresultaat weer een gesprek te plannen. Tussendoor hebben we feedback gevraagd op de interviewvragen. In principe waren deze juist, alleen moesten we open interviews houden en onze interviews daardoor baseren op topics. Dit hebben we dan ook gedaan. De vragen die we tussendoor hadden hebben we via de mail gesteld.

Bij het derde gesprek hebben we voornamelijk gekeken naar de codering van de dataverzameling. Deze was in principe goed, alleen gaf onze afstudeerbegeleider aan dat de gefragmenteerde documenten wel dezelfde codering hadden, maar de fragmenten bij de gefragmenteerde interviews soms anders ingedeeld waren als bij de gelabelde interviews. Ze gaf aan dat dit onduidelijk was, waardoor we de gefragmenteerde en gelabelde interviews beter konden samenvoegen tot één bestand. Dit hebben we dan ook gedaan.

We hebben afgesproken dat we de hoofdstukken die uitgewerkt waren op zouden sturen naar onze afstudeerbegeleider, waarna zij er ons feedback op zou geven. Dit heeft ze gedaan en deze feedback hebben we aangepast. Deze feedback was voornamelijk gericht op verduidelijking van een aantal aspecten. Op de daadwerkelijke inhoud hoefden geen veranderingen of verbeteringen aangebracht worden.

Bijdrage aan de beroepsontwikkeling:

Het afstudeeronderwerp en de afstudeervraag waren vrij nieuw. Dit gaf dat we veel zelf op zoek moesten gaan naar literatuur en onderzoeksrespondenten. Het was als het ware geen voorgekauwd onderwerp, maar dit gaf wel dat de vraag heel relevant is voor de beroepsontwikkeling. De vraag is namelijk hoe jongeren met PDD-NOS binnen het onderwijs al voorbereid kunnen worden op het functioneren binnen een latere werkplek. Uit de interviews bleek dat er vaak een gat zit tussen het halen van een schooldiploma en het vervolgens kunnen functioneren op het werkveld. Deze jongeren bezitten dan wel de cognitieve kennis, maar kunnen door hun stoornis de sociale vaardigheden missen die nodig zijn om te kunnen functioneren op een werkplek. Door dit te onderzoeken zijn we te weten gekomen waar dit gat onder andere aan ligt, en hoe er in het onderwijs al aan dit gat gewerkt kan worden. Door hier een handleiding voor te schrijven geeft dit, dat het beroep van begeleiding aan jongeren met PDD-NOS verder ontwikkeld is in het vroegtijdig begeleiden van jongeren met een beperking als PDD-NOS, naar het functioneren op een latere werkomgeving.

Bijlage J: data ouders van jongeren met PDD-NOS

Inleiding:

We hebben ervoor gekozen om als aanvulling op het literatuuronderzoek en de interviews met begeleiders en leerkrachten van jongeren met PDD-NOS, enquêtes te houden onder de ouders en jongeren met PDD-NOS van de Guido de Brès. Deze enquête leverde niet genoeg respons op om het als betrouwbare data voor ons onderzoek te kunnen gebruiken. We hebben deze resultaten dus niet toegepast in het onderzoek zelf. Wel hebben we ervoor gekozen om de resultaten van de enquêtes als bijlage toe te voegen. Dit omdat deze resultaten de betrouwbaarheid van ons onderzoek naar onze visie vergroten. Door informatie te verzamelen vanuit de literatuur en de interviews met leerkrachten en begeleiders hebben we veel informatie over deze jongeren met PDD-NOS kunnen verzamelen. Door deze enquêtes laten we ook de ervaringsdeskundige zelf aan het woord en laten we hen als het ware de bevindingen uit de literatuur en praktijk bevestigen. Dit geeft naar onze mening dat de 360 graden cirkel van betrouwbare informatie pas rond is als we de naast de bevindingen over deze jongeren ook de bevindingen van deze jongeren en ouders zelf aan het onderzoek toevoegen.

