

“Juf, ze begrijpen mij niet!”

Leerlingen met een autismespectrumstoornis op een reguliere basisschool



Praktijkgericht Onderzoek

Laura Kuis

Studentnummer: 1409173

Lesplaats: 's-Hertogenbosch – mei 2016

Studiebegeleider: Elle van Meurs

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Hoofdstuk 1: Inleiding	6
1.1 Contextbeschrijving	6
1.2 Aanleiding	7
1.3 Voorgaand onderzoek en internationalisering	7
1.4 Probleemstelling	8
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader cyclus 1	9
2.1 Inclusie	9
2.2 Onderwijsbehoeften	10
2.3 Hoofdvraag en onderzoeksvragen cyclus 1	11
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie cyclus 1	13
3.1 Onderzoeksparadigma	13
3.2 Procedure	13
3.2.1 Deelvraag 1	13
3.2.2 Deelvraag 2	13
3.3 Respondenten	14
3.4 Ethiek	15
3.4.1 Kwaliteit en kwantiteit	15
3.4.2 Gedragscode	15
3.4.3 Triangulatie	16
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten cyclus 1	17
4.1 Deelvraag 1	17
4.1.1 Onderzoeksmethode: vragenlijst	17
4.1.2 Onderzoeksmethode: interview	17
4.2 Deelvraag 2	18
4.2.1 Onderzoeksmethode: vragenlijst	18
4.2.2 Onderzoeksmethode: interview	19
4.3 Conclusies cyclus 1	20
4.3.1 Antwoord deelvraag 1	20
4.3.2 Antwoord deelvraag 2	21
4.3.3 Algemene conclusie cyclus 1	21
Hoofdstuk 5: Theoretisch kader cyclus 2	22
5.1 Inleiding	22
5.2 Autismespectrumstoornis (ASS)	22

5.2	Sensorische waarneming	23
5.3	Welbevinden	24
5.4	Onderzoeksvragen cyclus 2	25
Hoofdstuk 6: Onderzoeksmethodologie cyclus 2		26
6.1	Onderzoeksparadigma	26
6.2	Procedure	26
	6.2.1 Deelvraag 1	26
	6.2.2 Deelvraag 2	26
6.3	Respondenten	28
6.4	Ethiek	28
	6.4.1 Kwaliteit en kwantiteit	28
	6.4.2 Gedragscode	29
	6.4.3 Triangulatie	29
Hoofdstuk 7: Data-analyse en resultaten cyclus 2		30
7.1	Deelvraag 1	30
	7.1.1 Onderzoeksmethode: vragenlijst	30
7.2	Deelvraag 2	31
	7.2.2 Onderzoeksmethode: schaalvraag	31
	7.2.3 Onderzoeksmethode: interview	32
7.3	Conclusies cyclus 2	34
	7.3.1 Antwoord deelvraag 1	34
	7.3.2 Antwoord deelvraag 2	34
Hoofdstuk 8: Algemene conclusie en aanbevelingen		36
8.1	Algemene conclusie	36
8.2	Aanbevelingen	37
Hoofdstuk 9: Discussie		38
9.1	Bijdrage praktijkcontext	38
9.2	Onderzoeksproces	39
9.3	Tot slot	40
Bibliografie		41
Bijlagen		
1.	Tijdspad PGO	45
2.	Matrix antwoorden leerlingen interview (behoefteanalyse en schaalvraag)	47
3.	Toelichting vragenlijst leerkrachten (behoefteanalyse)	48

4.	Vragenlijst leerkrachten (behoefteanalyse)	49
5.	Samenvatting vragenlijst behoefteanalyse leerkrachten	52
6.	Uitwerking sensorisch profiel M, inclusief onderwijsbehoeften	53
7.	Uitwerking sensorisch profiel R, inclusief onderwijsbehoeften	58
8.	Uitwerking sensorisch profiel Y, inclusief onderwijsbehoeften	61
9.	Matrix antwoorden leerlingen evaluatie-interview en schaalvraag	65
10.	Toelichting invullen evaluatieformulier ouders en leerkrachten	66
11.	Evaluatieformulier voor ouders en leerkrachten	67
12.	Matrix antwoorden ouders evaluatieformulier	68
13.	Matrix antwoorden leerkrachten evaluatieformulier	69
14.	Feedbackformulieren presentatie onderzoek onderzoeksschool	71
15.	Letterlijke feedback critical friend	75
16.	Verwerkingsopdracht GAUT 4	76
17.	Verwerkingsopdracht GAUT 5	81

Gebruikte figuren:

1.	Ijsbergtheorie	11
2.	Triangulatie cyclus 1	16
3.	Analyse interview leerlingen	18
4.	Behoefteanalyse leerkrachten, vragenlijst	19
5.	Behoefteanalyse leerkrachten, interview	20
6.	Triangulatie cyclus 2	29
7.	Antwoorden leerkrachten en ouders, vragenlijst	30
8.	Schaalvraag leerlingen welbevinden	31
9.	Schaalvraag ouders welbevinden	32
10.	Schaalvraag leerkrachten welbevinden	32

Samenvatting

In het kader van inclusief onderwijs is dit praktijkgericht onderzoek gericht op leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) binnen een reguliere basisschool. Het kijken naar de mogelijkheid om leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool te behouden is het uiteindelijke langer termijn doel van dit onderzoek. Om dit doel te bereiken is de hoofdvraag gebaseerd op het doen van aanbevelingen richting de begeleiding van leerlingen met ASS op deze school.

Om antwoord te geven op de hoofdvraag is er gekozen voor een actie-onderzoek bestaande uit twee cycli. In dit onderzoek zijn drie leerkrachten, drie leerlingen met ASS en hun ouders meegenomen. Als onderzoeksmethoden zijn vragenlijsten, interviews, literatuuronderzoek en schaalvragen gebruikt (De Lange, Schuman & Montessori, 2012).

Binnen cyclus 1 is er gekeken naar de behoeften van de leerlingen met ASS en vervolgens naar de behoeften van de leerkrachten in de begeleiding van deze leerlingen. Hieruit is geconcludeerd dat er voornamelijk behoefte is aan specialistische kennis van ASS.

Vervolgens is er in cyclus 2 van dit onderzoek gekeken in hoeverre het sensorisch profiel van Bogdashina (2004) een bijdrage levert aan die specialistische kennis van ASS voor leerkrachten. Daarnaast is er gekeken of de inzet van dit profiel een positieve bijdrage levert aan het welbevinden van leerlingen met ASS op deze reguliere basisschool.

De uiteindelijke conclusie is dat het welbevinden van de leerlingen met ASS gelijk gebleven is, dan wel licht gestegen is door de inzet van de interventies voortkomend uit het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004). Daarnaast kan geconcludeerd worden dat de uitwerking van het sensorisch profiel meer specialistische kennis van ASS voor de leerkrachten van deze reguliere basisschool heeft opgeleverd.

Een van mijn aanbevelingen die ik binnen dit onderzoek doe, is om in te zetten op specialistische kennis van ASS binnen de school. Het gebruik van het sensorisch profiel van Bogdashina (2004) kan hierin een meerwaarde vormen.

Daarnaast gaat het bij het welbevinden van leerlingen met en zonder ASS om hetzelfde: ze willen zich begrepen voelen. Daarbij doet het handelen van de leerkracht ertoe: openstaan voor de leerling en hem¹ serieus nemen. Soms kan het streven naar inclusief onderwijs zo simpel zijn!

De kernwoorden die gebruikt zijn in dit actie-onderzoek zijn: inclusie, onderwijsbehoeften, autismespectrumstoornis, sensorische waarneming en welbevinden.

¹ Om de anonimisering te vergroten wordt de hijvorm in dit gehele onderzoeksverslag gebruikt ongeacht het geslacht.

1. Inleiding

Het hoofdthema van mijn praktijkgericht onderzoek (pgo) ligt binnen het domein gedrag; leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS).

Met mijn PGO wil ik dit thema verder uitdiepen en kijken wat er nodig is op macro-, meso- en microniveau (Korthagen & Jeninga, 2012) om deze leerlingen zoveel mogelijk binnen een reguliere onderwijssetting te behouden in het kader van inclusief onderwijs.

1.1 Contextbeschrijving

Als Master SEN-stagiaire ben ik op dit moment werkzaam op een reguliere basisschool met 380 leerlingen en 22 leerkrachten. Binnen deze werkcontext is mijn hoofdtak het begeleiden van leerlingen van groep 6, 7 en 8 binnen het vakgebied rekenen met als doel ze op een hoger niveau te krijgen en de hiaten binnen dit vakgebied te minimaliseren (remedial teaching).

Naast deze hoofdtak voer ik activiteiten uit met betrekking tot mijn praktijkgericht onderzoek.

Dit schooljaar (2015-2016) vinden er binnen deze praktijkcontext een tweetal veranderingen plaats:

1. De school bestaat op dit moment nog uit twee verschillende scholen. Sinds 1 augustus 2014 is de school een traject gestart met als doel dat op 1 augustus 2016 beide scholen zijn samengevoegd tot één school. Dit schooljaar (2015-2016) wordt het samenwerkingstraject geïntensiveerd: beide scholen zijn sinds dit schooljaar gehuisvest in één gebouw en er hebben wisselingen plaatsgevonden van leerkrachten. Enkele leerkrachten geven les op beide scholen. Dit heeft als doel om de samenwerking tussen de leerkrachten te bevorderen en de ouders en kinderen beter kennis met elkaar te laten maken (bron: schoolgids 2015-2016 onderzoeksschool).
2. Naast de fusie heeft de school waar ik mijn PGO uitvoer net als alle andere reguliere basisscholen in Nederland sinds 1 augustus 2014 te maken met de wet met betrekking tot passend onderwijs (www.passendonderwijs.nl). Sinds die datum is de school verantwoordelijk om alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een goede onderwijsplek te bieden. Dit houdt in dat meer leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, waaronder leerlingen met ASS, binnen de reguliere scholen onderwijs (blijven) volgen. Zo werkt de school met onderwijsperspectieven (OPP's) en is nauw verbonden met het samenwerkingsverband Primair Onderwijs De Meijerij, dat verantwoordelijk is voor het bieden van passend onderwijs en ondersteuning aan ongeveer 29.000 leerlingen in verschillende gemeenten in Noord-Brabant (www.demeijerij-po.nl). De intern begeleider geeft aan dat er inmiddels veel meer gedacht wordt in mogelijkheden. Er wordt gekeken naar wat een leerling nodig heeft en wat er vervolgens nodig is om dit vorm te kunnen

geven. Ondanks deze verschillende vormen van inzet gaan er nog steeds leerlingen met ASS vanuit deze reguliere school naar het speciaal onderwijs.

1.2 Aanleiding

De aanleiding van mijn PGO ligt binnen mijn privésfeer en is tevens gerelateerd aan het verhaal van passend onderwijs. Mijn zoon met diagnose PDD-NOS (ASS) heeft op deze school gezeten. De school is samen met mij als ouder lang zoekende geweest naar de juiste ondersteuningsbehoeften van hem. Na een periode van veel uitproberen heeft de school uiteindelijk aangegeven in handelingsverlegenheid te zijn en hem niet de juiste plek te kunnen bieden. Momenteel zit hij op het speciaal onderwijs. Het streven naar passend onderwijs, waarbij er wordt gekeken in hoeverre leerlingen met speciale onderwijsbehoeften binnen de reguliere setting kunnen blijven, is een uitdaging en bij mijn persoonlijke casus zelfs een onmogelijke opgave gebleken.

1.3 Voorgaand onderzoek en internationalisering

Uit onderzoek van de Algemene Onderwijsbond (2014), in het kader van passend onderwijs, is gebleken dat 27% van de bezochte primair onderwijs scholen, klaar is voor passend onderwijs en dat 28% een professionaliseringsplan heeft met duidelijke afspraken over ondersteuning en scholing. In het rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2013) staan een zevental aandachtspunten voor scholen beschreven om de integratie van leerlingen met ASS binnen het reguliere onderwijs mogelijk te maken, waaronder de deskundigheid van de leerkracht.

Internationaal gezien is er in Finland een ander onderwijssysteem en zijn ze verder in het proces richting inclusie. Leerlingen met ASS worden zoveel mogelijk meegenomen in het reguliere onderwijs. Volgens internationale cijfers (onderzoek Onderwijsraad, 2014) blijkt dat Nederland in de middenmoot zit wat betreft het aantal leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (inclusief leerlingen met ASS). In Nederland is 4,40% van de totale leerlingenpopulatie leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. In Finland ligt dit percentage hoger: 8,33%. Daarentegen gaat 2,73% van de totale leerlingenpopulatie in Nederland naar het speciaal onderwijs en 1,14% van deze populatie gaat in Finland naar het speciaal onderwijs. Een van de speerpunten van het Finse onderwijssysteem is gelijkheid: alle leerlingen worden gelijk behandeld en wordt er geen onderscheid gemaakt in religie, afkomst of geslacht. Er wordt daarnaast veel geïnvesteerd om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften de zorg te geven die zij nodig hebben: leerkrachten zijn universitair opgeleid en er zijn extra handen in de klas door de inzet van leerkrachtondersteuners.

1.4 De probleemstelling

Bovenstaande informatie leidt tot de volgende probleemstelling en het doel van onderzoek:

Mijn doel is in het kader van inclusief onderwijs dat zoveel mogelijk leerlingen met ASS, met de juiste begeleiding, op deze reguliere basisschool kunnen blijven.

Ten aanzien van de begeleiding van deze leerlingen ga ik onderzoeken welke aanbevelingen ik aan de leerkrachten in deze praktijk kan doen.

2 Theoretisch kader Cyclus 1

De kernbegrippen die passen bij de eerste cyclus van mijn onderzoek zijn: inclusie en onderwijsbehoeften. Het doel van dit onderzoek is immers het doen van aanbevelingen, om vandaaruit meer leerlingen met ASS op deze school te behouden (inclusie). De onderwijsbehoeften van deze leerlingen zullen duidelijk moeten worden gemaakt om aanbevelingen op maat te kunnen doen.

2.1 Inclusie

Als school kun je pas weten wat passend onderwijs werkelijk inhoudt, wanneer je weet met welke visie je kijkt naar inclusief onderwijs (Den Otter, 2009). Een school kan vanuit twee perspectieven naar leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kijken: defectperspectief of burgerschapsperspectief. Vanuit het eerst genoemde perspectief wordt er gekeken naar de beperking van de leerling. Vanuit het laatstgenoemde wordt er gekeken naar de leerling als een uniek individu met eigen specifieke behoeften (Den Otter, 2009). Van Houten (2004) geeft aan dat de school een weerspiegeling is van de maatschappij. De maatschappij is net zo gevarieerd als de school. Binnen de school kunnen leerlingen van elkaar leren en zich verantwoordelijk voelen voor elkaar en zich ontwikkelen als volwaardig burger. Ik geloof zelf sterk in deze visie, omdat ik niet geloof in het uitsluiten van leerlingen, maar in het tegengestelde: het insluiten van leerlingen, zodat je als school verbinding kunt maken. Wanneer je als school (of leerkracht) niet tot verbinding komt met een leerling of een groep, ontkoppel je jezelf van die leerling of groep met alle gevolgen van dien, zoals leerlingen die externaliserend- en internaliserend gedragingen laten zien (Van Herpen, 2016).

