# AUTISME
# EEN ANDERE WERELD

## UNIEKE BEHOEFTEN, BEPERKINGEN EN KWALITEITEN VAN LEERLINGEN MET AUTISME EN EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING IN BEELD GEBRACHT MET EEN PASSPOORT

PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

Suzanne Rouwhorst
Studentnummer: 1368617
Onderzoeksbegeleider : Marijke Reith

# INHOUD


## Samenvatting 04

## 1. Aanleiding, probleemstelling en vraagstelling

1.1 De context van mijn onderzoek 05

1.2 Aanleiding en praktijkprobleem 05

1.3 Maatschappelijke relevantie 06

1.4 Eerder onderzoek 06

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen 07

## 2. Theoretisch kader

2.1 Waarom beeldvorming voor iedere unieke leerling met ASS en VB op STIP VSO? 08

2.2 Beeldvorming van internationaal tot microsysteem 09
- 2.2.1 Een internationaal perspectief 09
- 2.2.2 Beeldvorming en onderwijs in Nederland 10
- 2.2.3 Onderwijs op het STIP VSO 10
- 2.2.4 Het (micro)systeem van de leerling 10

2.3 De ijsberg 11

2.4 Unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten 11
- 2.4.1 Kenmerken van autisme 12
- 2.4.2 Zintuiglijke waarneming 13
- 2.4.3 Ontwikkelingsleeftijden 14
  - 2.4.3.1 Cognitieve ontwikkelingsleeftijden 15
  - 2.4.3.2 Emotionele ontwikkelingsleeftijden 16
- 2.4.4 Communicatieniveaus 19
- 2.4.5 Medische factoren 20
- 2.4.6 Van kwaliteiten naar protectieve factoren 20

2.5 Conclusie 21

## 3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Doelstelling 23

3.2 Onderzoeksparadigma 23

3.3 Onderzoeksstrategie 23
3.3.1 Ontwerponderzoek in theorie 24
3.3.2 Ontwerponderzoek in mijn praktijk 25

3.4 Onderzoeksmethoden en data-analyse 26
3.4.1 Onderzoeksplan 27
3.4.1.1 Deelvraag 1A 27
3.4.1.2 Deelvraag 1B 28
3.4.1.3 Deelvraag 2 44
3.4.1.4 Deelvraag 3 44

3.5 Validiteit en betrouwbaarheid 45

3.6 Triangulatie 46

3.7 Ethische aspecten 47

## 4. De resultaten op dataniveau

4.1 Deelvraag 1A 48

4.2 Deelvraag 1B 50

4.3 Deelvraag 2 57

4.4 Deelvraag 3 58

4.5 Objectieve analyse 62

## 5. Conclusie en aanbevelingen

5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag 63

5.2 Afwegingen vanuit de triade 66

5.3 Aanbevelingen 67

## 6. Reflectie

6.1 Betekenis voor de professionele context 68

6.2 Hoe ben ik daar gekomen? 68

6.3 Critical Friends en keuzes 69

6.4 Aanbevelingen voor andere onderzoekers 70

6.5 Implicaties voor toekomstig handelen 70

## Literatuuropgave 71

## Bijlagen

1. Competentieprofiel autismespecialist 76
2. Uitnodiging documentonderzoek 78
3. Voorblad vragenlijst aan leerkrachten op het STIP VSO 79
4. Hand-out presentatie focusgroep A 80
5. Open codering focusgroep A 82
6. Notulen focusgroep B 83
7. Critical Friends / Dankwoord 87

## Gebruikte figuren

1. Praktijkprobleem en doel 06
2. Onderzoeksvragen 07
3. Kwaliteitseisen aan zorg 08
4. Van macro naar micro 09
5. MAPS 09
6. Het ijsbergmodel 11
7. Aspecten ijsbergmodel 11
8. Kenmerken autisme DSM-V 13
9. Regenboog van Bogdashina 14
10. Overzicht cognitief niveau 15
11. Schema emotionele ontwikkeling 17
12. Emotionele ontwikkeling VB+ASS 18
13. Niveaus van communicatie 19
14. Protectieve factoren 21
15. Voorgestelde aspecten 21
16. Onderzoeksvragen 23
17. Ontwerponderzoek in theorie 24
18. Onderzoeksplan 25
19. Voortschrijdend inzicht 26
20. Checklist documentonderzoek 27
21. Vragenlijst 29
22. Presentatie Focusgroep A 36
23. Triangulatie 46
24. Samenvatting documentonderzoek 48
25. Uitslag vragenlijsten-aspecten 50
26. Uitslag open vragen vragenlijsten 53
27. Uitslag focusgroep A- aspecten 55
28. Voorlopig antwoord deelvraag 1 56
29. Discussiepunten focusgroep B 57
30. Voorlopig antwoord deelvraag 2 58
31. Uitslag vragenlijst - toegankelijkheid 59
32. Uitslag documentenonderzoek - toegankelijkheid 60
33. Uitslag focusgroep A - toegankelijkheid 61
34. **Concept pASSpoort** 64
35. Schema’s kenmerken autisme 66

# Samenvatting

"Het uiteindelijke doel van alle onderwijs en begeleiding is het bevorderen van een zo groot mogelijke mate van zelfstandigheid en comfort van de leerling met autisme" (Degrieck, 2004, p. 36).

In het rapport van de Gezondheidsraad (2009) 'Een leven lang anders' worden drie strategieën genoemd om tot deze zelfstandigheid te komen. De derde strategie richt zich op het in beeld brengen van de eigenheid van de persoon, inclusief zijn voorkeuren en interesses. Op deze laatste strategie is dit onderzoek gericht.

Het TEACCH- curriculum (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004) beschrijft autisme als een andere cultuur, zoals het de manier bepaalt waarop mensen denken, voelen en zich gedragen. In dit onderzoek heb ik dit vertaald naar 'de wereld van autisme'. Mensen met autisme hebben 'vertaling' nodig om te kunnen begrijpen en begrepen te worden. Ik heb het model van de ijsberg (MCClelland) gebruikt om aan te geven dat 'niets is wat het lijkt'. Aan het gedrag wat je ziet (de top van de ijsberg) liggen vele oorzaken ten grondslag (onder de waterspiegel). Om een leerling met autisme te kunnen 'verstaan', en een aansluiting te kunnen maken waar hij nodig is, moet je onder de waterspiegel kijken.

Om professionals in de praktijk op het STIP VSO Utrecht deze vertaling te bieden, ben ik op zoek gegaan naar antwoord op de volgende vraag:

**Op welke manier kunnen de unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten van elke leerling met autisme en een verstandelijke beperking op het STIP VSO overzichtelijk in beeld gebracht worden, zodat deze informatie toegankelijk is voor de professionals die met deze leerlingen werken?**

Eén van de uitkomsten van dit onderzoek is de ontwikkeling van een pASSpoort. In de keuze voor relevante aspecten, invulling en vormgeving van dit pASSPoort heb ik, gesteund door een stevig theoretisch kader, praktijkonderzoek gedaan op vier scholen voor (V)SO-ZMLK. Op het STIP VSO Utrecht heb ik het kernteam, de leerkrachten en diverse onderwijsprofessionals, waaronder een aantal ouders van leerlingen met ASS en VB, bevraagd.

Het (h)erkennen van de andere wereld, het andere (be)leven, van een leerling met ASS en VB, ondersteund door dit pASSpoort, zal veel over (of onder-)vraging, en hierdoor stress, voorkomen.

# 1. Aanleiding, probleemstelling en vraagstelling

## 1.1 De context van mijn onderzoek

Ik werk op een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (VSO-ZMLK) in Utrecht. Deze school, STIP VSO Utrecht, is dit schooljaar nieuw gevormd door een samenwerking en samenvoeging van drie scholen voor VSO ZMLK. Ik werk in stroom 4, waar de leerlingen niet op basis van niveau of leeftijd, maar op basis van ondersteuningsbehoefte op het gedrag zijn ingedeeld. Dit zijn de groepen waar een onderwijszorgarrangement (OZA) wordt aangeboden. Dat wil zeggen dat onderwijs en zorg op één plek worden aangeboden. Er zijn twee groepen voor leerlingen die naast een verstandelijke beperking (VB) ook een gedragsprobleem laten zien (ZMOLK), en twee groepen voor leerlingen met een Autistisch Spectrum Stoornis (ASS). Ik ben leerkracht van een ASS-groep.

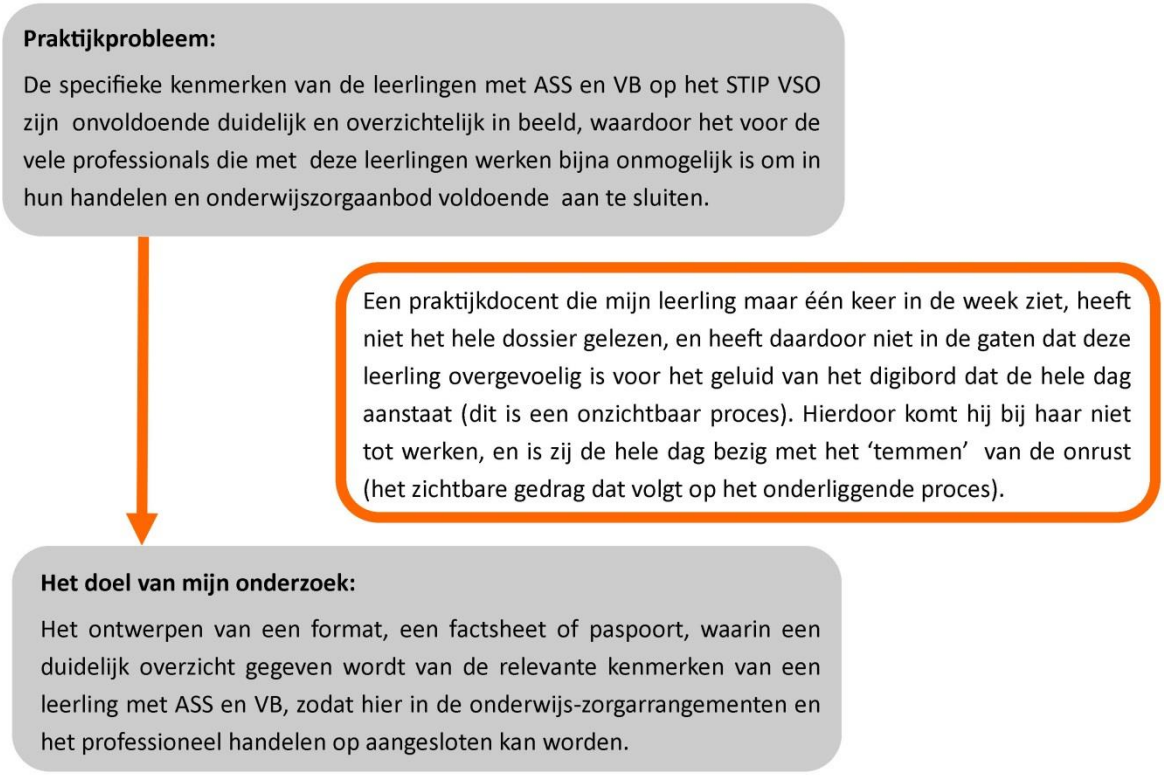
Dit jaar staat in het teken van het opzetten en vastleggen van de onderwijs-zorgarrangementen voor deze groepen. Het kernteam, dat bestaat uit de Intern Begeleider, Orthopedagoog en mijzelf als autisme-specialist in opleiding, staat samen met de afdelingsleider aan de basis van deze ontwikkeling. Samen met de leerkrachten wordt gewerkt om een gefundeerd onderwijszorgaanbod neer te zetten voor deze speciale groep leerlingen. Doel van het vastleggen van deze aanpak is, naast eenduidigheid in visie en handelen, het aantonen van de noodzaak van extra zorg in deze vorm van onderwijs.

## 1.2 Aanleiding en praktijkprobleem

Voordat bepaald kan worden welk onderwijszorgarrangement er moet komen om leerlingen met ASS en VB te begeleiden, is het noodzakelijk de beeldvorming over deze leerlingen helder te hebben (Peters, 1994). Dit betekent dat er duidelijkheid moet zijn over de specifieke kenmerken en behoeften van iedere individuele leerling. Juist bij mensen met autisme is het zo dat een groot deel van het wezenlijk 'anders-zijn' zich niet uit in het gedrag, maar zich intern afspeelt. De ijsberg, waarbij gedrag het zichtbare topje van de ijsberg is, en alle oorzaken zich onder de waterspiegel bevinden, is hierbij een goede metafoor (Quak & Peeters, 2002). Leerlingen met een verstandelijke beperking kunnen hun autisme niet compenseren of reguleren met cognitieve strategieën. Interne processen hebben hierdoor voor leerlingen met een VB een grotere invloed dan bij leerlingen met een normale intelligentie (Kraijer, 2004).

Vanuit de medische wetenschap is de veelheid van beïnvloedende aspecten recentelijk erkend door het uitbrengen van de DSM-V. Hier is het oude onderscheid in de verschillende vormen van autisme weggevallen en de nadruk komen te liggen op *het spectrum* van stoornissen in het Autistisch spectrum.

Vanuit de behoefte al deze aspecten in beeld te brengen zie ik als leerkracht en als autismespecialist in opleiding dat er de afgelopen jaren op het STIP VSO een overdaad aan zowel papieren als digitale informatie is ontstaan, waardoor de beeldvorming juist minder overzichtelijk is geworden.




*Figuur 1 - Praktijkprobleem en doel*

## 1.3 Maatschappelijke relevantie

De wet op Passend Onderwijs (Rijksoverheid, 2012) en de ontwikkeling richting inclusie van zorgleerlingen vraagt om een heldere beeldvorming. Goede beeldvorming is voorwaarde voor individualisatie en onderwijs op maat (Inspectie van het Onderwijs, 2012).

Door de decentralisatie van de jeugdzorg gaan vanaf 2015 de gemeenten over de gelden en de zorgtoewijzingen. Een groot probleem binnen het speciaal (voortgezet) onderwijs is het aantal leerlingen met een 'dubbele' handicap dat thuiszit omdat het onderwijs geen 'passend' antwoord heeft op hun ondersteuningsbehoefte. Door een betere beeldvorming en het ontwikkelen van de onderwijszorgarrangementen kan het STIP VSO in deze behoefte voorzien en wellicht aanspraak maken op de benodigde zorggelden vanuit de gemeenten en samenwerkingsverbanden om deze passende ondersteuning waar te maken.

## 1.4 Eerder onderzoek

In 2013 is op mijn school praktijkonderzoek gedaan naar het voorkómen van probleemgedrag (Speijers, 2013). Eén van de aanbevelingen hieruit was dat meer aangesloten moest worden op de emotionele leeftijd van de leerling (Dosen, 2010), in plaats van bij de verstandelijke of kalenderleeftijd van de leerling.

Monique van Eekeren won in 2013 de 'Hannemieke Onderzoeksprijs' met haar onderzoek over problemen die jongeren met autisme hebben bij de aansluiting tussen voortgezet speciaal onderwijs en middelbaar- of hoger beroepsonderwijs. Een van de aanbevelingen die uit dit onderzoek voortkwam was het ontwikkelen van een 'individuele bijsluiter' met een beschrijving van de specifieke behoeften van de leerling (NVA, 2013).

## 1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Uit bovenstaande overwegingen zijn de volgende onderzoeksvragen voortgekomen:

*Figuur 2 - Onderzoeksvragen*

# 2. Theoretisch kader

## 2.1 Waarom beeldvorming voor iedere unieke leerling met ASS en VB op STIP VSO?

"Het uiteindelijke doel van alle onderwijs en begeleiding is het bevorderen van een zo groot mogelijke mate van zelfstandigheid en comfort van de leerling met autisme" (Degrieck, 2004, p. 36).

In het rapport van de Gezondheidsraad (2009) 'Een leven lang anders' worden drie strategieën genoemd om tot deze zelfstandigheid te komen. De eerstegraadsstrategie richt zich op het aanpassen en verduidelijken van de omgeving. De tweedegraadsstrategie behelst therapie en psycho-educatie. De derdegraads strategie richt zich op het in beeld brengen van de eigenheid van de persoon, inclusief zijn voorkeuren en interesses. Op deze laatste strategie richt ik mijn onderzoek.

Van Berckelaer-Onnes (2007, p. 13) legt deze derdegraads strategie als volgt uit; "Het gaat niet alleen om de stoornis autisme op zich, het gaat om dit specifieke kind, dit individu, in deze unieke omgeving. We hebben meer nodig dan een etiket. We hebben inzicht nodig in het functioneren op alle domeinen."

De Nederlandse vereniging voor Autisme sluit hierop aan. Zij heeft een werkgroep opgericht die zich sterk maakt voor betere zorg voor mensen met ASS en VB. Zij stelt onder andere de volgende kwaliteitseisen (Doornekamp, 2013):

| Kwaliteitseisen aan zorg voor mensen met een verstandelijke beperking en autisme |
|---|
| Een zorgvuldig vastgesteld sterkte/zwakte profiel is leidend in behandeling en zorgplannen. |
| Een individueel afgestemd zorgprogramma voor iedere persoon met autisme en een verstandelijke beperking. |
| Maatwerk waarbij de invloed van de omgeving op het individu wordt afgestemd. |
| Periodieke screening van gedrags-, communicatie- en interactieproblemen om probleemgedrag bij autisme en een verstandelijke beperking snel in kaart te brengen en behandeling en begeleiding te kunnen aanpassen om excessen te voorkomen. |
| Deze mensen verdienen zorg op maat, waarbij aandacht voor de stoornis en kwaliteit van leven voorop dient te staan. |

*Figuur 3 - Kwaliteitseisen aan zorg (Doornekamp, 2013)*

Juist de individuele benadering die spreekt uit deze kwaliteitseisen is voor mijn onderzoek belangrijk geweest. 'De auti-aanpak' of 'dé Autist' bestaat wat mij betreft niet meer op het STIP VSO. De combinatie autisme en een verstandelijke beperking maakt, zoals de NvA hier benoemt, dat relevante aspecten goed in kaart gebracht moeten zijn om excessen te voorkomen.

In mijn keuze voor theorieën over autisme heeft voorop gestaan dat ik autisme niet wil zien als 'stoornis', maar als een 'anders' beleven, anders verwerken en daardoor anders *zijn* (Van der Sommen, 2012). Mensen met autisme spreken een andere taal, hebben een andere cultuur, en bewandelen hun eigen wegen (Mesibov et al., 2004). Om mensen met autisme te begrijpen hebben we daarom eigenlijk een soort paspoort nodig, waarin hun cultuur beschreven staat.

Ik heb in dit praktijkonderzoek een pASSpoort ontwikkeld voor de leerlingen met ASS en VB op het STIP VSO, omdat ik vind dat dit de (h)erkenning biedt van het 'anders zijn' van deze leerlingen. Ik heb het een p**ASS**poort genoemd omdat de ASS voor mij centraal heeft gestaan in de beeldvorming rondom deze leerlingen. Als hun autisme, in combinatie met de verstandelijke beperking en andere relevante factoren, overzichtelijk en begrijpelijk in beeld is gebracht, ben ik ervan overtuigd dat mijn collega-professionals in staat zijn om daarop aansluiting te maken in hun onderwijszorgarrangementen.

## 2.2 Beeldvorming van internationaal tot microsysteem

*Figuur 4 - Van macro naar micro*

### *2.2.1 Een internationaal perspectief*

In de Salamanca verklaring over de rechten van het gehandicapte kind (Unesco, 1994) wordt gesteld dat ieder kind unieke eigenschappen, interesses en behoeften heeft, waarmee opleiding en onderwijs rekening dienen te houden.

Een voorbeeld van een manier om deze aspecten in beeld te brengen is het Person Centered Planning (PCP), dat in de Verenigde Staten en Canada is ontwikkeld ten behoeve van mensen met een verstandelijke beperking (Schuman, 2013). Eén van de instrumenten die hierbij gebruikt wordt is 'Making action plans' (MAPS), een sterk gevisualiseerde werkwijze met het doel zicht te krijgen op de geschiedenis, actuele situatie, talenten, persoonlijke kwaliteiten en ondersteuningsbehoefte van een leerling (Inclusive solutions, 2013).

*Figuur 5 - MAPS (Inclusive Solutions, 2013)*

De MAPS worden gevuld door een groep van 5-10 personen die dichtbij de leerling staan. Vanuit de ecologie van de leerling (Jeninga & Van Meersbergen, 2012) en vanuit de Core Values van TEACCH (Mesibov et al.,2004) bekeken is het belangrijk om de hele omgeving van de leerling te betrekken in de beeldvorming. Ik heb in mijn onderzoek daarom een aantal professionals uit de omgeving van de leerlingen meegenomen in de beslissing en uiteindelijke invulling van de relevante aspecten in het pASSpoort van 'hun' leerling.

### *2.2.2 Beeldvorming en onderwijs in Nederland*

Basisvoorwaarde voor onderwijs aan leerlingen met autisme is het afstemmen op verschillen tussen leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Deze afstemming is voor 2014 zelfs als verbeterpunt voor het onderwijs in Nederland meegegeven (Inspectie van het Onderwijs, 2013). In een inclusieve school zijn docenten bereid hun onderwijs af te stemmen op de individuele leerbehoeften van de leerling met ASS (Wicher-Bots & Haasen, 2008). Inclusief betekent dan juist het accepteren van het anders-zijn van de leerling met autisme (Serruys, 2005). Miniankova & Schrurs (2012, p. 17) stellen in 'Positief gedrag op school voor kinderen met ASS'; "Een goed onderwijsprogramma begint met het in beeld brengen van de unieke behoeften en vaardigheden van elk kind, om individuele ondersteuning mogelijk te maken".

Voor mijn onderzoek heeft dit betekend dat ik, samen met betrokken professionals, heb moeten bepalen wélke aspecten wij noodzakelijk achtten om in beeld te brengen, en hoe we dit moesten doen.

Notbohm & Zysk (2013) stellen voor dat bij vervanging op school een leerlingprofiel op één A4 beschikbaar moet zijn waardoor de vervanger in één oogopslag weet waar hij aan toe is. Dit sluit aan op het doel van mijn onderzoek, alleen heb ik het pASSpoort voor het STIP VSO beschikbaar willen maken voor álle professionals die met de leerlingen werken. Ik wilde de informatie uit alle aanwezige dossiers zodanig indikken dat het op één of twee A4 beschikbaar is, waardoor ook een professional die enkele maanden met een leerling werkt (bijvoorbeeld een praktijkdocent), snel een beeld van de leerling heeft.

### *2.2.3 Onderwijs op het STIP VSO*

In het beleidsplan van het STIP VSO staat dat de school maatwerk wil leveren in toeleiding naar werk en maatschappij. Ook wil de school leerlingen zicht laten krijgen op eigen talenten zodat ze weten wat ze kunnen en willen op cognitief, sociaal, emotioneel, motorisch en cultureel gebied. Om deze doelen te bereiken gaat de school uit van een gedifferentieerde pedagogische aanpak afgestemd op het emotionele niveau van de leerling (Lotte, 2013).

Er wordt dus niet alleen gekeken naar de kalenderleeftijd van een leerling, maar vooral naar ontwikkelingsleeftijd op (cognitief en) emotioneel gebied. Juist leerlingen die zowel autisme als een verstandelijke beperking hebben, vertonen vaak een zeer disharmonisch ontwikkelingsprofiel (Kraijer, 2004). Dit wordt op het STIP VSO als leidraad aangehouden bij het bepalen van de onderwijszorgbehoefte.

Bij het ontwikkelen van het pASSpoort heb ik daarom zowel het aansluiten bij talenten als de verschillende ontwikkelingsleeftijd(en) als aspect opgenomen.

### *2.2.4 Het (micro)systeem van de leerling*

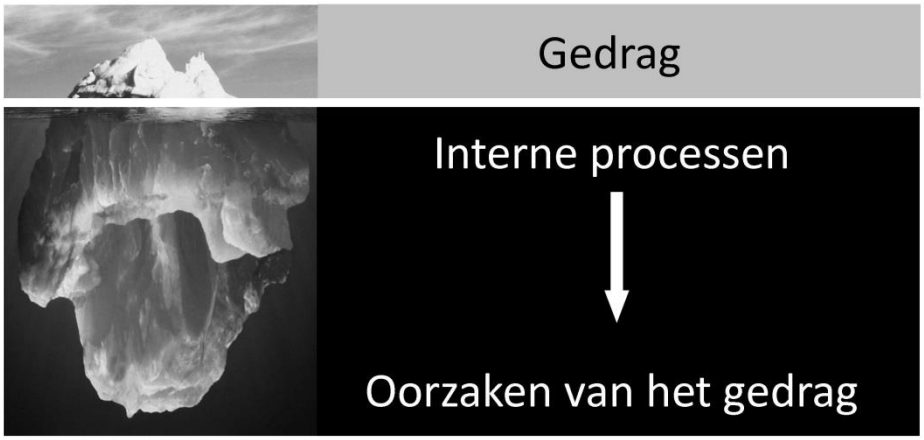
Niet alleen leerlingkenmerken zijn van belang in het kijken naar gedrag, maar ook factoren uit de omgeving van de leerling (Jeninga & Van Meersbergen, 2012). De omgeving staat in verbinding met de leerling en oefent daardoor invloed uit op zijn gedrag. Binnen deze omgeving is een 'keten van zorg' te onderscheiden (school, leerkracht, team, interne zorg en externe zorg). Ik wil als verbindende schakel in deze keten fungeren. Een eenduidige beeldvorming draagt hieraan bij. Juist voor leerlingen met autisme is het belangrijk dat alle omgevingen waarin zij zich bevinden eenzelfde taal spreken (Serruys, 2005).

In mijn onderzoeksvraag verwijs ik naar de professionals op het STIP VSO. Naast alle werknemers op STIP die zich in de keten van zorg rondom de leerling bevinden, is ook de ouder een belangrijke 'kenner' van de unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten van de leerling. Mesibov (2004) noemt de ouders zelfs de éérste professionals, en belangrijk 'vertaler' in de benadering van een leerling met autisme. Daarom heb ik de ouders meegenomen als respondenten in mijn onderzoek.

## 2.3 De ijsberg

Ik heb het verklaringsmodel van de ijsberg gebruikt (Praktisch Autisme, 2013) in het zoeken naar welke aspecten relevant waren om op te nemen in het pASSpoort. Dit model spreekt mij aan omdat het goed het verschil weergeeft tussen *gedrag* dat zichtbaar is (boven de waterspiegel), en de onzichtbare processen die hieraan ten grondslag liggen (onder de waterspiegel). Bij mensen met autisme verlopen een aantal van deze processen anders dan bij mensen zonder autisme.

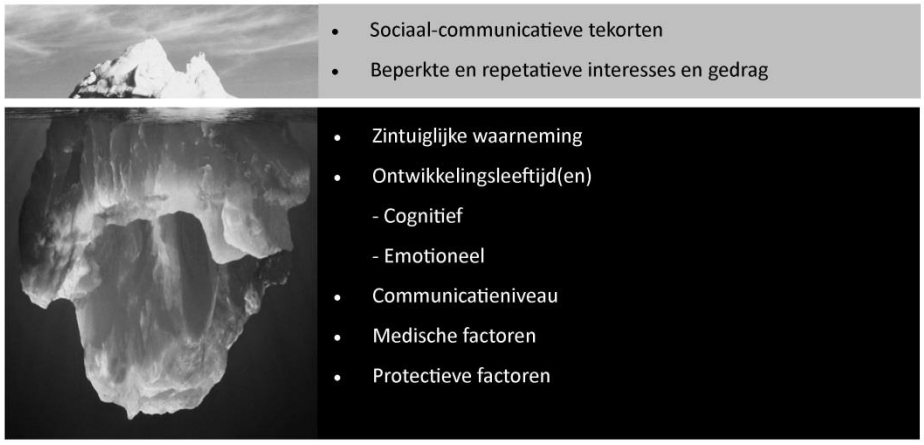
Juist ook die onzichtbare processen zijn belangrijk om kennis van te hebben, omdat je hierdoor een andere 'waarde' kunt toekennen aan het gedrag, en de aansluiting, de vertaling, kunt maken waar hij nodig is; op die processen ónder de waterspiegel.




*Figuur 6- Het IJsbergmodel (McClelland zoals genoemd door Praktisch Autisme, 2013)*

## 2.4 Unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten

De cultuur, de wereld waarin je leeft, bepaalt hoe je denkt, hoe je je voelt en hoe je je gedraagt.
In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar de aspecten die de wereld voor leerlingen met ASS en VB maken hoe hij is.