Antwoorden van ouders

Vraag 1. Kinderen met PDD-NOS; wat is uw eerste gedachte daarbij?	
Enq. 1.1.1	Structuur, duidelijkheid, niet overvragen
Enq. 1.1.2	Deze kinderen hebben het moeilijk tussen hun leeftijdgenoten. Kinderen begrijpen hen niet en het kind begrijpt de denkwijze en de logica van gewone kinderen niet. Misverstanden, angst, zich terugtrekken of juist agressief gedrag, kan het gevolg zijn.
Enq. 1.1.3	Kinderen die snel het overzicht kwijt zijn.
Enq. 1.1.4	PDD-NOS is een beperking voor het hele leven, het is de opdracht van opvoeders / begeleiders om een kind met deze stoornis te leren er mee om te gaan om zo goed mogelijk in allerlei opzichten te kunnen functioneren.
Enq. 1.1.5	Anders dan anderen.
Enq. 1.1.6	Kinderen die een stoornis hebben in hun gevoels- en belevingswereld.
Enq. 1.1.7	Autisme, moeilijk gedrag.
Enq. 1.1.8	Mooie schepsel van God die onze hulp nodig hebben om structuur/overzicht in hun leven te hebben.
Enq. 1.1.9	Begeleiding en structuur, duidelijkheid.
Enq. 1.1.10	Structuur, begeleiding, duidelijkheid.
Enq. 1.1.11	Kinderen met Asperger, maar met een laag IQ.
Enq. 1.1.12	Een kind, wat afwijkt op het gebied van het gangbare/wenselijke sociaal emotioneel handelen.
Enq. 1.1.13	De wereld is voor hen onduidelijk. Ze functioneren beter als die hen geboden wordt d.m.v. de vragen wat, wie waar hoe en waarom.
Enq. 1.1.14	Moeilijk leerbaar op sociaal gebied. Veel structuur nodig.

Vraag 2. Wat ziet u bij uw kind wat u kunt linken aan PDD-NOS?

Enq. 1.2.1	Hij heeft geen PDD.
Enq. 1.2.2	Heel veel dingen, de hele dag door. Te veel om op te noemen. Soms vind ik hem net een soort "aliën" alsof hij van een planeet komt waar alles net iets anders gaat.
Enq. 1.2.3	Snel overzicht kwijt zijn. Alles graag in de zelfde volgorde doen.
Enq. 1.2.4	Het niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen. Het ontbreken van wederkerigheid in het contact. Zich te agressief (angstig) tonen voor veranderingen, fanatiek vast houden aan bepaalde routines, zich koppig en driftig te uiten (ingegeven door angst), een eenzijdige belangstelling tonen, rigide en dwangmatige gedragspatronen te ontwikkelen, Overgevoeligheid voor geluiden, beelden, temperaturen en aanrakingen. Taal in alle gevallen letterlijk nemen. Onhandig gedrag in sociale situaties. Niet om kunnen gaan met verliezen / fouten maken. Grensoverschrijdend gedrag en lichaamskracht. enz...
Enq. 1.2.5	Rigide gedrag, moeite met sociale interactie.
Enq. 1.2.6	Overgevoeligheid, heftig reageren, wat niet altijd overeen komt met de situatie. Slecht tegen veranderingen kunnen, sterke behoefte aan structuur.
Enq. 1.2.7	Ontbreken van zelfreflectie. Hij kan zich moeilijk inleven in anderen. Autistische kenmerken, zoals het letterlijk nemen van dingen.
Enq. 1.2.8	Onze zoon heeft Asperger en deze hebben dezelfde dingen als het gaat om reageren op onverwachtse momenten - onduidelijkheid etc.
Enq. 1.2.9	Onzeker bij nieuwe situaties, snel afgeleid, overgevoelig voor geluid en geur, angst voor bepaalde dingen (elektrische apparaten bijv.).
Enq. 1.2.10	Angsten voor geluiden, overgevoeligheid voor geur en geluid, niet kunnen invullen van de vrije tijd.
Enq. 1.2.11	Rigide denkpatroon. Blijven hangen in ingeslagen gedachtegang.
Enq. 1.2.12	Onduidelijkheid, sociaal onhandig en verantwoording afschuiven.
Enq. 1.2.13	Zij kan wel dingen leren, maar moeilijker toepassen. Begeleiding daarbij blijft voortdurend nodig. Ook veel structuur nodig, het overzicht is zij snel kwijt.