Vanuit deze visie leg ik als onderzoeker de verbinding met het thema van mijn PGO: leerlingen met ASS. Vanuit het burgerschapsperspectief zou er als school gekeken kunnen worden, welke ondersteuning deze leerlingen nodig hebben om als volwaardig burger en uniek individu met specifieke behoeften, binnen een reguliere onderwijssetting, te kunnen participeren (Den Otter, 2009). Ik zie in mijn praktijkcontext dat er wordt gedacht in onderwijsbehoeften, zoals in het opstellen van onderwijsbehoeften in OPP's. Daarentegen vraag ik me als onderzoeker af, of er voldoende specialistische kennis aanwezig is van ASS om deze onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS op te kunnen stellen?

Op mijn onderzoeksschool worden leerlingen met ASS meegenomen in de reguliere onderwijssetting. Zij zitten binnen de klassen en worden niet apart gegroepeerd. Daarentegen zie ik dat er vooral wordt gedacht in het geven van extra begeleiding en/of hulpmiddelen, zodat de leerlingen beter pasbaar zijn in het huidige systeem (Lloyd, 2012) in plaats van te kijken naar het systeem (CEN thema: systeendenken) en hoe dat beter pasbaar te maken is voor de leerlingen. Ik zie als onderzoeker de uitdagingen die dit teweegbrengt zoals de grootte van de groepen. Er zou gekeken kunnen worden naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen en of het huidige systeem daarbij past en zo niet, dat dit wordt herzien, zodat er daadwerkelijk

maatwerk geleverd kan worden aan leerlingen met en zonder ASS (Stevens, 1997 en Sir Ken Robinson, 2013).

2.2 Onderwijsbehoeften

Een algemene onderwijsbehoefte is hetgeen iedere leerling nodig heeft op het gebied van competentie, relatie en autonomie, om zich binnen school prettig te voelen (Van Meersbergen & De Vries, 2013). Dit komt overeen met het gedachtegoed van Stevens (2004): een onderwijsbehoefte van een leerling is gebaseerd op competentie, relatie en autonomie. Dit zijn de basisbehoeften van een leerling, van waaruit het zich kan ontwikkelen en tot leren kan komen. Als professional ligt hier voor mij grondslag in mijn handelen, dus ook binnen dit onderzoek behoud ik de koppeling met deze theorie, door in mijn uiteindelijke aanbevelingen dit gedachtegoed mee te nemen (CEN thema: Master SEN als professional).

Binnen handelingsgericht werken staan de onderwijsbehoeften van leerlingen centraal. Een leerkracht kan met deze onderwijsbehoeften doelen stellen en er de aanpak op afstemmen. Wat een leerling "nodig heeft" is voor een leerkracht leidend voor zijn handelen en dwingt hem te denken in oplossingen. Een leerkracht zal minder denken in defecten en meer in mogelijkheden (Den Otter, 2009). Dit is gerelateerd aan de oplossingsgerichte gedachtegoed waarbij je als leerkracht kijkt naar wat wel werkt in plaats van hiaten zoveel mogelijk te verminderen (Cauffman & Van Dijk, 2009). Zo beschrijf ik in mijn rol als remedial teacher bij het opstellen van een handelingsplan, de onderwijsbehoeften van de desbetreffende leerling zo concreet mogelijk uitgaande van zijn stimulerende factoren. Daardoor leg ik de verbinding met zijn kernkwaliteiten (Korthagen & Vasalos, 2007) en wordt er gedacht in mogelijkheden (CEN thema: denken in mogelijkheden) in plaats van het wegwerken van defecten.

Om te weten wat een leerling nodig heeft, is kennis van de leerling van belang. Aangezien mijn onderzoek zich specifiek richt op leerlingen met ASS is die kennis over dat stukje ASS van belang om de onderwijsbehoeften van hen in kaart te kunnen brengen (Bogdashina, 2004). Wat zit er onderin de ijsberg (McClelland, 1953)? Wat is de reden dat een leerling bepaald gedrag vertoont (zie figuur 1)?



Figuur 1: Ijsbergtheorie (McClelland, 1953)

Vervolgens: wat heeft die leerling nodig om verder te komen in zijn onderwijsleerproces? Dit vergt specialistische kennis van de leerkracht op het gebied van ASS en de vaardigheid om verder te kunnen kijken dan het waarneembare gedrag (McClelland, 1953). Daarentegen zijn basisbehoeften (Stevens, 2004) bij iedere leerling hetzelfde wat niet zichtbaar is in deze ijsberg en dient meegenomen te worden in het opstellen van onderwijsbehoeften, dan wel in het doen van aanbevelingen.

2.3 Hoofdvraag en onderzoeksvragen cyclus 1

De hoofdvraag van dit onderzoek luidt:

Welke aanbevelingen ten aanzien van begeleiding van leerlingen met ASS kan ik doen richting de leerkrachten op een reguliere basisschool X, zodat er meer leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool kunnen blijven?

Aangezien ik wil onderzoeken wat er nodig is binnen mijn onderzoeksschool om beter aan te sluiten bij leerlingen met ASS waardoor zij binnen deze reguliere basisschool kunnen functioneren, zijn mijn deelvragen in deze eerste cyclus gericht op de behoeften die er zijn bij leerlingen en leerkrachten op dit gebied, om vandaaruit aanbevelingen te kunnen doen.

Deelvragen cyclus 1:

1. Wat zijn de behoeften van de leerlingen met ASS van basisschool X als het gaat om de begeleiding door hun leerkrachten binnen deze reguliere basisschool zodat deze begeleiding beter aansluit bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

2. Wat zijn de behoeften van leerkrachten van basisschool X bij de begeleiding van hun leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool om beter aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

3. Onderzoeksmethodologie Cyclus 1

3.1 Onderzoeksparadigma

Binnen deze cyclus wordt het kritisch-emancipatorische paradigma toegepast (De Lange, Schuman & Montessori, 2012) aangezien ik als onderzoeker de wens heb om aan de bestaande situatie iets te veranderen, zodat leerlingen met ASS beter tot hun recht komen binnen deze reguliere setting. Mijn uiteindelijke doel is dat leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool volledig zouden kunnen participeren en binnen deze setting kunnen blijven. Ik wil als onderzoeker weten welke aanbevelingen ik kan doen om dit hoofddoel te bereiken. Dit onderzoek is hiermee context gebonden, omdat het doel is om de situatie binnen een specifieke reguliere basisschool voor leerlingen met ASS te verbeteren.

3.2 Procedure

3.2.1 Deelvraag 1

1. Wat zijn de behoeften van de leerlingen met ASS van basisschool X als het gaat om de begeleiding door hun leerkrachten binnen deze reguliere basisschool zodat deze begeleiding beter aansluit bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

Om antwoord te geven op deze deelvraag wordt het interview als onderzoeksmethode ingezet. Tijdens het interview kan ik als interviewer doorvragen en voor een bepaalde diepgang zorgen, waardoor ik een diepere laag kan aanboren (McClelland, 1953): wat wil de leerling? Welke motivatie ligt eraan ten grondslag? Welke gevoel ligt eronder (zie figuur 1)? Dit geeft veel informatie over de behoeften van de leerling en kan ik als onderzoeker hier een helder beeld bij vormen en meenemen in het vervolgonderzoek.

Aangezien een interview een risico heeft tot eigen interpretatie (De Lange et al., 2012) wordt er een geluidsopname gemaakt van de interviews en worden hier data uit gehaald. Hierdoor wordt de betrouwbaarheid van het gebruik van deze onderzoeksmethode vergroot (zie bijlage 2).

3.2.2 Deelvraag 2

2. Wat zijn de behoeften van leerkrachten van basisschool X bij de begeleiding van hun leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool om beter aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

Om antwoord te geven op deze vraag wordt er een behoefteanalyse met behulp van een vragenlijst gemaakt (De Lange et al., 2012).

De vragenlijst biedt mij de mogelijkheid als onderzoeker om binnen een relatief korte tijd van grote aantallen mensen informatie te verkrijgen (De Lange et al.). De vragenlijst is opgebouwd uit zowel gesloten, als open vragen (zie bijlage 4) zodat er een zo uitgebreid mogelijk beeld wordt verkregen van de behoeften van de leerkrachten binnen de begeleiding van leerlingen met ASS.

Bij een gesloten vragenlijst, zou dat mij als onderzoeker te weinig informatie geven over de precieze behoeften van die specifieke leerkracht binnen de begeleiding van leerlingen met ASS. Een open vragenlijst nodigt meer uit tot een uitgebreide beschrijving van de mening en/of ervaring van een leerkracht (De Lange et al.).

Naast deze vragenlijst wordt er een interview (De Lange et al.) afgenomen bij twee leerkrachten. De reden voor het afnemen van een interview is dat ik als onderzoeker op deze manier kan doorvragen en tot de kern kan komen als het gaat om de behoeften van deze leerkrachten in de begeleiding van leerlingen met ASS en antwoord kan krijgen op mijn geformuleerde onderzoeksvragen (De Lange et al.). Aangezien het gebruikmaken van een interview veel tijd kost voor zowel de interviewer (de uitwerking van het interview) als voor de geïnterviewden (tijd vrijmaken) is er gekozen voor twee leerkrachten.

3.3 Respondenten

Binnen deze praktijkcontext zijn er vijf leerlingen gediagnostiseerd met ASS. In overleg met de intern begeleider is ervoor gekozen om drie leerlingen mee te nemen in dit onderzoek. Deze drie leerlingen laten een wisselend beeld zien in hun gedrag en de behoeften liggen sterk uiteen: een leerling oogt rustig en timide in de klas (R). De ander heeft meer aandacht door het laten zien van externaliserend gedrag in de klas (Y). De laatste laat regelmatig externaliserend gedrag zien, wanneer zijn arousal te hoog is (M). Zij zitten in verschillende groepen (respectievelijk: groep 5, 6 en 8) hebben verschillende leeftijden (respectievelijk: 8, 10 en 12 jaar) en geven daardoor een voldoende beeld van de school.

Door de vragenlijst uit te zetten onder alle leerkrachten richt ik me als onderzoeker zo breed mogelijk op deze praktijkcontext. Binnen deze groep bestaat er diversiteit aan ervaring in de omgang van leerlingen met ASS. Ze geven les in verschillende bouwen. Ze zijn verschillend in leeftijd en geslacht. Deze groep is voldoende representatief om een uitspraak te doen over deze behoeften ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met ASS op deze school.

De twee leerkrachten die worden geïnterviewd komen uit twee verschillende bouwen: midden- en bovenbouw. Daarnaast hebben zij respectievelijk 7 en 35 jaar onderwijservaring en daarbinnen ervaring in de begeleiding van leerlingen met ASS.

3.4 Ethiek

3.4.1. Kwaliteit en Kwantiteit

Betrouwbaarheid verwijst naar de herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van een meting (Harinck, 2007). Validiteit van een onderzoeksmethode verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange et al., 2012). Triangulatie betekent in de onderzoeksmethodologie dat hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken wordt bestudeerd (De Lange et al.).

De betrouwbaarheid en validiteit van cyclus 1 van mijn onderzoek wordt vergroot door zowel een kwalitatieve, als een kwantitatieve analyse te maken van de dataverzameling door gebruik te maken van de onderzoeksmethodes: het interview en de vragenlijst.

Het interview scoort als onderzoeksmethode relatief laag op betrouwbaarheid (De Lange et al.). De inzet van een andere onderzoeksmethode, in dit geval de vragenlijst, is van belang om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten. De interviews en de vragenlijsten worden gecodeerd, zodat er een kwantitatieve analyse van deze data kan worden gemaakt. Op deze wijze wordt de gebruikmaking van deze onderzoeksmethoden gevalideerd. De validiteit wordt daarnaast verhoogd door de inzet van de vragenlijst welke gebaseerd is op de kernbegrippen autismespectrumstoornissen (par. 5.2) en onderwijsbehoeften (par. 2.2) (De Lange et al.). Voor triangulatie: zie paragraaf 3.4.3.

3.4.2. Gedragscode

Binnen dit gehele onderzoek (cyclus 1 en 2) houd ik mij als onderzoeker aan de gedragsregels zoals deze staan beschreven in de 'Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo' (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010) door respectvol, zorgvuldig en integer te handelen en keuzes te verantwoorden.

Mijn grondhouding als het gaat om de interactie met respondenten is een ontspannen, open en professionele houding. Ontspannen door mensen op hun gemak te stellen, vragen te stellen over hun interesses en met oprechte interesse te luisteren. Een open houding creëer ik door transparant te communiceren door van te voren aan te geven wat het doel is van het gesprek, op welke manier het wordt teruggekoppeld en ik geef aan dat de gegevens anoniem worden verwerkt door binnen de uitwerking van de verschillende interviews geen, of fictieve, namen te gebruiken (zie bijlage 3). Ik neem een professionele houding aan, door scherp te blijven op het doel van het gesprek met behulp van een gespreksagenda en door vanuit begrip zonder oordeel te reageren.

Ik lever als onderzoeker een bijdrage aan de professie en zet me in voor het publieke belang door oplossingen aan te reiken voor een relevant praktijkprobleem (Andriessen et al., 2010); namelijk het volledig participeren van leerlingen met ASS binnen de reguliere basisschool.

3.4.3. Triangulatie

Er wordt rekening gehouden met triangulatie op verschillende terreinen waardoor cyclus 1 van het onderzoek voldoende betrouwbaar is (Harinck, 2006).

Drie van de vijf leerlingen met ASS worden meegenomen in dit onderzoek. Dit is 60% van het totaal en is daardoor voldoende betrouwbaar voor mijn onderzoeksschool.

11 van de 22 leerkrachten hebben de vragenlijst ingevuld. Dit is 50% van het totaal en is daardoor voldoende betrouwbaar.

Door vanuit verschillende invalshoeken naar de deelvragen te kijken, verhoog ik als onderzoeker de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Harinck, 2006).

	Bronnen/ Respondenten				Onderzoeksmethoden		
	11 leerkrachten	2 leerkrachten	3 leerlingen	3 ouders	Literatuur- onderzoek	interview	vragenlijst
Deelvraag 1	X	X			X	X	X
Deelvraag 2			X	X	X	X	X

Figuur 2: Triangulatie cyclus 1 (Kuis, 2016)

4.Data-analyse en resultaten cyclus 1

4.1 Deelvraag 1

1. Wat zijn de behoeften van de leerlingen met ASS van basisschool X als het gaat om de begeleiding door hun leerkrachten binnen deze reguliere basisschool zodat deze begeleiding beter aansluit bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

4.1.1 Onderzoeksmethode: Interview.

Tijdens het gesprek met de leerlingen heb ik een geluidsopname gemaakt. Deze opname heb ik uitgewerkt in een verslag en deze gegevens, inclusief kernwoorden, in een matrix gezet (zie bijlage 2).

Het gaat om drie leerlingen: M, R en Y.

In het gesprek met M kwam naar voren dat hij behoefte heeft aan:

1. Hulp bij het ordenen van zijn spullen (extra hulp);
2. Stilte in de klas (stilte);
3. Dat zijn klasgenootjes begrijpen wat autisme betekent, zodat het pesten wordt gestopt (begrip).

In het gesprek met R kwam naar voren dat hij behoefte heeft aan:

1. Een gezellig sfeer in de klas (begrip klasgenoten);
2. Stilte in de klas (stilte);
3. Dat hij een vast maatje heeft in de klas (extra hulp);
4. Een koptelefoon tijdens het werken (hulpmiddel).