*Figuur 07 - Voorgestelde aspecten in het ijsbergmodel*

### *2.4.1 Kenmerken van autisme*

Ik heb eerder gesteld dat de ASS centraal moet staan in het pASSpoort, omdat de kenmerken van autisme voor een groot deel 'de cultuur' van de wereld van deze leerlingen vormen. Autisme wordt in de DSM-V (Steyaert, 2013) omschreven in twee domeinen:

1. **Sociaal-communicatieve tekorten**
2. **Beperkte en repetitieve interesses en gedrag**

In de dossiers van de leerlingen op het STIP VSO zitten allerlei uitslagen van (medische en psychiatrische) testen. Ik kijk niet alleen naar diagnoses die hierin beschreven staan, maar naar het antwoord op de vraag welke beperkingen en behoeften belangrijk zijn om in beeld te hebben, wil de professional goed bij de leerling kunnen aansluiten in zijn onderwijszorgaanbod. In het pASSpoort is daarom een beschrijving opgenomen over wat deze diagnose voor déze individuele leerling inhoudt. Interessant daarbij is dat deze kenmerken gezien kunnen worden als een 'tekort', maar ook als aanknopingspunt om het onderwijszorgaanbod op aan te sluiten (Vermeulen, 2010).

Een leerling die een 'Fiep' (een preoccupatie of zeer sterke interesse) heeft voor alles wat draait, kan uitstekend in zijn leren uitgedaagd worden door een presentatie te mogen maken in schrift en beeld over wasmachines.

Nieuw in de DSM-V is dat niet alleen een omschrijving gegeven wordt van criteria, maar ook een ernsttaxatie. Deze taxatie in niveau 1 tot en met 3 geeft aan hoeveel steun een persoon nodig heeft op elk gebied. Deze verdeling heb ik opgenomen in het pASSpoort, omdat het antwoord geeft op de onderzoeksvraag die ik stel naar *unieke* behoeften en beperkingen, het zien van de verschillen en het spectrum aan ontwikkelingsgebieden binnen één leerling. De Bruin (2004) beschrijft in dit kader de 'streepjescode' van iemand met autisme: veel van de strepen (kenmerken) komen met elkaar overeen, maar de dikgedrukte strepen (de mate van aanwezigheid) zijn bij iedereen verschillend.

Deze theorieën koppelend is volgend schema ontworpen voor in het pASSpoort. De omschrijving uit de DSM-V is hierin opgenomen, met daaraan gekoppeld de voorgestelde niveaus van ernst.

| **Blijvende beperkingen op het gebied van de sociale communicatie en sociale interacties in diverse situaties zich uitend door:** | Niveaus van Ernst * | | |
|---|---|---|---|
| Beperkingen in sociale emotionele wederkerigheid | 1 | 2 | 3 |
| beperkingen in non-verbale communicatieve gedrag van slecht geïntegreerde verbale en non-verbale communicatie tot afwijkend oogcontact en lichaamstaal | 1 | 2 | 3 |
| beperkingen in begrijpen en gebruik van gebaren tot ontbreken van gezichtsexpressie en non-verbale communicatie. | 1 | 2 | 3 |
| **Beperkte, herhaalde patronen van gedrag, interesses en activiteiten:** | | | |
| Stereotiepe of herhalende motorische bewegingen, gebruik van voorwerpen of spraak (ronddraaien, echolalie) | 1 | 2 | 3 |
| vasthouden aan routines, rituele patronen van verbaal of non-verbaal gedrag (moeite met overgangen, rituelen bij begroeting, zelfde routines, etc.) | 1 | 2 | 3 |
| beperkte gefixeerde interesses die abnormaal zijn qua intensiteit of aard ( gehechtheid of preoccupatie van ongewone voorwerpen, interesses) | 1 | 2 | 3 |
| over- en ondergevoeligheid voor zintuiglijke prikkels of ongewone belangstelling voor sensorische aspecten van de omgeving (Onverschilligheid of juist overgevoeligheid voor pijn, temperatuur, geuren, etc). | 1 | 2 | 3 |

*niveaus van de ernst:
1. vereist ondersteuning
2. vereist substantiële ondersteuning
3. vereist zeer substantiële ondersteuning

*Figuur 8– Kenmerken autisme volgens de DSM-V*

### *2.4.2 Zintuiglijke waarneming*

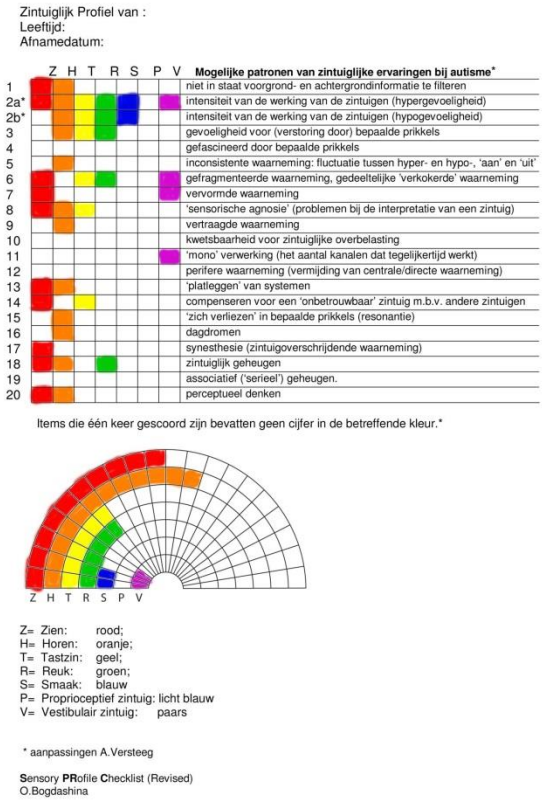
Een belangrijke wijziging in de criteria voor autisme in de DSM V is de toevoeging van 'hyper- of hyposensitiviteit of sensopathische kenmerken'. Bogdashina stelt dat autisme grotendeels gerelateerd is aan het interne proces van de zintuiglijke verwerking (2004). Als je de wereld anders waarneemt, geef je ook aan andere betekenis aan die wereld.

De zintuiglijke waarneming is het systeem van binnenkomen en verwerken van prikkels op het gebied van zien, horen, tast, ruiken, smaak, proprioceptie (ervaren van druk) en vestibulair (evenwicht). In dit systeem kan een overgevoeligheid of ondergevoeligheid zitten, maar ook een vervorming of vertraagde verwerking.

Voor de onderzoeksvraag naar relevante aspecten gaat het hier weer niet alleen om wat je 'ziet', maar vooral wat je niet ziet; kennis van zintuiglijke informatieverwerking geeft de begeleider de mogelijkheid om aangepaste beslissingen te nemen ónder de waterspiegel (De Hoog, Stultiens-Houben, & Van Der Heijden, 2012).

Theemo trekt al zijn riemen kapot. Zijn ouders geven hem steeds een nieuwe riem, en vragen de leerkrachten erop te letten dat hij dit niet meer doet. Theemo is ondergevoelig op het gebied van proprioceptie en zoekt daarom manieren om zichzelf druk toe te dienen. Als leerkrachten hier een alternatief op geven, bijvoorbeeld een drukvest, voelt Theemo zich prettiger (en blijven zijn riemen heel).

Een veel gebruikt instrument om de zintuiglijke waarneming in beeld te brengen is het Sensory Profile-R (Pearson Assesment and Information, 1999). Het is een lijst met vragen die door ouders wordt ingevuld, en geeft een uitslag over de gevoeligheid op de verschillende zintuigen. Bogdashina (2004) heeft dit instrument uitgewerkt door een uitslag te geven in de vorm van een regenboog.




*Figuur 9 - De regenboog van Bogdashina*

*Bij deze leerling is een duidelijke gevoeligheid op het gebied van zien (rood gekleurd) en horen (oranje gekleurd) te zien. In het schema is tevens te lezen dat hij op veel gebieden last heeft van zowel over- als ondergevoeligheid.*

Deze weergave in onderdelen doet recht aan het 'spectrum-denken' vanuit de DSM-V en de streepjescode van de Bruin, daarom is het in het pASSpoort opgenomen. Ik heb deze regenboog omgewerkt naar staafdiagram, omdat dit in verband met de toegankelijkheid een beter verschil laat zien in de verschillende ontwikkelingsgebieden, en sneller afleesbaar is. Ouders vullen deze lijst in, wat een meerwaarde is omdat zij hiermee als mede-professional in de beeldvorming meegenomen worden.

### *2.4.3 Ontwikkelingsleeftijden*

Kenmerkend voor een leerling met ASS en VB is het voorkomen van de verschillende ontwikkelingsleeftijden binnen één leerling (Kraijer, 2004). Hieronder wordt verstaan het niveau van functioneren op lichamelijk, emotioneel of cognitief gebied, weergegeven als passend bij een (kalender)leeftijd (Claes, 2012).

Op het moment dat een leerling op het verkeerde niveau wordt aangesproken, is er een voortdurende bron van stress en overvraging (De Clercq, 2005). In periodes of momenten van stress, gaat het ontwikkelingsniveau naar beneden.

Het kan zo zijn dat een leerling die goed kan lezen bij de Sinterklaasviering behoefte heeft aan een dagprogramma met foto's van de activiteiten. Een leerling die normaliter goed kan vertellen wat er met hem aan de hand is, kan in geval van paniek alleen nog maar geluiden maken.

### *2.4.3.1 Cognitieve ontwikkelingsleeftijden*

Binnen het cognitief functioneren zijn vaak grote verschillen bij mensen met ASS en VB. Alle functioneringsgebieden moeten goed in beeld zijn, willen we hier in ons onderwijs op aan kunnen sluiten.

Vince rekent op het niveau van groep 7. Hij gaat naar een praktijkvak waar hij dit goed kan inzetten. Hij mag productiewerk doen, waarbij hij onder andere zakken macaroni moet afwegen. Hij komt echter niet tot werken omdat hij de instructie die bij het werk ligt niet kan lezen. Hij leest namelijk op het niveau van midden groep 4.

Naast het IQ wordt er op het STIP VSO gewerkt met CITO ZMLK toetsen. In relevantie met de onderzoeksvraag, dus wat *noodzakelijk* is om in beeld te hebben om in je *onderwijszorgaanbod* op aan te kunnen sluiten, heb ik de CITO-resultaten van rekenen, spelling en (begrijpend) lezen opgenomen in de beeldvorming. Uit deze CITO- toetsen komt een resultaat waaruit af te lezen is op welk niveau de leerling functioneert (bijvoorbeeld eind groep 4). Deze niveaus worden omgerekend naar leerlijnen, zodat leerkrachten weten waar ze op de leerlijn kunnen insteken.

| **Naam leerling :**<br>**IQ :** | | |
|---|---|---|
| **vakgebied** | **CITO niveau: →** | **insteken op leerlijn:** |
| **spelling** | ... | ... |
| **rekenen** | ... | ... |
| **lezen** | ... | ... |
| **begrijpend lezen** | ... | ... |

*Figuur 10 - Voorstel overzicht cognitief niveau*

### *2.4.3.2 Emotionele ontwikkelingsleeftijden*

Een van de aanbevelingen uit het onderzoek wat Speijers (2013) uitvoerde op het STIP VSO, was dat er om gedragsproblemen te voorkomen, meer aangesloten moest worden op de emotionele ontwikkelingsleeftijd van onze leerlingen. Martine Delfos (2001) staat bekend om haar visie dat veel probleemgedrag voortkomt uit het niet aansluiten op alle specifieke ontwikkelingsleeftijden en daaruit voortvloeiende behoeftes. Zij noemt het een kunst om het spectrum aan mentale leeftijden (Mental Age Spectrum in 1 person- MAS1P) te ontdekken en daarbij aan te sluiten (Delfos & Groot, 2012). Een leerling met het emotionele niveau van een 2-3 jarige heeft grote behoefte aan nabijheid van een veilig persoon, ook al ziet hij er door zijn lichamelijke leeftijd (en uiterlijk) niet zo uit.

Jord, een leerling van 17 jaar weigert stelselmatig te gymmen. Ook al denken wij te zien dat hij plezier beleeft aan (samen) spelen, als hij in de gymzaal moet spelen, slaat hij dicht en gaat hij op de bank zitten. Als wij zijn emotionele ontwikkeling bekijken, zien we dat hij op het gebied 'emotioneel belangrijke anderen' functioneert op het niveau van 6-18 maanden. Hij kán eenvoudigweg nog niet alleen in zo'n onveilige ruimte functioneren. Daar heeft hij een 'belangrijke andere' voor nodig, en deze volgt hij dan ook als een schaduw.

Op het STIP VSO is een begin gemaakt met het in beeld brengen van deze emotionele ontwikkelingsleeftijden als basis voor het bepalen van de begeleidingsbehoefte. Hier heeft dit onderzoek op aangesloten door de ontwikkelingsleeftijden basis te laten zijn voor een groot deel van de beeldvorming. Een andere reden dat voor de theorie van ontwikkelingsleeftijden, en dan specifiek die van de MAS1P, is gekozen, is dat deze niet uitgaat van een defect, maar een vertraagde of anders verlopende ontwikkeling. In de DSM-V wordt uitgegaan van *het spectrum* van autismestoornissen. De MAS1P sluit hier goed op aan door het erkennen van het spectrum van ontwikkelingsleeftijden binnen één persoon.

Ook Anton Dosen gaat uit van verschillende emotionele ontwikkelingsleeftijden binnen één persoon. Op het STIP VSO wordt zijn SEO-R (Dosen, Claes, & Verduyn, 2012) gebruikt als instrument om de emotionele ontwikkelingsleeftijd op verschillende gebieden in te schatten. Voor ieder gebied (domein) wordt voor iedere fase een aantal bespreekvragen voorgesteld, waardoor betrokken professionals sámen in gesprek kunnen gaan om tot een ontwikkelingsniveau te komen. Dit past bij de aanpak zoals voorgesteld bij MAPS (Delfos & Groot, 2012), waarbij alle professionals uit de keten van zorg worden ingezet om het beeld compleet te maken.

**In onderstaand schema is te zien hoe een leerling op verschillende gebieden (domeinen) afwijkende ontwikkelingsleeftijden kan hebben.**

| domein | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| fase | **Omgaan met het eigen lichaam** | **Omgaan met 'emotioneel belangrijke anderen'** | **Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving** | **Omgaan met veranderende omgeving – Permanentie van object** | **Angsten** | **Omgaan met 'gelijken'** | **Omgaan met materiaal** |
| 1<br>0-6 m<br>Adaptatie | Ontdekt het eigen lichaam en verwerkt prikkels. | Maakt contact via de nabijheidzintuigen. | Leert interne spanningen reguleren. | Gaat op een louter zintuiglijke manier om met de omgeving: weg is weg. | Vertoont onlust bij bepaalde prikkels (extern en intern). | Schenkt uit zichzelf geen aandacht aan 'gelijken'. | Heeft geen interesse voor materiaal. |
| 2<br>6-18 m<br>Eerste socialisatie | Ontdekt de omgeving via het eigen lichaam. | Maakt contact via de nabijheidzintuigen en afstandzintuigen. | Maakt contact met de omgeving, vanuit de geborgenheid van de 'belangrijke andere'. | Ontwikkelt permanentie van object. | Heeft angst voor separatie van de 'belangrijke andere'. | Heeft/ toont beginnende interesse in 'gelijken'. | Manipuleert het materiaal dat voorhanden is. |
| 3<br>18-36 m<br>Eerste individuatie | Is doelgericht bezig met de omgeving via het eigen lichaam. | Maakt contact voornamelijk via afstandzintuigen, materiaal en verbaliteit. | Ontwikkelt een eigen wil, vecht voor autonomie, wordt een 'IK'. | Gebruikt een transitioneel object. | Is angstig voor het verlies van eigen autonomie. | Gaat beginnend in interactie met 'gelijken'. | Onderzoekt materiaal. |
| 4<br>3-7 j<br>Identificatie | Ziet het eigen lichaam als centrum van de wereld. | Maakt contact via verbaliteit en creativiteit (spelen, fantasie). | Neemt zelf initiatief ten opzichte van anderen en van activiteiten. | Kan zich veilig voelen in een bekende omgeving zonder vertrouwde persoon/ activiteit. | Heeft angst om niet geaccepteerd te worden door de 'belangrijke andere'. Heeft faalangst. | Geeft inhoud aan het bezig zijn met 'gelijken'. | Maakt nieuwe producten: creatief, inventief. |
| 5<br>7-12 j<br>Realiteitsbewustwording | Gaat op een realistische manier om met het eigen lichaam. | Maakt contact via sociale en cognitieve prestaties. | Zoekt een eigen plaats en rol in de sociale omgeving. | Kan zich veilig voelen in een onbekende omgeving/ bij onbekende personen. | Heeft angst om niet geaccepteerd te worden. | Kan samenwerken met 'gelijken'. | Maakt intentioneel gebruik van materiaal om tot een eindresultaat te komen. |

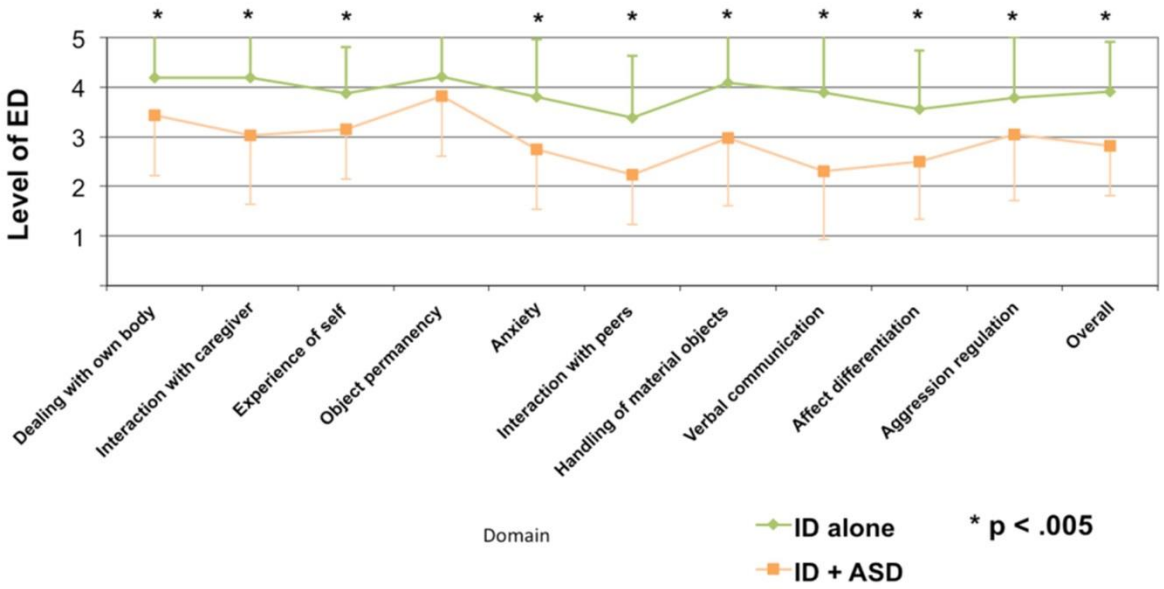
| domein | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| fase | **Communicatie** | **Differentiatie van emoties** | **Agressieregulatie** | **Invulling vrije tijd – Spelontwikkeling** | **Morele ontwikkeling** | **Regulatie van emoties** |
| 1<br>0-6 m<br>Adaptatie | Zendt emotionele signalen uit om interne spanningen te regelen. | Toont opwinding en ontspanning. | Reageert onmiddellijk en fel op prikkels. | Speelt zintuiglijk spel. | Heeft nog geen geweten ontwikkeld. | Regulatie gebeurt door het autonoom zenuwstelsel. |
| 2<br>6-18 m<br>Eerste socialisatie | Communiceert met het oog op het contact. | Toont een duidelijk onderscheid tussen lust en onlust. | Is ongecontroleerd agressief/ destructief tegenover de omgeving. | Speelt zeer eenvoudige contactspelletjes. | Heeft geen eigen geweten, de fysieke aanwezigheid van de 'belangrijke andere' representeert de regels. | Regulatie gebeurt in interactie met de 'belangrijke andere'. |
| 3<br>18-36 m<br>Eerste individuatie | Communiceert om iets te vertellen. | Toont trotsheid, jaloezie, verdriet, angst. | Is ongecontroleerd agressief tegen de persoon die de frustratie veroorzaakt. | Onderzoekt grenzen in het spel. | Ontwikkelt een extern geweten. | Regulatie gebeurt door tegemoet te komen aan zijn individuatiebehoeften. |
| 4<br>3-7 j<br>Identificatie | Wil en kan een eigen verhaal/ ervaring vertellen. Gebruikt fantasie in zijn communicatie. | Toont emoties in relatie met anderen: tevredenheid, geluk, beginnende empathie, beginnende schaamte, faalangst, schuldgevoel. | Is gecontroleerd agressief tegen de persoon die de frustratie veroorzaakt. | Speelt fantasiespelletjes. | Maakt een ontwikkeling door van een extern naar een intern geweten. Ontwikkelt beginnend normbesef en empathie. | Regulatie gebeurt door groeiende Ego-aspecten. |
| 5<br>7-12 j<br>Realiteitsbewustwording | Voert een dialoog over reële onderwerpen. | Toont empathie, besef van eigenwaarde, sociale angst, schaamte. | Kan agressie controleren en onderdrukken. | Komt meer en meer tot echt samenspel in groep. | Ontwikkelt een intern geweten. | Regulatie gebeurt door zelfcontrole. |

*Figuur 11 – Fasen van de emotionele ontwikkeling volgens Dosen (SEO-R, afbeelding overgenomen met toestemming van Uitgeverij Garant*

Quint maakt de mooiste bouwwerken van Knexx. Je kunt hem een opdracht geven en hij maakt het feilloos na. In het domein 'omgaan met materiaal zit hij dus in fase 5 (7-12jr.) Als hij tijdens het werken gestoord wordt, kan hij erg 'ontploffen', en slaat hij er meteen op los. In het domein 'agressieregulatie' zit hij in fase 2 (6-18mnd.)

De SEO-R is niet gevalideerd, en niet bedoeld voor leerlingen met zowel een verstandelijke beperking als autisme. Ik heb een gesprek met professor Dośen gehad (2014), waarin ik hem heb bevraagd op het gebruik van de SEO-R in mijn pASSpoort. Professor Dośen zei onder andere dat zelfs het inschatten van de emotionele ontwikkeling bij leerlingen alleen op basis van het schema beter is dan géén inschatting maken. Hij is erg enthousiast over het inzetten van zijn instrument óók bij leerlingen met autisme.

Dośen is wel bezig het instrument geschikt te maken om emotionele ontwikkeling bij mensen met ASS en VB in beeld te brengen. Dit doet hij onder andere samen met Tanja Sappok.In een artikel die zij hierover heeft gepubliceerd (Sappok, Budczies, Bolte, Dziobek, Dosen, & Diefenbacher, 2013) laat zij zien dat de emotionele ontwikkeling van mensen met ASS en VB per definitie op een lager niveau verloopt dan bij mensen met een VB alleen.




*Figuur 12 - Emotionele ontwikkeling bij mensen met VB (ID) en mensen met VB en ASS (ID+ASD) - (Sappok, et al., 2013)*

Steven Degrieck, die autisme op de eerste plaats een stoornis in de emotionele ontwikkeling noemt (2013), sluit hierop aan en stelt dat de SEO-R een erg 'sociale' inval heeft om te gebruiken bij mensen met ASS. De gerichtheid op anderen is bij mensen met ASS en VB fundamenteel anders dan bij leerlingen met enkel een VB. Hij stelt dat je in de SEO-R, wil je hem voor leerlingen met ASS inzetten, de rol van begeleider en leeftijdsgenoten als 'veiligheidsbrenger' en 'rolmodel' moet vervangen door voorspelbaarheid en duidelijkheid.

Dit heeft voor het pASSpoort betekend dat de behoefte aan voorspelbaarheid en manier van communiceren (bijvoorbeeld in de vorm van een dagprogramma) opgenomen is als relevant aspect.

Als er in de SEO-R bij 'regulatie van emoties' gesteld wordt: 'regulatie gebeurt in interactie met de belangrijke andere'(6-18mnd.), kan dat voor een leerling met ASS en VB betekenen 'regulatie gebeurt aan de hand van een stappenplan met pictogrammen'

### 2.4.4 Communicatieniveaus

Zoals Degrieck 'verduidelijking' als veiligheidsbrenger voorstelt, kwam naarmate het onderzoek vorderde 'communicatie' als noodzakelijk apart aspect in de beeldvorming naar voren, zowel vanuit de theorie als uit de praktijk. Op basis van dit voortschrijdend inzicht is het daarom later als aspect aan dit theoretisch kader opgenomen.

Leerlingen met autisme spreken vaak een andere taal. Communiceren is noodzakelijk om je behoeften uit te drukken, maar ook om tot expressie te komen (Mesibov et al., 2004). Als je niet begrijpt, 'verstaat' wat er om je heen gebeurt, of als anderen jou niet 'verstaan', kan dit leiden tot onbehagen of gedragsproblemen. Afgestemde communicatie kan de wereld verduidelijken en vertalen.

Mensen met autisme hebben moeite zich dingen voor te stellen. Taal is abstract. Beelden kun je zien, en nog eens terugkijken. Mensen met autisme zijn vaak beelddenkers (Jackson, 2010), maar ook het begrijpen van beelden vereist voorstellingsvermogen.

Het Multi-dimensionale model van Verpoorten geeft hier een ontwikkeling in weer (Vermeulen, 2001). In het model van Verpoorten zijn vier niveaus van communicatie:

| Communicatieniveau | kenmerken |
|---|---|
| **Sensatieniveau** | Het waarnemen en communiceren met behulp van je zintuigen: voelen, geuren, huilen, lachen. Er is geen inzicht in verwijzers, dingen hebben alleen betekenis als ze in de situatie zelf aanwezig zijn. Communicatie is gericht op directe bevrediging van behoeften. |
| **Presentatieniveau** | Vorm en inhoud worden met elkaar verbonden; een voorwerp kan een signaal zijn om iets te gaan doen: een beker met drinken erin betekent drinken. |
| **Representatieniveau** | Informatie kan gegeven worden in afgesproken codes; een foto van een bal betekent dat we gaan sporten. Dit vereist voorstellingsvermogen. |
| **Meta-representatieniveau** | Het begrijpen en kunnen gebruiken van de betekenis die áchter woorden (informatie) ligt; ironie, humor, mimiek gebruiken, toon veranderen, spreekwoorden |

*Figuur 13 - niveaus van communicatie*

Hoe lager de ontwikkelingsleeftijd, hoe lager het communicatieniveau. Mensen met autisme hebben in het algemeen moeite om het niveau van meta-representatie te bereiken. Bij het samengaan van ASS en VB ligt daarom een groot gevaar voor overvraging op communicatiegebied (Maljaars & Noens, 2008).

Op het dagprogramma hangt op tien uur een pictogram van een appel, wat betekent dat er fruit gegeten gaat worden. Iedere dag is er een probleem met Juul, hij wil namelijk geen fruit eten. Hij zegt alleen herhalend: 'nie goed, nie goed!' Na 'vertaling' komen we erachter dat hij iedere dag een peer in zijn tas heeft, en vanwege zijn problemen met de representatie is dat voor hem niet hetzelfde als een appel.

Voor het pASSpoort heeft dit betekend dat de manier van communiceren opgenomen is als relevant aspect. Hierdoor kan een leerkracht die met de leerling gaat werken zien welke 'taal' hij moet spreken, en wordt voorkomen dat er voor de leerling veel energie verloren gaat in het ontcijferen van de communicatie die hem aangeboden wordt.

### 2.4.5 Medische factoren

Autisme in combinatie met een verstandelijke beperking heeft een hoge co-morbiditeit (tegelijkertijd voorkomen van stoornissen) met epilepsie. Naarmate de ernst van de verstandelijke beperking toeneemt, verhoogt het voorkomen van epilepsie tot 38.5% (Roeyers, 2008). Ook gedragsstoornissen en bijvoorbeeld seksuele problemen komen voor, dit tot wel 77% van de mensen met ASS en VB (Participate!, 2013)

Deze factoren moet de docent in beeld te hebben op het moment dat hij met een leerling gaat werken. Ook zaken als medicijngebruik en eventuele lichamelijke beperkingen moeten in beeld zijn, zodat de docent hier in zijn begeleiding rekening mee kan houden.

Zo heeft een leerling uit mijn klas een stofwisselingsstoornis die niet aan de buitenkant zichtbaar is. Deze stoornis zorgt ervoor dat hij extra veel moeite heeft met zijn fijne motoriek. Op het moment dat een (praktijk-)leerkracht niet weet van deze ziekte, kan hij overvraagd worden in motorische opdrachten, wat voor extra spanning zorgt, waardoor het communicatieniveau daalt, en hij de opdrachten niet meer begrijpt, de dag niet meer overziet et cetera.

### 2.4.6 Van kwaliteiten naar protectieve factoren

In mijn onderzoeksvraag richt ik mij niet alleen op de unieke behoeften en beperkingen van leerlingen met ASS en VB op het STIP VSO, maar stel ik, aansluitend bij de visie van de school, ook de vraag naar kwaliteiten.

In het werken met leerlingen met ASS en VB gaan Teggelaar, van den Bosch en Monster (2011) uit van het sterkteperspectief; het inzetten van de eigen competenties van mensen om problemen op te lossen. Dit wordt bevestigd door Vaessen (2012). Zonder sterkte/zwakteanalyse is het onmogelijk om een goed individueel handelingsplan voor een leerling te maken (Vaessen, 2012), omdat je geen doelen kunt stellen als je niet weet waar tekortkomingen zitten. Het insteken op de krachten in de aanpak om de doelen te halen spreekt mij aan en heb ik meegenomen in de ontwikkeling van mijn pASSpoort.