Vraag 3. Wat heeft uw kind specifiek nodig om nieuwe vaardigheden aan te leren?	
Enq. 1.3.1	Als het praktische vaardigheden zijn, moeten de bekende vragen beantwoord en duidelijk zijn: WAT, WANNEER, HOE, MET WIE, WAAROM evt. Ook; van hoe laat tot hoe laat precies. Wat gebeurt bijvoorbeeld ervoor en wat vlak daarna? Iets nieuws leren heeft ook veel tijd nodig. Steeds herhalen, op dezelfde manier. Als er op een dag iets anders gaat dan het geleerde, moet uitgelegd worden dat het om een uitzondering gaat. Anders is het veel te verwarrend. Veranderd er iets kleins in de volgorde van het zojuist aangeleerde, dan is ook al het aangeleerde anders; het totaalplan klopt niet meer. Het is verwarrend en moet uitgelegd worden.
Enq. 1.3.2	Iets op 1 manier uitleggen net zolang tot hij het snapt.
Enq. 1.3.3	Veilige omgeving (vriendelijkheid, aandacht en begrip voor zijn beperkingen). Overzicht (niet alleen visueel, maar vooral ook in zijn hoofd) van hetgeen er van hem wordt verwacht.
Enq. 1.3.4	Voldoende tijd en rust.
Enq. 1.3.5	Duidelijkheid. Hij wil weten wat er van hem wordt verwacht.

Enq. 1.3.6	Voorwaarden: vertrouwd persoon, structuur in de omgeving.
Enq. 1.3.7	Overzicht en helderheid - zeggen wat je doet en doen wat je zegt.
Enq. 1.3.8	Duidelijk stappenplan evt. op papier, goede heldere begeleiding.
Enq. 1.3.9	Duidelijk stappenplan, begeleiding, motivatie en evaluatie, herhaling.
Enq. 1.3.10	Een bijna onverzadigbare behoefte aan structuur.
Enq. 1.3.11	Wat wordt er verwacht van wie, waar en hoe, en wanneer. Een rustige, prikkelarme omgeving.
Enq. 1.3.12	Veel trainen in kleine deelstappen. En vooral volhouden als het eenmaal lukt!

Vraag 4. Wat zijn de mogelijkheden van uw kind wanneer u kijkt naar het functioneren op een latere werkplek?

Enq. 1.4.1	Ik denk dat hij redelijk normaal zal functioneren. Het liefst zal hij iets met zijn handen doen, maar er moet wel veel uitdaging in zitten.
Enq. 1.4.2	We verwachten dat hij zeker mogelijkheden heeft een beroep uit te oefenen, misschien een technisch beroep. Hij is een doorzetter, maar blokkeert als hij geen overzicht heeft. Zonder begeleiding verwachten we dat het niet lukt om in de maatschappij te functioneren.
Enq. 1.4.3	Punctueel.
Enq. 1.4.4	Qua intelligentie kan ons kind normaal meekomen, sociaal zal hij een werkplek nodig hebben die hem enige bescherming biedt.
Enq. 1.4.5	Mits aan voorwaarden wordt voldaan, zie ik daar wel mogelijkheden voor. Deze voorwaarden zijn echter onmisbaar.
Enq. 1.4.6	Heel veel, als de omgeving maar heldere \'koek\' aanbiedt. Kleine heldere opdrachten dan gaat het goed.
Enq. 1.4.7	Alleen, zonder prikkels om zich heen, zich kunnen afsluiten, geen rommel.
Enq. 1.4.8	Indien goed begeleid en een prikkelvrije omgeving zal dit lukken.
Enq. 1.4.9	Moeilijk in te schatten. Waarschijnlijk eenduidig werk, wat wel zijn belangstelling heeft.
Enq. 1.4.10	Werk waar niet te veel sociale inzet wordt verwacht en waar duidelijkheid geboden wordt en eventueel begeleiding.