In het gesprek met Y kwam naar voren dat hij behoefte heeft aan:

1. Stilte in de klas (stilte);
2. In de klas blijven. Dus niet: eruit gestuurd worden (begrip);
3. Ik wil maar een juf, die mij begrijpt (begrip);
4. Goed werkende laptop (hulpmiddel).

Analyse gegeven antwoorden		
	kernwoord	Aantal keer benoemd:
1.	Begrip	4x
2.	Stilte	3x
3.	Hulpmiddel	2x
4.	Extra hulp	2x

Figuur 3: Analyse interview leerlingen (Kuis, 2016)

Nuancering bij het schema: het kernwoord "begrip" is bij alle leerlingen geturft, maar vormde bij leerling M een groot deel van zijn verhaal. Hij gaf duidelijk aan, dat dat de kern was van zijn behoefte en de grootste invloed had op zijn welbevinden op school.

Uit de antwoorden komt naar voren dat de leerlingen met ASS behoefte hebben aan begrip voor hun autismespectrumstoornis en stilte in de klas.

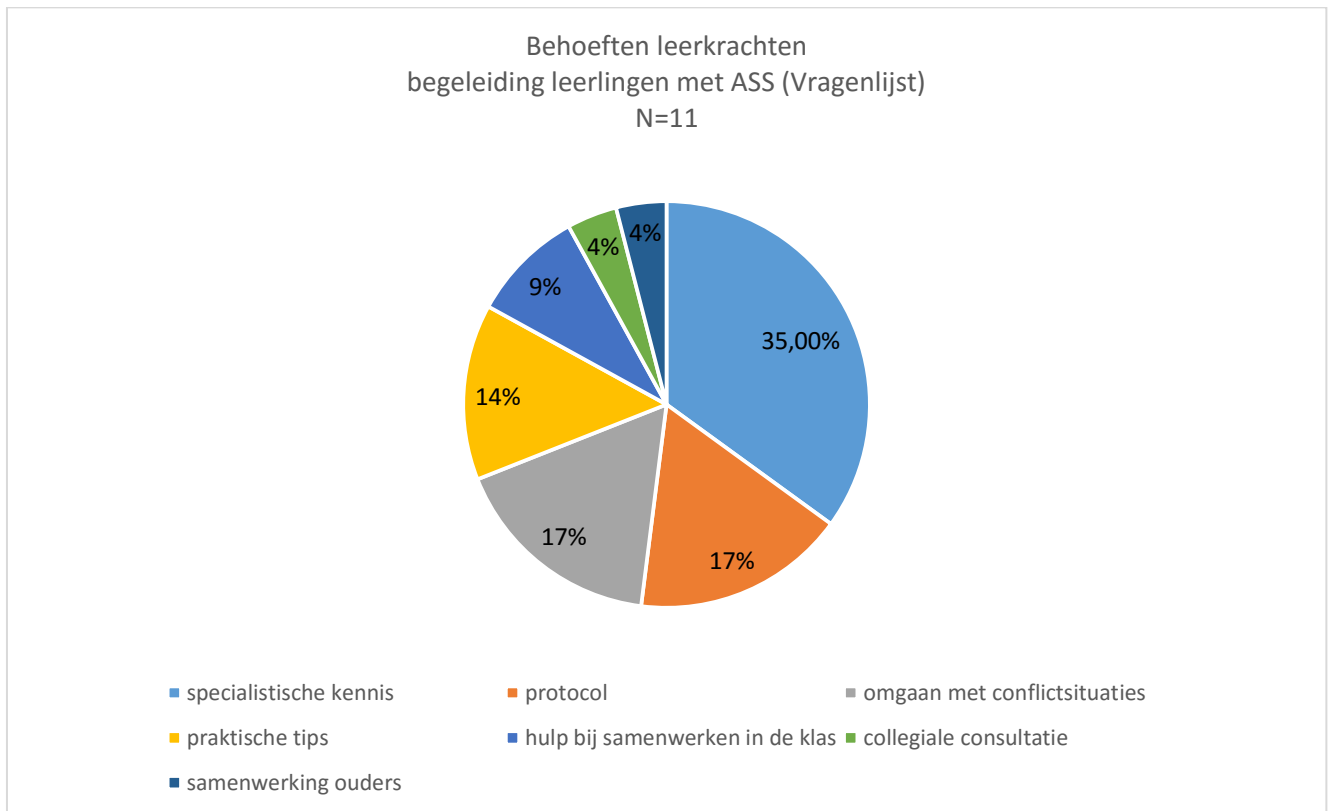
4.2 Deelvraag 2

2. Wat zijn de behoeften van leerkrachten van basisschool X bij de begeleiding van hun leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool om beter aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

4.2.1 Onderzoeksmethode: Vragenlijst.

Van de 22 leerkrachten hebben 11 leerkrachten de lijst ingevuld (zie bijlage 5). Dit is 50% van het totaal. De resultaten die gehaald zijn uit deze vragenlijst zijn relatief betrouwbaar, dat wil zeggen dat het resultaat genuanceerd geïnterpreteerd dient te worden aangezien het gaat om 50% in plaats van 100% van de totaal aantal leerkrachten.

“Waar heeft u behoefte aan binnen uw klassensituatie als het gaat om de begeleiding van leerlingen met ASS?”



Figuur 4: Behoefteanalyse leerkrachten, vragenlijst (Kuis, 2016)

Zoals de grafiek aangeeft, is er voornamelijk behoefte aan specialistische kennis van ASS (35%).

Specifieker gezegd kwam er uit de vragenlijst naar voren dat er behoefte is aan de inzet van expertise, lezingen, gespecialiseerde hulp en nascholing op het gebied van ASS.

Het hanteren van een vaststaand protocol en omgaan met conflictsituaties scoren relatief hoog: 17%.

Daarnaast geven de leerkrachten aan dat ze behoefte hebben aan praktische tips voor in de klas (14%).

4.2.2. Onderzoeksmethode: Interview.

In oktober 2015 heb ik bij twee leerkrachten binnen de onderzoeksschool een interview afgenomen.

Hier kwam het volgende naar voren:

Leerkrachten hebben voor de begeleiding van leerlingen met ASS behoefte aan:

1. Eenduidigheid in aanpak tussen de beide scholen, zoals het eenduidig noteren van onderwijsbehoeften van leerlingen en het doorzetten van een sociale vaardigheidstraining voor deze doelgroep (eenduidige aanpak);
2. Het hanteren van een eenduidig protocol, zoals wat te doen bij escalatie denkend aan een achtervang (protocol);
3. Specialistische kennis, zoals beroep doen op de gedragsspecialist of een ambulant begeleider of het organiseren van themabijeenkomsten, zoals over ASS (specialistische kennis);
4. Sociale vaardigheidstraining voor leerlingen met ASS;
5. Een goed contact tussen ouders en school (contact ouders en school).

Analyse gegeven antwoorden		
	kernwoord	Aantal keer benoemd:
1.	Specialistische kennis	10x
2.	Eenduidige aanpak	4x
3.	Contact ouders en school	4x
4.	Protocol	2x
5.	Sociale vaardigheidstraining	1x

Figuur 5: Behoeftanalyse leerkrachten, interview (Kuis, 2016)

De behoefte aan specialistische kennis scoort het hoogst (48%). Het hanteren van een doorgaande lijn en het contact tussen ouders en school scoort daarnaast relatief hoog (19%).

Deze specialistische kennis scoort ook in de vragenlijst het hoogst (zie paragraaf 4.1.1). In tegenstelling tot het interview waarbij de doorgaande lijn relatief hoog scoort, scoort het hanteren van een protocol in de vragenlijst relatief hoog.

4.3 Conclusies cyclus 1

4.3.1. Antwoord deelvraag 1

1. Wat zijn de behoeften van de leerlingen met ASS van basisschool X als het gaat om de begeleiding door hun leerkrachten binnen deze reguliere basisschool zodat deze begeleiding beter aansluit bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

Er is behoefte aan enerzijds meer begrip c.q. specialistische kennis op het gebied van ASS en anderzijds stilte in de klas.

Twee van de drie leerlingen gaven aan zich niet begrepen te voelen. Ze hebben het gevoel gepest te worden (leerling M), ofwel niet begrepen te worden door de

leerkracht (leerling Y). Meer kennis van ASS bij klasgenootjes en de leerkracht zou daarbij volgens mij kunnen helpen.

Daarnaast gaven alle drie leerlingen aan stilte in de klas te willen. Ze gaven aan regelmatig “gek te worden” van alle geluiden om hen heen. Als het in de klas niet lukt, zouden ze graag een rustige plek buiten de klas willen hebben: een soort stilleruimte.

4.3.2. Antwoord deelvraag 2

2. Wat zijn de behoeften van leerkrachten van basisschool X bij de begeleiding van hun leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool om beter aan te kunnen sluiten bij de onderwijsbehoeften van deze leerlingen?

Er is behoefte aan meer specialistische kennis op het gebied van ASS.

Zowel bij de vragenlijst (35%) als uit het interview (10x benoemd) kwam “specialistische kennis van ASS” het meest naar voren.

De school is vaak te lang zoekende naar de juiste aanpak van leerlingen met ASS. Er is geen protocol aanwezig, waardoor leerkrachten vaak niet weten hoe ze ermee om moeten gaan. De leerkrachten gaven aan dat ze het fijn zouden vinden om iets voor handen te hebben dat ze kunnen inzetten voor leerlingen met ASS waarbij specialistische kennis van ASS een voorwaarde is.

4.3.3 Algemene conclusie cyclus 1

Zowel uit antwoord van deelvraag 1 als deelvraag 2 komt naar voren, dat er behoefte is aan specialistische kennis op het gebied van ASS.

Een van de aanbevelingen die ik als onderzoeker doe, is om in te zetten op deze specialistische kennis.

Het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) is een instrument dat een leerkracht veel specialistische kennis van ASS en over de leerling oplevert en met die reden wil ik als onderzoeker het gebruik van dit profiel aanbevelen en meenemen in de volgende cyclus van dit onderzoek.

5. Theoretisch kader Cyclus 2

5.1 Inleiding

De kernbegrippen die ik binnen deze cyclus beschrijf zijn: autismespectrumstoornis (ASS), sensorische waarneming en welbevinden.

De reden dat ik heb gekozen heb voor het kernbegrip autismespectrumstoornis is dat er behoefte is aan specialistische kennis en ik uiteen wil zetten welke kennis van belang is bij de begeleiding van leerlingen met ASS om vandaaruit aanbevelingen te kunnen doen.

Het kernbegrip sensorische waarneming heb ik gekozen, omdat ik zelf geïnspireerd ben geraakt door het sensorisch profiel van Bogdashina (2004). In het uitwerken en hanteren van dit profiel heb ik mogen ervaren dat hier een schat aan informatie gehaald kan worden over de behoeften van leerlingen met ASS, dat ingezet kan worden binnen de klas.

Het kernbegrip welbevinden komt voort uit het uiteindelijke langer termijn doel van dit onderzoek, dat leerlingen met ASS zoveel mogelijk binnen deze reguliere basisschool kunnen blijven. Daarvoor is het welbevinden van deze leerlingen van belang om dit voor elkaar te krijgen.

5.2 Autismespectrumstoornis (ASS)

Ina van Berckelaer-Onnes definieert een autismespectrumstoornis als volgt: 'Autisme is een aandoening die diep doordringt in het ontwikkelingsverloop van kinderen.' (Berckelaer-Onnes, 2012, p.15) Met die reden wordt het een pervasieve ontwikkelingsstoornis genoemd. Deze stoornis wordt onderkend op basis van gedragskenmerken en niet op medische kenmerken.

In de DSM-5 (2014) worden de gedragskenmerken als volgt in gradatie omschreven:

1. Blijvende beperkingen op het gebied van sociale communicatie en sociale interacties in diverse situaties;
2. Beperkte, herhaalde patronen van gedrag, interesses en activiteiten.

Wing (2006) stelt dat ASS in bredere zin herkenbaar is op een triade van stoornissen: een stoornis in sociale interactie, in communicatie en in verbeelding. Dit komt overeen met de gedragskenmerken vanuit de DSM-5.

Wat mij als professional aantrekt in de bovenstaande theorieën is dat de stoornis onderkend wordt op basis van gedragskenmerken en dat het diep doordringt in het totale ontwikkelingsverloop van het kind. Het is daarom van essentieel belang om leerlingen met ASS als leerkracht goed te begrijpen, omdat het effect heeft op alle levensgebieden van de leerling (Gezondheidsraad, 2009). Ondanks dat de DSM-5 een gradatie aangeeft in gedragskenmerken blijft het effect op alle levensgebieden aanwezig.

De uitingvormen van een autismespectrumstoornis zijn daarnaast heel divers (Vermeulen, 2013). Er bestaat niet één protocol of handelswijze voor leerlingen met ASS vanwege die verschillende uitingvormen. Vanuit mijn normatieve professionaliteit wil ik dan ook maatwerk leveren aan leerlingen met ASS. In cyclus 2 van dit onderzoek wil ik kijken in hoeverre het opstellen van een sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) hier een bijdrage aan kan leveren door de informatie hieruit om te zetten in onderwijsbehoeften (zie paragraaf 5.3).

Er is verschillende literatuur aanwezig voor leerkrachten, die ondersteunend kan zijn om de vertaalslag te maken naar onderwijsbehoeften:

Berckelaer-Onnes (2012) beschrijft op concreet niveau hoe je de kennis van ASS kan inzetten binnen passend onderwijs en doet aanbevelingen naar de praktijk op micro-, meso- en macro niveau. Leerkrachten moeten de onderwijsdifferentiatie aankunnen en bereid zijn om zich te verdiepen in de leerlingen en hun achterliggende problematiek.

Delfos (2008) legt uit wat ASS op school betekent en hoe je ermee om kan gaan. Er worden praktische handvatten voor leerkrachten gegeven, zoals het uitgaan van verschillende ontwikkelingsleeftijden en daarop inschalen. Leerlingen met ASS hebben een vertraagde ontwikkeling op bepaalde gebieden en weer een versnelde op andere gebieden. Dat maakt het voor een leerkracht complex om de juiste interventies in te zetten. Het belangrijkste is observeren en leren begrijpen (Delfos, 2008).

Hoewel de theorie vanuit de literatuur van Berckelaer-Onnes (2012) en Delfos (2008) concreet is en direct toepasbaar is in de schoolse praktijk mis ik als onderzoeker een bepaalde diepgang. Waar komt het gedrag van leerlingen met ASS vandaan? Wat is de oorzaak van bepaald gedrag (McClelland, 1953) (zie figuur 1)?

Vermeulen (2013) en Bogdashina (2004) geven hier antwoord op. Vermeulen (2013) beschrijft hoe het brein werkt van leerlingen met ASS, terwijl Bogdashina (2004) aangeeft hoe het zit met de sensorische waarneming van deze leerlingen. Beiden beschrijven hoe dat effect heeft op het waarneembare gedrag (Mesibov, Schopler & Hearsey, 1994). Zij gaan dieper in op de oorzaak van het gedrag, waardoor het voor mij een meerwaarde heeft in het begrijpen van het gedrag van leerlingen met ASS (zie par. 5.3)

5.3 Sensorische waarneming

Onder het tweede gedragskenmerk vanuit de DSM-5 (2014) valt de onder- of overgevoeligheid van zintuiglijke prikkels of ongewone belangstelling voor sensorische aspecten van de omgeving. Dit is de sensorische waarneming van mensen met ASS. Zij hebben vaak een prikkelgevoelige of prikkel vermijdende manier van prikkelverwerking (Stultiens-Houben, De Hoog & Van der Heijden, 2014). Zij zijn extra gevoelig (of ondergevoelig) voor prikkels aangezien ze deze prikkels en informatie niet of minder kunnen filteren. Daardoor raken ze sneller overspoeld door

prikkels, zowel extern, als intern. Dit heeft een aanzienlijk effect op het gedrag (Mesibov, Schopler & Hearsey 1994).