Op het STIP VSO wordt in de huidige beschrijving van onderwijs(zorg)behoeften van een leerling gekeken naar protectieve en belemmerende factoren. In relatie tot mijn onderzoeksvraag is het

beter om in plaats van 'kwaliteiten' te kijken naar protectieve factoren van de leerling, omdat dít juist de aspecten van een leerling zijn die ingezet kunnen worden in het verbeteren van de aansluiting op het onderwijszorgaanbod. Deze protectieve factoren heb ik daarom opgenomen in mijn pASSpoort.

| **Protectieve factoren van een leerling, in te zetten ten behoeve van het onderwijs** |
|---|
| Regelmatig en rustig temperament |
| Optimisme |
| Zelfvertrouwen |
| Zich verstaanbaar kunnen maken |
| Uitdrukking kunnen geven aan gevoelens |
| Goede gezondheid |
| Kunnen omgaan met eigen beperkingen |
| Voldoende redzaamheid |
| Nieuwsgierigheid |

*Figuur 14 - voorbeeld van protectieve factoren*

## 2.5 Conclusie

Om een vertaling te maken tussen de wereld van autisme en de NT-wereld, moet de onderwijsprofessional kennis hebben van beide culturen (Mesibov et al.,2004).
Om de unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten (de cultuur) van iedere leerling met ASS en VB op het STIP VSO in beeld te brengen heb ik een pASSpoort ontwikkeld.

Vanuit de bestudeerde theorie en aansluitend bij de visie van het STIP VSO heb ik gekozen om de volgende aspecten in het pASSpoort op te nemen:

*Figuur 15 - Voorgestelde aspecten in het ijsbergmodel*

Het is essentieel dat deze aspecten op een toegankelijke manier in beeld gebracht zijn; als je iets niet weet omdat het dossier niet bereikbaar was, of omdat het simpelweg te veel informatie was om te onthouden, kun je het ook niet accepteren of er in je onderwijszorgarrangementen op aansluiten.

Notbohm & Zysk (2013) stellen dat een leerlingprofiel daarom op één A4 moet komen. Miniankova & Schrurs (2012) hebben het over 'in beeld brengen' van aspecten. Beelden zijn vaak toegankelijker dan woorden. Daarom heb ik gekozen voor een omwerking van de regenboog van Bogdashina (2004) en het schema van Dośen (SEO-R) (2012) tot een staafdiagram.

De theorieën van de DSM-V, Delfos (2012), De Bruin (2004) en Dośen (2012) gaan allen uit van (autisme als) een spectrum van ontwikkelingsgebieden binnen één leerling. Daarom heb ik deze bronnen gekoppeld aan het begrip 'Spectrumdenken'. Dit is voor mij basis in het kijken naar leerlingen met autisme, en geeft bestaansrecht aan het pASSpoort.

# 3. ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

## 3.1 Doelstelling

Doel van dit onderzoek was tot een format, een pASSpoort, te komen waarin een duidelijk overzicht gegeven wordt van de relevante kenmerken van een leerling met ASS en VB. Om hiertoe te komen zijn drie deelvragen opgesteld.

*Figuur 16 - Onderzoeksvragen*

## 3.2 Onderzoeksparadigma

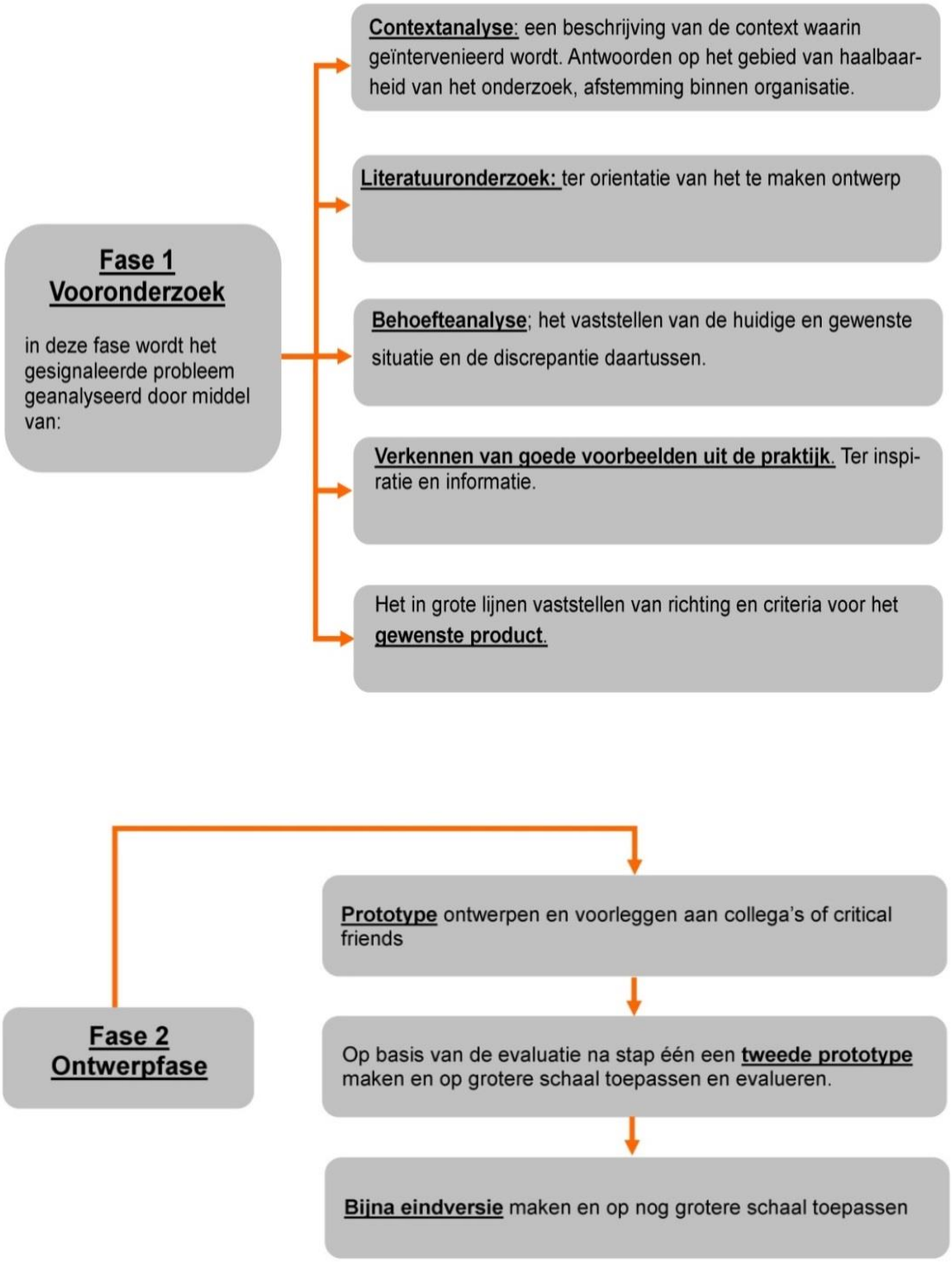
Het praktijkvraagstuk is bekeken vanuit het Interpretativisme. In dit paradigma gaat het om gevoelens, houding en opvattingen van mensen (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011).

## 3.3 Onderzoeksstrategie

Er is gekozen voor een (collaboratief) ontwerponderzoek.

### *3.3.1 Ontwerponderzoek in theorie*

De Lange et al. (2011) hebben ontwerponderzoek volgens de volgende fases beschreven;

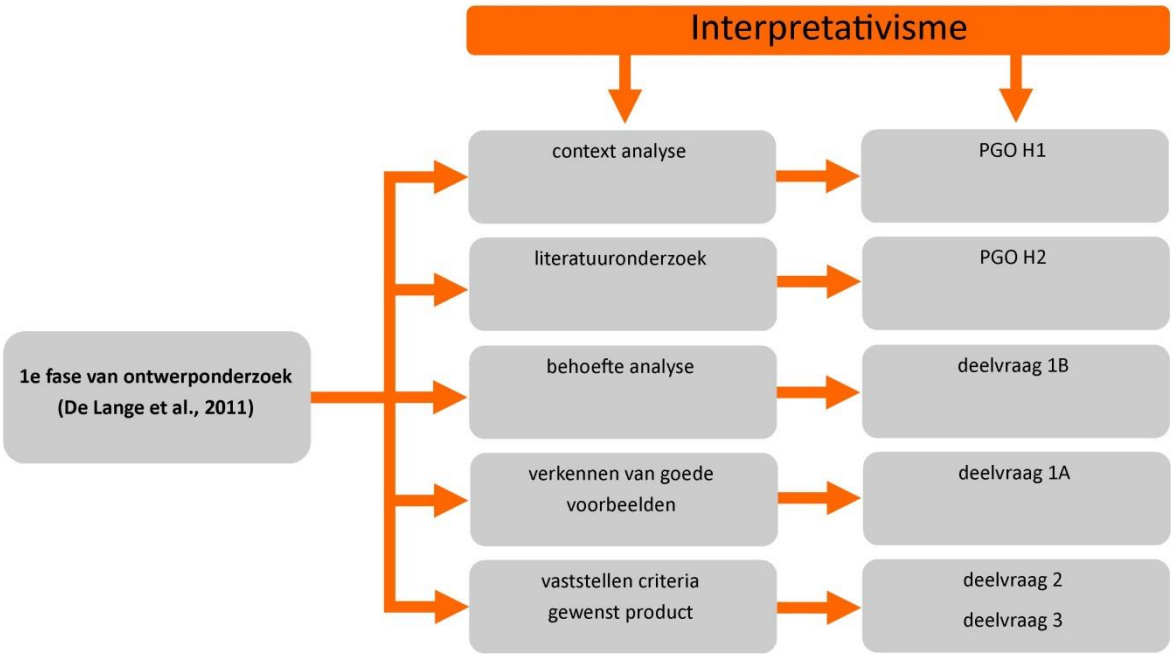



*Figuur 17 – Fases in ontwerponderzoek volgens De Lange et al., 2011*

Dit onderzoek is ingezet als een *formatieve* interventie (De Bruine, Everaert, Harinck, Riezebos- De Groot, & Van de Ven, 2011). Dit wil zeggen dat het uitgangspunt een probleem in de praktijk is geweest waarvoor de oplossing niet of deels bekend was. Het is niet mijn bedoeling geweest om als onderzoeker iets te ontwerpen zodat mijn collega's het konden implementeren. Ik heb afstemming en samenwerking met mijn collega's centraal willen stellen. Hierdoor hebben betrokken collega's een groter gevoel van eigenaarschap gekregen en een beter begrip van het probleem en het ontwerp. Dit heeft geleid tot verandering in kennis, opvattingen en gedrag. Dit heeft goed aangesloten op mijn insteek vanuit het Interpretatief onderzoeksparadigma.

### *3.3.2 Ontwerponderzoek in mijn praktijk*

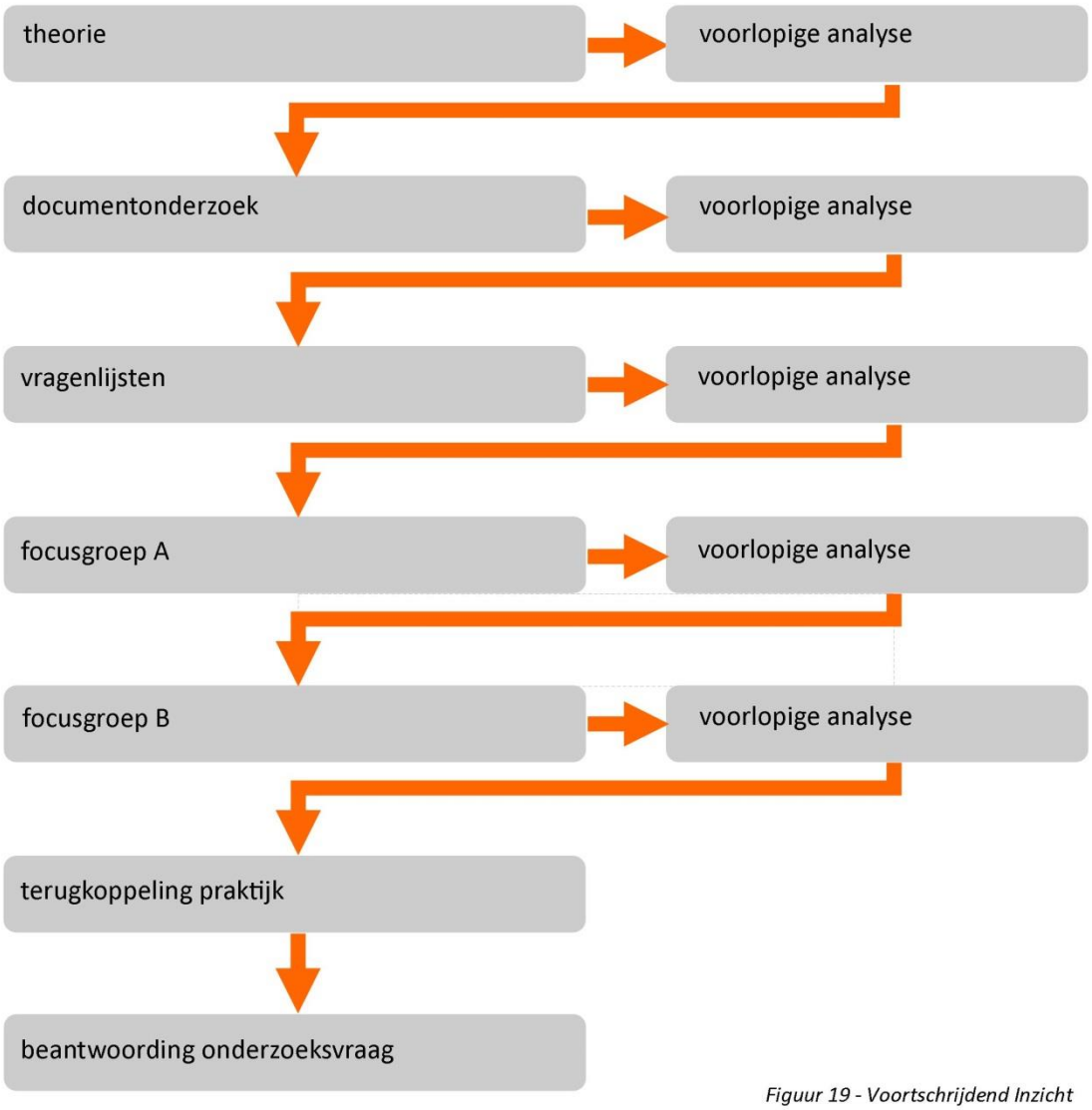
Bovenstaande afwegingen hebben mij tot het voornemen gebracht om mij in mijn Master SEN onderzoek voorál te richten op de fase van het vooronderzoek, zoals genoemd in de Lange et al. (2011). Het zorgvuldig en gefundeerd uitproberen van een nieuw ontwerp (fase 2) had meer tijd gekost dan de drie maanden die voor dit onderzoek staan.




Figuur 18 - Onderzoeksplan

## 3.4 Onderzoeksmethoden en data-analyse

Als onderzoeksmethoden zijn een documentonderzoek, een vragenlijst en twee focusgroepen gebruikt. Elke methode is ingezet om verschillende deelvragen te onderzoeken. Daarom zijn de onderzoeksmethoden en data-weergave (ook in hoofdstuk 4) per deelvraag weergegeven.
De deelvragen zijn onderzocht op basis van 'voortschrijdend inzicht'. Dat wil zeggen dat de voorlopige analyse van de resultaten van het onderzoek basis zijn geweest voor de input bij de volgende methode.




*Figuur 19 - Voortschrijdend Inzicht*

### 3.4.1 Onderzoeksplan

#### 3.4.1.1 Deelvraag 1A

Deelvraag 1A

Welke aspecten met betrekking tot de leerling met autisme en een verstandelijke beperking moeten in beeld gebracht worden vanuit de ervaren praktijk van vier scholen waar leerlingen met ASS en VB zitten?

**➢ Methodologie**

➢ Deze vraag is onderzocht door middel van documentonderzoek.

Documentonderzoek wordt genoemd als waardevolle aanvulling op andere onderzoeksmethoden (De Lange et al.,2011). Het verkennen van goede voorbeelden uit de praktijk is onderdeel van de eerste fase van ontwerponderzoek. Ook Kallenberg (2007) verbindt het ontwerpgericht onderzoek aan het zoeken naar inspirerende voorbeelden.

Er is op vier scholen voor (V)SO ZMLK bekeken welke documenten zij gebruiken om hun leerlingen met ASS en VB in beeld te brengen. Er is aan leerling-coördinatoren op deze scholen gevraagd naar de formats die zij gebruiken om leerlingen met ASS en VB in beeld te brengen (bijlage 2).

Er is met behulp van een checklist per document gekeken welke aspecten in beeld gebracht zijn. Een checklist is een gestructureerde lijst van een aantal vooraf gestelde aandachtspunten, voorzien van een scoringsmogelijkheid. De voorlopige conclusie van het theoretisch kader is basis geweest voor de aandachtspunten.

| naam document: | deelvraag 1 | deelvraag 2 | deelvraag 3 |
|---|---|---|---|
| vormgeving document: | welke aspecten | welke informatie | toegankelijkheid |
| aspect | | | hoe in beeld? |
| kenmerken van autisme | | | |
| beperkingen in sociale communicatie / sociale interactie | | | |
| beperkte herhaalde patronen van gedrag, interesses en activiteiten | | | |
| zintuiglijke waarneming | | | |
| ontwikkelingsleeftijden: | | | |
| cognitief | | | |
| IQ | | | |
| rekenontwikkeling | | | |
| taalontwikkeling | | | |
| | | | |
| emotioneel | | | |
| omgaan met eigen lichaam | | | |
| omgaan met emotioneel belangrijke andere | | | |
| beleven van zichzelf in interactie met omgeving | | | |
| omgaan met veranderende omgeving | | | |
| angsten | | | |
| omgaan met gelijken | | | |
| omgaan met materiaal | | | |
| communicatie | | | |
| differentiatie van emoties | | | |
| agressieregulatie | | | |
| invullen vrije tijd/ spelontwikkeling | | | |
| morele ontwikkeling | | | |
| regulatie van emoties | | | |
| medische factoren | | | |
| protectieve factoren | | | |
| extra aspecten | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

*Figuur 20 - Checklist documentonderzoek*

➢ **Analyse en verwerking**

De uitslag van de checklists is weergegeven in een matrix. Hierin is aangegeven of de scholen de voorgestelde aspecten wel of niet in beeld brengen. Ook is er een overzicht van extra aspecten die de scholen in beeld brengen.

### *3.4.1.2 Deelvraag 1B*

Deelvraag 1B

Welke aspecten met betrekking tot de leerling met ASS en VB moeten vanuit de ervaren praktijk op het STIP VSO in beeld gebracht worden?

➢ **Methodologie**

➢ **Onderzoeksmethode 1: Vragenlijst**

Een vragenlijst is een schriftelijk instrument, geschikt om bij een brede groep mensen nauwkeurige informatie te verzamelen (Harinck, 2010). Door middel van een vragenlijst is inzicht verkregen in ervaringen van de leerkrachten op het STIP VSO over de beeldvorming bij leerlingen met ASS en VB.

De aspecten uit de conclusie van het theoretisch kader en toegevoegde aspecten uit het documentonderzoek waren de basis voor de inhoud van deze vragenlijst, die verspreid is onder 20 professionals die werken met een leerling met ASS en VB (voor verantwoording zie bijlage 3). Dit waren zowel groepsleerkrachten als vakleerkrachten en praktijkdocenten, omdat dit de professionals zijn die met de leerlingen werken en waar dit onderzoek op gericht is. Er is bewust voor gekozen het managementteam niet te laten participeren in deze vragenlijst, omdat de bedoeling van dit onderzoek is de uitkomst uit de praktijk te laten komen, waardoor het draagvlak en kennis over het product groter is dan wanneer een document door mensen van buiten bedacht wordt.

Om de respons te verhogen zijn de vragenlijsten persoonlijk afgeleverd en opgehaald. Van de 23 vragenlijsten zijn er 17 ingevuld, dit is een respons van 74%. Dit is een hoge respons, wat de betrouwbaarheid van de uitslag vergroot (Securex, 2012). Om ook op kwalitatief niveau een betrouwbare uitslag te krijgen is bij de vragen steeds informatie uit het theoretisch kader gegeven. Op basis van deze informatie hebben de leerkrachten een gefundeerd antwoord kunnen geven op de vragen.

Er is een combinatie gemaakt van meerkeuzevragen en open vragen.
Meerkeuzevragen zijn gebruikt om zeker te stellen dat alle aspecten uit het theoretisch kader aan bod komen. Nadeel van meerkeuzevragen is dat de beperkte antwoordmogelijkheid als suggestief ervaren kan worden. Om dit te ondervangen is de mogelijkheid opgenomen een eigen aspect toe te voegen. Juist om ruimte te geven aan opvattingen, gevoelens en gedachten zijn ook open vragen gebruikt. (Kallenberg et al., 2007).

*Figuur 21 - Vragenlijst (meerdere pagina's)*

# Deel A INHOUD

Vanuit de theorie die ik heb bestudeerd ter voorbereiding op mijn onderzoek zijn een aantal relevante aspecten met betrekking tot de leerling met autisme en een verstandelijke beperking naar voren gekomen. Deze aspecten zal ik kort toelichten. Vervolgens vraag ik per aspect of jij het voor jou als leerkracht belangrijk is om te weten, of het verschil maakt voor jou om te weten zodat jij je handelen erop aan kan passen.

Om de antwoorden zo dicht mogelijk bij de praktijk te houden, wil ik je vragen een leerling in je hoofd te nemen met ASS en VB waar je mee gewerkt hebt. Denk aan de momenten dat je voor je gevoel goed (of juist minder goed) bij de leerling kon aansluiten, en bedenk dan of het geholpen had als je genoemd aspect in beeld had gehad.

## 1. KENMERKEN VAN AUTISME

De kenmerken van autisme zijn: 'sociaal communicatieve tekorten en beperkte en repetitieve interesses en gedrag'. Dit kan zich uiten op de volgende manier:

**Blijvende beperkingen op het gebied van de sociale communicatie en sociale interacties in diverse situaties zich uitend door**

- beperkingen in sociale emotionele wederkerigheid
- beperkingen in non-verbale communicatieve gedrag van slechte verbale en non-verbale communicatie tot afwijkend oogcontact en lichaamstaal
- beperkingen in begrijpen en gebruik van gebaren tot ontbreken van gezichtsexpressie en non-verbale communicatie.

**Beperkte, herhaalde patronen van gedrag, interesses en activiteiten:**

- Stereotiepe of herhalende motorische bewegingen, gebruik van voorwerpen of spraak (ronddraaien, echolalie)
- vasthouden aan routines, rituele patronen van verbaal of non-verbaal gedrag (moeite met overgangen, rituelen bij begroeting, zelfde routines, etc)
- beperkte gefixeerde interesses die abnormaal zijn qua intensiteit of aard ( gehechtheid of preoccupatie van ongewone voorwerpen, interesses)
- over- en ondergevoeligheid voor zintuiglijke prikkels of ongewone belangstelling voor sensorische aspecten van de omgeving (Onverschilligheid of juist overgevoeligheid voor pijn, temperatuur, geuren, etc).

Vanaf mei 2013 wordt hierbij een ernsttaxatie gegeven.
De 'niveaus van de ernst' zijn:

1- vereist ondersteuning
2- vereist substantiële ondersteuning
3- vereist zeer substantiële ondersteuning

Vind je het belangrijk om deze kenmerken, met bijbehorende ernsttaxatie,
Zo specifiek in beeld te hebben? ja/nee

Wil je, naast deze algemene omschrijvingen, ook specifiek weten
wélke routines, gevoeligheden ed een leerling heeft? ja/nee

## 2. MEDISCHE KENMERKEN

Autisme in combinatie met een verstandelijke beperking heeft een hoge comorbiditeit (samen voorkomen) met bijvoorbeeld epilepsie. Ook gedragsstoornissen en bijvoorbeeld seksuele problemen komen voor, dit tot wel 77% van de mensen met ASS en VB.

Vind je dat medische kenmerken belangrijk zijn om in beeld te hebben? ja/nee

Vind je dat eventueel medicijngebruik thuishoort in de beeldvorming? ja/nee

## 3. ZINTUIGLIJKE WAARNEMING

De andere zintuiglijke waarneming wordt steeds meer als belangrijk en impactvol kenmerk van mensen met autisme gezien. Door dit 'anders' waarnemen kan stress ontstaan.

De volgende zintuigen kunnen bij mensen met autisme anders werken:

- Zien bijvoorbeeld een overgevoeligheid voor zonlicht of het niet kunnen filteren van visuele prikkels
- Horen bijvoorbeeld een overgevoeligheid voor geluid
- Tastzin bijvoorbeeld overgevoelig voor randjes in kleding, sokken ed
- Reuk bijvoorbeeld een overgevoeligheid voor parfumluchtjes
- Smaak bijvoorbeeld een fascinatie voor bepaalde smaken hebben
- Proprioceptie dit is kortgezegd het ervaren van interne druk, bijvoorbeeld het opzoeken van 'druk' door jezelf te knijpen.
- Vestibulair dit is je evenwichtsorgaan, bijvoorbeeld een bepaalde beweging niet kunnen verdragen (schommelen) of juist opzoeken.

Vind je het belangrijk om in beeld te hebben welke zintuigen anders werken? ja/nee

Er kunnen een aantal manieren van anders waarnemen voorkomen. Bijvoorbeeld over- / ondergevoeligheid, vervorming, niet in staat zijn voorgrond- en achtergrondinformatie te filteren, detailwaarneming, fascinatie voor bepaalde prikkels, kwetsbaarheid voor zintuiglijke overbelasting, zich verliezen in bepaalde prikkels ed.

Vind je het belangrijk om informatie te hebben over welke vervormingen er voorkomen? ja/nee

# 4. ONTWIKKELINGSLEEFTIJDEN

- **emotionele ontwikkeling**

Zowel voor mensen met autisme als mensen met een verstandelijke beperking is duidelijk dat ze, naast hun (kalender)leeftijd en cognitieve (verstandelijke) leeftijd, vaak ook een vertraagde of andere ontwikkeling doormaken op emotioneel gebied. Op het STIP VSO werken we met de SEO-R van Doşen voor het maken van een inschatting op het gebied van de emotionele ontwikkelingsleeftijd.

Uit onderzoek blijkt echter dat het lastig is om te spreken van dé emotionele ontwikkelingsleeftijd, omdat ook hier een 'spectrum' aan ontwikkelingsgebieden voorkomt. Het kan bijvoorbeeld zo zijn dat een leerling op het gebied van communicatie op het niveau van een achtjarige functioneert, maar op het gebied van agressieregulatie op het niveau van een driejarig kind.

De volgende ontwikkelingsgebieden worden door Doşen aangegeven:

- Omgaan met het eigen lichaam
- Omgaan met 'emotioneel belangrijke anderen'
- Beleving van zichzelf in interactie met de omgeving
- Omgaan met veranderende omgeving
- Angsten
- Omgaan met gelijken
- Omgaan met materiaal
- Communicatie
- Differentiatie van emoties
- Agressieregulatie
- Invulling vrije tijd-spelontwikkeling
- Morele ontwikkeling
- Regulatie van emoties

Vind je het voor jou als leerkracht belangrijk om te weten op welke niveau een leerling functioneert, kijkend naar deze specifieke emotionele ontwikkelingsgebieden? Ja/nee

- **cognitieve ontwikkeling**

Vind je het voor je beeldvorming en handelen belangrijk om te weten op welk niveau een leerling functioneert op het gebied van:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Totaal IQ | 0 | technisch lezen | 0 |
| Verbaal IQ | 0 | spelling | 0 |
| Performaal IQ | 0 | mondelinge taal | 0 |
| begrijpend lezen | 0 | anders, namelijk: | _____ |
| rekenen | 0 | | _____ |
| | | | _____ |

## 5. KWALITEITEN

Op het STIP VSO wordt talentgericht onderwijs gegeven. Er wordt gekeken wat al goed gaat en waarin de leerling nog uitgedaagd kan worden. Daarnaast wil de school leerlingen zicht laten krijgen op eigen talenten zodat ze weten wat ze kunnen en willen op cognitief, sociaal, emotioneel, motorisch en cultureel gebied. Daarom wil ik specifieke kwaliteiten opnemen in de beeldvorming. Kwaliteiten die je in kunt zetten om leren te bevorderen zijn **protectieve factoren**.
Voorbeelden hiervan zijn:

- Kunnen omgaan met eigen beperkingen (copingvaardigheden)
- Voldoende zelfredzaamheid
- Nieuwsgierigheid
- Bereidheid tot leren
- Doorzettingsvermogen
- Voldoende ontwikkelde motorische mogelijkheden

Vind je dit dat 'protectieve factoren' een onderdeel moeten zijn van de beeldvorming? ja/nee

## 6. Ontbrekende informatie?

Vind jij dat er nog andere 'kenmerken' van onze leerlingen met ASS en VB in beeld gebracht moeten worden, of mis je nog andere informatie die in het format weergegeven moet worden?