Vraag 5. Wat zijn de beperkingen van uw kind, of wat vind uw kind lastig, gezien het functioneren op een latere werkplek?

Enq. 1.5.1	De meeste mensen draaien ergens om heen en verzinnen veel smoesjes over hoe iets gaat/moet. Dit zal voor hem het moeilijkst zijn. Hij houdt van recht voor zijn raap en eerlijkheid.
Enq. 1.5.2	Hij zit vast aan zijn eigen gedachten en is hier slecht van af te brengen. Hij kan agressief worden wat problemen voor zichzelf en zijn omgeving kan geven.
Enq. 1.5.3	Iedere dag is anders.
Enq. 1.5.4	Omgaan met stress en drukte en interpretatie van dingen.
Enq. 1.5.5	Omgaan met anderen en dan vooral mensen die hem niet begrijpen of (willen) dwarszitten. Flexibiliteit is lastig.
Enq. 1.5.6	Drukke en onduidelijkheden. Onverwachte momenten of vele opdrachten/reactie

	achter elkaar.
Enq. 1.5.7	Omgevingsgeluiden, onduidelijkheid of snel moeten schakelen tussen dingen/onderwerpen.
Enq. 1.5.8	Veel prikkels en omgevingsgeluiden, stoorzenders zoals telefoon en rommel op werkplek, wisselen van opdrachten en te snel moeten omschakelen.
Enq. 1.5.9	Vasthouden aan een gegeven uitleg. Hij wil toch vaak een eigen manier hanteren, ook al werkt die niet.
Enq. 1.5.10	Vraagt niet gauw iets over iets wat niet duidelijk is. Als je het niet weet is het jouw verantwoording niet. Concentratie.

Vraag 6. Op welke thema's moet het onderwijs volgens u letten, als het gaat om voorbereidend te werk te gaan op Cluster4 onderwijs?

Enq. 1.6.1	Kijk goed wat aansluit bij het kind en niet alleen naar wat het kan maar meer naar wat het wil. Benader zo dicht mogelijk het reguliere onderwijs zoals het meenemen van de eigen boeken e.d.
Enq. 1.6.2	Zoveel mogelijk stages bieden, maar dit moet strak begeleid worden.
Enq. 1.6.3	Leren met veranderingen om te gaan. Fouten maken is niet falen.
Enq. 1.6.4	Sociale omgeving, assertiviteit bij kinderen en hun talenten stimuleren.
Enq. 1.6.5	Situaties oefenen "op het werk". Zelfreflectie aanleren, omgaan met moeilijke of conflictsituaties.
Enq. 1.6.6	Zorg voor overzicht en structuur in de voorbereiding van en tijdens lessen.
Enq. 1.6.7	Planning zelf leren maken, leren afsluiten voor omgeving en aandurven vragen te stellen.
Enq. 1.6.8	Planingsgericht werken, hulp vragen bij problemen, aandacht aan sociaal gebeuren in de maatschappij: wat kan wel en wat kan echt niet.
Enq. 1.6.9	Bijbrengen van realiteitszin. Wat wil ik en kan dat ook, is het haalbaar? Sociaal wenselijk gedrag.
Enq. 1.6.10	Verantwoordelijkheden voor wat je moet doen, leerlingen zelf lijstjes laten maken waar ze aan moeten denken, omgaan met elkaar, agressie, niet met iedereen "meelopen"; zelf kiezen.