Het opstellen van een sensorisch profiel kan hiervoor een oplossing bieden. Bogdashina (2004) heeft een Checklist Zintuiglijk Profiel ontworpen waarmee je als leerkracht een sensorisch profiel kan opmaken en kennis verkrijgt over de zintuiglijke waarneming van een leerling (met ASS) en vandaaruit specifieke onderwijsbehoeften kan opstellen. Binnen dit sensorisch profiel komen de volgende zintuigen aan bod: het zien, het gehoor, de tast, de reuk, het vestibulaire zintuig (het evenwichtsorgaan) en het proprioceptieve zintuig (het vermogen om je bewust te zijn van je eigen lichaam) (Berckelaer-Onnes, 2012).

Als een leerkracht wil leren begrijpen hoe een leerling met ASS de wereld om zich heen beleeft en waarneemt, kan inzicht in de sensorische waarneming van die leerling helpend zijn (Bogdashina, 2004). Een leerling verleent betekenis aan het geheel door de zintuiglijke informatie die binnenkomt. Hij koppelt de prikkels aan een eerdere ervaring en verleent daar betekenis aan (Vermeulen, 2013). Wanneer deze zintuiglijke informatie niet volledig of juist te veel binnenkomt, heeft dit direct gevolgen voor de betekenisverlening van de leerling. Het kan zijn dat een leerling de verkeerde betekenis verleent aan prikkels en "anders" reageert dan een neurotypische leerling (een leerling zonder diagnose), met als gevolg dat hij niet begrepen wordt door zijn omgeving (Bogdashina, 2004).

5.4 Welbevinden

Welbevinden is de mate waarin iemand zich goed voelt op lichamelijk-, psychisch- en sociaal gebied (Bohlmeijer, Westerhof, Bolier, Steeneveld, Geurts en Walburg, 2013). Ryan en Deci (2001) beschouwen geluk en welbevinden als een gevolg van het proces van zelfrealisatie. Dit staat in verband met de bevrediging van de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 2004).

Zoals ik in paragraaf 2.2 heb beschreven, word ik aangetrokken tot deze visie van Stevens (2004), omdat ik geloof in het investeren in deze basisbehoeften, zodat een leerling zich prettig voelt, zijn welbevinden wordt vergroot en hij tot leren komt.

Als ik dit als onderzoeker koppel aan dit onderzoek zet ik in op deze drie basisbehoeften: ik investeer in de relatie met de leerlingen door in gesprek te gaan en in dat gesprek goed te luisteren naar hen. Daarnaast doe ik aanbevelingen richting de leerkrachten om hierop in te zetten (zie par. 8.2). Het stuk competentie komt naar voren in de uitwerking van de sensorische profielen (zie bijlagen 6 t/m 8) evenals de aanbevelingen (par. 8.2). Als laatste stimuleer ik de autonomie van de leerlingen doordat ik hen in de gesprekken vraag wat zij nodig hebben om vooruit te komen in hun welbevinden (zie bijlagen: 2 en 9) en kom ik op terug in de aanbevelingen (par. 8.2).

5.4 Onderzoeksvragen cyclus 2

Uit de conclusie van cyclus 1 is gekomen, dat zowel leerkrachten, als leerlingen met ASS behoefte hebben aan specialistische kennis op het gebied van ASS. Het sensorisch profiel van Bogdashina (2004) kan hier wellicht een bijdrage aan leveren.

Dit alles heeft geleid tot de volgende deelvragen:

1. Levert het uitwerken van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) voldoende specialistische kennis van ASS op voor de leerkrachten op basisschool X, zodat zij deze kennis kunnen inzetten in de beschrijving van de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS om vervolgens maatwerk te kunnen bieden?

2. Levert het uitvoeren van de interventies door de leerkrachten op basis van de informatie vanuit het sensorisch profiel een positief resultaat op binnen het welbevinden van de leerlingen met ASS op basisschool X?

6. Onderzoeksmethodologie Cyclus 2

6.1 Onderzoeksparadigma

Binnen deze cyclus wordt evenals cyclus 1 het kritisch-emanipatorische paradigma toegepast (De Lange, Schuman & Montessori, 2012) aangezien het langer termijn doel hetzelfde blijft: iets veranderen aan de bestaande situatie. Ik wil als onderzoeker bekijken in hoeverre het uitwerken van het sensorisch profiel een meerwaarde is voor de beschrijving van de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS, zodat hun positie verbeterd wordt.

Daarnaast wordt in cyclus 2 ook het interpretatieve paradigma toegepast aangezien ik als onderzoeker vraag naar de betekenisgeving van de leerkrachten, de leerlingen en hun ouders (De Lange, Schuman & Montessori, 2012).

Deze cyclus is opnieuw context gebonden. Het vindt plaats binnen mijn onderzoeksschool.

6.2 Procedure

6.2.1. Deelvraag 1

1. Levert het uitwerken van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) voldoende specialistische kennis van ASS op voor de leerkrachten op basisschool X, zodat zij deze kennis kunnen inzetten in de beschrijving van de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS om vervolgens maatwerk te kunnen bieden?

Om antwoord te geven op deze vraag worden de ouders gevraagd of ze mee willen werken. Zij dienen de Checklist Zintuiglijke Waarneming (Bogdashina, 2004) in te vullen over hun kind, omdat zij hun kind over het algemeen het beste kennen en de vragen onder andere gaan over het gedrag van vroeger en om specifieke zaken, zoals het eetgedrag van hun kind.

Van hieruit wordt een profiel opgemaakt en omgezet naar onderwijsbehoeften (zie bijlagen: 6, 7 en 8). Dit wordt gedaan op basis van de literatuur uit 'Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom.' (Bogdashina, 2004). Daarnaast vormt 'Prikkel in de groep' van Stultiens (2015) een aanvulling op de beschrijving van de onderwijsbehoeften.

Na deze uitwerking wordt een gezamenlijk gesprek ingepland met ouders en de desbetreffende leerkrachten en wordt met hen het sensorisch profiel en bijpassende onderwijsbehoeften besproken en verteld welke interventies de leerkrachten in de klas kunnen uitvoeren.

Na 8 tot 10 weken wordt er een eindevaluatie ingepland met de leerkrachten en ouders. Per mail wordt er een vragenlijst doorgestuurd waarmee de opbrengsten

van de ingezette interventie gepeild kunnen worden en of het voldoende specialistische kennis van ASS (specifiek voor die leerling) heeft opgeleverd, zodat er antwoord gegeven kan worden op deelvraag 1. Hier worden zowel leerkrachten als ouders bij betrokken, omdat beide partijen kunnen aangeven of het voldoende specialistische kennis van ASS heeft opgeleverd.

6.2.2. Deelvraag 2

2. Levert het uitvoeren van de interventies door de leerkrachten op basis van de informatie vanuit het sensorisch profiel een positief resultaat op binnen het welbevinden van de leerlingen met ASS op basisschool X?

Voor het uitvoeren van de interventies door de leerkrachten worden de leerlingen met ASS bevroegd in een interview naar hun welbevinden. Dit vormt de beginsituatie. Door middel van een schaalvraag van 0 tot 10 (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014) wordt dit vastgesteld. De reden dat er is gekozen voor de inzet van schaalvragen is dat deze relatief gemakkelijk te gebruiken zijn en verkrijgen een duidelijk beeld van de situatie (De Rijdt et al., 2014). Het gebruik van schaalvragen is daarnaast nuttig om een gesprek te vertalen naar een concrete visualisatie. Aangezien deze deelvraag gericht is op het welbevinden van de leerling en dit een abstract begrip is, is het van belang om dit concreet te maken door middel van een schaalvraag. Het draagt daarnaast bij aan een oplossingsgerichte gespreksvoering (De Rijdt et al.).

Ouders en leerkrachten hebben tevens zicht op het welbevinden van de betreffende leerlingen en worden daarom meegenomen om dit welbevinden in kaart te brengen. Zij vullen evenals de leerlingen een schaalvraag in. Dit gebeurt in een gesprek alvorens de interventies worden uitgevoerd.

De leerkrachten houden rekening met de onderwijsbehoeften in de groep en voeren interventies uit afhankelijk van de uitwerking van het sensorisch profiel van de specifieke leerling.

Na 8 tot 10 weken wordt er een eindevaluatie ingepland met de leerlingen, hun ouders en leerkrachten. Tijdens deze eindevaluatie vullen zij de schaalvraag (De Rijdt et al.) in zodat het resultaat van de ingezette interventies kan worden vastgesteld en antwoord wordt gegeven op deelvraag 2.

In week 16 (april 2016) presenteer ik de bevindingen op de onderzoeksschool en geef ik antwoord op de deelvragen. Daarnaast doe ik algemene aanbevelingen ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool (zie onderzoeksvraag). Dit gebeurt in de vorm van een PowerPointpresentatie in een plenaire setting (zie bijlage 14).

6.3 Respondenten

Binnen deze cyclus van mijn onderzoek zijn drie leerlingen met ASS, hun ouders en hun leerkrachten mijn respondenten.

Ik neem drie van de vijf leerlingen met ASS van de onderzoeksschool mee in dit onderzoek en levert daardoor een voldoende betrouwbaar beeld op. In paragraaf 3.3 staan de verschillende gedragsuitingen beschreven. Als onderzoeker wil ik kijken of het effect van de inzet van het instrument Sensorisch Profiel (Bogdashina, 2004) bij hen even groot zal zijn.

De leerkrachten die ik betrek in dit onderzoek vormen een relatief gevarieerde groep: drie leerkrachten met weinig tot veel ervaring in het onderwijs. Zij geven les in verschillende groepen, respectievelijk groep 5, 6 en 8. Het betreft allemaal vrouwelijke leerkrachten. De reden dat zij meedoen in deze cyclus van het onderzoek is dat zij gekoppeld zijn aan de leerlingen die hieraan deelnemen.

Drie leerkrachten van 22 vormt 17% van het totaal. De resultaten die uit deze cyclus voortkomen dienen genuanceerd te worden, dat het om een relatief klein aantal leerkrachten gaat.

6.4 Ethiek

6.4.1. Kwaliteit en Kwantiteit

De termen validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie zijn in paragraaf 3.4.1 opgenomen.

De betrouwbaarheid en validiteit van cyclus 2 van dit onderzoek wordt gewaarborgd door zowel een kwalitatieve, als een kwantitatieve analyse te maken van de dataverzameling (De Lange, Schuman & Montessori, 2012).

De leerkrachten en ouders beantwoorden de vragen door een keuze te maken uit twee antwoorden (ouder/leerkracht en ja/nee). Op deze manier wordt er gebruik gemaakt van een kwantitatief onderzoek aangezien het gaat om concrete resultaten en is er geen ruimte voor interpretatie.

Bij de laatste vraag is er ruimte om opmerkingen te plaatsen. Wanneer hier gebruik van wordt gemaakt vormt dit een deel van een kwalitatief onderzoek doordat er ruimte is voor interpretatie en om een inhoudelijk beeld te vormen.

De leerlingen worden tijdens een gesprek bevraagd naar hun welbevinden in de groep na de inzet van de interventies. Hierbij wordt de schaalvraag (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014) ingezet. De resultaten van deze schaalvraag zijn relatief betrouwbaar. De opbrengsten zijn niet geheel onafhankelijk van de gemoedstoestemming van de leerling van dat moment en dient het resultaat van deze schaalvraag genuanceerd te worden.

De validiteit wordt gewaarborgd door de inzet van de vragenlijst welke gebaseerd is op de kernbegrippen autismespectrumstoornissen (par. 5.2) en sensorische waarneming (par. 5.3) (De Lange et al., 2012).

6.4.2. Gedragscode

Voor algemene opmerkingen gedragscode: zie paragraaf 3.4.2.

Ik handel binnen deze cyclus respectvol, zorgvuldig en integer door de respondenten aan te geven wat het doel is van het invullen van de vragenlijst, wat er daarna mee gedaan wordt en deel de uitkomsten van dit onderzoek met alle betrokkenen (zie bijlage 10). Tijdens de interviews met de leerlingen stel ik ze op hun gemak door interessevragen te stellen, aan te geven wat het doel is van het gesprek en wat er met de informatie wordt gedaan.

6.4.3 Triangulatie

Er wordt rekening gehouden met triangulatie op verschillende terreinen waardoor cyclus 2 van het onderzoek voldoende betrouwbaar is (Harinck, 2006):

	Bronnen/ Respondenten			Onderzoeksmethoden			
	4 leerkrachten	3 leerlingen	3 ouders	Literatuur- onderzoek	Vragenlijst	Schaalvraag	Interview
Deelvraag 1	X		X	X	X		
Deelvraag 2	X	X	X	X		X	X (3 leerlingen)

Figuur 6: Triangulatie cyclus 2 (Kuis, 2016)

7.Data-analyse en resultaten Cyclus 2

7.1 Deelvraag 1

1. Levert het uitwerken van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) voldoende specialistische kennis van ASS op voor de leerkrachten op basisschool X, zodat zij deze kennis kunnen inzetten in de beschrijving van de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS om vervolgens maatwerk te kunnen bieden?

7.1.1 Onderzoeksmethode: Vragenlijst

Om antwoord te krijgen op deelvraag 1 is er een vragenlijst (zie bijlage 11) voorgelegd aan ouders en leerkrachten met de vraag:

Heeft de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel u meer specialistische kennis van autismespectrumstoornissen in het algemeen opgeleverd?

Alle leerkrachten gaven als antwoord een JA.

Van de drie ouders gaf één ouder als antwoord JA.

Dit is vanuit het perspectief van de ouders ingevuld en dient dus genuanceerd geïnterpreteerd te worden aangezien het bij de onderzoeksvraag gaat om de kennis van de leerkrachten ten aanzien van autismespectrumstoornissen en niet die van ouders.

De antwoorden van de overige vragen zijn als volgt (zie bijlagen: 12 en 13):

Vraag:	3 leerkrachten	3 ouders
2. Heeft u het gevoel dat u uw leerling/ kind beter begrijpt c.q. wat de oorzaak is van bepaald gedrag door de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel? Ja/nee	1x JA	2x JA
3. Heeft het gebruik van het sensorisch profiel een meerwaarde gehad in de omgang met uw leerling/ kind (voor de leerkracht: de inzet van bepaalde interventies n.a.v. de opgestelde onderwijsbehoeften)? Ja/nee	2x JA	3x JA
5. Zou u de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel kunnen aanbevelen aan anderen die te maken hebben met een leerling/ kind met een autismespectrumstoornis? Ja/nee	3x JA	3x JA

Figuur 7: Antwoorden leerkrachten en ouders, vragenlijst (Kuis, 2016)

7.2 Deelvraag 2

2. Levert het uitvoeren van de interventies door de leerkrachten op basis van de informatie vanuit het sensorisch profiel een positief resultaat op binnen het welbevinden van de leerlingen met ASS op basisschool X?