0 Nee, ik denk dat de leerling met deze 5 onderdelen voldoende in beeld gebracht wordt

0 Ja, namelijk: 1. _____

2. _____

3. _____

## B. TOEGANKELIJKHEID

Aan welke eisen moet het format voldoen, wil de informatie voor jou als leerkracht toegankelijk zijn?

0 digitaal
0 op papier
0 geen mening
0 anders, namelijk …….

0 veel uitgeschreven tekst ter verduidelijking
0 weinig tekst, gebruik van symbolen en beelden
0 anders, namelijk …….
0 geen mening

0 een foto van de leerling
0 geen foto van de leerling
0 geen mening

0 in de klas aanwezig
0 in het dossier aanwezig
0 in zowel klas als dossier aanwezig
0 geen mening

0 kleur
0 zwart wit
0 geen mening

0 1 (grote) pagina
0 meerdere pagina's
0 geen mening

Zijn er nog andere aspecten die volgens jou meegenomen moeten worden om de toegankelijkheid van de informatie te verbeteren?

1. _____

2. _____

3. _____

## C ALGEMEEN:

De volgende uitspraken gaan over jouw eigen mening over dit onderzoek. Er is geen goed of fout, vul wel bij iedere vraag een antwoord in.

Wat vind jij positieve punten aan het inzetten van een dergelijk format?

1._____

2._____

3._____

Voorzie je knelpunten in het gebruik van het format?

1._____

2._____

3._____

Zo ja, heb je tips om deze knelpunten op te lossen?

1._____

2._____

3._____

Dit is het einde van de vragenlijst, heel erg bedankt voor het invullen!

➢ **Analyse en verwerking**

De antwoorden op de open vragen zijn geclassificeerd naar positieve punten, knelpunten, en tips voor oplossingen van deze knelpunten. De meerkeuzevragen zijn omgerekend naar percentielen omdat dit een goed beeld geeft van verhoudingen (Harinck, 2010). Er is vervolgens op basis van meerderheid van stemmen (>50%) bekeken welke aspecten de leerkrachten wilden opnemen in de beeldvorming.

➢ **Onderzoeksmethode 2: Focusgroep A**

Een focusgroep bestaat uit een aantal mensen die in een goed voorbereid en goed georganiseerd gesprek over vastgestelde thema's elkaars opvattingen en overtuigingen verkennen en inventariseren (De Lange et al.,2011). Een focusgroep past goed in het Interpretativisme omdat het een onderzoeksmiddel is *met* mensen in plaats van *naar* mensen. Mijn Critical Friend Marlous Agterberg wees mij erop dat ik in een focusgroep kan doorvragen op redenaties, motivaties en beweegredenen van mensen, wat goed bij het interpretavisme past.

Er is een focusgroep samengesteld van professionals die allen expertise hebben op het gebied van leerlingen met ASS en VB;

- autismeleerkracht
- afdelingsleider
- orthopedagoog
- twee intern begeleiders
- logopedist
- twee ouders
- fysiotherapeut

De deelvragen zijn vooraf aan de groepsleden bekend gemaakt, zodat zij een mening konden vormen. Tijdens de focusgroep-bijeenkomst zijn de voorlopige resultaten van het theorieonderzoek, documentonderzoek en de vragenlijsten gebruikt als basis voor een uitwisseling en aanscherpen van deze meningen (bijlage 4). Na een presentatie van deze resultaten (zie hieronder) zijn de professionals in twee groepen uiteen gegaan om door middel van de 'placemat-werkvorm' tot een consensus te komen over gewenste aspecten. In deze werkvorm heeft ieder voor zichzelf genoteerd welke aspecten hij of zij relevant achtte. Hierna zijn deze aspecten in de (kleine) groep besproken en op basis van consensus besloten welke aspecten voorgesteld zouden worden voor het pASSpoort. Uiteindelijk is op basis van de twee voorgestelde lijsten met aspecten een beslissing genomen over de inhoud van het pASSpoort.

Dit is een deductieve manier van onderzoeken, omdat de theorie de basis heeft gevormd voor de gesprekonderwerpen. De mogelijkheid dat uit deze praktijk nog andere essentiële aspecten van de beeldvorming naar voren zouden komen is echter opengelaten. Dat is een inductieve manier van benaderen. Het verschijnen van nieuwe inzichten vanuit de praktijk wordt door De Lange (2011) 'Emerging' genoemd.

*Figuur 22 - Presentatie Focusgroep A (meerdere pagina's)*

## Wie zijn jullie?

Professionals met ieder eigen expertise!

- Fysiotherapeut
- Orthopedagoge
- Intern Begeleider
- Afdelingsleider
- Logopedist
- Autismeleerkracht
- Leerkrachtondersteuner ASS groep
- Ouders

## MASTER SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

**Autismespecialist**

- vijf modules over autisme
- twee modules over actuele onderwijsontwikkelingen
- module over onderzoek doen
- vier modules kennisdeling medestudenten

verdeeld over twee studiejaren

## PRAKTIJKONDERZOEK

Onderzoek naar een relevant praktijkprobleem in je eigen werkpraktijk

Verbinding theorie-praktijk....

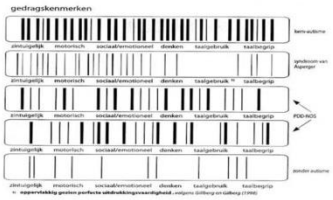
...en daardoor ook relevantie en toepasbaarheid in die praktijk!

## STIP VSO – drie scholen samen

## Leerlingen met ASS

Uitkomen **DSM V 2013:**

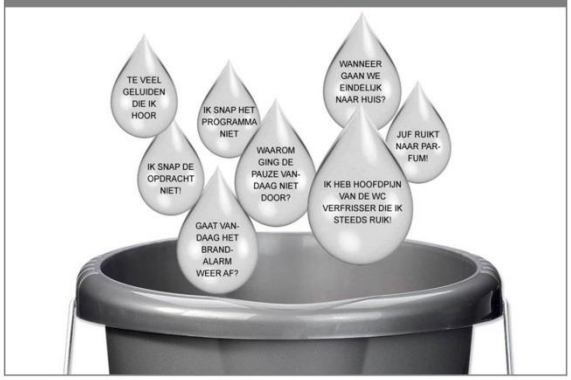
**Autisme als spectrum!**



## Recht doen aan het individu:

## IJSBERGTHEORIE

## DE EMMER




## PUZZELSTUKJES

## PRAKTIJKPROBLEEM

## DE ONDERZOEKSVRAAG:

**Op welke manier kunnen de unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten van elke leerling met autisme en een verstandelijke beperking op het STIP VSO overzichtelijk in beeld gebracht worden, zodat deze informatie toegankelijk is voor de professionals die met deze leerling werken?**

## DE ONDERZOEKSVRAAG

De leerling in beeld of handelingsadviezen geven?

## Waar zoek ik het antwoord?

- Theorie
- Leerkrachten
- Documentonderzoek
- Focusgroep van experts

## Het doel van vandaag

**Een beslissing nemen over aspecten die opgenomen worden in het format.**

## 1. Kenmerken van Autisme (DSM-V)

| Blijvende beperkingen op het gebied van de sociale communicatie en sociale interacties in diverse situaties zich uitend door: | Niveaus van Ernst * | | |
|---|---|---|---|
| Beperkingen in sociale emotionele wederkerigheid | 1 | 2 | 3 |
| beperkingen in non-verbale communicatieve gedrag van slecht geintegreerde verbale en non-verbale communicatie tot afwijkend oogcontact en lichaamstaal | 1 | 2 | 3 |
| beperkingen in begrijpen en gebruik van gebaren tot ontbreken van gezichtsexpressie en non-verbale communicatie. | 1 | 2 | 3 |

| Beperkte, herhaalde patronen van gedrag, interesses en activiteiten: | | | |
|---|---|---|---|
| Stereotiepe of herhalende motorische bewegingen, gebruik van voorwerpen of spraak (ronddraaien, echolalie) | 1 | 2 | 3 |
| vasthouden aan routines, rituele patronen van verbaal of non-verbaal gedrag (moeite met overgangen, rituelen bij begroeting, zelfde routines, etc.) | 1 | 2 | 3 |
| beperkte gefixeerde interesses die abnormaal zijn qua intensiteit of aard ( gehechtheid of preoccupatie van ongewone voorwerpen, interesses) | 1 | 2 | 3 |
| over- en ondergevoeligheid voor zintuiglijke prikkels of ongewone belangstelling voor sensorische aspecten van de omgeving (Onverschilligheid of juist overgevoeligheid voor pijn, temperatuur, geuren, etc). | 1 | 2 | 3 |

*niveaus van de ernst:

1. vereist ondersteuning
2. vereist substantiële ondersteuning
3. vereist zeer substantiële ondersteuning

## 2. Medische Kenmerken

- Autisme in combinatie met een verstandelijke beperking heeft een hoge co-morbiditeit (samen voorkomen) met bijvoorbeeld epilepsie
- Medicijngebruik

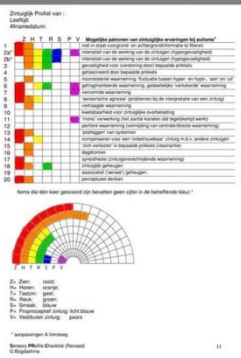
## 3. Zintuiglijke waarneming

De andere zintuiglijke waarneming wordt steeds meer als belangrijk en impactvol kenmerk van mensen met autisme gezien. Door dit 'anders' waarnemen kan stress ontstaan!

## 3. Zintuiglijke waarneming

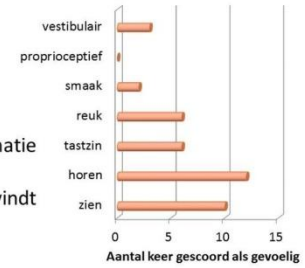
De uitwerking van de Sensory Profile Checklist (SPRC) in een regenboog

Olga Bogdashina



## 3. Zintuiglijke waarneming

Eventueel in een nieuw format weer te geven als grafiek met aanvullend informatie over welke andere waarneming er plaatsvindt




## 4. (Verstandelijke) ontwikkeling

Totaal IQ

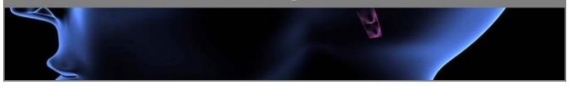
Technisch lezen

Verbaal IQ Begrijpend lezen

Performaal IQ Rekenen

Spelling

Mondelinge Taal



## 5. Emotionele ontwikkelingsleeftijd

## SEO-R van Doşen

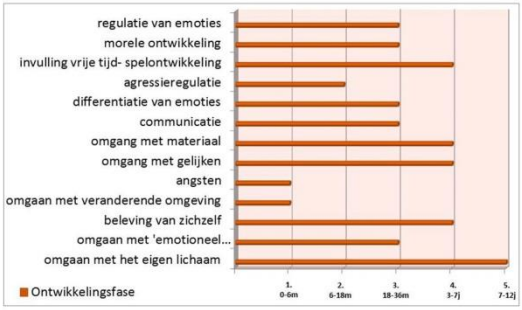
| domein / fase | 1 Omgaan met het eigen lichaam | 2 Omgaan met emotioneel belangrijke anderen' | 3 Beleving van zichzelf in interactie met de anderen' | 4 Omgaan met veranderende omgeving – Permanentie van object | 5 Angsten | 6 Omgaan met 'gelijken' | 7 Omgaan met materiaal |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 0-6 m Adaptatie | Ontdekt het eigen lichaam en verwerkt prikkels. | Maakt contact via de nabijheidszintuigen. | Leert interne spanningen regulieren. | Gaat op een louter zintuiglijke manier om met de omgeving/ weg is weg. | Vertoont onlust bij bepaalde prikkels (extern en intern). | Schenkt uit zichzelf geen aandacht aan 'gelijken'. | Heeft geen interesse voor materiaal. |
| 2 6-18 m Eerste socialisatie | Ontdekt de omgeving via het eigen lichaam. | Maakt contact via de nabijheidszintuigen en afstandszintuigen. | Maakt contact met de omgeving, vanuit de gebroegenheid van de 'belangrijke andere'. | Ontwikkelt permanentie van object. | Heeft angst voor separatie van de 'belangrijke andere'. | Heeft/ toont beginnende interesse in 'gelijken'. | Manipuleert het materiaal dat voorhanden is. |
| 3 18-36 m Eerste individuatie | Is doelgericht bezig met de omgeving via het eigen lichaam. | Maakt contact voornamelijk via afstandszintuigen, materiaal en verbaliteit. | Ontwikkelt een eigen wil, wecht voor autonomie, wordt een 'IK'. | Gebruikt een transitioneel object. | Is angstig voor het verlies van eigen autonomie. | Gaat beginnend in interactie met 'gelijken'. | Onderzoekt materiaal. |
| 4 3-7 j Identificatie | Ziet het eigen lichaam als centrum van de wereld. | Maakt contact via verbaliteit en creativiteit (spelen, fantasie). | Neemt zelf initiatief ten opzichte van anderen en van activiteiten. | Kan zich veilig voelen in een bekende omgeving zonder vertrouwde persoon/ activiteit. | Heeft angst om niet geaccepteerd te worden door de 'belangrijke andere'. Heeft faalangst. | Geeft inhoud aan het bezig zijn met 'gelijken'. | Maakt nieuwe productiev creatief, inventief. |
| 5 7-12 j Realiteits-bewustwording | Gaat op een realistische manier om met het eigen lichaam. | Maakt contact via sociale en cognitieve prestaties. | Zoekt een eigen plaats en rol in de sociale omgeving. | Kan zich veilig voelen in een onbekende omgeving/ bij onbekende personen. | Heeft angst om niet geaccepteerd te worden. | Kan samenwerken met 'gelijken'. | Maakt intentioneel gebruik van materiaal om tot een eindresultaat te komen. |

## SEO-R van Doşen

| domein / fase | 8 Communicatie | 9 Differentiatie van emoties | 10 Agressieregulatie | 11 Invulling vrije tijd – Spelontwikkeling | 12 Morele ontwikkeling | 13 Regulatie van emoties |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 0-6 m Adaptatie | Zendt emotionele signalen uit om interne spanningen te regelen. | Toont opwinding en ontspanning. | Reageert onmiddelijk en fel op prikkels. | Speelt zintuiglijk spel. | Heeft nog geen geweten ontwikkeld. | Regulatie gebeurt door het autonoom zenuwstelsel. |
| 2 6-18 m Eerste socialisatie | Communiceert met het oog op het contact. | Toont een duidelijk onderscheid tussen lust en onlust. | Is ongecontroleerend agressief/ destructief tegenover de omgeving. | Speelt zeer emmoudige contactspelletjes. | Heeft geen eigen geweten, de fysieke aanwezigheid van de 'belangrijke andere' representeert de regels. | Regulatie gebeurt in interactie met de 'belangrijke andere'. |
| 3 18-36 m Eerste individuatie | Communiceert om iets te vertellen. | Toont trotsheid, jalousie, verdriet, angst. | Is ongecontroleerd agressief tegen de persoon die de frustratie veroorzaakt. | Onderzoekt grenzen in het spel. | Ontwikkelt een extern geweten. | Regulatie gebeurt door te gemoet te komen aan zijn individuatiebehoeften. |
| 4 3-7 j Identificatie | Wil en kan een eigen verhaal/ ervaring vertellen. Gebruikt fantasie in zijn communicatie. | Toont emoties in relatie met anderen: tevredenheid, geluk, beginnende empathie, beginnende schaamte, faalangst, schuldgevoel. | Is gecontroleerd agressief tegen de persoon die de frustratie veroorzaakt. | Speelt fantasiespelletjes. | Maakt een ontwikkeling door van een extern naar een intern geweten. Ontwikkelt beginnend normbewust en empathie. | Regulatie gebeurt door groeiende Ego- aspecten. |
| 5 7-12 j Realiteits-bewustwording | Voert een dialoog over reële onderwerpen. | Toont empathie, besef van eigenwaarde, sociale angst, schaamte. | Kan agressie controleren en ondertrekken. | Kunst meer en meer tot echte samenspel in groep. | Ontwikkelt een intern geweten. | Regulatie gebeurt door zelfcontrole. |

**...en de aansluiting op de theorie van het socio-schema en ontwikkelingsleeftijden van Martine Delfos... (MAS1P)**

## Hoe vertaalt zich dit?




## 6. Protectieve factoren

STIP geeft talentgericht onderwijs

Kwaliteiten die je in kunt zetten om leren te bevorderen zijn protectieve factoren.

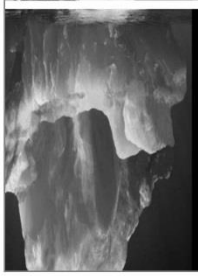
## 6. Protectieve factoren

**POSITIEVE EIGENSCHAPPEN**

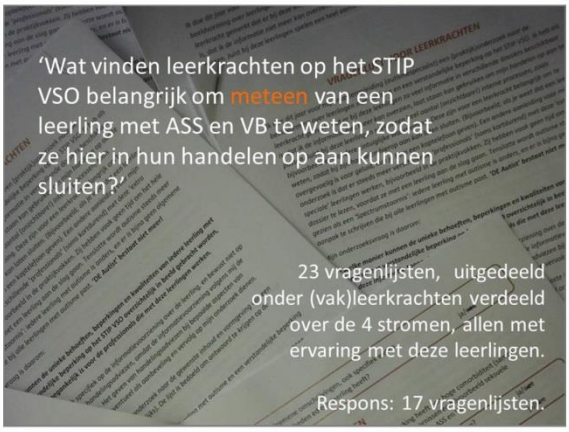
| • Dyslexie | • ADHD | • Hoogbegaafd | • Autisme |
|---|---|---|---|
| - Creatief | - Creatief | - Creatief | - Creatief |
| - Ruimtelijk inzicht | - Spontaan | - Intelligent | - Oog voor detail |
| - Technisch inzicht | - Empathisch | - Taalkundig | - Eerlijk |
| - Fotografisch geheugen | - Sterke intuïtie | - Gevoel voor humor | - Realistisch |
| - Filmisch geheugen | - Plezier hebben en | - Gemotiveerd | - Objectief |
| - Snel in redeneren | gevoel voor humor | - Eigenwijs | - Perfectionistisch |
| - Complexe situaties | - Goed in het vinden | - Artistiek | - Analytisch denken |
| in een oogopslag | van nieuwe oplossingen | - Muzikaal | - Concreet zijn |
| kunnen overzien | - Goed in crisissituaties | - Veel kennis | - Leven volgens |
| - Goed kunnen organiseren | - Niet lang boos | - Goed organiseren | de regels |
| - Goed kunnen tekenen | - Open | - Goed concentreren | - Deductief redenerend |
| - Fantasierijk | - Gedreven en enthousiast | - Inventief in het vinden | - Berekenend |
| - BeeldDenkend | - Eerlijk | van verklaringen | - Gericht op feiten |

## De theoretische conclusie

- Sociaal-communicatieve tekorten
- Beperkte en repetatieve interesses en gedrag



- Medische factoren
- Zintuiglijke waarneming
- Ontwikkelingsleeftijd(en) : - cognitief
  - emotioneel
- Protectieve factoren




## De mening van de leerkracht

| autisme | ja | nee |
|---|---|---|
| kennerken van autisme, met bijbehorende ernsttaxatie | 100% | 0% |
| Specificering van routines en gevoeligheden van een leerling | 88% | 12% |

| medisch | ja | nee |
|---|---|---|
| medische kenmerken | 100% | 0% |
| medicijngebruik | 94% | 6% |

| zintuiglijke waarneming | ja | nee |
|---|---|---|
| welke zintuigen anders werken | 100% | 0% |
| welke vervormingen er voorkomen | 88% | 12% |

| ontwikkelingsleeftijden | ja | nee |
|---|---|---|
| functioneringsniveau op specifieke emotionele ontwikkelingsgebieden | 94% | 6% |
| functioneren op | | |
| totaal IQ | 58% | 42% |
| verbaal IQ | 71% | 29% |
| performaal IQ | 76% | 24% |
| begrijpend lezen | 41% | 59% |
| technisch lezen | 29% | 71% |
| spelling | 24% | 76% |
| rekenen | 24% | 76% |

| kwaliteiten | ja | nee |
|---|---|---|
| Vind je dit dat 'protectieve factoren' een onderdeel moeten zijn van de beeldvorming? | 94% | 6% |

## De mening van de leerkracht

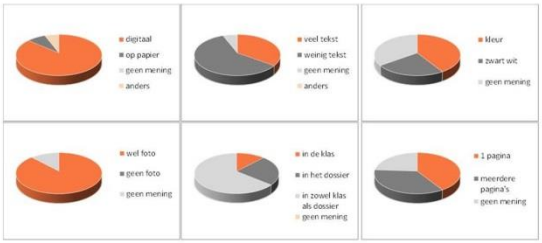
| positieve punten aan het inzetten van een dergelijk format | |
|---|---|
| - Je hebt een beter beeld/ weet beter wat je kunt verwachten | 5x |
| - Belemmeringen voor het benaderen worden weggenomen | |
| - Leerling heeft hier recht op! | |
| - Duidelijk en werkbaar | 2x |
| - Betere handvatten voor in de klas | 2x |
| - Continuïteit/ één visie/ spreken van dezelfde taal | 3x |
| - Je hoeft niet zelf het wiel uit te vinden | 2x |
| - Alle informatie in één document | 3x |
| - Informatie is makkelijk overdraagbaar | 2x |
| - Je hebt direct relevante info om je handelen op aan te passen | |
| - Vast handvat bij besprekingen | |
| - Overzichtelijk voor invallers | |
| - Deze kenmerken veranderen traag of niet | |
| - Praktisch in gebruik | 2x |
| - Overzichtelijk | 2x |
| - Concreet | |
| - Je kunt vergelijken hoe andere begeleiders naar leerling kijken | |
| - Overvraging wordt beperkt | |

## De mening van de leerkracht

| knelpunten in het gebruik van het format | |
|---|---|
| - Aannames/ geen grenzen meer opzoeken/ niet op je eigen beeld afgaan | 6x |
| - Te veel informatie | |
| - Lastige woorden/ termen | 2x |
| - Veel werk voor leerkrachten om in te vullen | 2x |
| - Onoverzichtelijk | |
| - Wie moet het actueel houden | 4x |
| - Implementatie moet goed gebeuren | |
| - Privacy | |
| - Beperkte bron voor dagelijkse omgang | |

| tips om deze knelpunten op te lossen | |
|---|---|
| - Leerkrachten stimuleren zelf te blijven kijken | |
| - Leerkrachten stimuleren grenzen op te blijven zoeken | |
| - Makkelijke woorden gebruiken | 2x |
| - Hulp krijgen bij invullen | |
| - Extra uren krijgen bij invullen | |
| - Het format lamineren | |
| - Als vormgeving een tabel waar alleen kruisjes ingevuld hoeven te worden | |
| - Vaste momenten inplannen om het format bij te werken | 3x |
| - Eén centraal persoon verantwoordelijk maken | |
| - Oude versies vernietigen | |
| - Een interactief/recent onderdeel (per week) invoegen | |
| - Meer ASS info op studiedagen | |

## De mening van de leerkracht



## Het documentonderzoek

'Hoe brengen (andere) scholen voor (V)SO ZMLK hun leerlingen met ASS en VB in beeld?'

Stip — Stip VSO - Utrecht — 4 documenten

Aventurijn — Aventurijn - Almere — 1 documenten

Mozarthof — Mozarthof - Hilversum — 4 documenten

Rafaelschool - Utrecht — 6 documenten

## Het documentonderzoek

| Aspecten uit het pASSpoort | STIP VSO | Rafael SO | Aventurijn | Mozarthof |
|---|---|---|---|---|
| Kenmerken autisme | x | x | - | x |
| uitgesplitst in deelgebieden | - | x | - | x |
| specificering | - | x | - | x |
| Zintuiglijke waarneming | - | x | x | x |
| Cognitieve ontwikkelingsleeftijd | x | x | x | x |
| specificering deelgebieden | x | x | x | x |
| Emotionele ontwikkelingsleeftijd | x | x | x | x |
| specificering deelgebieden | x | x | - | x |
| Medische factoren | x | x | x | x |
| Protectieve factoren | x | x | x | x |
| **Extra aspecten** | | | | |
| indicatie | - | x | x | x |
| communicatieniveau (Verpoorten) | - | x | x | x |
| thuissituatie | x | x | x | x |
| signaleringsplan | x | x | - | x |
| handelingsadviezen | x | x | x | x |
| eet en drinkgewoontes | - | x | - | - |
| ontwikkelings/uitstroomperspectief | x | x | x | x |
| verwijzing naar bijlagen | - | x | - | x |
| radioarmheid/ ADL/wonen | x | x | x | x |
| motorische ontwikkeling | - | - | x | x |
| afspraken uit groepsbespreking/ CvB | - | - | x | x |
| extamatrajecten | x | - | x | x |
| werkhouding en toekomstpak | x | x | x | x |
| algemene opmerkingen | x | x | - | - |
| IKVRA / interesses | x | | x | x |
| belemmerende factoren per deelgebied | x | x | x | x |
| structuurbehoefte | x | - | - | x |
| hoeveelheid toezicht bescherming natijheid | x | x | - | x |
| spanningsreduserende maatregelen | x | x | - | x |
| begeleidingsstijl | x | - | - | x |

## Het documentonderzoek

**Toegankelijkheid**

| | STIP VSO | Rafael SO | Aventurijn | Mozarthof |
|---|---|---|---|---|
| **aantal documenten** | 4 | 6 | 1 | 3 |
| **Naam document** | **UPP** | **OPP** | **OPP** | **IOP** |
| vindplaats document | Klas en dossier | Klas en dossier | Klas en dossier | Klas en dossier |
| vormgeving | schema | schema | Schema | Schema |
| foto van de leerling | nee | nee | nee | nee |
| veel tekst / weinig tekst | veel | veel | veel | veel |
| aantal pagina's | 8 | 5 | 14 | 19 |
| **Naam document** | **IHP** | **leerlingpaspoort** | | **signaleringsplan** |
| vindplaats document | Klas en dossier | in klas | | Klas en dossier |
| vormgeving | schema | Boekje. Veel plaatjes, kleuren, pictogrammen | | schema |
| foto van de leerling | nee | ja | | nee |
| veel tekst / weinig tekst | veel | weinig | | weinig |
| aantal pagina's | 6 | 9 | | 1 |
| **Naam document** | **Hermeneutische cirkel** | **Speciale leerstroom paspoort** | | **Alertheidslijst +handelingen** |
| vindplaats document | dossier | dossier | | Klas en dossier |
| vormgeving | cirkeldiagram | Veel uitgeschreven tekst, omschrijving leerling adhv voorbeeldvragen over verschillende aspecten | | schema |
| foto van de leerling | nee | nee | | nee |
| veel tekst / weinig tekst | weinig | veel | | weinig |
| Aantal pagina's | 1 | 2 | | 3 |
| **Naam document** | **signaleringsplan** | **signaleringsplan** | | |
| vindplaats document | Klas en dossier | Klas en dossier | | |
| vormgeving | schema | schema | | |
| foto van de leerling | nee | nee | | |
| veel tekst / weinig tekst | weinig | Korte zinnen | | |
| Aantal pagina's | 1 | 2 | | |

## De Experts

**Doel van vandaag:**

**Een beslissing nemen over aspecten die opgenomen worden in het format**

**naar aanleiding van:**

- **Aspecten uit theorie**
- **Aspecten aangedragen door leerkrachten**
- **Aspecten gebruikt in documenten**
- **Door jullie ingebrachte expertise**

## De Experts

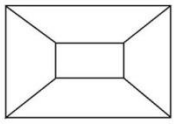
Wat moet de leerkracht van Jeroen weten, om goed bij hem aan te kunnen sluiten?

## Wat weten we al?

## Hoe gaan we dit aanpakken?

**- 10 minuten:**

Naar aanleiding van gegevens uit theorie/vragenlijsten/documentonderzoek/ persoonlijke expertise eigen lijst maken met relevante aspecten



**- 15 minuten:**

Overleg met groepje om tot consensus te komen

Lijst met aspecten worden in het midden geschreven.

## Beslissing over aspecten

## Heel erg bedankt!

**Analyse en verwerking**

Er is een kwalitatieve analyse van deze focusgroep gemaakt door de feitelijke weergave uit te werken, en vervolgens fragmenten uit het document die betrekking hebben op hetzelfde aspect met een kleur te coderen volgens Boeije (2005). Door middel van deze open codering is gezocht naar de voorgestelde aspecten uit het theoretisch kader en naar nieuwe toevoegingen aan deze aspecten.

### *3.4.1.3 Deelvraag 2*

Deelvraag 2

Welke informatie gaat gebruikt worden om gekozen aspecten in beeld te brengen en wie gaat deze informatie verzamelen?