Vraag 7. Vind u dat er op dit moment voldoende aandacht gegeven wordt aan de voorbereiding op een latere werkplek? Wilt u uw antwoord motiveren?

Enq. 1.7.1	Ja, er is goed gekeken en geluisterd naar wat hij wilde en wat hij kan. wel vind ik dat er in het huiswerk meer aangesloten kan worden op het reguliere onderwijs zoals zelf boeken meenemen en ook maakwerk i.p.v. alleen leerwerk.
Enq. 1.7.2	Nee, omdat dit in een brugklas nog niet speelt. Een "zorgenkind" heeft zijn handen vol aan de overgang van B.O. naar V.O.
Enq. 1.7.3	Niet zoveel; komt ook door langdurige uitval van 1 leerkracht.
Enq. 1.7.4	Is nog niet aan de orde.
Enq. 1.7.5	Nog niet echt, maar onze zoon zit nu in de brugklas en het lijkt me logisch dat dat in een later leerjaar meer aandacht krijgt.
Enq. 1.7.6	Ja, maar ik denk dat er nog wel verbeteringen in mogelijk zijn. zorg dat ze in ieder

	geval zijn voorbereidt op plannen en orde scheppen in 'chaos' van leven. Ze worden misschien te veel en te lang beschermd en straks moeten ze de boze wereld in.
Enq. 1.7.7	Ben ik nog niet zo mee op de hoogte (klas 2). Wel merk ik dat ze met het plannen al goed bezig zijn en zelfstandigheid bevorderen.
Enq. 1.7.8	Nog niet veel ervaring, klas 2, maar aan plannen wordt wel gewerkt en ook sociale dingen worden behandeld.
Enq. 1.7.9	Dat kan ik pas zeggen als hij op een werkplek zit en tegen dingen aanloopt. Het zou goed zijn dit na bijvoorbeeld een half jaar terug te koppelen naar school.
Enq. 1.7.10	In zoverre wel dat ze netjes met elkaar om horen te gaan. Geen agressie naar elkaar. Je huiswerk moet maken. Je beoordeeld wordt. Daden soms negatieve gevolgen hebben. Maar in hoe verre de leerlingen zich bewust zijn dat dat later op hun werk ook verwacht wordt weet ik niet. Dit wordt denk ik los gezien.

Vraag 8. Welke aanbeveling geeft u het Cluster4 onderwijs mee, gericht op het voorbereiden van jongeren met PDD-NOS op het latere werkveld?	
Enq. 1.8.1	Doe met deze kinderen het hele jaar door een SOVA training zodat ze goed leren zien wat een ander zonder woorden zegt en leer hun bewust te kijken en luisteren.
Enq. 1.8.2	Nog maals veel stages aanbieden.
Enq. 1.8.3	Creëer een veilig klimaat (fouten maken mag, time-out nodig hebben is niet gek)
Enq. 1.8.4	Gebruik maken van de sterke kanten van het kind.
Enq. 1.8.5	Zie antwoord 7, oefen situaties en benoem de zaken die ermee te maken kunnen hebben
Enq. 1.8.6	Zie de vorige vraag
Enq. 1.8.7	Ga zo door. Ik ben erg tevreden
Enq. 1.8.8	Ga zo door. Er is een goede samenwerking en overleg met de docent / mentor. Werk per jongere aan een persoonlijk plan.
Enq. 1.8.9	Ga in overleg met andere Cluster4 scholen die al een langere periode ervaring hebben, of met bedrijven die ervaring hebben met dit soort schoolverlaters.
Enq. 1.8.10	Bewust maken van hun zwakke plekken en ze daar mee helpen om te gaan. Bewust maken van hun sterke kanten en ze daar gebruik van te laten maken op een positieve manier. Zelfvertrouwen bevorderen.