7.2.2 Onderzoeksmethode: Schaalvraag

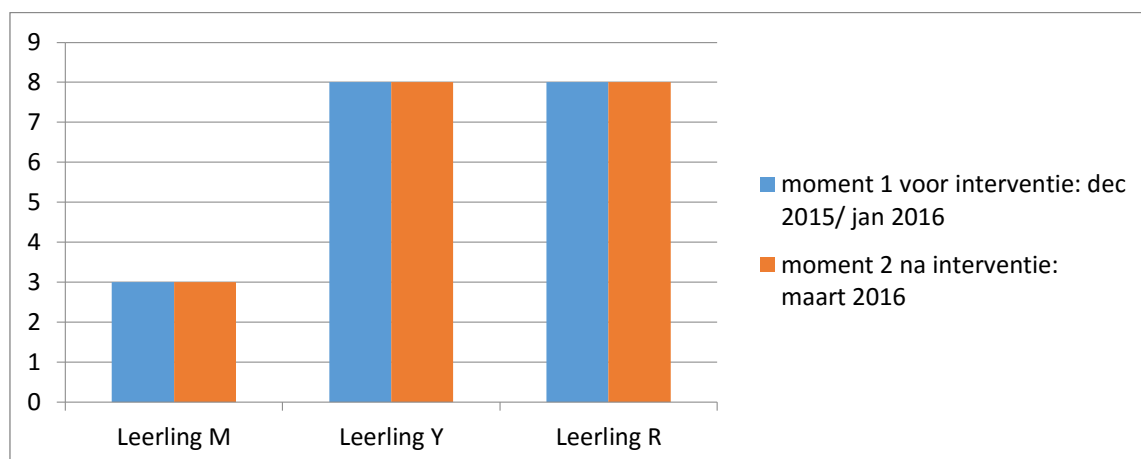
Om antwoord te krijgen op deelvraag 2 heb ik in een gesprek de schaalvraag van 0 tot 10 voorgelegd aan de betreffende leerlingen met ASS en gevraagd hoe fijn ze het vinden op school. 0 staat voor: heel vervelend. 10 staat voor: geweldig.

Vóór de inzet van de interventies op basis van het sensorisch profiel (zie bijlagen: 6, 7 en 8) heb ik deze schaalvraag voorgelegd aan de leerlingen om de beginsituatie weer te geven.

Na de inzet van de interventies heb ik deze schaalvraag de leerlingen nogmaals voorgelegd om te kijken wat het resultaat is van de ingezette interventies.

De resultaten zijn als volgt:

Hoe fijn vind je het op school? (antwoord leerlingen N=3)



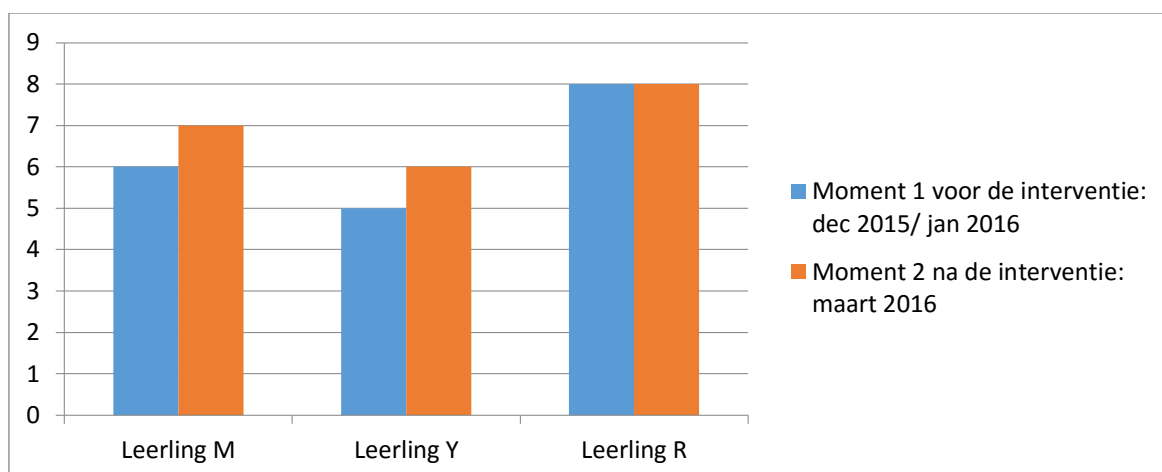
Figuur 8: Schaalvraag leerlingen welbevinden (Kuis, 2016)

Volgens de leerlingen is het welbevinden op school gelijk gebleven. (zie bijlage 9)

Leerling M gaf aan dat het bij het begin "even goed ging". De laatste week was er een conflict gaande tussen hem en een andere leerling. Daarom gaf hij het een 3.

Leerling Y en R gaven beiden aan dat ze school fijn vonden.

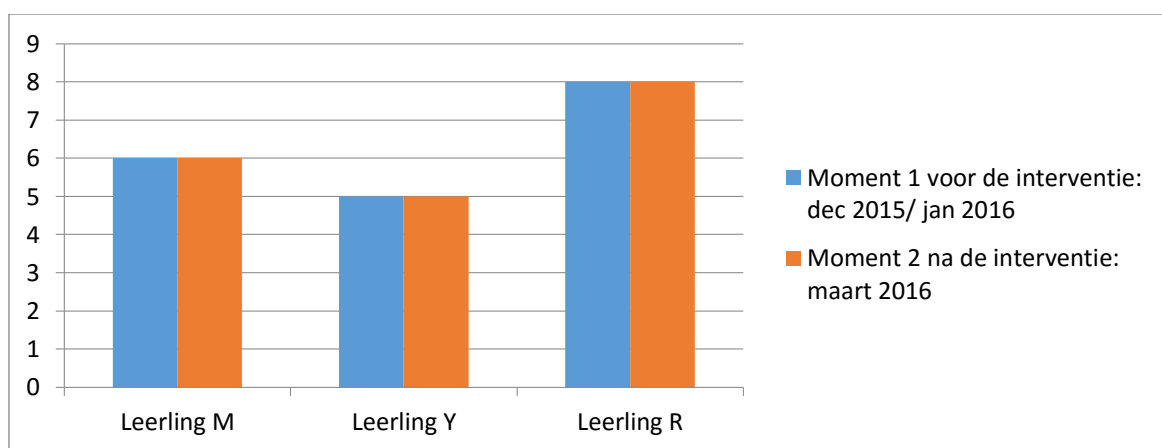
Hoe staat het met het welbevinden van de leerling op school? (ouders N=3)



Figuur 9: Schaalvraag ouders welbevinden (Kuis, 2016)

Bij leerling M en Y is er een lichte stijging zichtbaar van 1 punt. Bij leerling R is dat gelijk gebleven (zie bijlage 12).

Hoe staat het met het welbevinden van de leerling op school? (leerkrachten N=3)



Figuur 10: Schaalvraag leerkrachten welbevinden (Kuis, 2016)

Bij leerling Y is een lichte stijging zichtbaar van 1 punt. Bij zowel leerling M als leerling R is het gelijk gebleven (zie bijlage 13).

7.2.3 Onderzoeksmethode: Interview

In een interview heb ik de drie leerlingen bevraagd naar de veranderingen die zij hebben opgemerkt (de ingezette interventies) en hoe zij dit hebben ervaren.

De belangrijkste antwoorden: (zie bijlage 9)

Leerling R:

- Ik mag nu wiebelen en bewegen in de klas. Dat vind ik fijn.
- Ik heb soms nog steeds last van die andere groep.

- Als ik buiten speel en weer naar binnen ga, heb ik geen zin om te werken. Dan denk ik aan dat het “moet” en daarna lukt het toch wel.

Leerling Y:

- De laptop werkt weer goed. Dus dat is fijn.
- Ik heb nog steeds last van het instructiegroepje tijdens rekenen.
- Ik zit nu op een ander plekje in de klas. Dat gaat goed.

Leerling M:

- Werken met een mp-3-speler vind ik fijn.
- Ik vind het fijn dat ik nu mag friemelen met de tangle.
- Het werken met een dagboek werkt soms wel, maar soms ook niet.

7.3. Conclusies cyclus 2

7.3.1 Antwoord deelvraag 1

1. Levert het uitwerken van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) voldoende specialistische kennis van ASS op voor de leerkrachten op basisschool X, zodat zij deze kennis kunnen inzetten in de beschrijving van de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS om vervolgens maatwerk te kunnen bieden?

Ja, het uitwerken van het sensorisch profiel levert voor de leerkrachten op basisschool X voldoende specialistische kennis van ASS op, zodat zij deze kennis kunnen inzetten in de beschrijving van de onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS om vervolgens maatwerk te kunnen bieden.

Drie leerkrachten gaven aan dat ze meer specialistische kennis van ASS hebben verkregen door de inzet van het sensorisch profiel.

Eén van de drie leerkrachten gaf aan dat het profiel bevestigde dat ze “al op de goede manier bezig was” en dat ze een aantal extra tips had gekregen.

De leerkrachten gaven allemaal aan dat het werken met het sensorisch profiel een meerwaarde was in de omgang met de leerling en ze het zouden aanbevelen aan anderen die te maken hebben met een leerling met ASS.

7.3.2. Antwoord deelvraag 2

2. Levert het uitvoeren van de interventies door de leerkrachten op basis van de informatie vanuit het sensorisch profiel een positief resultaat op binnen het welbevinden van de leerlingen met ASS op basisschool X?

Ja, het uitvoeren van de interventies door de leerkrachten op basis van de informatie vanuit het sensorisch profiel heeft een positief resultaat opgeleverd binnen het welbevinden van de leerlingen met ASS op basisschool X.

Twee van de drie leerlingen gaven aan, dat het een punt vooruit was gegaan met hun welbevinden.

Eén leerling gaf aan dat het hetzelfde was gebleven.

Twee van de drie ouders gaven aan, dat het een punt vooruit was gegaan met het welbevinden van hun kind op school.

Eén ouder gaf aan dat het hetzelfde was gebleven.

Eén van de drie leerkrachten gaf aan, dat het een punt vooruit was gegaan met het welbevinden van de leerling in de klas.

Twee leerkrachten gaven aan dat het welbevinden van de desbetreffende leerling hetzelfde was gebleven.

De leerlingen gaven tijdens het interview aan, dat sommige interventies goed hadden gewerkt (zoals het werken met de mp3-speler en een andere plek in de klas), andere niet of wisselend (ruis in de klas en werken met het dagboek).

8. Algemene conclusie en aanbevelingen

8.1 Algemene conclusie

De hoofdvraag van dit onderzoek was als volgt:

Welke aanbevelingen ten aanzien van begeleiding van leerlingen met ASS kan ik doen richting de leerkrachten op een reguliere basisschool X, zodat er meer leerlingen met ASS binnen deze reguliere basisschool kunnen blijven?

Uit cyclus 1 van dit onderzoek is geconcludeerd dat zowel de desbetreffende leerkrachten als de leerlingen met ASS behoefte hebben aan meer specialistische kennis op het gebied van autismespectrumstoornissen.

De leerlingen gaven aan meer begrip te willen krijgen voor hun stoornis van enerzijds de klasgenootjes, anderzijds de leerkrachten. Ze voelen zich (op sommige momenten) niet begrepen. Wanneer ik dit als onderzoeker koppel aan de theorie kan het zijn dat dit in hun beleving speelt, maar dat dit niet de werkelijkheid hoeft te zijn. Denkend aan hun "theory of mind" (Vermeulen, 2013) kunnen zij niet altijd de juiste betekenis aan hun waarneming verlenen waardoor er een verkeerde perceptie van de werkelijkheid kan ontstaan. Daarentegen is het wel van belang als leerkracht om dit om te buigen om het welbevinden van deze leerlingen te bevorderen. Om de leerling beter te begrijpen kan de uitwerking van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) een bijdrage leveren.

De uitwerking van dit sensorisch profiel heeft in cyclus 2 een positief resultaat opgeleverd voor de desbetreffende leerkrachten, ouders en leerlingen op het gebied van specialistische kennis van ASS. Zowel de leerkrachten (twee van de drie) als de ouders (alle drie) gaven aan dat het werken met dit profiel een meerwaarde was in de omgang met de leerling. Alle partijen gaven aan dat ze het werken met dit profiel anderen zouden aanbevelen die te maken zouden hebben met een leerling met ASS.

Het welbevinden van de desbetreffende leerlingen is ofwel gestegen (volgens ouders en leerkrachten), ofwel gelijk gebleven (volgens leerlingen zelf). Dit laatste is vanuit de theorie te verklaren, omdat veranderingen veel tijd nodig hebben om bij leerlingen met ASS door te voeren. Een verandering betekent namelijk afwijken van het vaste patroon (Vermeulen, 2013 en Bruin, 2004). Er dient een transfer gemaakt te worden om deze veranderingen geleidelijk door te voeren. Vanwege de geringe tijd (8 tot 10 weken) die voor de inzet van de interventies was uitgetrokken, was deze transfer moeilijk te maken. Een andere verklaring voor het stagneren van het welbevinden bij enkele leerlingen is het verzanden in details door leerlingen met ASS door hun gebrekkige "centrale coherentie" (Vermeulen, 2013). Dit is het vermogen om in verbandingen te denken, zaken te generaliseren, rekening houdend met de context (Vermeulen, 2013). Wanneer een detail niet klopt of een negatieve lading heeft, wordt dit gegeneraliseerd tot het geheel. Op het moment dat er in een

gesprek wordt gevraagd naar het welbevinden van de leerling en de leerling heeft zojuist een negatieve ervaring meegemaakt (zoals bij leerling M), heeft dit invloed op de algehele uitslag.

8.2 Aanbevelingen

1. Er dient geïnvesteerd te worden in specialistische kennis van ASS bij de leerkrachten, zodat deze leerlingen beter begrepen worden en maatwerk geleverd kan worden. Dit kan door middel van scholing van alle leerkrachten op het gebied van ASS. Hierbij kan gebruik gemaakt worden van de expertise van het samenwerkingsverband (SWV De Meijerij), ambulant begeleiders en autismespecialisten. De expertise van Balans Digitaal ([www.balansdigitaal](http://www.balansdigitaal.nl)) en de Nederlandse Vereniging voor Autisme (www.autisme.nl) kunnen hieraan ook een bijdrage leveren.
2. Om meer zicht te hebben in de sensorische waarneming van een leerling met ASS kan het sensorisch profiel van Bogdashina (2004) ingezet worden. Door de uitwerking van dit profiel doet de leerkracht meer kennis op over de desbetreffende leerling (competenties) en leidt uiteindelijk tot maatwerk binnen de klassensituatie.
3. De onderwijsbehoeften die uit het sensorisch profiel gehaald worden, kunnen vervolgens omgezet worden in interventies, zoals het werken met een mp3-speler, een tangle, een laptop, enzovoort. Bepaalde interventies dienen geleidelijk ingevoerd worden (zoals een nieuwe plek in de klas), omdat veranderingen bij sommige leerlingen met ASS tot verwarring kunnen leiden.
4. Betrek de leerling zelf zoveel mogelijk bij het hele proces (autonomie). Dan overvalt het hem/haar niet en geeft de leerling meer zeggenschap en zelfvertrouwen. Daarnaast investeer je als leerkracht in de relatie met de leerling door in gesprek te gaan en te luisteren naar wat hij nodig heeft.
5. Betrek de klasgenoten bij alle veranderingen. Zij hebben namelijk ook invloed op het welbevinden van de leerling met ASS. Daarnaast zouden zij op de hoogte moeten worden gesteld van de betekenis van een autismespectrumstoornis en wat voor effect dat heeft op het gedrag van hun klasgenoot met ASS. Kennis leidt tot begrip.
6. Betrek ouders zoveel mogelijk bij het opstellen van specifieke onderwijsbehoeften. Ouders weten veel van hun kind en kunnen vanuit een ander perspectief naar het geheel kijken en informatie delen met school.