➢ **Methodologie: Focusgroep B**

Er is een nieuwe focusgroep gevormd, focusgroep B, bestaande uit de orthopedagoog , intern begeleider, afdelingsleider en mijzelf als moderator. Dit is het door de directeur gevormde kernteam dat aan de basis staat van het opzetten van de onderwijszorgarrangementen. De orthopedagoog, afdelingsleider en intern begeleider waren onmisbaar in het onderzoeken van deze deelvraag om de koppeling tussen het onderzoek en de praktijk op het STIP VSO te kunnen borgen. Zij hebben tenslotte als eindverantwoordelijken uiteindelijke beslissingen genomen over de keuze van aspecten, testen en uitslagen die in beeld gebracht worden en over het toekennen van eventuele nieuwe taken.

Om de discussie te structureren heb ik de volgende factoren een rol laten spelen bij de keuze van instrumenten en afnemers: beschikbaarheid op school en eisen aan het gebruik. Daarnaast was er de mogelijkheid voor de focusgroepleden om zelf relevante factoren in te brengen.

In beantwoording van de deelvraag zijn de resultaten van de vragenlijsten, het documentonderzoek en de theorie in beeld gehouden. Hierover is gediscussieerd, met als doel tot consensus te komen.

➢ **Analyse en verwerking**

Ook deze focusgroep is genotuleerd. De belangrijkste opmerkingen zijn in een schema gezet.
Op basis van de factoren 'beschikbaarheid, kosten en eisen aan gebruik' wordt consensus gezocht.

### *3.4.1.4 Deelvraag 3*

Deelvraag 3

Op welke manier kunnen de resultaten van deelvraag 1 en 2 in één overzichtelijk format weergegeven worden zodat de informatie toegankelijk is voor de professionals die met deze leerling werken?

➢ **Methodologie**

Deze deelvraag is onderzocht door koppeling van de resultaten op het gebied van 'toegankelijkheid' uit de eerder beschreven volgende onderzoeksmethoden:

- theoretisch kader
- documentonderzoek
- vragenlijsten aan de leerkrachten van STIP VSO
- opmerkingen vanuit focusgroep A (de professionals op STIP VSO)

➢ **Analyse en verwerking**

In het documentonderzoek en de vragenlijsten zijn de volgende items betreffende de toegankelijkheid onderzocht:

- vorm (digitaal of op papier)
- aantal documenten
- vindplaats van het document
- vormgeving
- foto van de leerling
- veel of weinig tekst
- aantal pagina's

Ook hier zijn de resultaten geanalyseerd op basis van good practices (aansprekende voorbeelden) bij het documentonderzoek, een meerderheid (>50% bij de vragenlijst) en consensus bij de focusgroep.

## 3.5 Validiteit en betrouwbaarheid

*De externe validiteit* of generaliseerbaarheid (Kallenberg et al.,2007) van mijn onderzoek is versterkt door algemeen erkende theorie te gebruiken voor het maken van keuzes van aspecten, en een uitgebreide beschrijving te geven van het veld van mijn onderzoek. De actualiteit van het onderwerp in het licht van onder andere de ontwikkelingen op het gebied van passend onderwijs en de decentralisatie van de jeugdzorg maakt dat dit onderzoek waarde heeft voor zowel andere scholen voor speciaal onderwijs als in het basisonderwijs.

*De interne validiteit,* de vraag of het onderzoek op zichzelf adequaat of geloofwaardig is, is versterkt door inachtneming van de volgende punten:

- Mijn vragenlijst is betrouwbaar gemaakt door hem vooraf te laten invullen door een non-respondent en een Critical Friend. Hierdoor kon de vragenlijst aangepast worden. Om de validiteit te verhogen, zodat gemeten werd wat er gemeten moest worden, zijn alleen vragen opgenomen die relatie hadden met de onderzoeksvraag.

- In de focusgroep is de validiteit geborgd door vastgestelde topics te gebruiken; zo is er niet uitgeweid naar onderwerpen die niet relevant waren voor het onderzoek. Een nadeel van het gebruiken van een focusgroep als onderzoeksmiddel is dat de ingewonnen informatie moeilijk terug te halen of op te nemen is. Om de betrouwbaarheid te vergroten heeft een ervaren notulist het gesprek vastgelegd en is het gesprek samen met deze notulist uitgewerkt.

- Het raadplegen van meerdere personen bij het beantwoorden van de onderzoeksvraag vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek. Tussentijdse analyses en voorlopige conclusies zijn ter goedkeuring teruggekoppeld aan de participanten (membercheck).

- Als onderzoeker is het belangrijk een neutrale, onafhankelijke rol in te nemen. Passie voor het onderwerp en het belang van de uitkomst van dit onderzoek kan deze onafhankelijkheid 'kleuren'. In focusgroep B heb ik zelf zitting genomen omdat mijn specifieke expertise en opgedane kennis uit het theoretisch kader onmisbaar was bij het beantwoorden van de deelvraag. Ik ben mij bewust geweest van de noodzaak hier een neutrale rol in te nemen.

- Er is gebruik gemaakt van een systematische afwisseling van dataverzameling en data analyse; doordat de situatie gaandeweg beter gekend werd (voortschrijdend inzicht), konden er gerichtere vragen gesteld worden of dingen waargenomen worden(Kallenberg et al., 2007).

## 3.6 Triangulatie

Om de interne validiteit en triangulatie van mijn onderzoek te verhogen, zijn er meerdere onderzoeksmethodes gebruikt (Verhoeven N. , 2007) en zijn verschillende onderzoeksgroepen en -bronnen betrokken bij het beantwoorden van de vragen. Dit is weergegeven in volgend schema.

| Onderzoeksmethode | Theorie | Literatuur Onderzoek | Document Onderzoek | Vragenlijst | Focusgroep A | Focusgroep B |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Onderzoeksbron / Respondenten** | Modules Master SEN | Theorie over ASS en VB | Documenten op STIP VSO,Rafael SO, Aventurijn VSO en Mozarthof VSO (allen ZMLK) | Leerkrachten STIP VSO met leerling ASS en VB | Intern begeleider, afdelingsleider, fysiotherapeut, autisme-leerkracht, logo-pediste, orthope-dagoog, ouder A en ouder B | Intern begeleider, orthopedagoog, afdelingsleider en autismeleerkracht |
| | | | | | | |
| **Deelvraag 1A** | X | X | X | | | |
| **Deelvraag 1B** | X | X | | X | X | |
| **Deelvraag 2** | X | X | X | | | X |
| **Deelvraag 3** | | X | X | X | X | |

*Figuur 23 - Triangulatie*

De respondentengroepen zijn heterogeen samengesteld, waardoor de triangulatie nog verder geborgd en de uitkomst breed gedragen is.

## 3.7 Ethische aspecten

Vanuit de ethiek van het praktijkonderzoek (Boerman, 2008) en de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Andriessen, Onstenk, Smeijsters, & Peij, 2010) heb ik mij bezonnen op ethische aspecten als integriteit, zorgvuldigheid, respect, verantwoordelijkheid en het dienen van het professionele en maatschappelijk belang. Ik heb mij hierdoor laten leiden in het maken van keuzes en ben me bewust van mijn verantwoordelijkheid dit te doen. Vooral het tijdens het onderzoeksproces steeds afstemmen met mijn Critical Friends heeft mij hierin bewust en bedachtzaam gemaakt.

In het bijzonder wil ik de volgende afwegingen noemen;

- Vanuit de feedback uit mijn studiegroep en van mijn afdelingsleider kreeg ik de vraag of ik me wilde richten op de beeldvorming, of juist op het handelen vanuit die beeldvorming. Ik heb hier een bewuste keus in gemaakt vanuit de doelen van mijn POP. Ik wil voorkomen dat ik, zoals ik in het verleden wel gedaan heb, mijn collega's ga vertellen wat ze moeten doen. Ik heb groot vertrouwen in de professionaliteit en ervaring van mijn mede-professionals, juist op het gebied van het handelen.

- Een andere ethische afweging die ik heb gemaakt is die van medisch versus sociaal denken (Claasen, De Bruine, Schuman, Siemons, & Van Velthooven, 2009). Uitgaan van het medisch model impliceert dat je autisme kunt genezen, beter maken (Wicher-Bots & Haasen, 2008). Sociaal denken is in mijn optiek het benoemen en uitlichten van individuele kenmerken van autistisch denken en beleven. Ik zie dit niet als 'labelling', zoals een Critical Friend mij opmerkte, maar als voorwaardenscheppend om ons professioneel handelen op te kunnen aanpassen en hierdoor te kunnen aansluiten bij de gelaagdheid van autisme. Het uitgaan van eigen krachtbronnen van de leerling, met aandacht voor de hele persoon en competentieontwikkeling, wordt door Claasen et al. (2009) genoemd als één van de uitdagingen van het onderwijs.

- Bij de opzet en verwerking van mijn onderzoeksmethoden heb ik (bij de vragenlijst) anonimiteit gegarandeerd en ik heb vooraf verteld wat ik met de informatie ga doen. Ik heb specifiek toestemming van de meewerkende scholen om hun naam en documenten te mogen opnemen in het onderzoek.

- Van mijn afdelingsleider kreeg ik de vraag of niet iédere leerling 'recht' heeft op het onderkennen en in beeld brengen van zijn specifieke sterke en zwakke punten. Ik kies echter weloverwogen specifiek voor de leerling met autisme, omdat vooral daar vaak voorbij gegaan wordt aan essentiële stukken in de beeldvorming (Vaessen, 2012).

# 4. De resultaten op dataniveau

## 4.1 Deelvraag 1A

Deelvraag 1A

Welke aspecten met betrekking tot de leerling met autisme en een verstandelijke beperking moeten in beeld gebracht worden vanuit de ervaren praktijk van vier scholen waar leerlingen met ASS en VB zitten?

➢ Onderzoeksmethode 1: **Documentonderzoek**

In deze matrix is te zien welke aspecten door de scholen in beeld gebracht worden. De matrix is een samenvatting van de checklists die gebruikt zijn om de documenten te bekijken.

| Aspecten uit het theoretisch kader | STIP VSO | Rafael SO | Aventurijn | Mozarthof |
|---|---|---|---|---|
| **Kenmerken autisme** | x | x | - | x |
| ⇒ Uitgesplitst in deelgebieden | - | x | - | x |
| ⇒ Specificering | - | x | - | x |
| **Zintuiglijke waarneming** | - | x | x | x |
| **Cognitieve ontwikkelingsleeftijd** | x | x | x | x |
| ⇒ Specificering deelgebieden | x | x | x | x |
| **Emotionele ontwikkelingsleeftijd** | x | x | x | x |
| ⇒ Specificering deelgebieden | x | x | - | x |
| **Medische factoren** | x | x | x | x |
| **Protectieve factoren** | x | x | x | x |
| **Extra aspecten** | | | | |
| Indicatie | - | x | x | x |
| Communicatieniveau (Verpoorten) | - | x | x | x |
| Thuissituatie | x | x | x | x |
| Signaleringsplan | x | x | - | x |
| Handelingsadviezen | x | x | x | x |
| Eet- en drinkgewoontes | - | x | - | - |
| Ontwikkeling/uitstroomperspectief | x | x | x | x |
| Verwijzing naar bijlagen | - | x | - | x |
| Redzaamheid/ ADL/wonen | x | x | x | x |
| Motorische ontwikkeling | - | - | x | x |
| Afspraken uit groepsbespreking/ CvB | - | - | x | x |
| Externe trajecten | x | - | x | x |
| Werkhouding en taakaanpak | x | x | x | x |
| Algemene opmerkingen | x | x | - | - |
| INVRA / interesses | x | - | x | x |
| Belemmerende factoren per deelgebied | x | x | x | x |
| Structuurbehoefte | x | - | - | x |
| Hoeveelheid toezicht bescherming nabijheid | x | x | - | x |
| Spanning reducerende maatregelen | x | x | - | x |
| Begeleidingsstijl | x | - | - | x |

*Figuur 24 - Samenvatting documentonderzoek*

➢ Analyse op dataniveau

Twee van de vier scholen hebben alle voorgestelde aspecten in beeld gebracht. De Aventurijn brengt de kenmerken van autisme niet in beeld, en heeft de emotionele ontwikkelingsleeftijd niet uitgesplitst in deelgebieden. Het STIP VSO brengt de kenmerken van autisme niet specifiek in beeld, en gaat voorbij aan de zintuiglijke waarneming.

Er worden 20 aanvullende aspecten beschreven. Hierbij moet worden meegenomen dat alle (aanvullende) aspecten hier gebruikt worden in *algemene* documenten om de leerling in beeld te brengen. Deze documenten zijn (hoofdzakelijk) niet bedoeld om een leerkracht zo snel mogelijk alle relevante informatie te geven die hij nodig heeft om bij een leerling te kunnen aansluiten.

Wat opvalt is dat veel aanvullende aspecten betrekking hebben op het aspect 'signaleren en communiceren' wanneer het niét goed gaat:

- Communicatieniveau
- Signaleringsplan
- Handelingsadviezen
- Toezicht/bescherming/spanningsreductie
- Belemmerende factoren

Er is in deze documenten consensus over de volgende *aanvullende* aspecten:

- Thuissituatie
- Ontwikkelings- en uitstroomperspectief
- Redzaamheid/ADL/wonen
- Werkhouding en taakaanpak

Om de resultaten van deelvraag 1a te laten meewegen in beantwoording van deelvraag 1b (voortschrijdend inzicht) is direct een keuze gemaakt welke aanvullende aspecten voorgesteld worden aan de professionals uit de praktijk op het STIP VSO. De keuze is bepaald door de afweging of het aspect relevant is voor een leerkracht om *meteen* te weten van een leerling om in zijn handelen op te kunnen aansluiten.

De volgende aspecten zijn vanuit het documentonderzoek meegenomen naar deelvraag 1b:

- Communicatieniveau
- Aanwezigheid signaleringsplan
- Begeleidingsstijl
- Spanning reducerende en motiverende maatregelen
- Hoeveelheid toezicht bescherming nabijheid

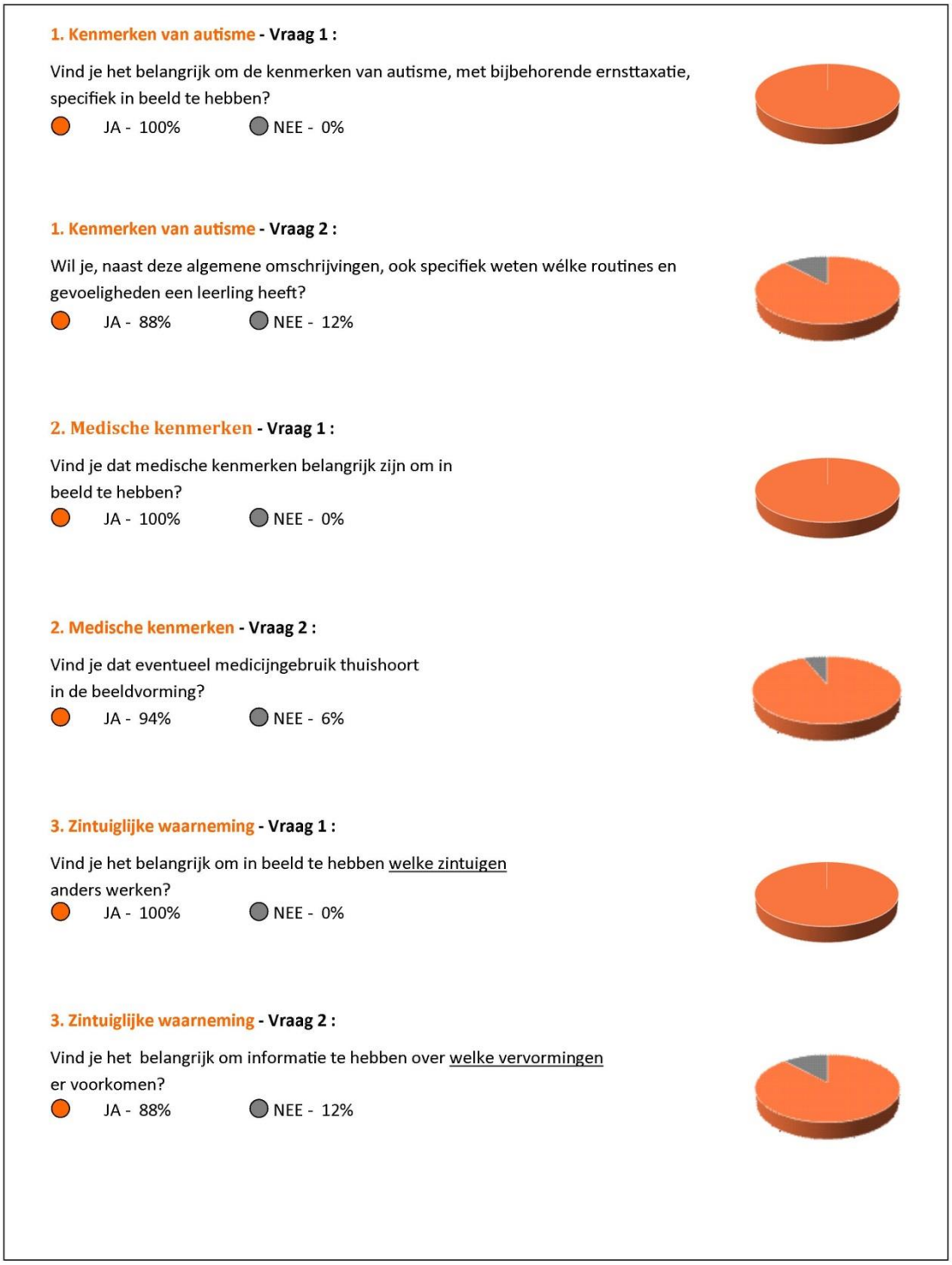
## 4.2 Deelvraag 1B

Deelvraag 1B

Welke aspecten met betrekking tot de leerling met ASS en VB moeten vanuit de ervaren praktijk op het STIP VSO in beeld gebracht worden?

➢ **Onderzoeksmethode 1: Vragenlijsten**

In onderstaand figuur worden de antwoorden op de meerkeuzevragen weergegeven.




*Figuur 25A - Uitslag aspecten vanuit vragenlijst*

**4. Ontwikkelingsleeftijden - Vraag 1 :**

Vind je het voor jou als leerkracht belangrijk om te weten op welk niveau een leerling functioneert, kijkend naar specifieke emotionele ontwikkelingsgebieden?

JA - 94% NEE - 6%

**4. Ontwikkelingsleeftijden - Vraag 2 :**

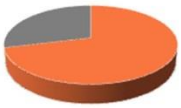
Vind je het voor je beeldvorming en handelen belangrijk om te weten op welk niveau een leerling functioneert op de onderstaande gebieden?

**TOTAAL IQ**

JA - 58% NEE - 42%

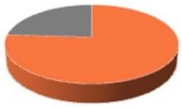
**VERBAAL IQ**

JA - 71% NEE - 29%



**PERFORMAAL IQ**

JA - 76% NEE - 24%

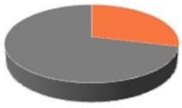


**BEGRIJPEND LEZEN**

JA - 41% NEE - 59%

**TECHNISCH LEZEN**

JA - 29% NEE - 71%

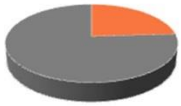


**SPELLING**

JA - 24% NEE - 76%

**REKENEN**

JA - 24% NEE - 76%



Naast de bovenstaande gebieden zijn er ook andere gebieden genoemd als antwoord. Dit zijn de onderstaande gebieden:

- Praktijkvakontwikkelingen
- Zelfstandig werken
- Samenwerken
- Niveau talenten
- Arbeidsvaardigheden

*Figuur 25 B – Uitslag aspecten vanuit vragenlijst*

**5. Kwaliteiten**

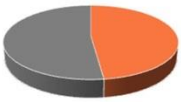
Vind je dat 'protectieve factoren' een onderdeel moeten zijn van de beeldvorming?

JA - 94% NEE - 6%

**6. Ontbrekende informatie**

Vind jij dat er nog andere 'aspecten' van onze leerlingen met ASS en VB in beeld gebracht moeten worden, of mis je nog andere informatie die in het format weergegeven moet worden

JA - 48% NEE - 52%



**Zo ja, welke informatie mis je nog?**

| | |
|---|---|
| Gezinsschets/thuissituatie | 24% |
| Informatie over wat goed werkt | 6% |
| Ondersteuningsbehoefte qua visualisaties | 6% |
| Begeleidingsstijl | 6% |
| Interactief/actueel onderdeel per week bij te houden | 6% |

*Figuur 25C – Uitslag aspecten vanuit vragenlijst*

### Antwoorden op de open vragen

| Wat vind jij positieve punten bij het inzetten van een dergelijk format? | Aantal |
|---|---|
| Je hebt een beter beeld/ weet beter wat je kunt verwachten | 5x |
| Belemmeringen voor het benaderen worden weggenomen | 1x |
| Leerling heeft hier recht op! | 1x |
| Duidelijk en werkbaar | 2x |
| Betere handvatten voor in de klas | 2x |
| Continuïteit/ één visie/ spreken van dezelfde taal | 3x |
| Je hoeft niet zelf het wiel uit te vinden | 2x |
| Alle informatie in één document | 3x |
| Informatie is makkelijk overdraagbaar | 2x |
| Je hebt direct relevante info om je handelen op aan te passen | 1x |
| Vast handvat bij besprekingen | 1x |
| Overzichtelijk voor invallers | 1x |
| Deze kenmerken veranderen traag of niet | 1x |
| Praktisch in gebruik | 2x |
| Overzichtelijk | 2x |
| Concreet | 1x |
| Je kunt vergelijken hoe andere begeleiders naar leerling kijken | 1x |
| Overvraging wordt beperkt | 1x |

| Voorzie je knelpunten in het gebruik van het format? | Aantal |
|---|---|
| Aannames/ geen grenzen meer opzoeken/ niet op je eigen beeld afgaan | 3x |
| Te veel informatie | 6x |
| Lastige woorden/ termen | 2x |
| Veel werk voor leerkrachten om in te vullen | 2x |
| Onoverzichtelijk | 2x |
| Wie moet het actueel houden | 1x |
| Implementatie moet goed gebeuren | 4x |
| Privacy | 1x |
| Beperkte bron voor dagelijkse omgang | 1x |

| Zo ja, heb je tips om deze knelpunten op te lossen? | Aantal |
|---|---|
| Leerkrachten stimuleren zelf te blijven kijken | 1x |
| Leerkrachten stimuleren grenzen op te blijven zoeken | 1x |
| Makkelijke woorden gebruiken | 2x |
| Hulp krijgen bij invullen | 1x |
| Extra uren krijgen bij invullen | 1x |
| Het format lamineren | 1x |
| Als vormgeving een tabel waar alleen kruisjes ingevuld hoeven te worden | 1x |
| Vaste momenten inplannen om het format bij te werken | 1x |
| Eén centraal persoon verantwoordelijk maken | 3x |
| Oude versies vernietigen | 1x |
| Een interactief/recent onderdeel (per week) invoegen | 2x |
| Meer ASS info op studiedagen | 1x |

*Figuur 26 – Positieve punten, knelpunten en oplossingen vanuit vragenlijst*

➢ **analyse op data-niveau:**

Het is opvallend te noemen dat bijna alle leerkrachten de voorgestelde aspecten in beeld willen hebben als ze met een leerling met ASS en VB aan het werk gaan. Kenmerken van autisme, medische kenmerken en zintuiglijke waarneming hebben zelfs een score van 100%. Ook de specificering van deze gebieden worden graag gezien (twee keer 88%). De emotionele ontwikkelingsgebieden worden door 16 van de 17 leerkrachten als belangrijk aangeduid (94%).

Het totaal IQ (58%) wordt als minder interessant gezien dan verbaal (71%) en performaal IQ (76%). De verschillende cognitieve 'vakken' wordt door de meerderheid (>50%) als niet belangrijk geacht om in beeld te brengen.

Als aanvullende functioneringsgebieden worden vooral werkvaardigheden genoemd.
Als ontbrekend aspect wordt door 4 leerkrachten de gezinsschets/ thuissituatie genoemd.

In de open vragen naar positieve punten, knelpunten en mogelijke oplossingen worden 32 positieve punten genoemd, wat kan wijzen op een groot draagvlak voor het pASSpoort. In de knelpunten wordt vooral gewezen naar vaste aannames/ een rigide gebruik (3x) , te veel of moeilijke informatie (9x) en de praktische invulling en implementatie (10x). Er worden ook oplossingen gegeven, die betrekking hebben op de organisatie (7x), vormgeving (5x) en informeren/stimuleren leerkrachten (3x).

➢ **Onderzoeksmethode 2: Focusgroep A**

In het overleg tussen de professionals van focusgroep A kwam dermate veel informatie op tafel, dat er te kort tijd was om de bijeenkomst volgens (onderzoeks-)plan af te ronden. Doel van de bijeenkomst was een beslissing te nemen over de aspecten die opgenomen worden in het pASSpoort.

In overleg met de focusgroepleden is besloten dat alle verzamelde data en een samenvatting door mij aan hen teruggekoppeld zouden worden (member check). Hiervoor heb ik de neergeschreven informatie op de placemats en de genotuleerde opmerkingen gebruikt. Pas nadat alle focusgroepleden hebben laten weten dat zij zich in deze uitslag konden vinden, is deze opgenomen in het onderzoek.

## ➢ Analyse op dataniveau

In de volgende figuur is te zien welke aspecten uit de focusgroep gekomen zijn. In het grijze kader is af te lezen hoe vaak een (deel van een) aspect genoemd is. Onderstaand figuur geeft de samenvatting na open codering (bijlage 5) weer.

| Aantal keer genoemd | Aspecten |
|---|---|
| 14x | contact/ ingang voor contact/ communicatie/ communicatieniveau/ niveau spreektaal/ manier picto-grammen/ schrijven/foto's /zintuiglijk /valkuilen /begeleidingsstijl |
| 8x | afspraken, routines, (vaste) structuren, begeleidingsbehoefte, nabijheid/zelfstandigheid |
| 7x | protectief/ interesses/ kwaliteiten/ spanning reducerende en motiverende maatregelen |
| 7x | zintuigen/ zintuiglijke over/onder-gevoeligheid/ spanning |
| 6x | emotionele ontwikkeling |
| 5x | medische factoren/ medicijngebruik |
| 4x | spanning: signalen/ reguleren/ voorkomen/ signaleringsplan/ emotioneel ontw. niveaus bij spanning |
| 4x | actuele informatie/ wat speelt er/ dagelijkse variata |
| 3x | cognitieve ontwikkeling/IQ/leersignalen |
| 3x | alarmsignalen + handelingsadviezen/ signaleringsplan |
| 3x | ASS kenmerken knelpunten en oplossingen/ fixaties en angsten/ algemene omschrijving |
| 1x | motorische ontwikkeling |

*Figuur 27 - Aspecten vanuit focusgroep A*

Contact en communicatie worden veruit het meest genoemd als relevant om op te nemen in het pASSpoort. Hierin zijn veel subcategorieën genoemd. In de lijst die op basis van consensus tijdens het overleg tot stand is gekomen is duidelijk de vraag naar 'veiligheid' te zien; van 'alarmsignalen' tot 'alleen regels als de veiligheid in het geding is'.

Zoals eerder benoemd worden in dit onderzoek onderzoeksgegevens uit eerdere deelvragen ingezet om volgende deelvragen te beantwoorden. Daarom is deze uitslag meteen gecombineerd met de voorgestelde aspecten uit de theorie, het documentonderzoek en de vragenlijsten.

Dit heeft als resultaat gehad dat de volgende aspecten voorgesteld zijn in voorlopige beantwoording van deelvraag 1:

| Aspect | Welke informatie is nodig/gewenst? |
|---|---|
| **Kenmerken autisme** | • Uitgesplitst in deelgebieden volgens DSM-V<br>• Specificering welke routines en gevoeligheden een leerling heeft<br>• Vaste afspraken die hier uit volgen<br>• Fixaties en angsten |
| **Zintuiglijke waarneming** | • Welke zintuigen werken anders?<br>• Wat is de vervorming?<br>• Wat levert spanning op? |
| **Cognitieve ontwikkeling** | • Gespecificeerd naar lees– en rekenniveau |
| **Emotionele ontwikkeling** | • Gespecificeerd naar deelgebieden met de aantekening dat niveau daalt bij spanning<br>• Begeleidingsbehoefte<br>• Nabijheid / zelfstandigheid |
| **Communicatieniveau** | • Hoe maak ik contact?<br>• Wat is het communicatieniveau en het niveau van de spreektaal<br>• Manier van verduidelijken beschrijven : pictogrammen / schrijven of foto's ?<br>• Ingang zintuiglijk contact: zijn er valkuilen?<br>• Begeleidingsstijl |
| **Medische factoren** | • Relevant medicijngebruik<br>• Diagnoses<br>• Signalen omtrent veiligheid / alarmsignalen |
| **Protectieve factoren** | • Interessegebieden en motiverende maatregelen (wat werkt?) |
| **Signaleringsplan** | • Omschrijving van alarmsignalen en handelingsadviezen<br>• Aanwezigheid van signaleringsplan vermelden<br>• Spanning : zijn er signalen? / hoe voorkom ik? / hoe reguleer ik? (wat geeft ontspanning?) |

*Figuur 28 - Voorlopig antwoord op deelvraag 1*

## 4.3 Deelvraag 2

Deelvraag 2

Welke informatie gaat gebruikt worden om gekozen aspecten in beeld te brengen en wie gaat deze informatie verzamelen?