Antwoorden van leerlingen

Vraag 1. Als je denkt aan later, waar zou je graag willen werken?	
Enq. 2.1.1	In de keuken of in de bouw
Enq. 2.1.2	Ingevuld door moeder (geeft te veel problemen als dit door ons kind moet worden ingevuld!) Autohandel, Planologie...
Enq. 2.1.3	Als boswachter
Enq. 2.1.4	Iets met elektriciteit, de brandweer, veeg, gras en onkruid-machines en schepen.
Enq. 2.1.5	Politie of beveiliging.
Enq. 2.1.6	Iets met zelfstandige ondernemingen.
Enq. 2.1.7	Bij een restaurant als kok.

Enq. 2.1.8	Nog geen idee
------------	---------------

Vraag 2. Als het gaat om werken: wat is je droombaan?	
Enq. 2.2.1	Baan bij defensie
Enq. 2.2.2	Landkaarten maken!
Enq. 2.2.3	Boswachter/natuurbeheerder; in de natuur.
Enq. 2.2.4	Iets met elektriciteit veeg, gras, en onkruid-machines mee werken. En iets met schepen. En de brandweer
Enq. 2.2.5	Zie vraag 9
Enq. 2.2.6	Weet ik nog niet.
Enq. 2.2.7	Filmregisseur.
Enq. 2.2.8	Geen.

Enq. 2.3.1	Vraag 3. Wat vind je daar leuk aan?
Enq. 2.3.2	Alles super stoer, vooral het survivalen.
Enq. 2.3.3	Structuur.
Enq. 2.3.4	ik hou van de natuur
Enq. 2.3.5	De brandweer, het heeft iets met vuur te maken en blussen is ook leuk ook al gaat het soms niet om vuur. Onkruid en veeg machines en grasmaaiers vind ik ook gewoon leuk, het zijn machines. En schepen om mee te varen te besturen. En elektriciteit dat kan ik heel goed en dat vind ik ook nog leuk.
Enq. 2.3.6	Actie.
Enq. 2.3.7	N.v.t.
Enq. 2.3.8	Het regelen van de film.
Enq. 2.3.9	N.v.t.

Vraag 4. Welke dingetjes zijn moeilijk voor jou, denk je, als je gaat werken?	
Enq. 2.4.1	Snel boos worden.
Enq. 2.4.2	Ik kan het goed.
Enq. 2.4.3	Verantwoordelijkheid dragen, omgaan met collega's.
Enq. 2.4.4	Veranderingen weet niet zo veel gewoon niet?
Enq. 2.4.5	onverwachtse dingen en momenten raakt dan van streek.
Enq. 2.4.6	Afleidingen om me heen.
Enq. 2.4.7	Bij mijn droombaan: het onthouden van de dingen, wat eerst en wat daarna. Bij kok: kijken of dingen gaar zijn.
Enq. 2.4.8	Werk zoeken. Als je nog niet weet wat je wil worden kan je daar nog niet over denken.

Vraag 5. Wat vind je ervan wanneer je op school met leraren na gaat denken over later?

Leuk, want dan kan ik zeggen wat ik leuk vind om te doen		2 (20 %)
Leuk, want dan heb ik meer zin om naar school te gaan		0 (0 %)
Het maakt me niet zoveel uit		5 (50 %)
Niet leuk, dat duurt nog veel te lang		0 (0 %)
Niet leuk, ik weet niet waarom ik daar nu al over moet nadenken.		2 (20 %)
Anders...		1 (10 %)
n = 10 # 10		

Vraag 6. Zou je het fijn vinden als je op school gaat nadenken over hoe je ervoor kan zorgen dat je een goede en leuke baan hebt?

Ja, dat vind ik fijn		4 (44.44 %)
Nee, dat vind ik niet fijn		0 (0 %)
Ik weet niet niet zo goed.		4 (44.44 %)
Anders...		1 (11.11 %)
n = 9 # 9		

Legenda:

n = aantal respondenten dat de vraag heeft gezien
= aantal ontvangen antwoorden