9. Discussie

9.1 Bijdrage praktijkcontext

De aanleiding van dit PGO is gerelateerd aan mijn privéleven en is daardoor persoonlijk. Mijn zoon met diagnose ASS heeft “het niet gered” binnen deze reguliere basisschool, terwijl ik diep van binnen altijd heb gedacht dat het wel had gekund met de juiste ondersteuning en begeleiding. Met dit aangewakkerde vuur ben ik dit onderzoek gestart.

De conclusie van dit onderzoek is dat de leerlingen met ASS inderdaad gebaat zijn bij een leerkracht (en klasgenoten) die hen begrijpt en dat specialistische kennis van ASS hieraan een bijdrage kan leveren (zie paragraaf 8.1).

Daarentegen kan het welbevinden van leerlingen met ASS grillig verlopen (bijvoorbeeld bij leerling M), dat het redden van een leerling op een reguliere basisschool een mooi streven is, maar ook een uitdaging blijft. Het is afhankelijk van verschillende factoren om het welbevinden van een leerling met ASS op peil te houden. Het gaat vaak niet om het grotere geheel, maar het zijn de details, zoals: een niet werkende laptop, een geluid van de groep ernaast, het digibord dat iedere keer hetzelfde maatje kiest of een leraar dat niet geordend is (zie bijlagen: 2 en 11). Dit valt als school niet allemaal te ondervangen.

Wat van belang is, is leerlingen met ASS goed te volgen, signalen te blijven herkennen, te blijven bevragen wat de reden is voor bepaald gedrag (McClelland, 1953) en dat je dit als leerkracht serieus neemt. Het gaat immers vaak om de details en dat kan vanuit hun referentiekader een heel andere betekenis hebben dan vanuit het perspectief van de leerkrachten, ouders en omstanders. Wanneer een leerling voelt dat hij zijn verhaal kwijt kan en daarin wordt gehoord, zal hij zich steeds veiliger voelen en zullen de momenten van frustratie verminderen. Natuurlijk is niet alles op te lossen (leerling Y wilde de stoppen uit de meterkast van school trekken, zodat hij geen last had van de muziek) en hoort dat ook bij “het leven”. Wanneer een leerling vervolgens handvatten krijgt hoe hij er zelf voor kan zorgen dat zijn arousal (stress door mentale over-alertheid) weer kan zakken, leert hij hier ook in de toekomst beter mee om te gaan (Vermeulen, 2013). Kortom, wees alert op de signalen en blijf afstemmen op de leerling. Dat geldt voor iedere leerling, met of zonder ASS en doet recht aan inclusief onderwijs.

De bijdrage die dit onderzoek heeft geleverd aan deze specifieke praktijkcontext, is de bewustwording van de noodzakelijkheid van specialistische kennis van ASS van leerkrachten om goed af te kunnen stemmen op deze leerlingen. Het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) is een voorbeeld van instrument dat hierin een bijdrage levert. Het is slechts een instrument en valt of staat bij het handelen van de leerkracht op basis van de onderwijsbehoeften voortkomend uit dit profiel. De informatie vanuit leerlingen is voor dat handelen een onmisbaar ingrediënt, evenals de informatie vanuit de ouders. Geef die leerling een stem (Kienhuis, 2008) en luister zonder oordeel.

9.2 Onderzoeksproces

Het werken aan dit praktijkgericht onderzoek is voor mij een uitdaging gebleken. Aangezien ik volgens de Kolb's learning styles (1984) een doener ben (accommodating), kost het mij energie om de fase van waarnemen en denken bewust door te maken. Aan de start van het onderzoeksproces ben ik vrij abrupt, op aanraden van de intern begeleider van mijn onderzoeksschool, gestart met een vragenlijst (zie bijlage 1). Achteraf heeft dit goed uitgepakt en heb ik de informatie hieruit kunnen gebruiken als antwoord op mijn eerste deelvraag van cyclus 1. Daarentegen heeft het mij bewust gemaakt van de noodzaak van het doorlopen van de fasen "waarnemen" en "denken" (Kolb, 1984) en ben ik voornemens in de toekomst deze bewustwording vast te houden (*Basisdimensie B2: Hanteren cyclus professioneel werken*). Ik heb in dit onderzoeksproces geleerd om de rust te bewaren om zaken te overdenken, zoals de analyse te maken van de behoeften ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met ASS op de onderzoeksschool. Het waren immers de behoeften van de leerkrachten en leerlingen en niet die van mijzelf. Ik ben nieuwsgierig en energiek van aard en heb mezelf gedwongen om de focus te houden op de cycli van het onderzoek en de betrokkenen hierin mee te nemen, zodat de onderwijspraktijk verbeterd kon worden.

Het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) is voor mij de leidraad geweest binnen cyclus 2 van mijn onderzoek. Ik heb de kennis van het gebruik van dit profiel zoveel mogelijk kritisch toegepast in deze onderwijspraktijk (*Basisdimensie B1: Kritisch toepassen van kennis*). Zo heb ik de resultaten van het sensorisch profiel omgezet in onderwijsbehoeften en aanbevelingen gedaan naar de onderwijspraktijk. Ik heb de aanbevelingen zo realistisch mogelijk gedaan, zodat het daadwerkelijk uit te voeren was voor de leerkracht. In de uitwerking van het sensorisch profiel heb ik de vertaalslag gemaakt naar de onderwijsbehoeften van de leerling (*Basisdimensie B2.1: gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden*) en ben uitgegaan van hun kwaliteiten.

Gedurende het gehele onderzoeksproces heb ik zowel de leerkrachten, als de ouders en de leerlingen met ASS gezien als belangrijke informatiebron (*Basisdimensie 2.2: Samenwerkend leren*). Zij hebben mij informatie verschaft over hun visie op wat nodig is om deze leerlingen binnen deze school zo goed mogelijk te begeleiden en daarmee het functioneren van deze leerlingen in de klas. Zonder de informatie van hen had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren.

In de uitwerking van de onderwijsbehoeften vanuit het sensorisch profiel heb ik zoveel mogelijk afgestemd op de meergelaagdheid in de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons en Van Velthooven, 2012). Zo heb ik het accent gelegd op mijn communicatieve professionaliteit (*Basisdimensie A2: Normatieve professionaliteit*) door open te staan voor het verhaal van de leerling tijdens de interviews. Ik heb me hierbij zoveel mogelijk een "niet wetende houding" aangenomen (Pepper & Weitzman, 2011).

Het doel van mijn onderzoek is dat zoveel mogelijk leerlingen met ASS met de juiste begeleiding op deze reguliere basisschool kunnen blijven wat recht doet aan inclusief onderwijs. Ik heb hieraan een bijdrage geleverd (*Basisdimensie A1: Visie op inclusie en waarderen diversiteit*) door aanbevelingen te doen richting de leerkrachten waaronder de inzet van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004). De conclusie is niet eenvoudig. Het blijkt namelijk van een aantal factoren af te hangen of het welbevinden van leerlingen met ASS op peil kan worden gehouden en zij binnen deze reguliere basisschool wel of niet kunnen blijven.

Ik heb mij gedurende het onderzoeksproces binnen deze praktijksituatie zo goed mogelijk gehanteerd en afgestemd op de meergelaagdheid van mijn functioneren (*Basisdimensie A3: Authentiek functioneren*) door de balans te vinden tussen de behoeften van de praktijkcontext en mijn eigen behoeften. Zo ben ik doeltreffend te werk gegaan in het benaderen van de respondenten door aan te geven wat ik van hen verwacht en wat zij van mij konden verwachten (zie bijlage: 3 en 10). Daardoor heb ik de communicatie transparant gehouden en heb ik mijn doel (het verzamelen van benodigde informatie) kunnen bereiken.

De feedback van mijn "vaste" critical friend was voornamelijk gebaseerd op het theoretische stuk (zie bijlage 15). Ik mocht meer literatuur erin verwerken. Dit is inderdaad een aandachtspunt voor mij geweest binnen het hele onderzoeksproces. Ik ben hier bewust mee omgegaan, door de fase van "nadenken" te doorlopen (Kolb's learning styles, 1984) door regelmatig afstand te nemen van mijn schrijven, nogmaals te lezen en vandaaruit de koppeling te maken met de theorie. Ik heb hiernaast gebruik gemaakt van het taalkundig advies van een andere critical friend. Hij heeft mijn stukken doorgenomen en feedback gegeven op het talige aspect. Dat was fijn, omdat dit niet mijn sterkste kant was en ik daardoor het verslag taalkundig op een hoger niveau kon tillen.

Een kritische noot in het gehele onderzoeksproces ligt voor mij in mijn persoonlijke werksituatie, dat ik niet op de onderzoeksschool werkende ben (behalve als Master SEN-stagiaire), maar elders en dat dit effect heeft gehad op het algehele onderzoeksproces. Wanneer ik werkende was geweest binnen deze werkcontext had ik wellicht meer data kunnen verzamelen, dan wat ik nu heb kunnen doen. Ik had bijvoorbeeld bij de evaluatie en beantwoording van de laatste twee deelvragen de leerkrachten en ouders kunnen bevragen in een interview, waardoor ik hier meer kwalitatieve data uit had kunnen halen.

9.3 Tot slot

Ondanks de laatste kritische noot, ben ik blij dat ik bijdrage heb kunnen leveren aan het verbeteren van de positie van leerlingen met ASS op een reguliere basisschool en mijn rol als 'change agent' heb kunnen pakken. Met dit gevoel vol passie en vuur wil ik verdergaan en kijken waar ik dit vuur nog meer kan aanwakkeren met als hoofddoel streven naar een inclusieve school en nog mooier een inclusieve samenleving!

BIBLIOGRAFIE

- Aob (2014, 25 maart). Scholen niet klaar voor passend onderwijs. Opgevraagd op 13 november 2015, <http://www.aob.nl/doc/briefpassendonderwijs/AOb25032014.pdf>
- Andriessen, D., Onstenk, J., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek voor het HBO*. Den Haag: HBO raad verenigingen van hogescholen.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen* (vert. M.W. Hengeveld). Amsterdam: Boom uitgevers. (Oorspr. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Uitgeverij: American Psychiatric Publishing)
- Berckelaer-Onnes, I. (2012). *Autisme op school. Een passend aanbod binnen Passend onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Bohlmeijer, E., Westerhof, G., Bolier, L., Steeneveld, M., Geurts, M., en Walburg, J. (2013). *Welbevinden: van bijzaak naar hoofdzaak?* De psycholoog, november 2013. Geraadpleegd op 25 april 2016, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Bohlmeijer%20e.a.%20\(2013\).%20Welbevinden-%20van%20bijzaak%20naar%20hoofdzaak.pdf#search=welbevinden](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Bohlmeijer%20e.a.%20(2013).%20Welbevinden-%20van%20bijzaak%20naar%20hoofdzaak.pdf#search=welbevinden)
- Bruin, C. de (2004). *Geef me de vijf. Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Cauffman, L. & Dijk, D. van (2009). De onderleggers, 1, p. 21-31. *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs. Geraadpleegd op 18 januari 2015, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20%20Cauffman,%20L.%20en%20Van%20Dijk,%20D.%20\(2009\).%20%20Handboek%20oplossingsgericht%20werken%20in%20het%20onderwijs-h1.Onderleggers.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/begeleiden/bogc1/Documents/Basis%20%20Cauffman,%20L.%20en%20Van%20Dijk,%20D.%20(2009).%20%20Handboek%20oplossingsgericht%20werken%20in%20het%20onderwijs-h1.Onderleggers.pdf)
- Chris Lloyd, interview. Geraadpleegd op 14 september 2015, <http://fontys.mediamission.nl/Mediasite/Play/a732514e11a3493e8116b6beb3a573a11d>
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H., Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

- Delfos, M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs*. Den Haag: Quirijn.
- Gezondheidsraad, 2009. *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders* (publicatienummer 2009/09). Den Haag: Gezondheidsraad.
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Herpen, H. (15 april 2016). *Verbondenheid als antwoord op uitval en buitensluiten*. Geraadpleegd op 18 april 2016, <http://www.marcelvanherpen.nl/beeld/respect-project-marcel-van-herpen-rabobank-uden-veghel/>
- Hoog, R. de, Stultiens-Houben, S. & Heijden, I. van der (2012). *Prikkels in de groep! Samenwerken aan een sensorisch waardevolle omgeving voor kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Houten, D. (2004). *De gevarieerde samenleving*. Geraadpleegd op 20 september 2014, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20-%20Houten,%20D.%20van%20\(2004\).%20De%20gevarieerde%20samenleving.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20-%20Houten,%20D.%20van%20(2004).%20De%20gevarieerde%20samenleving.pdf)
- Inspectie van het Onderwijs (2013, april). *Beter op hun plek? Maatwerk voor leerlingen met een autismespectrumstoornis. Kwantitatieve analyse en casusonderzoek*. Geraadpleegd op 16 november 2015, <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2013/maatwerk-voor-leerlingen-met-een-autismespectrumstoornis.pdf>
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montessori, N.M. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2012). *De ecologie van de leerling*. Geraadpleegd op 15 oktober 2014, [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/CEN%201%20Sy steemdenken/basis/Basis%20-%20Meersbergen,%20E.%20van%20en%20Jeninga,%20J.%20\(2012\)%20De%20ecologie%20van%20de%20leerling.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/CEN%201%20Sy steemdenken/basis/Basis%20-%20Meersbergen,%20E.%20van%20en%20Jeninga,%20J.%20(2012)%20De%20ecologie%20van%20de%20leerling.pdf)
- Kienhuis, J. (2008). *De stem van de leerling. Oplossingsgericht werken, basis voor dialoog en participatie*. Geraadpleegd op 5 oktober 2014, [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/Denken%20in%20mogelijkheden/basis/Kienhuis,%20J.%20\(2008\).%20De%20stem%20van%20de%20leerling.%20Oplossingsgericht%20werken,%20basis%20voor%20dialoog%20en%20participatie.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/Denken%20in%20mogelijkheden/basis/Kienhuis,%20J.%20(2008).%20De%20stem%20van%20de%20leerling.%20Oplossingsgericht%20werken,%20basis%20voor%20dialoog%20en%20participatie.pdf)
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New York: Prentice-Hall
- McClelland, D. (1953). *De Ijsbergtheorie*. Verenigde Staten.