**➢ Onderzoeksmethode : Focusgroep B**

Ook deze focusgroep bijeenkomst is genotuleerd (bijlage 6). Enkele belangrijke discussiepunten waren:

| Aspect | Discussiepunten |
|---|---|
| **Kenmerken autisme** | • Termen te moeilijk voor leerkrachten!<br>• Wij zijn geen psychiaters/GZ psycholoog, koppeling DSM-V weghalen, anders illusie dat het diagnose is.<br>• Link met streepjescode, recht doen aan spectrumstoornis! Discussie of ernsttaxatie nodig is!<br>• pASSpoort niet op masterniveau maken, maar op leerkrachtniveau<br>• De genoemde kenmerken maken hoe het leven is voor de leerling |
| **Zintuiglijke waarneming** | • Instrument alleen te gebruiken voor orthopedagogen? (boek geeft aan juist ouders!)<br>• veel werk |
| **Cognitieve ontwikkeling** | • (Totaal) IQ zegt niets. Juist verschil verbaal/performaal zegt wat, juist bij autisme<br>• Er is wel verschil in benadering IQ 30 of 70<br>• IQ zegt niets, gaat om wat iemand ermee kan<br>• Als je IQ weghaalt zie je geen onderpresteren<br>• IQ voor leerkrachten te moeilijk?<br>• Is IQ wel relevant voor leerkracht? Kerntaak? |
| **Emotionele ontwikkeling** | • Tijdrovend; 1 dag werk per leerling. Afname is 2 uur, maar wel veel tijd voorbereiden en uitwerken. Daarna omzetten naar adviezen<br>• Goed duidelijk maken wat fases inhouden. (in bijlage?) (legenda! leeftijden aangeven)<br>• Als leerkracht en ouders inschatting gaan maken, is het dan nog betrouwbaar?<br>• Kiezen tussen; we hebben niks, of we hebben een inschatting….wat doen we?<br>• Inschatten deden we altijd al (zie voorgaande punt)<br>• Als je hem in staafdiagram wilt zetten, lijkt het 'gemeten'. Je moet erbij zetten dit is een indicatie.<br>• Je moet het doen met de tijd die je hebt<br>• Vraagt veel van observatievermogen<br>• Juist een inschatting maken, is wat je de hele dag als leerkracht doet.<br>• Dośen zegt dat leerlingen met diagnose ASS niet boven 1,5 jaar uitkomen? |
| **Signaleringsplan** | • Als je al deze gebieden zo goed in beeld hebt, voorkom je juist die spanning!<br>• Als je pASSpoort in beeld hebt, is dat genoeg<br>• Alarmsignalen maken leerkracht bang? |

*Figuur 29 - Discussiepunten focusgroep B*

De discussie over het gebruik van de SEO-R als inschatting bij de emotionele ontwikkeling werd gestaakt omdat de groep hier niet uitkwam. Hier heb ik een externe expert bij geroepen: professor Dośen zelf. In een vraaggesprek met hem zijn bovenstaande discussiepunten benoemd en bevraagd. Zijn antwoorden zijn verwerkt in de uitslag van de discussie en teruggekoppeld aan de focusgroepleden. Pas toen iedereen aangegeven had het eens te zijn met deze voorgestelde consensus, is het in het onderzoek opgenomen.

➢ **Analyse en voorlopige conclusie op daniveau:**

Onderstaand figuur geeft een (voorlopig) antwoord op de vraag welke aspecten er in het pASSpoort komen, welke informatie er over deze aspecten gegeven worden en wie deze informatie gaat verzamelen.

| Aspect | Welke informatie | Wie is verantwoordelijk |
|---|---|---|
| Algemeen | Foto, naam, geboortedatum, UPP, datum van laatst invullen | Mentor |
| Medisch | Diagnose, medicijnen, alarmsignalen en actie, telefoon nummer bij nood | Mentor |
| Spanning | Vinkje signaleringsplan aanwezig of niet, signalen bij spanning, ontspannende maatregelen | Mentor |
| Kenmerken autisme | Hoeveelheid hulp bij nodig 1-2-3 (in plaats van niveaus van ernst), kenmerken in duidelijke (niet medische) taal, gebaseerd op DSM V. Specificatie van routines fixaties etc. | kernteam |
| Zintuiglijke waarneming | Vragenlijst van Bogdashina, uitslag in staafdiagram, met specificering welke gevoeligheid er speelt. | Mentor/ ouders/ orthopedagoog /autismeleerkracht |
| Communicatie | Communicatieniveau dmv COMVOOR, met praktische uitwerking (manier van verduidelijken aangeven). Begeleidingsstijl. | Logopedist en mentor |
| Cognitieve ontwikkeling | Totaal IQ<br>Rekenen, spelling, lezen en begrijpend lezen weergeven welk CITO niveau en welke ZML-leerlijn | mentor |
| Emotionele ontwikkeling | Inschatting op basis schema SEO-R. Bij zorg afnemen hele instrument. Vinkje 'afgenomen' of 'indicatie'. Weergave staafgrafiek, met specificatie kernwaarde/ benoemen angsten | Orthopedagoog/ mentor/ eventueel ouders |
| Protectieve factoren | Schema mogelijke protectieve factoren. Interesse en motivatie onderwerpen als plaatjes/pictogrammen | mentor |

*Figuur 30 - Voorlopig antwoord op deelvraag 2*

## 4.4 Deelvraag 3

Deelvraag 3

Op welke manier kunnen de resultaten van deelvraag 1 en 2 in één overzichtelijk format weergegeven worden zodat de informatie toegankelijk is voor de professionals die met deze leerling werken?

➢ **Onderzoeksmethode**

Deze deelvraag is onderzocht door samenvoegen van informatie op het gebied van toegankelijkheid uit de vragenlijsten, het documentonderzoek en de focusgroep.

## ➢ De vragenlijsten

Uit de vragenlijsten zijn op het gebied van toegankelijkheid de volgende antwoorden gegeven:

**Gebied 1 - De vorm van het format**

| | |
|---|---|
| Digitaal | 88% |
| Papier | 8% |
| Geen mening | 0% |
| Anders | 4% |

**Gebied 2 - De hoeveelheid tekst op het format**

| | |
|---|---|
| Veel tekst | 35% |
| Weinig tekst | 59% |
| Geen mening | 6% |
| Anders | 0% |

**Gebied 3 - Foto van leerling op het format**

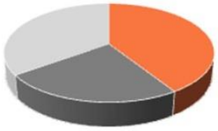
| | |
|---|---|
| Wel foto | 88% |
| Geen foto | 0% |
| Geen mening | 12% |
| Anders | 0% |

**Gebied 4 - Waar wordt het format bewaard?**

| | |
|---|---|
| In de klas | 12% |
| In het dossier | 24% |
| Beiden | 64% |
| Geen mening | 0% |

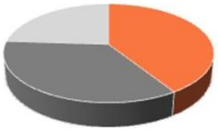
**Gebied 5 - Manier van printen van het format**

| | |
|---|---|
| In kleur | 41% |
| Zwart/wit | 24% |
| Geen mening | 35% |
| Anders | 0% |



**Gebied 6 - Formaat van het format**

| | |
|---|---|
| Één pagina | 41% |
| Meerdere pagina's | 35% |
| Beiden | 24% |
| Geen mening | 0% |



Als aanvullende aspecten met betrekking tot de toegankelijkheid van het format zijn genoemd:

| | |
|---|---|
| Tabel maken met alle aspecten / aankruismogelijkheid | 6% |
| Goede verdeling in kopjes | 6% |
| Voor iedereen begrijpelijke taal gebruiken | 6% |
| In één map alle leerlingen bij elkaar doen | 6% |

*Figuur 31 – Toegankelijkheid volgens de vragenlijsten*

## ➢ Analyse op dataniveau

De leerkrachten willen het pASSpoort digitaal invullen, met weinig tekst. Opvallend is het hoge aantal leerkrachten (88%) dat een foto wil op het pASSpoort. De vindplaats moet zowel in de klas als in het dossier zijn. Over kleur/zwart wit en het formaat is geen meerderheid van stemmen.

➢ **Het documentonderzoek** heeft de volgende data opgeleverd wat betreft vormgeving en toegankelijkheid:

| | STIP VSO | Rafael SO | Aventurijn | Mozarthof |
|---|---|---|---|---|
| **aantal documenten** | 4 | 6 | 1 | 3 |
| **Naam document** | **UPP Uitstroom Perspectief Profiel** | **OPP Ontwikkelings Perspectief Profiel** | **OPP Ontwikkelings Perspectief Profiel** | **IOP Individueel Ontwikkelings Perspectief** |
| vindplaats document | Klas en dossier | Klas en dossier | Klas en dossier | Klas en dossier |
| vormgeving | schema | schema | Schema | Schema |
| foto van de leerling | nee | nee | nee | nee |
| veel tekst / weinig tekst | veel | veel | veel | veel |
| aantal pagina's | 8 | 5 | 14 | 18 |
| **Naam document** | **IHP Individueel Handelings Plan** | **leerlingpaspoort** | | **signaleringsplan** |
| vindplaats document | Klas en dossier | In klas | | Klas en dossier |
| vormgeving | schema | Boekje. Veel plaatjes, kleuren, pictogrammen | | schema |
| foto van de leerling | nee | ja | | nee |
| veel tekst / weinig tekst | veel | weinig | | weinig |
| aantal pagina's | 6 | 9 | | 1 |
| **Naam document** | **Hermeneutische cirkel** | **Speciale leerstroom paspoort** | | **Alertheidslijst +handelingen** |
| vindplaats document | dossier | dossier | | Klas en dossier |
| vormgeving | cirkeldiagram | Veel uitgeschreven tekst, omschrijving leerling adhv voorbeeldvragen over verschillende aspecten | | schema |
| foto van de leerling | nee | nee | | nee |
| veel tekst / weinig tekst | weinig | veel | | weinig |
| Aantal pagina's | 1 | 2 | | 3 |
| **Naam document** | **signaleringsplan** | **signaleringsplan** | | |
| vindplaats document | Klas en dossier | Klas en dossier | | |
| vormgeving | schema | schema | | |
| foto van de leerling | nee | nee | | |
| veel tekst / weinig tekst | weinig | Korte zinnen | | |
| Aantal pagina's | 1 | 2 | | |
| **Naam document** | | **Probleemgedrag preventieplan** | | |
| vindplaats document | | dossier | | |
| vormgeving | | Vragenlijst matrix | | |
| foto van de leerling | | nee | | |
| veel tekst / weinig tekst | | weinig | | |
| Aantal pagina's | | 4 | | |
| **Naam document** | | **Handelingsstrategieën in ontwikkeling** | | |
| vindplaats document | | Dossier en klas | | |
| vormgeving | | Handelingsadviezen per aspect | | |
| foto van de leerling | | nee | | |
| veel tekst / weinig tekst | | veel | | |
| Aantal pagina's | | 2 | | |

*Figuur 32 - Toegankelijkheid volgens het documentonderzoek*

Ook bij deze deelvraag is het van belang in acht te nemen dat deze documenten niet ontworpen zijn met als doel relevante informatie snel in beeld te hebben. Er kunnen echter wel goede ideeën uit gehaald worden ter beantwoording van de deelvraag, bijvoorbeeld op het gebied van duidelijke vormgeving. Daarom zijn de data toch meegenomen.

➢ **Analyse op dataniveau:**

Er zijn 14 documenten bekeken. Opvallend is het verschil in aantal documenten dat per school gebruikt wordt. Dit varieert van 1 tot 6 documenten. De meeste documenten worden gebruikt om (uitstroom)doelen vast te leggen (5), óf als signaleringsplan (6) of om handelingsadviezen (3) te geven. Drie documenten zijn bedoeld om een overzicht te geven van leerlingkenmerken: twee paspoorten en de hermeneutische cirkel. De meeste documenten zijn zowel in de klas als in het dossier te vinden (10), en slechts op 1 document staat een foto. De meeste documenten bevatten veel tekst (7). Opvallend is dat juist de signaleringsplannen, die bedoeld zijn om snel signalen van een leerling op waarde te kunnen checken, weinig tekst hebben. Deze signaleringsplannen zijn over het algemeen ook op 1 of 2 pagina's te vinden, de andere plannen variëren van 5 tot 18 pagina's. Bijna alle documenten zijn in vorm van een schema (9). De hermeneutische cirkel is in de vorm van een cirkeldiagram; het gebruikt de emotionele ontwikkeling als basis in de middencirkel, en beschrijft vanuit deze 'draagkracht' alle andere gebieden. Het leerlingpaspoort is een boekje.

➢ **Uit focusgroep A is het volgende gekomen**:

| Functie Focusgroeplid | Suggesties met betrekking tot toegankelijkheid van het format |
|---|---|
| Intern begeleider | • Twee of drie kolommen maken: inzicht / behoefte / handelen<br>• Format alleen wijzigen als het nodig is, dus niet op een vast moment<br>• Indien wijziging in UPP / IHP, dan ook wijziging doorvoeren in format |
| Logopediste | • 1 kaart met diagrammen, geen lang verhaal |
| Afdelingsleider | • 1 A4<br>• Twee of drie kolommen: leerling in beeld en handelingsadviezen / onderwijsbehoeften naast elkaar.<br>• Less is more<br>• Teveel informatie belemmert de autonomie van de leerkracht |
| Ouder van leerling 1 | • In verband met de voorbereidingstijd die leerkracht heeft, moet het kort zijn<br>• Format moet ook in te zetten zijn bij overdracht stage en dergelijke |
| Ouder van leerling 2 | • Mindmap met cruciale punten die je in één oogopslag van een kind moet weten<br>• Bollen en kleurtjes<br>• Simpel maken in taal en beeld (korte kreten en/of pictogrammen) |
| Autismeleerkracht | • Niet te moeilijke teksten<br>• Invulvelden<br>• In BEELD wat er met de leerling aan de hand is<br>• Diagram |

*Figuur 33 - Toegankelijkheid volgens Focusgroep A*

➢ **Analyse op dataniveau**

50 % van de opmerkingen over de toegankelijkheid (8 van de 16) stelt dat het pASSpoort kort moet zijn en niet te veel informatie moet geven. Vier keer wordt voorgesteld dit in een diagram/kolommen weer te geven, één ouder is voorstander van letterlijk 'in beeld' brengen van de leerling door middel van pictogrammen, bollen en kleuren.

## 4.5 Objectieve analyse

Op daniveau zijn een aantal duidelijke overeenkomsten te vinden in de gevonden meningen in de praktijk op het STIP VSO.

De aspecten 'signaleren en contact/ communiceren' worden zowel uit het documentonderzoek, als uit Focusgroep A (professionals op STIP) , als in de vragenlijsten (de leerkrachten op STIP) genoemd als belangrijk aspect van het pASSpoort.

Het aspect veiligheid, ' Wat als het niet goed gaat ', heeft de aandacht van zowel de documenten als focusgroep A en B. Leerkrachten hebben dit aspect niet genoemd.

De leerkrachten geven in de vragenlijst blijk van een grote belangstelling voor de zichtbare en onzichtbare kenmerken van autisme, maar maken zich zorgen over de hoeveelheid werk en de ingewikkelde woorden.

Zij zijn tevens op zoek naar handvatten, net als de afdelingsleider in focusgroep A en het kernteam in focusgroep B. Ook in de onderzochte documenten is aandacht voor  handvatten.

Over de praktische invulling worden vragen gesteld door de leerkrachten en focusgroep A en B.

Over de toegankelijkheid zijn de leerkrachten, en de focusgroepen het helemaal eens: het pASSpoort moet niet te veel tijd kosten om in te vullen en af te lezen. Er moet zoveel mogelijk gebruik gemaakt worden van beelden.

# 5. Conclusie en aanbevelingen

## 5.1 Beantwoording van de onderzoeksvraag

**Op welke manier kunnen de unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten van elke leerling met autisme en een verstandelijke beperking op het STIP VSO overzichtelijk in beeld gebracht worden, zodat deze informatie toegankelijk is voor de professionals die met deze leerlingen werken?**

Om de relevante aspecten toegankelijk te maken voor de onderwijsprofessionals zijn deze in een pASSpoort opgenomen. Dit pASSpoort is digitaal, op twee A4, ingevuld, vergelijkbaar met het leerlingprofiel voor invallers van Notbohm en Zysk (2013). De visuele uitwerking van de vragenlijst van Bogdashina (2004) in een regenboog is in het pASSpoort opgenomen, omdat zowel uit de theorie als de resultaten van het onderzoek is gebleken dat beelden toegankelijker worden ervaren dan woorden. Deze uitwerking is tevens gebruikt om de emotionele ontwikkeling in beeld te brengen. In verband met de toegankelijkheid zijn gegevens in diagrammen en schema's weergegeven. Het pASSpoort geeft inzicht in het functioneren op alle relevante aspecten (domeinen) zoals Van Berkelaer-Onnes (2007) adviseert in uitvoering van de derdegraadstrategie uit het rapport van de Gezondheidsraad (2009).

Met het erkennen van de individuele 'Cultuur' van iedere leerling onderschrijf ik (een van) de 'Core Values' van het TEACCH curriculum (Mesibov et al., 2004). Onze leerlingen met autisme leven in een andere wereld, en hebben hulp nodig van een professional die beide werelden kent en daardoor de vertaling kan bieden die de leerling nodig heeft. De autismemodules hebben mij echter geleerd dat één van de belangrijkste doelen in begeleiding van mensen met autisme het onafhankelijk maken van deze begeleiding is! Door het inzetten van strategieën en het gebruik van hulpmiddelen kan een leerling zelfstandig de wereld in.

Het pASSpoort helpt hierbij, door op een toegankelijke (snel afleesbare) manier de (onderwater)wereld van de leerling duidelijk te maken. Daarmee is de leerling niet langer afhankelijk van die éne persoon die hem kent en zijn gedrag kan 'vertalen'. Met het pASSpoort worden méérdere professionals op het STIP VSO in staat gesteld in hun handelen bij de leerling aan te sluiten. Of, zoals in het TEACCH curriculum wordt aangegeven: "They can work with autism, and not against it" (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004, p. 14).

*Figuur 34 - Concept pASSpoort*

# pASSpoort

Stip

## ALGEMENE GEGEVENS

In te vullen door mentor

LEERLING XXXXX

14,5 JAAR

UPP 3

GROEP 4.2 OZA

LAATST BIJGEWERKT:

15-04-2014

## MEDISCHE GEGEVENS + ICE

In te vullen door mentor

DIAGNOSE: ASS + EPILEPSIE

MEDICATIE : RIVOTRIL 3X DGS

-NA 10 MIN. IN EPILEPTISCHE AANVAL MIDAZOLAN NEUSSPRAY TOEDIENEN.

-KAN BIJ OVERPRIKKELING NEIGING HEBBEN OM MENSEN VAST TE KLEMMEN.

030-1234567 / 06-12345678 / 06-87654321

## SPECIFIEKE KENMERKEN VAN AUTISME

In te vullen door kernteam

1– HULP NODIG / 2– VEEL HULP NODIG / 3– HEEL VEEL HULP NODIG

*BENODIGDE HULP*

**BLIJVENDE BEPERKINGEN IN DE COMMUNICATIE EN SOCIALE INTERACTIE:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| -BEPERKINGEN IN BEGRIJPEN EN TOEPASSEN VAN NON-VERBAAL GEDRAG (OOGCONTACT/GEZICHTSUITDRUKKINGEN/GEBAREN/LICHAAMSTAAL) | **1** | 2 | 3 |
| -BEPERKINGEN IN (SOCIAAL-EMOTIONELE) WEDERKERIGHEID | 1 | **2** | 3 |

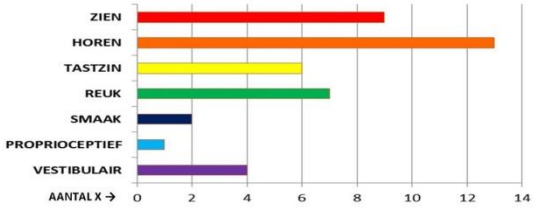
**BEPERKTE, HERHAALDE PATRONEN VAN GEDRAG/INTERESSES EN ACTIVITEITEN:**

| | | | |
|---|---|---|---|
| -HERHALENDE OF STEREOTIEPE BEWEGINGEN/SPRAAK/GEBRUIK VOORWERPEN | **1** | 2 | 3 |
| SPECIFIEK: FLADDERT BIJ SPANNING. SLEUTELHANGER ALTIJD BIJ ZICH | | | |
| -VASTHOUDEN AAN VASTE ROUTINES/PATRONEN OF GEWOONTES VERBAAL OF NON-VERBAAL | 1 | **2** | 3 |
| SPECIFIEK: EET ALTIJD IN DEZELFDE VOLGORDE / GEEN AFWISSELING IN VRIJETIJDSBESTEDING | | | |
| -FIXATIE / PRE-OCCUPATIE (ONGEWONE INTERESSE OF GEHECHTHEID AAN VOORWERPEN) | 1 | **2** | 3 |
| SPECIFIEK: GEFIXEERD OP ALLES WAT EEN DRAAIENDE BEWEGING KAN MAKEN | | | |
| -OVER– OF ONDERGEVOELIG VOOR ZINTUIGLIJKE PRIKKELS | 1 | **2** | 3 |

## ZINTUIGLIJKE WAARNEMING

In te vullen door orthopedagoog / mentor

*VOLGENS VRAGENLIJST BOGDASHINA*




*BIJZONDERHEDEN*

ZIEN: OVERGEVOELIG VOOR LICHT

HOREN: OVER EN ONDERGEVOELIG

TASTZIN: VERVORMDE WAARNEMING

REUK: LAST VAN PARFUM/LUCHTJES

SMAAK: GEEN

PROPRIOCEPTIE: GEEN

VESTIBULAIR: ZICH VERLIEZEN IN DRAAIEN

## SPANNING

In te vullen door mentor

- LEGE TIJD
- TE VEEL GROEPSACTIVITEITEN ZONDER ONTSPANNING TUSSENDOOR

## ANGSTEN

- WATER

## SIGNALEN

In te vullen door mentor

- FLADDEREN
- IN HANDEN KLAPPEN
- RODE WANGEN

## SIGNALERINGSPLAN

☐ NEE ■ JA

## ONTSPANNEND

In te vullen door mentor

- MUZIEK LUISTEREN OP PSP
- KLEINE TAKEN DOEN

## INTERESSE

- VLIEGTUIGEN
- BOUWEN

## COGNITIEVE ONTWIKKELING

In te vullen door mentor

| VAKGEBIED | CITO | LEERLIJN |
|---|---|---|
| REKENEN | E3 | 8 |
| LEZEN | AVI M4 | 9 |
| BEGRIJPEND LEZEN | M3 | 5 |
| SPELLING | M4 | 7 |

## COMMUNICATIE

In te vullen door logopediste

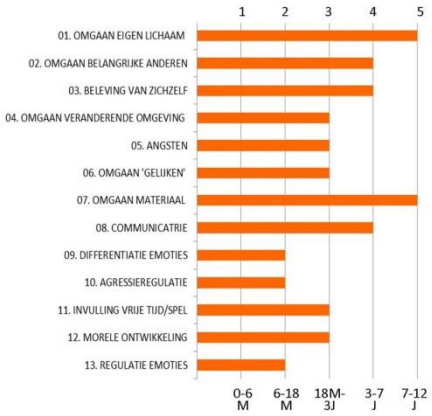
BEGELEIDINGSSTIJL: **BETER MEEBUIGEN DAN EISEN**
DAGPROGRAMMA NODIG : JA
NIVEAU VAN COMMUNICEREN: **REPRESENTATIENIVEAU**
MANIER VAN VERDUIDELIJKEN:

- ☐ VOORWERPEN
- ☐ FOTO'S
- ☒ PICTOGRAMMEN
- ☐ SCHRIJVEN

## EMOTIONELE ONTWIKKELING

In te vullen door orthopedagoog en mentor

*SEO-R* ☐ INSCHATTING ☒ NA AFNAME




**01.** GAAT OP REALISTISCHE MANIER OM MET EIGEN LICHAAM
**02.** MAAKT CONTACT VIA SPEL EN FANTASIE
**03.** NEEMT INITIATIEF T.O.V. ANDEREN EN VAN ACTIVITEITEN
**04.** GEBRUIKT EEN TRANSITIONEEL OBJECT
**05.** ANGSTIG VOOR VERLIES EIGEN AUTONOMIE
**06.** GAAT BEGINNEND IN INTERACTIE MET GELIJKEN
**07.** MAAKT INTENTIONEEL GEBRUIK VAN MATERIAAL
**08.** WIL/KAN EIGEN VERHAAL/ERVARING VERTELLEN
**09.** TOONT DUIDELIJK ONDERSCHEID TUSSEN LUST EN ONLUST
**10.** ONGECONTROLEERD AGRESSIEF/DESTRUCTIEF OMGEVING
**11.** ZOEKT GRENZEN IN HET SPEL
**12.** ONTWIKKELT EEN EXTERN GEWETEN
**13.** REGULATIE IN INTERACTIE MET BELANGRIJKE ANDERE

## PROTECTIEVE FACTOREN

In te vullen door mentor

- ☐ REGELMATIG EN RUSTIG TEMPERAMENT
- ☒ OPTIMISME
- ☐ ZELFVERTROUWEN
- ☒ ZICH VERSTAANBAAR KUNNEN MAKEN
- ☐ UITDRUKKING KUNNEN GEVEN AAN GEVOELENS
- ☒ GOEDE GEZONDHEID
- ☐ KUNNEN OMGAAN MET EIGEN BEPERKINGEN
- ☒ VOLDOENDE ZELFREDZAAMHEID
- ☒ NIEUWSGIERIGHEID
- ☒ BEREIDHEID TOT LEREN
- ☒ DOORZETTINGSVERMOGEN
- ☒ VOLDOENDE ONTWIKKELDE MOTORIEK
- ☒ OOG VOOR DETAIL
- ☐ LEVEN VOLGENS DE REGEL
- ☒ EERLIJK
- ☒ GERICHT OP FEITEN
- ☐ GOEDE CONCENTRATIE
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____
- ☐ _____

## OVERIGE INFORMATIE

Initialen vermelden bij invullen

[S.A.] NA HET SCHOOLJAAR 2015-2016 WORDT BESLOTEN OF LEERLING XXXXX NAAR STROOM 3 KAN GAAN.

## 5.2 Afwegingen vanuit de triade

Uit de onderzoeksresultaten kwam de wens om een **signaleringsplan** op te nemen in het pASSpoort. Serruys (2005) bevestigt dat het inzetten van een signaleringsplan, waar een leerkracht op basis van zichtbare signalen zijn interventies kan inzetten, een goed middel is om spanning bijtijds te reguleren. Toezicht en bescherming zijn hierin basisvoorwaarde; de professional moet 'oog' hebben voor de gemoedstoestand (spanningsniveau) van de leerling, wil hij goed kunnen aansluiten in zijn handelen. Het benoemen, en daardoor kunnen inzetten van spannings-reducerende maatregelen vind ik een heel relevant aspect in het licht van mijn hoofdvraag.

Als kanttekening wil ik noemen dat ik juist door het inzetten van dit pASSpoort verwacht dat er minder spanning zal ontstaan, en dus wellicht minder signaleringsplannen nodig zijn. Door inzetten van het pASSpoort kunnen bijvoorbeeld spanning reducerende maatregelen preventief worden ingezet. In een vervolgonderzoek zou deze effectmeting gedaan kunnen worden.

Een belangrijk inzicht in deze fase van het onderzoek was juist dat het zo belangrijk is de **koppeling tussen theorie en praktijk** te maken. Wat ik in de theorie bedacht had, bleek in uitwerking soms te hoog gegrepen of niet praktisch. Daarom is bijvoorbeeld gekozen om het schema met kenmerken uit de DSM-V weg te halen en dit om te werken naar 'gewone taal'. Hiermee ben ik tegemoet gekomen aan de wens van de leerkrachten om geen moeilijke woorden te gebruiken.

**Kenmerken volgens DSM-V in schema**

| Blijvende beperkingen op het gebied van de sociale communicatie en sociale interacties in diverse situaties zich uitend door: | Niveaus van ernst * | | |
|---|---|---|---|
| Beperkingen in sociale emotionele wederkerigheid | 1 | 2 | 3 |
| beperkingen in non-verbale communicatieve gedrag van slecht geintegreerde verbale en non-verbale communicatie tot afwijkend oogcontact en lichaamstaal | 1 | 2 | 3 |
| beperkingen in begrijpen en gebruik van gebaren tot | 1 | 2 | 3 |
| **Beperkte, herhaalde patronen van gedrag, interesses en activiteiten:** | | | |
| Stereotiepe of herhalende motorische bewegingen, gebruik van voorwerpen of spraak (ronddraaien, echolalie) | 1 | 2 | 3 |
| vasthouden aan routines, rituele patronen van verbaal of non-verbaal gedrag (moeite met overgangen, rituelen bij begroeting, zelfde routines, etc.) | 1 | 2 | 3 |
| beperkte gefixeerde interesses die abnormaal zijn qua intensiteit of aard ( gehechtheid of preoccupatie van ongewone voorwerpen, interesses) | 1 | 2 | 3 |
| over- en ondergevoeligheid voor zintuiglijke prikkels of ongewone belangstelling voor sensorische aspecten van de omgeving (Onverschilligheid of juist overgevoeligheid voor pijn, temperatuur, geuren, etc). | 1 | 2 | 3 |

*niveaus van de ernst:
1. vereist ondersteuning
2. vereist substantiële ondersteuning
3. vereist zeer substantiële ondersteuning

**Schema na onderzoek**

**SPECIFIEKE KENMERKEN VAN AUTISME**

1– HULP NODIG / 2– VEEL HULP NODIG / 3– HEEL VEEL HULP NODIG

In te vullen door kernteam

| | BENODIGDE HULP | | |
|---|---|---|---|
| **BLIJVENDE BEPERKINGEN IN DE COMMUNICATIE EN SOCIALE INTERACTIE:** | | | |
| -BEPERKINGEN IN BEGRIJPEN EN TOEPASSEN VAN NON-VERBAAL GEDRAG (OOGCONTACT/GEZICHTSUITDRUKKINGEN/GEBAREN/LICHAAMSTAAL) | **1** | 2 | 3 |
| -BEPERKINGEN IN (SOCIAAL-EMOTIONELE) WEDERKERIGHEID | 1 | **2** | 3 |
| **BEPERKTE, HERHAALDE PATRONEN VAN GEDRAG/INTERESSES EN ACTIVITEITEN:** | | | |
| -HERHALENDE OF STEREOTIEPE BEWEGINGEN/SPRAAK/GEBRUIK VOORWERPEN | **1** | 2 | 3 |
| **SPECIFIEK:** | | | |
| -VASTHOUDEN AAN VASTE ROUTINES/PATRONEN OF GEWOONTES VERBAAL OF NON-VERBAAL | 1 | **2** | 3 |
| **SPECIFIEK:** | | | |
| -FIXATIE / PRE-OCCUPATIE (ONGEWONE INTERESSE OF GEHECHTHEID AAN VOORWERPEN) | 1 | **2** | 3 |
| **SPECIFIEK:** | | | |
| -OVER– OF ONDERGEVOELIG VOOR ZINTUIGLIJKE PRIKKELS | 1 | **2** | 3 |

*Figuur 35 – Schema's kenmerken autisme*

**‘Communicatie’ en ‘contact’** zijn de twee gebieden die de DSM-V als hoofdcriteria van ASS aangeeft. Het is niet vreemd dat dit door alle respondenten genoemd wordt. Het is belangrijk dit te specificeren, juist vanuit het individu bekeken; Welke taal spreekt déze leerling? DeClercq (2005) stelt dat het niet aansluiten bij het juiste ontwikkelingsniveau stress veroorzaakt. Concreet: Ik moet als leerkracht weten op welke manier ik de omgeving moet ‘vertalen’.

**De interessegebieden**; juist bij leerlingen met ASS is dit soms de enige ingang voor contact. Een leerling met grote motivatieproblemen aan het lezen, rekenen en spellen krijgen door samen met hem boeken over tanks uit te pluizen…. Voor mij als leerkracht ‘gouden’ informatie!

## 5.3 Aanbevelingen

- Voor iedere leerling op het STIP VSO met ASS en VB wordt bij instroom een pASSpoort ingevuld. Dit pASSpoort is de basis waarop alle andere documenten van deze leerling worden bepaald.

- In stroom 4 wordt gewerkt met een individueel handelingsplan (IHP). Dit is de handelingsgerichte uitwerking van de leerlingbeschrijving in het uitstroom-perspectiefprofiel (UPP). De aspecten uit het pASSPoort zijn de aspecten die zowel leerkrachten als ouders en andere professionals belangrijk vinden om in beeld te hebben. Daarom is het mijn aanbeveling dat het pASSpoort als basis gebruikt wordt in een aangepast IHP. Zoals Vaessen (2012) aangeeft is het onmogelijk een goed individueel handelingsplan te maken zonder een sterkte/zwakte analyse.

- In de andere stromen wordt niet gewerkt met een IHP. Voor deze leerlingen is het pASSpoort samen met het UPP basis van handelen. Om leerkrachten handvatten te geven in dat handelen, dient er een ‘bijsluiter’ ontwikkeld te worden bij het pASSPoort, waarin handelingsadviezen bij genoemde aspecten gegeven worden. Dit is aanleiding voor een vervolgonderzoek.

- Voor alle stromen dient bij het pASSpoort *een bijlage* te komen waarin kort de verschillende fases van de emotionele ontwikkeling per ontwikkelingsgebied omschreven worden. Professor Dośen (2010) stelt, net als Degrieck (2013) en Delfos (2012), dat de emotionele ontwikkeling aan de basis staat van bijna alle behoeften en beperkingen van onze leerlingen. Dit wordt door het kernteam, de directeur en door mijzelf als autismespecialist herkend en onderschreven. In deze bijlage komt ook een uitwerking van de verschillende communicatieniveaus (Maljaars & Noens, 2008).

- Wat ontbreekt in deze versie van het pASSpoort, is de visie van de leerling zélf. Vanuit de tweedegraadsstrategie van Kock (Gezondheidsraad, 2009) is het van groot belang dat de leerling zicht op zichzelf heeft, en (basis)strategieën aangeleerd krijgt om om te gaan met zijn vermogens en onvermogens. Aanbeveling is daarom te onderzoeken hoe de leerling zélf ingezet kan worden bij het invullen en ‘dragen’ van dit pASSpoort.

- Om de implementatie van het pASSpoort mogelijk te maken, moet onderzocht worden aan welke eisen het softwarepakket moet voldoen waarmee leerkrachten kunnen werken.

# 6. Reflectie

## 6.1 Betekenis voor professionele context

Gedurende het hele proces van onderzoek heb ik met mijn directeur en afdelingsleider een 'Critical Friend' lijntje gehouden. Ik hield ze op de hoogte van mijn vorderingen en toetste mijn volgende stappen vooraf aan hen. Zij hielden mij scherp door vragen te blijven stellen over praktische haalbaarheid en toepasbaarheid van mijn ideeën, en de relatie met de visie van de school.

Tijdens een terugkoppeling van (een deel van) de voorlopige onderzoeksresultaten aan mijn directeur en afdelingsleider kwam de betekenis van dit onderzoek voor de hele organisatie naar voren. Het ijsbergdenken, het erkennen van het anders (be)leven, insteken op de verschillende fases in de emotionele ontwikkeling en het hierop afstemmen van je verwachtingen is iets wat niet alleen voor leerlingen met autisme belangrijk is. Het pASSpoort, waarin juist de kenmerken van autisme zo duidelijk zichtbaar gemaakt worden, zou in de visie van mijn directeur omgevormd kunnen worden naar bijvoorbeeld een 'Down-Paspoort'. Mijn leidinggevenden zeiden enorm geïnspireerd te zijn door het gedachtegoed van mijn onderzoek. Het in beeld brengen van dát wat de leerling 'anders' maakt, en het daardoor nog beter kunnen aansluiten in het professioneel handelen, is iets dat naadloos past bij de visie van het STIP VSO. Er is zelfs sprake van dat ik mij volgend schooljaar één dag per week voor deze 'zaak' in mag gaan zetten in de functie van gedragscoördinator. Hiermee heb ik mijn gewenste rol en taak als 'Change agent' wellicht mogelijk gemaakt!

Ook de vorm van het onderzoek heeft positieve effecten gehad op de organisatie. Door de focusgroepen en vragenlijsten is iedere professional op zijn vlak weer 'in zijn kracht gezet', zo concludeerde mijn directeur, en zijn door mijn vragen en informatie over de actuele theorieën belangrijke onderwerpen bovenaan de agenda gekomen.

**Een betere start voor het pASSpoort is niet denkbaar!**

## 6.2 Hoe ben ik daar gekomen?

Toen ik aan dit onderzoek begon, was ik erg gericht op het overbrengen van mijn kennis op mijn collega's. In mijn Professioneel ontwikkelingsplan (POP) had ik mijn leerpunten op het gebied van 'communicatie' gelegd, zowel in de Mastercriteria als in het competentieprofiel van de Autismespecialist zoals dat uitgegeven is door de Internationale beroepsvereniging van Autismespecialisten (IbvA) (bijlage 1).

Ik had ook doelen gesteld op de vijfde en zesde competenties van de inclusieve leerkracht, die zich richten op de samenwerking met collega's en de omgeving van de school (Claasen et al., 2009).
Ik had gesteld:

*"Ik wil mijn professionele onzekerheid overwinnen en mijn kennis over autisme vergroten, zodat ik een stevige doch responsieve gesprekspartner kan zijn, een verbindende schakel in de keten van zorg rondom onze bijzondere leerlingen."*

Wat echter gebeurde, is dat ik door het doen van dit praktijkonderzoek gedwongen werd mijn collega's iets te vrágen in plaats van over te brengen. Dit vond ik ontzettend eng, en heeft me van te voren slapeloze nachten bezorgd. Ik moest uit mijn comfortzone. Vanuit mijn favoriete leerstijl en onzekerheid wilde ik liever in mijn kamertje zitten en theorie bestuderen, in plaats van de praktijk in en in gesprek gaan met collega's en ouders! In de feedback op mijn POP kreeg ik als advies me nog meer te richten op de praktijk. In het verleden had ik als intern begeleider negatieve ervaringen

opgedaan in het sámen werken met collega's. Ook toen was ik te veel op de expert-stoel gaan zitten, waardoor collega's zich niet uitgenodigd hadden gevoeld om werkelijk met mij mee te denken.

Nu… heb ik mijn collega's en ouders, als experts benaderd.
Ik heb vragenlijsten persoonlijk uitgedeeld en meerdere focusgroepen georganiseerd, waarbij ik steeds benadrukte dat *zij* onmisbaar waren in het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag. En wat gebeurde….Ik merkte dat mijn collega's enthousiast raakten. Dat ze tijd namen om mijn vragen uitgebreider dan ik had verwacht te beantwoorden. Ik kreeg zoveel meer terug dan ik zelf had kunnen bedenken.

## 6.3 Critical Friends en keuzes

Het onderzoeken was geen gemakkelijk proces. Ik heb diepe dalen gekend. Ik merkte dat ik in mijn drang om volledig te zijn steeds meer experts en medestudenten vroeg met me mee te kijken (voor het overzicht en bedanken van Critical Friends (zie bijlage 7). De hoeveelheid feedback werd daarmee zo groot, dat het onmogelijk werd dit alles tot een geheel te smeden. Ik leerde beredeneerde keuzes te maken in de gegeven feedback. Juist dit proces heeft mijn werk diepgang en stevigheid gegeven. Veel feedback betrof de koppeling naar de praktijk.

Het werken met Critical Friends heeft mij geleerd flexibel in het onderzoeksproces te staan, steeds weer stap voor stap te werken, in het besef dat morgen alles weer kan veranderen. Hierin liep ik wederom aan tegen mijn perfectionisme en faalangst. Ik wilde alles meteen heel erg goed opschrijven, terwijl juist het proces van feedback krijgen, even laten rusten, weer een stapje verder en weer even stil moeten staan, me steeds dichter bij de kern zou brengen. Dat iteratieve proces heb ik verafschuwd, maar heeft mij ook ontzettend veel gebracht. Ik heb geleerd de feedback van Critical Friends te verwerken en om te zetten naar een steviger fundament onder mijn onderzoek. Ik heb hierin leren vertrouwen op mijn eigen visie, omdat Critical Friends elkaar soms regelrecht tegenspraken en ik daardoor gedwongen werd een eigen, onderbouwde, keuze te maken.

Ook het kiezen uit bronnen en theorieën die ik wilde gebruiken was een leerzaam proces.
Ik heb er bijvoorbeeld voor gekozen om niet expliciet in te gaan op de verschillende cognitieve processen (Theory Of Mind/ inlevingsvermogen, Centrale Coherentie/samenhangdenken en de Executieve Functies/plannen en organiseren) , terwijl zij wel een rol spelen bij de andere informatieverwerking van mensen met autisme. In plaats van dit denken in ontwikkelingstekorten (de cognitieve processen als statisch gegeven) denk ik liever in ontwikkelingsfases (zoals in de SEO-R en MAS1P). De TOM valt in de SEO-R bijvoorbeeld onder de 'differentiatie van emoties'.
Het besef dat ik, vanuit mijn verworven kennis en visie, hier keuzes in kon maken, en wellicht een eigen 'werktheorie' kon ontwikkelen, heb ik als grote mentale uitdaging gezien die mij enorm aantrok!

Het mooiste moment zat in de staart…
Na de conceptbespreking waarin mijn onderzoeksbegeleider en ik over een titel nadachten vroeg ze mij waar ik afgelopen jaar 'warm' van was geworden. Ik ben al mijn aantekeningen en boeken nog eens door gaan bladeren en beleefde een 'Eureka-moment' waardoor ik mijn onderzoek helemaal rond kon maken. 'The Culture of Autism', mijzelf als autisme-specialist als vertaler, het (h)erkennen van het daadwerkelijk ánders zijn (in een andere wereld) van de mens met autisme en… het pASSpoort als middel om te vertalen en te verduidelijken. Ik was zo geïnspireerd dat ik besloot om, zelfs in die laatste (zware) weken, mijn hele onderzoek te herschikken naar dit uiteindelijke inzicht.

## 6.4 Aanbevelingen voor andere onderzoekers

Als belangrijkste aanbeveling adviseer ik 'TIJD'. Het iteratieve proces van een praktijkonderzoek vraagt véél tijd, juist door de samenwerking met Critical Friends en de bevindingen uit de praktijk. Het loslaten van controle op het verloop en de uitkomst kostte mij veel moeite, maar leverde ook veel voortschrijdend inzicht op, zowel in de theorie als in beantwoording van de deelvragen. Dit had ik niet kunnen doen in tijdnood. De goede planning en vooruit werken in het begin heeft mij tot aan het einde toe de mogelijkheid gegeven data en feedback te laten bezinken, waardoor ik zélfs in de laatste weken nog tot nieuwe inzichten heb kunnen komen.

## 6.5 Implicaties voor toekomstig handelen

Mijn leren heeft zich ontwikkeld van theoretisch leren naar leren van mijn omgeving, en het willen vragen en zoeken naar alle aanwezige expertise die er al is in de door mij zo geliefde praktijk, zowel bij collega's als ouders als 'de leerling als zijn eigen professional'. Ik hoop deze ontwikkeling mee te nemen en behouden voor de rest van mijn professionele carrière.

Ik wil blijven 'vragen' en 'onderzoeken', ik wil onder de ijsberg blijven kijken. Ik wil, nóg meer dan toen ik begon, recht doen aan het anders (be)leven van mensen met autisme, en, zoals het competentieprofiel van de autismespecialist (bijlage 1) het noemt; 'aansluiten bij de gelaagdheid van een persoon met autisme'.

Ik wil vertaler zijn in, en van, de soms onvoorstelbaar andere wereld waarin mensen met autisme leven. Laat het pASSpoort hier een begin van zijn!

# Literatuuropgave


Andriessen, D., Onstenk, J., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO.

Berckelaer-Onnes, p. I. (2007, 6). Ook op 29 juni bestaat Sinterklaas- afscheidsrede ter gelegenheid van haar afscheid als hoogleraar in de Orthopedagogiek aan de universiteit Leiden . Leiden.

Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek.* Amsterdam : Boom.

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek.* Opgeroepen op 12 23, 2013, van Fontys mediatheek: http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf

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

Claasen, W., De Bruine, E., Schuman, H., Siemons, H., & Van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs.* apeldoorn: Garant.

Claes, L. (2012). *Emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking.* Garant.

De Bruin, C. (2004). *Geef me de vijf- Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme* (2011 ed.). Doetinchem: Graviant.

De Bruine, E., Everaert, H., Harinck, F., Riezebos- De Groot, A., & Van de Ven, A. (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieen .* Leoz.

De Clercq, H. (2005). *Autisme van binnen uit.* Antwerpen, Amsterdam: Houtekiet.

De Hoog, R., Stultiens-Houben, S., & Van Der Heijden, I. (2012). *Prikkels in de groep!* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Degrieck, S. (2004). *Werk maken van vrije tijd.* Berchem: EPO.

Degrieck, S., & Morisse, F. (2013). Emotionele ontwikkeling bij mensen met autisme. *Symposium Autisme Centraal.* Gent.

Delfos, M. (2001). *Een vreemde wereld.* Amsterdam: SWP.

Delfos, M., & Groot, N. (2012). *Autisme vanuit een ontwikkelingsperspectief.* Amsterdam: SWP.

Doornekamp, M. (2013). Kwaliteit in de zorg bij Autisme en een verstandelijke beperking. *Engagement met Autisme*, 36-37.

Dosen, A. (2010). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap. Een intergratieve benadering bij kinderen en volwassenen.* Assen: Koninklijke van Gorcum.

Dosen, A. (2014, 03 28). studiedag 'Het inschatten van emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking'. (S. Agterberg-Rouwhorst, Interviewer)

Dosen, A., Claes, L., & Verduyn, A. (2012). *SEO-R schaal voor emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking- Revised.* antwerpen-apeldoorn: Garant.

Gezondheidsraad. (2009). *Autismespectrumstoornissen; een leven lang anders.* Den Haag.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Inclusive solutions. (2013). *Inclusive solutions.com/pcpplanning.* Opgeroepen op 11 12, 2013, van inclusive solutions.com: http://www.inclusive-solutions.com/pcplanning.asp

Inspectie van het Onderwijs. (2012). *Beter op hun plek? Maatwerk voor leerlingen met een autismespectrumstoornis.* Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (2013, 4 24). *Het onderwijsverslag 2011/12 in 3 minuten.* Opgeroepen op mei 14, 2013, van www.youtube.com: http://www.youtube.com/watch?v=SCN1uhKsRok&feature=youtu.be

Jeninga, J., & Van Meersbergen, E. (2012). De ecologie van de leerling, een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor de Orthopedagogiek*, 175-185.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren.* Zutphen: ThiemeMeulenhof.

Kraijer, D. (2004). *Handboek autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking.* Amsterdam: Harcourt.

Lotte, A. (2013). *Schoolgids Stip VSO Utrecht 2013-2014.* Utrecht.

Maljaars, J., & Noens, I. (2008). Communicatie zonder representatie: ondersteunende communicatie op maat. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*.

MCClelland, D. (onbekend). De ijsbergtheorie. Verenigde Staten.

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

Miniankova, I., & Schrurs, J. (2012). *Positief gedrag op school voor kinderen met ASS-Autismespectrumstoornissen, individueel programma om de schoolcultuur te leren.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Notbohm, E., & Zysk, V. (2013). *Autisme in de praktijk.* huizen: Pica.

NVA. (2013, 11). *NVA Nieuws.* Opgeroepen op 11 18, 2013, van NVA: http://autisme.nl//autisme-nieuws/november-2013/moniek-van-eekeren-wint-hannemiekeprijs-2013.aspx

Participate! (2013). *Bijkomende stoornissen en problemen.* Opgeroepen op 12 9, 2013, van Participate-autisme: http://www.participate-autisme.be/go/nl/autisme-begrijpen/leven-met-autisme/bijkomende-stoornissen-en-problemen.cfm

Pearson Assesment and Information. (1999). Amsterdam.

Peters, T. (1994). *Autisme van begrijpen tot begeleiden.* Houtekiet.

Praktisch Autisme. (2013). *Oorzaak en gevolg; prikkels en gedrag bij mensen met autisme.* Opgeroepen op mei 19, 2013, van Praktisch Autisme: http://www.praktischautisme.nl/weblog/archives/23

Quak, G., & Peeters, T. (2002). *Het Aspergersyndroom; autisme in het regulier en speciaal onderwijs.* Garant.

Rijksoverheid. (2012, 10 9). *passend onderwijs*. Opgeroepen op 5 30, 2013, van www.rijksoverheid.nl: http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs?ns_campaign=Thema-onderwijs_en_wetenschap&ro_adgrp=Passend_onderwijs&ns_mchannel=sea&ns_source=google&ns_linkname=passend%20onderwijs&ns_fee=0.00&gclid=COnG6beBwLcCFYXMtAodmBAAAg

Roeyers, H. (2008). *Autisme: Alles op een rijtje.* Leuven: Acco.

Sappok, T., Budczies, J., Bolte, S., Dziobek, I., Dosen, A., & Diefenbacher, A. (2013, 09 16). *Emotional Development in Adults with Autism and Intellectual Disabilities: A Retrospective, Clinical Analysis.* Opgeroepen op 03 30, 2014, van www.PLOSone.org: http://www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0074036

Schuman, H. (2013). Passend onderwijs vanuit een internationaal perspectief. *Othopedagogiek: onderzoek en praktijk*, 156-171.

*Securex.* (2012). Opgeroepen op 3 23, 2014, van www.securex.eu: http://www.securex.eu/be/website/zzbe/public/DDC3939DF2663216C12573320031B61C_nl.html

Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden- probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking.* Antwerpen: Garant.

Speijers, K. (2013). *Een kijk op effectieve instructie - Een onderzoek naar effectieve instructie als onderdeel van adaptief onderwijs en kennis van emotionele ontwikkeling in het ZML onderwijs.* Utrecht.

Steyaert, P. D. (2013). Het autismelandschap in DSM-5. *Sterk! in Autisme*, 8-11.

Teggelaar, J., van den Bosch, J., & Monster, T. (2011). *Oplossingsgericht werken met mensen met een verstandelijke handicap.* Amsterdam: van Boom Nelissen .

Unesco. (1994). *THE SALAMANCA statement and framework for action on Special Needs Education.* Opgeroepen op 12 23, 2013, van www.unesco.org: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vaessen, G. (2012). *Psychiatrie in de klas- kompas bij opbrengstgerichte handelingsplannen in het onderwijs.* Antwerkepn-Apeldoorn: Garant.

Van der Sommen, I. (2012, 11). Master SEN module Autisme 1. Utrecht.

Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs.* Amsterdam: Boom onderwijs.

Vermeulen. (2010). *Dit is de titel, over autistisch denken.* Gent: EPO.

Wicher-Bots, J., & Haasen, M. (2008). *Naar een auti-vriendelijke VO-school.* Antwerpen Apeldoorn: Garant.

# BIJLAGEN

# Bijlage 1 Competentieprofiel Autismespecialist

Het generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg en het beroepsprofiel van de professional vormen samen de basis van het competentieprofiel van de autismespecialist.

## Doelgroep

Professionals die werken met mensen met autisme

## Kwalificatie

Tenminste afgestudeerd Bachelor onderwijs of vergelijkbare beroepsopleiding

Tenminste twee jaar voortgezette opleiding (post hbo) (60 ECTS of 42 studiepunten), waaronder specialisatie Autisme (30 ECTS of 21 studiepunten).

Tenminste twee jaar relevante praktijkervaring op hbo-niveau

## Bekwaam en Speciaal

| | De autismespecialist is: | Zijn professionaliteit blijkt o.a. uit het volgende: |
|---|---|---|
| **1** | Interpersoonlijk competent in de omgang met personen met autisme | Hij maakt adequaat contact met mensen met autisme en communiceert met hen |
| **2** | Orthopedagogisch competent in de omgang met personen met autisme | Hij creëert een (pedagogisch) leer- werk- en leefklimaat dat mensen met autisme voldoende veiligheid en uitdaging biedt voor hun verdere ontwikkeling |
| **3** | Orthodidactisch competent in de omgang met personen met autisme | Hij ontwerpt als didacticus een op de persoon met autisme (of groep) afgestemde krachtige leer- of werkomgeving |
| **4** | Organisatorisch competent in de omgang met mensen met autisme en andere direct betrokkenen | Hij draagt zorg voor een passende leer-, werk- of leefomgeving voor de persoon met autisme; bovendien stemt hij de activiteiten van alle betrokkenen rond de persoon met autisme goed op elkaar af |
| **5** | Competent in samenwerking met collega's | Hij stemt de samenwerking rond de persoon met autisme zodanig af dat ook op school-, werk-, of leefniveau alles goed op elkaar aansluit |

| | |
|---|---|
| **6** Competent in samenwerking met de omgeving van de school of instelling | Hij werkt (intensief) samen met de ouders van de persoon met autisme. Hij werkt samen met mensen en organisaties buiten de eigen school- of instellingsorganisatie en zorgt voor een goede afstemming in de samenwerking rond de persoon met autisme |
| **7** Competent in reflectie en ontwikkeling | Hij werkt op een interactieve manier voortdurend aan zijn professionele ontwikkeling, deskundigheid en kwaliteit en kan daarbij reflecteren op zijn opvattingen en werkervaringen |

## Toelichting

Deze competenties worden door de autismespecialist met diepgang gehanteerd. Hij kan aansluiten bij de meergelaagdheid van de persoon met autisme. Hij heeft een goede balans gevonden tussen instrumentele, communicatieve en normatieve professionaliteit. Hij kan authentiek functioneren en is in staat om gezond met zichzelf om te gaan. Hij beschikt over specialistische kennis en integreert die in zijn handelen.

Zijn handelen is maatwerk en hij volgt daarin alle stappen van de professionele cyclus. Hij kan op basis van reflection on action en reflection in action zelfsturend zijn professionele handelen bijstellen. Hij kan interactief en interdisciplinair samenwerken met alle betrokkenen.

# Bijlage 2 Uitnodiging Documentonderzoek

Geachte mevrouw xxx,

Mijn naam is Suzanne Agterberg, en ik doe dit jaar praktijkonderzoek naar de dossier – en beeldvorming rondom leerlingen met autisme en een verstandelijke beperking bij ons op school.

Ik werk een aantal jaar als leerkracht in de auti-groep op het STIP VSO (VSO- ZMLK), voorheen Rafaelschool in Utrecht, en vanuit deze praktijk heb ik bemerkt dat de dossiervorming rondom onze leerlingen steeds omvangrijker is geworden. Een ander probleem is dat er veel verschillende professionals (soms kortdurend) met de leerlingen werken. Deze professionals hebben vanzelfsprekend geen tijd om van iedere leerling het hele dossier door te nemen, waardoor naar mijn mening essentiële informatie om goed op de leerling aan te kunnen sluiten gemist wordt.

In mijn praktijkonderzoek ga ik op zoek naar essentiële aspecten in de beeldvorming, zoals bijvoorbeeld zintuiglijke waarneming en ontwikkelingsleeftijden. Ik wil uiteindelijk een format ontwikkelen waarop op een overzichtelijke en duidelijke manier alle relevante informatie weergegeven wordt, waardoor leerkrachten (en andere professionals) in staat zullen zijn hierop aan te sluiten in hun handelen. Ik bekijk dit vanuit de theorie, vanuit mijn eigen praktijk op het STIP VSO en… via **documentonderzoek** op een ervaren praktijk van drie andere scholen waar leerlingen met ASS en VB zitten.

Vandaar mijn vraag aan u: zou u mij willen helpen door middel van het beantwoorden van de (korte) vragen en het terugmailen van een eventueel format wat jullie gebruiken om jullie leerlingen met autisme en een verstandelijke beperking in beeld te brengen? Hierbij vraag ik uw toestemming om de antwoorden op te nemen in mijn onderzoek, en om de naam van uw school te gebruiken. Mijn onderzoek zal gepubliceerd worden op de HBO kennisbank. Als u hier bezwaar tegen heeft kan ik uw school anonimiseren. Als u het leuk vindt kan ik mijn onderzoek eind dit jaar naar u mailen.

Mijn onderzoeksvraag is:

***"Op welke manier kunnen unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten van iedere individuele leerling met ASS en VB op het STIP VSO overzichtelijk in beeld gebracht worden, zodat de professionals er in hun handelen op aan kunnen sluiten?***

Mijn vraag aan u is:

1. Gebruiken jullie op school een apart format/document om juist deze leerlingen met ASS en VB in beeld te brengen? Zo ja, wilt u mij dit mailen?
2. Als jullie geen apart format gebruiken: kunt u mij het document/ de documenten mailen die u gebruikt om uw leerlingen in beeld te brengen?

Als u nog vragen heeft of meer informatie wilt, kunt u mij uiteraard mailen, maar ook bellen: 0652052603. Ik ben ook bereid naar uw school te komen als u dat prettiger vindt.

Alvast heel erg bedankt voor uw medewerking.