- Meersbergen, E. van & Vries, P. de (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*. Utrecht: Perspectief uitgevers.
- Mesibov, G.B., Schopler, E. en Hearsey, K.A. (1994). *Structured teaching*. In E. Shopler en G.B. Mesibov. *Behavioral issues in autism* (p. 195-207). New York: Plenum Press.
- Onderzoek Onderwijsraad, 2014. *Startdossier kansen en risico's in de verbinding onderwijs-jeugdbeleid. Een internationale verkenning en Nederlandse reflectie*. Geraadpleegd op 6 november 2015, <https://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/Startdossier-kansen-en-risico-s-in-de-verbinding-onderwijs-jeugdbeleid.pdf>
- Otter, M. den (2009). *Perspectief op inclusief, een passende uitdaging*. Geraadpleegd op 1 oktober 2014, [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/CEN%202%20Inclusie/basis/Basis%20%20Otter%20M.%20den%20\(2009\).%20Perspectief%20op%20inclusief,%20een%20passende%20uitdaging.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/CEN%202%20Inclusie/basis/Basis%20%20Otter%20M.%20den%20(2009).%20Perspectief%20op%20inclusief,%20een%20passende%20uitdaging.pdf)
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven (België): Uitgeverij Acco.
- Pepper, J. & Weitzman, E. (2011). *Praten doe je met z'n tweeën: Een praktische handleiding voor ouders van kinderen met taalachterstanden*. Amsterdam: SWP.
- Rijdt, C. de, Serrien, B. & Dam, C. van (2014). *Praktijkboek over oplossingsgericht werken & visualisaties bij mensen met een verstandelijke beperking. Visualiseer wat werkt*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Schuman, H. (2009). *Inclusief onderwijs, dilemma's en uitdagingen*. Geraadpleegd op 20 september 2014, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20%20Schuman,%20H.%20\(2009\).%20Inclusief%20onderwijs%20inclusief%20onderwijs,dilemmas%20en%20uitdagingen.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20%20Schuman,%20H.%20(2009).%20Inclusief%20onderwijs%20inclusief%20onderwijs,dilemmas%20en%20uitdagingen.pdf)
- Sir Ken Robinson (2013). *How to change education?* Geraadpleegd op 7 september 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=BEsZOyQzxQ>
- Sir Ken Robinson (2010). *Bring on the learning revolution!* Geraadpleegd op 7 september 2015, https://www.youtube.com/watch?v=r9LeIXa3U_I

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Geraadpleegd op 16 september 2015, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20-%20Stevens,%20L.%20\(1997\)%20Overdenken%20en%20doen.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20-%20Stevens,%20L.%20(1997)%20Overdenken%20en%20doen.pdf)

Stevens, L.(2004). *Zin in onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Stevens, L., (2013). *Wat gaan we doen? Van verlegenheid naar zelfbewuste verantwoording van onderwijspraktijk*. Tijdschrift orthopedagogiek. Geraadpleegd op 14 september 2015, <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20-%20Stevens,L-2013-Wat%20gaan%20we%20doen-Tijdschrift%20Orthopedagogiek.pdf>

Stultiens-Houben, S., Hoog, R. de & Heijden, I. van der (2014, maart-april). *Autisme en een sensorisch waardevolle omgeving*. Geraadpleegd op 15 september 2014, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut1/Documents/Hoog,R.,%20Stultiens,%20S.,%20van%20der%20Heijden,%20I.%20\(2014\).%20Sensorisch%20waardevolle%20omgeving.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut1/Documents/Hoog,R.,%20Stultiens,%20S.,%20van%20der%20Heijden,%20I.%20(2014).%20Sensorisch%20waardevolle%20omgeving.pdf)

Vermeulen, P. (2013). *Brein bedriegt. Autisme en normale tot hoge begaafdheid*. Berchem: drukkerij Epo.

Wing, L. (2006). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. Londen: Constable.

Bijlage 1: Tijdspad PGO

Tijdspad PGO

Aug – sep 2015	Oriëntatiefase: format 1 invullen
Sep 2015	Vragenlijst Behoeftanalyse doorsturen naar alle leerkrachten onderzoeksschool
	Hoofdstuk 1 schrijven
Okt 2015	Interview 3 leerlingen met ASS (incl schaalvraag welbevinden in de klas)
	Interview 3 leerkrachten
	Uitwerken interviews leerlingen en leerkrachten
	Hoofdstuk 2 schrijven
Nov 2015	Hoofdstuk 3 schrijven
	Gesprekken ouders
Dec 2015	Gesprek studiebegeleider ²
Dec 2015-	
Jan 2016	Ouders vullen de Checklist Zintuiglijke waarneming in.
	Uitwerken sensorisch profiel leerlingen.
	Gesprekken met ouders en leerkrachten waarin de uitwerking van het sensorisch profiel wordt besproken en ik aanbevelingen doe naar de leerkracht. Binnen dit gesprek wordt de schaalvraag neergelegd over het welbevinden van hun kind c.q. leerling in de klas.
	Hoofdstuk 3 en 4 schrijven
Feb 2016	Hoofdstuk 5 en 6 schrijven
Maart 2016	Evaluatie vragenlijst inzet sensorisch profiel leerkrachten en ouders (incl schaalvraag welbevinden)

² Tijdens het gesprek met mijn studiebegeleider Elle van Meurs in december 2015 zijn we samen tot de conclusie gekomen, dat het onderzoek geen ontwerponderzoek zou moeten worden (wat in eerste instantie de opzet was), maar een actie-onderzoek. Dat betekende dat er een aantal aanpassingen gedaan moesten worden: de cycli van het actieonderzoek moesten erin verwerkt worden.

	Evaluatiegesprekken leerlingen (incl schaalvraag welbevinden)
	Uitwerking evaluatievragenlijst en gesprekken
	Hoofdstuk 7 en 8 schrijven
April 2016	Presentatie uitkomsten onderzoek op onderzoeksschool in plenaire setting.
	Hoofdstuk 9 schrijven
	Gesprek studiebegeleider
Mei 2016	Laatste aanpassingen PGO doen
	Inleveren PGO

Bijlage 2: Matrix antwoorden leerlingen interview behoeftenanalyse en schaalvraag

Vragen:	Leerling M	Leerling R	Leerling Y
1. Schaalvraag: Wat voor cijfer geef jij school (0 tot 10)? Hoe fijn vind je het op school?	Ik geef school een 3, want er wordt weinig rekening gehouden met mijn autisme...Ik bedoel vooral de kinderen in de klas. Ze snappen mij niet.	Ik geef school een 8. Ik vind het wel gezellig. De sfeer is wel goed.	Een 8. Ik wil graag naar school. Ik vind school leuk.
2. Wat gaat goed?	-De juf let goed op tegen het pesten. -Het lukt me ook steeds beter om goed op te letten en naar het bord te kijken.	-We doen leuke spelletjes in de klas. Dat vind ik leuk. -Ik heb ook een goed plekje in de klas. Dan kan ik beter opletten.	-Buiten spelen gaat goed. -Soms is het stil in de klas. Dat is wel fijn, maar dat is niet zo vaak...
3. Wat gaat niet goed?	- De troep in mijn la. Daar word ik gek van. - Ik word gepest door andere kinderen, als de juf uit de klas is. De kinderen begrijpen mij niet. Ik loop dan weg, anders ontplof ik. -Als de juf instructie geeft aan een ander groepje kan ik niet meer verder werken.	-De uitleg gaat vaak te snel. - De juf praat soms tegen de andere groep. Dan kan ik me niet meer concentreren.	-Als de juf instructie geeft aan een ander groepje, kan ik me niet meer concentreren. -Als de juf gaat printen, wordt het chaos in de klas. Ik doe dan ook mee. -Bij het digibord moet ik altijd samen met J. -Ik wil een ander plekje in de klas, want anderen lopen achte mij langs. -Mijn laptop werkt niet.
4. Wat heb je nodig? Wat zou je fijn vinden?	-Het helpt mij als iemand mij helpt met mijn laatste te ordenen. (Extra hulp) -Stilte in de klas. (stilte) -Het pesten moet stoppen. De andere kinderen moeten begrijpen wat autisme betekent. Misschien een spreekbeurt houden over autisme, ofzo. (begrip)	-Het werken met een koptelefoon werkt soms wel goed, maar niet altijd. (hulpmiddel) -Misschien werken in een aparte "stilteruimte" zou wel kunnen werken (stilte) . -Dat het gezellig is in de klas en dat niemand gepest wordt. (begrip) -Een maatje die mij kan helpen. (Extra hulp)	-Stilte in de klas. (stilte) -In de klas blijven. Ik wil er niet uitgestuurd worden. (begrip) -Met de laptop werken word ik rustig van. (hulpmiddel) -Ik wil maar één juf die mij begrijpt. Dat is fijner, maar dat kan niet. (begrip)

Bijlage 3: Toelichting invullen vragenlijst leerkrachten (behoefteanalyse).

Beste leerkrachten van *Basisschool X*,

Via deze weg wil ik me graag (nogmaals) voorstellen:

Ik ben Laura Kuis en volg de Master SEN-studie richting Remedial Teaching en Autismespecialist.

Op dit moment loop ik stage bij E. Wellicht heeft u me al eens in de wandelgangen gezien. Daarnaast ben ik al bekend bij een aantal leerkrachten, aangezien mijn zoon bij jullie op school heeft gezeten.

Aangezien ik mijn praktijk gericht onderzoek (gericht op leerlingen met een autisme spectrum stoornis, ASS) op jullie school zal uitvoeren, wil ik jullie vragen om bijgaande vragenlijst in te vullen. Het is namelijk de bedoeling, dat ik eerst in beeld wil krijgen waar jullie behoeften liggen als leerkracht binnen de begeleiding van deze leerlingen. Vervolgens zal ik in samenspraak met directie en ib-er het onderzoeksonderwerp (c.q. -vraag) nader bepalen. Hier kom ik nog op terug.

De gegevens die jullie doorgeven zullen geheel vertrouwelijk en zorgvuldig mee om gegaan worden. U kunt de vragenlijst geheel anoniem invullen. Na het verwerken van de gegevens worden deze vragenlijsten vernietigd.

Ik wil u vragen om uiterlijk voor vrijdag 25 september deze lijst in te vullen.

Ik dank u bij voorbaat voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Laura Kuis

Vragenlijst Behoeftenanalyse Leerkrachten van leerlingen met ASS

Om een zo helder mogelijk beeld te krijgen van jullie behoeften t.a.v. de begeleiding van leerlingen met ASS wil ik jullie vragen om zo uitgebreid mogelijk de onderstaande vragen te beantwoorden.

1. Binnen welke groep bent u op dit moment werkzaam?
1/2/3/4/5/6/7/8
2. Heeft u een leerling met ASS (of een vermoeden daarvan) op dit moment in uw klas zitten?
Ja/nee.
Zo ja, hoeveel? _____
3. Heeft u ooit in het verleden een leerling met ASS (of een vermoeden daarvan) in de klas gehad?
Ja/nee.
4. Wat zet u als leerkracht op dit moment in om deze leerling zoveel mogelijk onderwijs op maat te bieden? Welke interventies zet u in binnen de groep? (Bij ervaring uit verleden, dan graag ook vermelden!)

5. Wat vindt u dat goed gaat t.a.v. van de begeleiding van leerlingen met ASS binnen uw groep? Waar bent u trots op?

6. Wat vindt u dat goed gaat op schoolniveau t.a.v. de begeleiding van leerlingen met ASS? Waar bent u trots op?

7. Wat vindt u (nog) lastig in de begeleiding van leerlingen met ASS binnen uw klassensituatie? Waar loopt u tegenaan?

8. Waar heeft u behoefte aan binnen uw klassensituatie? Wie of wat zou u daarmee kunnen helpen? Wat heeft u daarvoor nodig?

9. Waar heeft u als leerkracht behoefte aan op schoolniveau?
Denk aan: vaststaand protocol begeleiding leerlingen met ASS, lijst met onderwijsbehoeften specifiek voor leerlingen met ASS, samenwerken met ouders, gebruikmaken van expertise (binnen en/of buiten de school), nascholing (kennisuitbreiding t.a.v. dit onderwerp), leerlingbesprekingen, klassenconsultaties etc.

10. Is er nog iets t.a.v. dit onderwerp dat u kwijt wilt?

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

Bijlage 5: Samenvatting vragenlijst behoefteanalyse leerkrachten

- Het zou fijn zijn om een vaststaand (**protocol**) te hebben of een lijst met onderwijsbehoeften specifiek voor leerlingen met ASS.
- Hulp bij: Het **samenwerken** tussen kinderen en dan vooral de lessen die horen bij het coöperatief leren.
- Wanneer kinderen door angst of onbegrip, **agressief** gaan reageren, of wanneer kinderen uit angst niet meer een groep in willen. Of niet meer voor rede vatbaar zijn. Of wanneer dit in combinatie met ADHD is of een andere vorm. (**Omgaan met conflictsituaties**)
- Gebruikmaken van expertise (**Specialistische kennis**)
- Eigenlijk zou elke leerkracht moeten weten (**Specialistische kennis**) (hoe je het best met ASS-kinderen kunt omgaan. Wat doe je bij gedragsproblemen; hoe tolerant moet/mag je zijn; welke verwachtingen mag je wel/niet hebben. Etc.
- Dus ik denk dat professionalisering (**Specialistische kennis**) wenselijk is op dit gebied; dat kweekt begrip voor het kind, waardoor er respect ontstaat voor elkaar. Dit komt de relatie zeker ten goede. De basis om goed te kunnen werken met elk kind!
- In gevallen van agressie is het fijn om als leerkracht te weten wie het kind een moment kan opvangen (**Omgaan met conflictsituaties**)
- Coöperatief leren, ook één van de peilers van ons onderwijs, kan lastig zijn voor een kind met ASS. (**Hulp bij samenwerken in de klas**)
- Lastig dat er geen consequente achtervang afspraken zijn te maken (bij agressie). Teveel verschillende mensen die dit opvangen terwijl juist eenduidigheid en consequente aanpak zo belangrijk is.
- Hoewel vaststaande protocollen, handelingsadviezen heel handig zijn, blijken lezingen over het denken en de informatieverwerking van kinderen met een ASS heel verhelderend te zijn (**Specialistische kennis**). Ook ervaringen van een ervaringsdeskundige zoals een volwassene met een ASS geeft vaak veel inzicht.
- Ik denk dat je met een leerlingbespreking samen met ouders al heel ver kan komen. (**Samenwerking ouders**)
- Protocol begeleiding leerlingen met ASS (**protocol**)
- Het is altijd fijn om daar op een studiedag nog eens dieper in te duiken met collega's, mbv een expert (**Specialistische kennis**)
- ook collegiale consultatie in voorkomende gevallen met leerlingen met ASS zouden fijn zijn, want het werkt naar mijn mening toch het best om vanuit een concrete situatie tot een hulpvraag te komen. (**Collegiale consultatie**)
- bijvoorbeeld het inrichten van de klas. Je wilt rekening houden met prikkelvrij en gestructureerd, maar wilt het ook gezellig maken. (**Praktische tips**)
- omgaan met conflictsituaties, rigide houding is hierbij lastig om te buigen of begrip voor te kweken bij anderen. Met name de begeleiding naar acceptatie door andere kinderen in dit soort situaties. (**Omgaan met conflictsituaties**)
- samen met het kind gedachtenpatronen (ook op het vlak van leren, strategiegebruik etc.) om te buigen (**Specialistische kennis**)
- Lijst met onderwijsbehoeften voor leerlingen met ASS (**protocol**).
- Expertise van buiten school (**Specialistische kennis**)
- Is er een vaststaand protocol?? Misschien is dat iets dat meer structuur geeft in onze begeleiding van leerlingen met ASS. (**protocol**)
- Het goed samenwerken met instanties (waar ook ouders naar kunnen worden verwezen) is ook belangrijk. Sommige kinderen hebben echt gespecialiseerde hulp (**Specialistische kennis**) nodig en dan is het fijn dat deze met andere instanties binnen of buiten de school kan worden geboden, of het in ieder geval verwijzen van ouders is ook al prettig (**Samenwerking ouders**). Ik heb gemerkt dat ouders vaak ook zoekende zijn en niet weten waar ze welke hulp moeten halen. Als school hierin een schakel kan zijn, is dat heel goed.
- Nascholing (**Specialistische kennis**) kan ook een stap zijn in meer inzicht en betere begeleiding.
- Concreet materiaal waarmee ik de leerling aan het werk kan zetten. Dit kan als beloning maar ook als het niet gaat. Wat kan ik hem dan laten doen? (**Praktische tips**)
- De behoefte voor mij is er om praktische tips (**Praktische tips**) te krijgen over de omgang met deze leerling op momenten dat het echt niet gaat. (**Omgaan met conflictsituaties**)

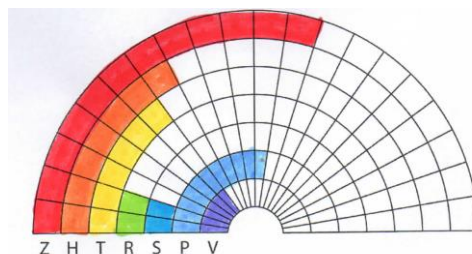
Kernwoord	Hoeveel keer benoemd:
Specialistische kennis	9x
Protocol	4x
Omgaan met conflictsituaties	4x
Praktische tips	3x
Samenwerking ouders	2x
Collegiale consultatie	1x
Hulp bij samenwerken in de klas	1x

Bijlage 6: Uitwerking sensorisch profiel M, inclusief onderwijsbehoeften.