# Bijlage 3 Voorblad vragenlijst leerkrachten op STIP VSO

*|Ik doe dit jaar voor mijn masteropleiding (autismespecialist) een (praktijk)onderzoek naar de beeldvorming over leerlingen met autisme en een verstandelijke beperking op het STIP VSO. Ik heb als leerkracht gemerkt dat er bij deze leerlingen zo veel informatie in verschillende dossiers beschikbaar is, dat ik de informatie niet meer kan overzien, laat staan kan gebruiken om mijn handelen op aan te passen. Juist bij deze leerlingen spelen een heel aantal (onzichtbare!) interne processen, zoals bijvoorbeeld een andere zintuiglijke waarneming. Deze zijn voor een leerkracht belangrijk om te weten, zodat hij zijn handelen hierop aan kan laten sluiten. (Bijvoorbeeld; als je weet dat een leerling overgevoelig is voor geluid, kun je hem een koptelefoon geven). Een andere aanleiding voor mijn onderzoek is dat er steeds meer verschillende 'professionals' (soms kortdurend) met deze 'extra speciale' leerlingen werken, bijvoorbeeld in de praktijkvakken. Zij hebben vaak geen tijd om het hele dossier te lezen, voordat ze met een leerling aan de slag gaan. Tenslotte wordt autisme steeds meer gezien als een 'Spectrumstoornis': iedere leerling met autisme is anders, en er is bijna geen algemene aanpak te schrijven die bij alle leerlingen met autisme past.* ***'DE Autist' bestaat niet meer!***

*Mijn onderzoeksvraag is daarom:*

***'Op welke manier kunnen de unieke behoeften, beperkingen en kwaliteiten van iedere leerling met autisme en een verstandelijke beperking op het STIP VSO overzichtelijk in beeld gebracht worden, zodat deze informatie toegankelijk is voor de professionals die met deze leerlingen werken.***

*Ik richt mij in mijn onderzoek specifiek op de informatievoorziening over de leerling, en bewust niet op het onderzoeken of geven van handelingsadviezen, omdat de informatievoorziening volgens mij de basis moet zijn van ons handelen. Het geven van handelingsadviezen bij bepaalde aspecten van leerlingen met ASS en VB kunnen eventueel als aanbeveling en vervolg op mijn onderzoek dienen.*

*Deze vragenlijst is onderdeel van mijn onderzoek naar de gewenste inhoud en vormgeving van een format (een overzichtskaart of iets dergelijks). De lijst is bedoeld om antwoord te krijgen op de volgende vragen:*

A. *Welke aspecten met betrekking tot de leerling met autisme en een verstandelijke beperking vinden leerkrachten belangrijk om in beeld te brengen?*
B. *Aan welke eisen moet deze beeldvorming voldoen, wil de informatie voor leerkrachten toegankelijk zijn (en kunnen de leerkrachten deze inzetten om hun handelen op aan te passen)*

*De lijst is anoniem in te vullen en zal niet naar personen herleidbaar zijn. Het kost je ongeveer 15 minuten om de lijst in de vullen. Juist jij als (vak- of assistent-)leerkracht bent degene die met de leerling werkt, je zou me daarom erg helpen als je de volgende informatie wilt lezen en de vragen wilt beantwoorden. Ik wil je vragen de lijst vóór 26 februari in te vullen. Inleveren kan in mijn postvak (op groen) of in mijn klas (4.4, lokaal 10 op groen).*

*Alvast heel erg bedankt voor je medewerking! - Suzanne Agterberg*

# Bijlage 4 Hand-out bij focusgroep A

**Voorgestelde relevante aspecten nav theorie/ vragenlijsten/documentonderzoek**

**Algemene kenmerken: naam, kalender leeftijd, groep, foto, uitstroomperspectief**

1. **Kenmerken autisme**, uitgesplitst in deelgebieden volgens DSM V**.**
   Specificering welke routines en gevoeligheden een leerling heeft.
2. **Zintuiglijke waarneming.**
   Benoemd welke zintuigen anders werken, en wat de vervorming is.
3. **Cognitieve ontwikkelingsleeftijd** gespecificeerd naar deelgebieden:
   - TIQ/VIQ/PIQ
   - Lees en rekenniveau
4. **Emotionele ontwikkelingsleeftijd** gespecificeerd naar deelgebieden volgens Doşen
5. **Medische factoren en medicijngebruik**
6. **Protectieve factoren**
7. **Communicatieniveau (Verpoorten)**
8. **Aanwezigheid signaleringsplan**
9. **Begeleidingsstijl**
10. **Spanning reducerende en motiverende maatregelen**

- **Aanvullende aspecten, genoemd door leerkrachten:**

- Gezinsschets/ thuissituatie
- Informatie over wat goed werkt
- Interactief/actueel onderdeel per week bij te houden
- Praktijkvakontwikkelingen
- Zelfstandig werken
- Samenwerken
- Niveau talenten
- Arbeidsvaardigheden

- **Aanvullende aspecten genoemd in documenten die eerder ontwikkeld zijn:**

- Indicatie
- Thuissituatie
- Handelingsadviezen
- eet en drinkgewoontes
- verwijzing naar bijlagen
- redzaamheid/ ADL/wonen
- motorische ontwikkeling
- afspraken uit groepsbespreking/ CvB
- externe trajecten

- werkhouding en taakaanpak
- algemene opmerkingen
- INVRA / interesses
- belemmerende factoren per deelgebied
- structuurbehoefte

Opmerkingen algemeen:

Opmerkingen/ ideeën/ tips ten behoeve van de vormgeving en toegankelijkheid van het format:

# Bijlage 5 Open codering focusgroep A

, uitslag focusgroep 12-3-2014

'wat moet een leerkracht meteen weten als hij met een leerling met ASS en VB gaat werken'

genoemde relevante aspecten, opmerkingen en motivaties

**inhoud**

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **IB1** | kenmerken en ontwikkelingsniveau op alle domeinen die van belang zijn voor het handelen en begrijpen vd lln. | | | | | |
| | **orthopedagoog** | aanpakadviezen gespecificeerd naar emotionele ontwikkelingsleeftijd | niveau verschilt per gebied maar ook per situatie (spanning) | communicatie: hoe maak je contact? | valkuilen in contact? | zintuigen: hoe herken je spanning? | zintuigen hoe voorkom je spanning? |
| | **ouder1** | hoe kun je met de lln in contact komen? | contact mondeling | contact schriftelijk | contact zintuiglijk | | |
| | **fysiotherapeut** | zintuiglijke waarneming | medicijngebruik | alarmsignalen als iets mis zintuiglijk/medisch+ hoe te reageren | wanneer bouwt spanning op bij lln? | signalen van spanning | hoe spanning reguleren, aanpak bij veel voorkomende situaties |
| | **afdelingsleider** | thuissituatie niet nodig | communicatieniveau (hoe?) | geen extra UPP | | | |
| | **logopediste** | emotionele ontwikkelingsleeftijd | zintuiglijke over- en ondergevoe-ligheid | ingang tot communicatie TC? | gemaakte afspraken in gedrag/handelen | regels school, thuis, stage | behoefte aan structuur/ voorspelbaarheid |
| | **IB2** | routines (ook met pauze/eten/busje) | communicatie, wat werkt wél | cognitieve ontwikkeling | EQ | fixaties en angsten | begeleidingsbehoefte protectief& belemmerend |
| | **ASS leerkracht** | manier van communiceren: picto's/ foto's/schrijven | nabijheid/ zelfstandigheid | zintuiglijke waarneming | structuurbehoefte | leuk vinden om te doen | motorische ontwikkeling |
| | **ouder2** | interessegebied kind (ingang voor contact) hobby | niveau spreektaal | eq | zintuigen | kenmerken ass knelpunt en oplossing | wat speelt er in en om de lln? thuis maar ook opvang ed |
| **gezamenlijke lijst 1** | | routines (regels? Alleen indien veiligheid in het geding is?) | medisch/medicijnen | IQ/VIQ | EQ | zintuiglijke waarneming | protectief: wat werkt+ interesse |
| **gezamenlijke lijst 2** | | alarmsignalen: zintuiglijk/ emotioneel/ medisch + reguleren | communicatie | emotionele ontwikkeling | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **IB1** | | | | | |
| | **orthopedagoog** | | | | | |
| | **ouder1** | wanneer gaat het goed/niet goed + signalen | situationele informatie (dagelijkse variata) | persoonlijke informatie/ bijzondere omstandigheden | medische signalen/ of gerelateerd aan medicatie | leersignalen; wanneer is lln klaar om te leren |
| | **fysiotherapeut** | interessegebieden | | | | |
| | **afdelingsleider** | | | | | |
| | **logopediste** | | | | | |
| | **IB2** | medicatiegebruik | | | | |
| | **ASS leerkracht** | medische factoren | algemene omschrijving | | | |
| | **ouder2** | kwaliteiten | | | | |
| **gezamenlijke lijst 1** | | communicatie: wat werkt: picto/foto/schrijven | aanwezigheid signaleringsplan | begeleidingsstijl | spanningreducerende en motiverende maatregelen | actuele info: beugel, nieuwe bus, etc |
| **gezamenlijke lijst 2** | | | | | | |

- afspraken, routines, (vaste) structuren, begeleidingsbehoefte, nabijheid/zelfstandigheid
- medische factoren/medicijngebruik
- cognitieve ontwikkeling/ IQ/ leersignalen
- emotionele ontwikkeling
- zintuigen/ zintuiglijke over-ondergevoeligheid/ spanning
- protectief/interesses/kwaliteiten/ spanningsreducerende en motiverende maatregelen
- spanning: signalen/ reguleren/voorkomen/ signaleringsplan/ emotioneel ontw. niveaus bij spanning
- alarmsignalen + handelingsadviezen/ signaleringsplan
- contact/ ingang voor contact/ communicatie/communicatieniveau/ niveau spreektaal/ manier picto's/schrijven/ foto's/ zintuiglijk/ valkuilen/ begeleidingsstijl
- actuele informatie/ wat speelt er/ dagelijkse variata
- motorische ontwikkelilng
- ass kenmerken knelpunten en oplossingen/ fixaties en angsten/ algemene omschrijving

# Bijlage 6 Notulen focusgroep B

Argumenten besproken in FOCUSGROEP B ten behoeve van de vraag:

Welke informatie gaan we gebruiken om gekozen aspecten weer te geven, en wie gaat deze informatie verzamelen?

| Aspect | Welke informatie | Wie? |
|---|---|---|
| Algemene informatie | Foto<br>Naam<br>Upp<br>geboortedatum<br><br>Datum van bijwerken | mentor |
| Kenmerken van autisme | -Termen te moeilijk voor leerkrachten!<br>-Wij zijn geen psychiaters/gz psycholoog, koppeling DSMV weghalen, anders illusie dat het diagnose is.<br>-Niveau van ernst andere naam geven; hulp bij nodig. Link met streepjescode, recht doen aan spectrumstoornis! Discussie of ernsttaxatie nodig is! Is nieuwe informatie, moet goed geïmplementeerd worden. Niet ja/nee dus.<br>- kan dit in een diagram?<br>-Gelijk specifiek maken<br>- concretisering in aanpak geven?<br>- avzr kenmerken van ASS vragenlijst ja/nee gebruiken?<br>- niet te veel info- overlap andere delen passpoort.<br>- leerkrachten overschat?<br>- passpoort niet op masterniveau, maar op leerkrachtniveau!<br>- hele schema weghalen omdat hele passpoort over ASS gaat?<br>-juist waardevol omdat je ook schoolbreed andere diagnose in kan vullen (bv kenmerken van Downsyndroom)<br>-Dit maakt hoe het leven is voor de leerling!<br>- schema moet versimpeld worden, levend maken voor collega's<br>- op basis van ATL? Simpel taalgebruik. | kernteam |
| Zintuiglijke waarneming | -Ook of het over of ondergevoelig is!<br>- SPR-c misschien makkelijker voor ouders, minder werk?<br>- toch keuze voor Bogdashina<br>- instrument alleen te gebruiken voor orthopedagogen? (boek geeft aan juist ouders!)<br>- mogelijkheid omzetten SPR-C naar Bogdashina<br>- regenboog visueel aantrekkelijk! Kleuren | Ouders, eventueel met hulp van ortho of auti-leerkracht |

| | | |
|---|---|---|
| | overnemen?<br>- staafdiagram wel tekst erbij zetten: over of ondergevoelig | |
| cognitief | -(Totaal) IQ zegt niets!!juist verschil verbaal/performaal zegt wat, juist bij autisme<br>- wel verschil in benadering iq 30 of 70<br>- is momentopname, 1 jaar geldig<br>-cito score/leerlijn ok<br>-iq zegt niets, gaat om wat iemand ermee kan<br>-als je iq weghaalt zie je geen onderpresteren<br>-iq voor leerkrachten te moeilijk?<br>-is IQ wel relevant voor leerkracht? Kerntaak?<br>-IQ eraf, wél rekenen, spelling, lezen en begrijpend lezen op CITO/leerlijnen niveau, omdat je hier aanpak op af moet stemmen. | mentor |
| Emotioneel niveau | -Niveau daalt bij spanning<br>-begeleidingsbehoefte/nabijheid zelfstandigheid zit dat in Dosen?<br>-diagram is nodig voor alle lln!<br>- Diagram is prachtig!<br>- kleurenprofiel is dramatisch, gaan we niet gebruiken<br>- is niet cotan-geregistreerd. Dus juist gebruiken als praatinstrument.<br>- hoe en wie? Officieel met ouders-ortho-lkr<br>- of in tweetallen<br>- tijdrovend; 1 dag werk per leerling. Afname is 2 uur, maar wel veel tijd voorbereiden en uitwerken, omzetten naar adviezen<br>- goed duidelijk maken wat fases inhouden. (in bijlage?)(legenda! leeftijden aangeven)<br>- dosen goede link met vreedzame school<br>- als lkr en ouders inschatting gaan maken, is het dan nog betrouwbaar?<br>- voor lln met ASS<br>- Dosen zegt dat ASS-ers niet boven 1,5 jr uitkomen?<br>- Delfos ?<br>- kiezen tussen; we hebben niks, of we hebben een inschatting….wat doen we? (inschatten deden we altijd al)<br>- als je hem in staafdiagram wilt zetten, lijkt het 'gemeten' .Je moet erbij zetten dit is een <u>indicatie.</u> Alleen helemaal afnemen bij lln waar zorg is. Vinkje erbij zetten; instrument afgenomen of niet.<br>- je moet het doen met de tijd die je hebt<br>-hij is toch al niet valide.<br>- juist een inschatting is wat je de hele dag als lkr doet.<br>-lkr en ortho maken samen inschatting. Als zorg; ouders vragen en helemaal afnemen. Tijd vragen bij afdelingsleiders!<br>- juist weergeven van deelgebieden doet recht aan | Ortho-lkr |

| | | |
|---|---|---|
| | spectrum!<br>-angsten specificeren<br>-Vraagt veel van observatievermogen! | |
| Medische factoren | uit dossier<br>weergeven diagnose, medicijnen, alarmsignalen en actie, telefoonnr bij nood | Mentor/ouders |
| communicatie | -Essentieel<br>-Je kunt niet zeggen hij is auti dus picto<br>-Welk niveau; COMVOOR, maar wel uitleggen wat dit dan betekent:<br>- manier van verduidelijken aangeven<br>-begeleidingsstijl | Logopedist/ mentor |
| Protectieve factoren | -Voorstel schema protectieve factoren met kruisjes zetten, scheel veel tijd en inspiratie voor lkr<br>- interesse en motivatie heel belangrijk<br>Plaatjes met onderwerpen? | mentor |
| Signaleringsplan | -Wordt niet voor veel lln meer gemaakt<br>- alarmsignalen<br>-Wat zijn signalen dat er spanning is<br>-Als je al deze gebieden zo goed in beeld hebt, voorkom je juist die spanning!<br>-Als je passpoort in beeld hebt, is dat genoeg<br>-Alarmsignalen maken lkr bang?<br>-Rode wangen betekent stress; wel belangrijk<br>-Signalen te noemen bij algemene kenmerken?<br>- simpel ja/nee of plan aanwezig is. | mentor |

Bij instroom 1 maken, jaarlijks bijwerken.

Als voorstel ook bespreken met Astrid. Hoe in te zetten komende jaren in aanbevelingen.

IHP is ook maar om beetje grip te krijgen

Zal combinatie worden van IHP en passpoort, pASSpoort als bijlage? Of andersom?

Moet lkr uitdagen je speciaal leerkrachtschap waar te maken!

Verkorte uitslag:

| **Aspect** | **Welke informatie** | **Wie is verantwoordelijk** |
|---|---|---|
| Algemeen | Foto, naam, geboortedatum, UPP, datum van laatst invullen | Mentor |
| Medisch | Diagnose, medicijnen, alarmsignalen en actie, telefoon nummer bij nood | Mentor |
| Spanning | Vinkje signaleringsplan aanwezig of niet, signalen bij spanning, ontspannende maatregelen | Mentor |
| Kenmerken autisme | Hoeveelheid hulp bij nodig 1-2-3 (in plaats van niveaus van ernst), kenmerken in duidelijke (niet medische) taal, gebaseerd op DSM V. Specificatie van routines fixaties etc. | kernteam |

| | | |
|---|---|---|
| Zintuiglijke waarneming | Vragenlijst van Bogdashina, uitslag in staafdiagram, met specificering welke gevoeligheid er speelt. | Mentor/ ouders/ ortho/autilkr |
| Communicatie | Communicatieniveau dmv COMVOOR, met praktische uitwerking (manier van verduidelijken aangeven). Begeleidingsstijl. | Logopedist en mentor |
| Cognitieve ontwikkeling | Rekenen, spelling, lezen en begrijpend lezen weergeven welk CITO niveau en welke ZML-leerlijn | mentor |
| Emotionele ontwikkeling | Inschatting op basis schema SEO-R. Bij zorg afnemen hele instrument. Vinkje 'afgenomen' of 'indicatie'. Weergave staafgrafiek, met specificatie kernwaarde/ benoemen angsten | Orthopedagoog/ mentor/eventueel ouders |
| Protectieve factoren | Schema mogelijke protectieve factoren. Interesse en motivatie onderwerpen als plaatjes/picto's | mentor |

# Bijlage 7 Critical Friends / Dankwoord

In mijn drang naar perfectie heb ik mij het afgelopen jaar door zeer veel mensen laten adviseren over de inhoud en vormgeving van dit PGO. Zoals beschreven in de reflectie heb ik het mij daarmee niet altijd makkelijk gemaakt, omdat een veelheid aan meelezers ook een veelheid aan verschillende meningen geeft. Deze feedback verwerken tot iets wat 'kloppend' en congruent aan mijn visie bleef, is voor mij één van de meest leerzame processen van het onderzoek geworden.

In de lijst van Critical Friends maak ik geen onderscheid naar tijd of hoeveelheid feedback. Ieder die met mij mee heeft gedacht, heeft bijgedragen aan mijn leerontwikkeling en uiteindelijk het onderzoek zoals het er nu ligt. Ik ben iedereen daar ontzettend dankbaar voor. Het heeft mij veel opgeleverd in mijn leren, maar heeft mij ook doen beseffen dat ik ontzettend veel mensen om mij heen heb die bereid zijn mij te helpen, en dat is een waardevol besef.

Twee mensen wil ik echter apart noemen, omdat zij mij twee jaar lang met ongelooflijk veel inzet hebben bijgestaan.

Als eerste wil ik René Agterberg noemen, mijn man en in dit geval 'partner in education'.
Ik durf bijna te zeggen dat ook hij zijn Master diploma verdiend heeft afgelopen twee jaar. De oeverloze brainstormsessies over de aanpak en doelen van mijn onderzoek (met daaraan voorafgaand het voorstel), mijn verwondering en alles wat ik wilde delen over autisme, het meedenken over een mooie richtinggevende 'opmaak' van mijn documenten, het samen herbouwen van mijn focusgroep presentaties… zonder hem had niks eruit gezien zoals het er nu uitziet, en had ik mijn visie op het onderwerp nooit zo scherp kunnen krijgen. Hij is in zijn wil om met mij mee te denken en doen bijna onvermoeibaar geweest en soms nog meer perfectionistisch dan ik zelf… Dit nog afgezien van het feit dat hij maandenlang extra heeft moeten 'moederen', schoonmaken, koken, wassen enz. als ik weer eens voor een deadline zat… René bedankt, love you for that…

Als tweede wil ik Laura Brosi noemen, mijn Critical Friend-medestudent vanaf de eerste AUT-module.
Critical zéker, de hoeveelheid feedback was soms nog meer dan ik zelf geschreven had! Juist omdat ze zelf de master in één jaar had afgerond (respect!), had ik het begrepen als ze mij in mijn tweede jaar had 'laten gaan'. Het tegenovergestelde gebeurde; Laura nam altijd veel tijd (zelfs op 2e Kerstdag!) om mijn werk van feedback te voorzien, en tussendoor bleef ze me in de gaten houden en bemoedigende mailtjes sturen. Omdat zij het hele proces van onderzoek doen net achter de rug had, kon ik haar daarin goed bevragen. Dit was fijn omdat ik steeds iets voorliep op de medestudenten uit het tweede jaar. Laura heeft mij tot het eind toe kritisch bevraagd en mij nooit met iets weg laten komen. Vooral het koppelen en verantwoorden van wat ik schreef aan eerder genoemde theorieën en het 'congruent' houden van mijn taal, waren dingen die ik van haar leerde.

De volgende Critical Friends hebben met mij meegedacht :

Marlous Agterberg, assistent professor aan de VU faculteit der economie en bedrijfswetenschappen
Mijn schoonzus(je) die groot is in het beoordelen van de rode lijn, consistentie en 'afmaken' van statements. Als ik het, vaak na feedback van mijn onderzoeksbegeleidster, echt even niet meer 'zag' wendde ik me tot haar en kon zij mij er even 'bovenuit tillen' waardoor ik de lijn weer zag. Haar analytische en kritische blik heeft mijn werk verdiept. De enthousiaste discussie over 'open en axiaal coderen' leerde mij dat ik nog een hoop te leren heb op het gebied van onderzoek doen!

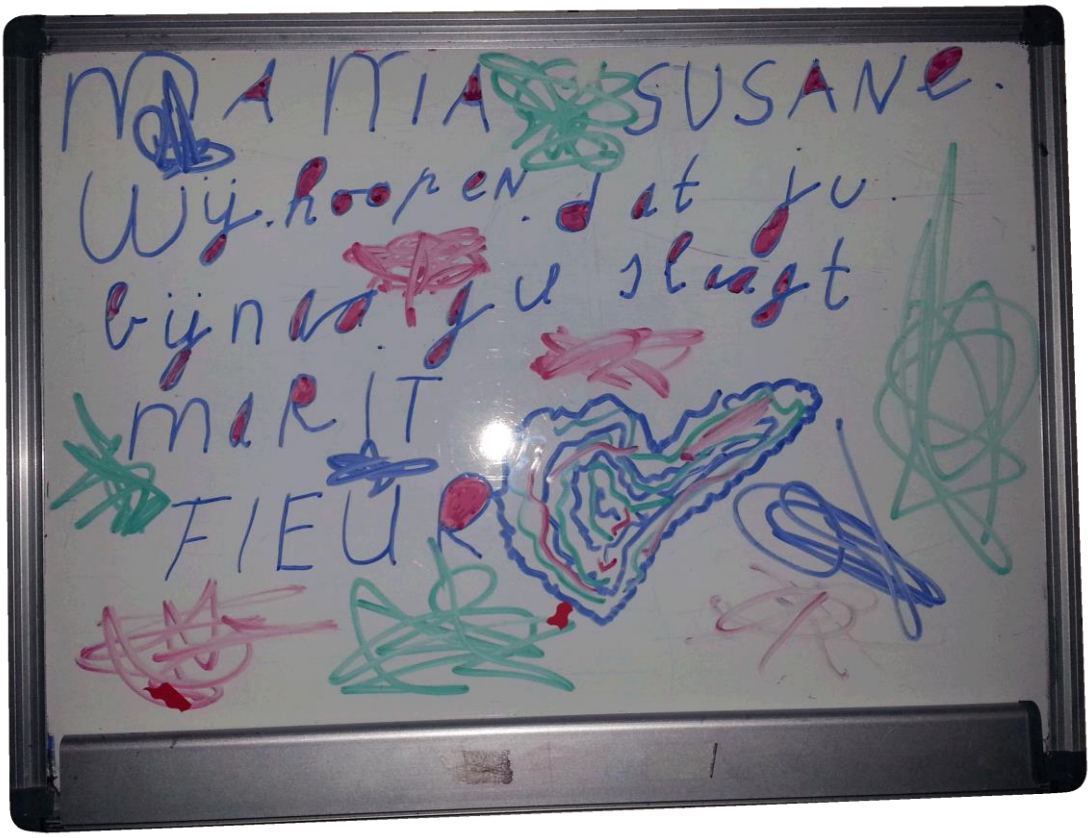
Bianca, Karin, Laura en Leonie; mijn intervisiemaatjes die juist in hun andere manier van leren en denken mij op de beste ideeën brachten. Het 'achteruit denken' van Karin bijvoorbeeld, waardoor ik halverwege mijn onderzoek al een opzet uittekende van hoe het pASSpoort er misschien uit zou kunnen zien, hielp mij de goede vragen te stellen in de focusgroep. Het meedenken over een presentatiemanier waarin ik zelf niet op de voorgrond hoefde te staan was een kolfje naar de hand van Bianca, en Leonie en ik gingen samen in hetzelfde tempo op naar de eindstreep… Laura die zo benadeeld werd door de inbraak in haar huis, en die mij inspireerde met haar aanhoudend optimisme en wil om ons toch te blijven steunen en helpen! De Whatsapp-groep die we in de laatste periode onderhielden was tegelijk uitlaatklep en 'instant-vraagbaak' voor mij.

Violet en Marijke Rouwhorst; mijn zus en moeder die beiden van taal hun beroep hebben gemaakt; de hoeveelheid 'wat en dat' die zij bij mij verbeterd hebben zijn niet te tellen, en dankzij Violet heb ik heel wat overbodige woorden weten te 'lozen'. Hun meekijken heeft mijn taal krachtiger en zakelijker gemaakt, een tip die ik kreeg naar aanleiding van mijn POP. Dat Violet als ervaringsdeskundige ouder de zaken soms nog weer vanuit een andere hoek bekeek, maakte dat ik de link naar de 'echte' praktijk nog beter kon maken. Dat ik nu toch een beetje in mijn moeders voetsporen ben getreden als (tolk) vertaalster is een mooie vondst! De hulp en steun die ik van hen (en mijn pappie Ben Rouwhorst) kreeg, en het liefdevolle opvangen van mijn meisjes de afgelopen twee jaar is onvervangbaar…

Karlieneke Speijers; op de eerste plaats vriendinnetje, en het tweede jaar afdelingsleider op het STIP VSO; met haar heb ik veel discussie gevoerd over het inhoudelijke deel van mijn onderzoek. Waar ik labelend en ASS-gericht was, probeerde Karlieneke mij te overtuigen van het feit dat mijn onderzoek belang had voor de hele stroom 4 populatie. Het gaat niet om het pASSpoort, maar om de manier van kijken en denken…inmiddels ben ik dat met haar eens. Het over- of onderschatten van collega's was ook veelvuldig onderwerp van gesprek; wat mag en kan je verwachten aan kennis, houding en vaardigheden van een leerkracht speciaal onderwijs? Deze discussie is nog niet afgerond… Als vriendin en ervaringsdeskundige in 'onderzoekdoenenooknogmamazijn' was zij er op moeilijke momenten, met kaartjes, belletjes en een ontzettend verrassingsfeest op m'n 40e verjaardag… dat gaf mij de benodigde energie voor de eindsprint!

Marijke Reith; mijn onderzoeksbegeleidster
Officieel niet te benoemen als critical friend, maar niet te missen in dit rijtje. Haar bereidheid om extra uren in onze begeleiding te steken, op middagen in plaats van avonden en op zondagochtend via Skype, heeft mij gesteund in het idee dat het echt belangrijk was wat ik aan het doen was. Haar feedback heeft mij keer op keer op het randje van paniek gebracht, maar als ik uiteindelijk begreep wat ze me probeerde te vertellen, werd mijn werk er zoveel beter van. Zij is een voor mij een voorbeeld van een 'juf' die de zone van de naaste ontwikkeling van haar 'leerling' weet aan te boren. Daarnaast kreeg ik van haar ook veel positieve feedback en voelde ik mij na deze contacten vaak gesterkt om er weer voor te gaan.

Ilonka van der Sommen; autismedocent op Fontys

Op mijn verzoek heeft Ilonka een aantal keer meegedacht voorafgaand en tijdens mijn onderzoek. Zij heeft mij geïnspireerd in het zien van autisme als 'anders (be)leven' in plaats van als stoornis, en de woorden 'de autist' komen dankzij haar niet langer meer over mijn lippen. Zij heeft daarmee aan de basis gestaan van dit onderzoek, en ik ben blij dat zij aan het eind nog even mee heeft willen kijken.

Als laatste…mijn tweelingmeisjes Fleur en Marit, die hun mama 2 jaar lang op zoveel momenten hebben moeten missen… al na een maand kreeg ik een tekening waarin ze de hoop uitspraken dat ik bijna zou 'slagen'…het zou nog heel lang duren! Ondanks alle gemiste momenten hoop ik de meiden mee te kunnen geven dat het goed is voor mama's om zich te (blijven) ontwikkelen, dat ze daar blij en knap van worden en dat ze daarna…..weer heel erg van andere dingen kunnen genieten!!!