Legenda

Z= Zien: rood;
H= Horen: oranje;
T= Tastzin: geel;
R= Reuk: groen;
S= Smaak: blauw
P= Proprioceptief zintuig: licht blauw
V= Vestibulair zintuig: paars

Sensorisch profiel M:



Hypothesen n.a.v. sensorisch profiel M

Samenvatting

M scoort hoog in de intensiteit van de werking van de zintuigen: Zien, Horen, Tast, Proprioceptie (positiezin) en Vestibulair (beweging en balans).

Binnen sommige zintuigen heeft hij prikkels nodig (**hypogevoeligheid**). Deze stimulatie heeft hij nodig om goed te kunnen functioneren. Binnen het zintuig Zien laat hij bijvoorbeeld zien, dat hij een visuele denker is en in beelden denkt. Hij heeft beelden nodig om goed te kunnen leren en functioneren. Binnen het zintuig Tast heeft M het nodig om voorwerpen of mensen letterlijk te voelen (denk aan knuffelen en stevig omarmen). Binnen het Vestibulair zintuig laat hij zien, dat hij bewegingen nodig heeft om goed te kunnen functioneren.

Binnen andere zintuigen vermijdt hij prikkels (**hypergevoeligheid**), om sensorische overbelasting te voorkomen. Zijn visuele kanaal is regelmatig té open, zodat er meer prikkels binnenkomen, dan zijn hersenen aankunnen. Hij lijkt vermoeid te worden door bijvoorbeeld TL-verlichting en raakt snel gefrustreerd om in een lawaaierige, drukke ruimte te werken (zintuig Horen). Binnen het Proprioceptief zintuig draait hij met het hele lichaam om naar iets te kijken en heeft moeite met het hanteren van kleine voorwerpen, zoals knopen.

Verder heeft hij een **vertraagde en vervormde waarneming**. Auditieve informatie komt fragmentarisch binnen, waardoor er een vertraging plaatsvindt. Vervormde waarneming uit M in moeilijk kunnen huppelen (proprioceptie) en voorgrond- en achtergrondinformatie moeilijk te kunnen filteren (zien).

Gebied Zien

M ervaart een hoge intensiteit van de werking van het zintuig Zien.

Hij is niet in staat voorgrond- en achtergrondinformatie te filteren. Zo merkt hij elke kleine verandering in de omgeving op en laat zich niet voor de gek houden door optische illusies. Daardoor haalt hij relevante en niet-relevante prikkels niet uit elkaar. Hij richt zijn aandacht op kleine onderdelen van de omgeving in plaats van het totaalbeeld.

Hij scoort zowel op hyper- als op hypogevoeligheid even hoog. Bij het stukje hypergevoeligheid is het visuele kanaal te open, zodat er meer prikkels binnenkomen, dan zijn hersenen aankunnen. Zo kijkt hij voortdurend naar heel kleine details en merkt veranderingen snel op. Hij houdt niet van het donker of fel licht (denk aan TL-verlichting). Er is een vermoeden van ouders, dat M door deze verlichting vermoeid raakt.

Bij zijn hypogevoeligheid is het kanaal Zien juist niet open genoeg, met als gevolg dat er te weinig stimulatie binnenkomt en zijn hersenen gedepriveerd raken. Zo kijkt hij met gespannen aandacht naar mensen of voorwerpen. Hij tast met zijn hand de omtrek van een voorwerp af en blijft in een ruimte het liefst bij een muur.

Verder scoort M redelijk hoog in vervormde waarneming. Hij vindt het moeilijk een bal te vangen en lijkt te schrikken wanneer iemand onverwachts in de buurt komt.

Opmerking ouders: M heeft een fysieke afwijking. Hij schakelt zijn linkeroog uit, omdat hij die niet 3D kan focussen. Daardoor is zijn oog-hand-coördinatie zwak.

M scoort hoog bij perceptueel denken. Hij is een visuele denker en heeft een goed visueel geheugen. Hij heeft bijvoorbeeld een goed geheugen voor routes en plaatsen en kan in een oogwenk grote hoeveelheden informatie uit het hoofd leren bij de zaakvakken vooral in de vorm van illustraties en geluid. Daarnaast kunnen perceptuele denkers gedachten als werkelijkheid ervaren. Dat betekent dat hij iets waaraan hij denkt op dat moment weer visueel, auditief en emotioneel kan herbeleven. Voor ouders is dit laatste herkenbaar. M kan dan zelfs emotioneel reageren.

Gebied Horen

Binnen het gebied Horen ervaart M een hoge intensiteit van de werking van dit zintuig.

Hij is niet in staat voorgrond- en achtergrondinformatie te filteren. Hij raakt snel gefrustreerd als er in een lawaaiige, volle ruimte iets gedaan moet worden. Hij lijkt instructies niet te begrijpen wanneer meer dan één persoon tegelijk aan het woord is.

M laat voornamelijk een hypergevoeligheid zien binnen het zintuig Horen. Hij laat een kwetsbaarheid zien in zintuiglijke overbelasting. In het verleden bedekte hij zijn oren met zijn handen bij allerlei geluiden. Hij heeft een hekel aan onweer en mensenmenigten (veel geluid). Hij blijft uit de buurt van geluiden en lawaai, zoals vuurwerk en straaljagers. Om dit te compenseren, herhaalt hij steeds hetzelfde geluid om andere geluiden te blokkeren. Hij houdt daarnaast van muziek (kan ook een compensatie zijn). Hierop aansluitend kan hij “zich verliezen” in bepaalde prikkels (resonantie). Hij lijkt helemaal op te gaan in geluiden, zoals het rommelen in een bak met lego. Daarnaast lijkt hij in staat te zijn gedachten en gevoelens met name van moeder te “lezen”. Hij heeft een groot empathisch vermogen naar moeder toe.

Bij boosheid slaat M met deuren en op voorwerpen. Hierin laat hij een hypogevoeligheid zien. Hij is graag in de keuken en badkamer (hypogevoeligheid).

M laat een vertraagde reactie zien op auditieve prikkels, zoals geluiden, vragen en instructies. De auditieve informatie komt in kleine gedeelten binnen en vraagt veel tijd en moeite om het totaalbeeld te interpreteren. Hij heeft enige tijd nodig om de vraag en het antwoord te verwerken.

Gebied Tastzin

M reageert hypogevoelig in de intensiteit van de werking van het zintuig Tast. Zo omarmt hij anderen stevig, houdt van knuffelen, bezeert zichzelf vaak en heeft een hoge tolerantie voor pijn. Zo slaat of bijt hij zichzelf bij verdriet of pijn. Hij zoekt op dat moment die prikkel op om de controle erover te krijgen of om de informatiestroom in de hersenen weer op gang te brengen.

Daarentegen kan hij bepaalde soorten textiel- of weefselstructuur niet verdragen en klaagt hij over gedeelten van kleding, zoals labeltjes. Op dat moment laat hij een “verkokerde” waarneming zien.

Hij compenseert een “onbetrouwbaar” zintuig met behulp van een ander zintuig. Zo houdt hij voorwerpen tegen zijn lippen aan of tikt ertegen.

Gebied Reuk

Binnen dit zintuig laat hij weinig gevoeligheid zien. Hierin laat hij een goed zintuiglijk geheugen zien, doordat hij geuren goed onthoudt.

Gebied Smaak

Binnen dit zintuig laat hij weinig gevoeligheid zien. Een bijzonderheid binnen dit zintuig is dat hij voorwerpen tegen zijn lippen aan houdt. Dit duidt waarschijnlijk op het compenseren van een “onbetrouwbaar” zintuig met behulp van een ander zintuig. Daarnaast heeft hij een grote voorliefde voor bepaald soort eten (hypergevoeligheid) en geeft blijk van een goed zintuiglijk geheugen voor smaak. M kookt graag. Het proeven en ruiken van eten vindt hij fijn.

Proprioceptief zintuig (positiezin)

Binnen dit zintuig scoort M opvallend hoog. Hij laat een hoge intensiteit van de werking van dit zintuig zien.

Hij is onhandig en beweegt zich stijf.

M laat een hypergevoeligheid zien door in het verleden een vreemde lichaamshouding aan te nemen. Hij draait met het hele lichaam om naar iets te kijken en heeft moeite met het hanteren van kleine voorwerpen, zoals knopen.

Hij laat een hypogevoeligheid zien door zijn geringe spierkracht en maakt een hangerige indruk door tegen andere mensen, meubilair en muren aan te leunen, zoals bij het tanden poetsen. Daarnaast is hij zich niet bewust van zijn eigen lichaamssignalen, zoals een hongergevoel en het gevoel om te moeten plassen.

M laat een inconsistente waarneming zien: hij fluctueert tussen hyper- en hypo (aan en uit). Zo vertoont hij verschillen in spierkracht door op zijn ellebogen op de tafel te hangen en bij

het schrijven zijn potloodlijnen, letters en woorden onevenwichtig (van heel groot naar heel klein).

Hierin laat hij een vervormde waarneming zien, zoals moeite met het vangen van een bal en moeite met huppelen.

Hij presteert zwak bij sport en lijkt geen weet te hebben van wat zijn eigen lichaam doet. Hij vindt het moeilijk om bewegingen na te doen en lijkt niet te weten hoe het eigen lichaam te bewegen.

Hij laat een kwetsbaarheid zien voor zintuiglijke overbelasting, doordat hij snel vermoeid raakt, vooral in een felverlichte omgeving (gymzaal), of bij een rechtopstaande houding.

Ook binnen dit zintuig laat hij een goed zintuiglijk geheugen zien. Zo begrijpt hij aanwijzingen beter wanneer de exacte bewegingen worden voorgedaan die hij moet uitvoeren om de aanwijzingen op te volgen.

Vestibulair zintuig (beweging/balans)

Binnen dit zintuig laat M een hypogevoeligheid zien in de intensiteit van de werking van dit zintuig. Hij houdt van schommels en draaimolens en draait om eigen as of loopt steeds in rondjes. Daarnaast draait, springt en wiegt hij heen en weer, vooral bij frustratie of verveling. Hij wordt gefascineerd door deze prikkels. Hij lijkt ook voortdurend te bewegen en kan zich verliezen in bepaalde prikkels (resonantie).

Hij lijkt zich niets aan te trekken van de risico's van hoogte en duidt op een vertraagde waarneming.

Hij verliest zijn oriëntatiegevoel in lawaaierige of fel verlichte plaatsen (gymzaal). Dat duidt op het platleggen van "systemen" en lijkt op een sensorische overbelasting.

Onderwijsbehoeften n.a.v. sensorisch profiel M

- M heeft visuele informatie (zoals plaatjes, geschreven tekst en een planning) nodig om goed te kunnen functioneren in een klassensituatie.
- M heeft een leerkracht nodig die hem aangeeft welke informatie belangrijk en onbelangrijk is (hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden). Ingrid heeft op de taakkaart voor M alleen de hoofdzaken aangegeven. Voor het voortgezet onderwijs zou M gebruik kunnen maken van een app: magister. Daarop kan hij een digitale agenda bijhouden. Laura geeft aan dat hij in de klas ook gebruik kan maken van een afdekblad.
- M functioneert het best, als hij bij een muur zit.
- M heeft stilte om zich heen nodig, om zich goed op één ding te kunnen focussen, zoals de instructie van de leerkracht.
- M heeft daarentegen nodig om tijdens zelfstandig werken met geluiden te werken, zoals muziek.
- M heeft een leerkracht nodig die hem stuurt in zijn aandacht en hem laat richten op de instructie. Dit gebeurt nu al in de klas.
- M heeft een leerkracht nodig die hem de tijd geeft om op auditieve informatie, zoals vragen, te reageren.

- M heeft een voorwerp, zoals een knijpbal of een tangle, nodig om goed te kunnen functioneren in een klassensituatie. Op dit moment gebruikt M een tangle.
- M heeft een leerkracht nodig, die hem bewust maakt van zijn gevoel, zoals een honger-, of pijngevoel, maar ook emoties (zoals met een gevoelsthermometer).
- M heeft behoefte aan een gedempte, rustige omgeving (dus geen TL-verlichting).
- M heeft een (gym)leerkracht nodig die exact de bewegingen voordoet, zodat hij de aanwijzingen kan opvolgen.
- M heeft het nodig om regelmatig te bewegen om goed te kunnen functioneren.

Aanvullingen a.d.h.v. gesprek 16-12-2015:

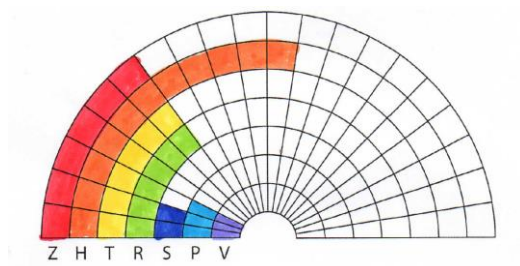
- M zal binnenkort starten met PMT. Dit zal goed zijn voor hem, aangezien hij dan beter zicht krijgt in zijn gevoelens en emoties en hier beter mee om leert gaan.
- M heeft geen reëel zelfbeeld. Hij denkt dat hij alles perfect moet doen. Daarnaast wil hij niet “anders” zijn dan de rest. Dat vindt hij zo erg, dat hij zichzelf wel eens pijn doet.
- Hij heeft een gestructureerde omgeving nodig. Hij moet nog aan de hand meegenomen worden en heeft behoefte aan positieve stimulering.
- Qua medicatieondersteuning krijgt op dit moment: medicanet en abillefy. Dit is om de scherpe randjes van autisme te verdoven.
- Tijdens gymmomenten bekijkt Ingrid zelf hoe ze de risicomomenten kan inperken. Zo hoeft hij niet mee te doen met voetballen. Dat is immers niet zijn ding.
- M heeft al enige tijd een dagboek in de klas waarin ieder dagdeel de gebeurtenissen met de daaraan gekoppelde emoties met M worden besproken. Op deze manier wordt hij zich bewuster van de dingen die goed gaan.
- Vader gaf school in oktober 2015 nog een 1 (op een schaal van 0 tot 10) op het gebied van de begeleiding van M. Vader gaf wel aan dat dat op een gevoelig moment was. Er was namelijk net een conflict gaande. Op dit moment (december 2015) geeft moeder de school een 5 en vader een 7 (op een schaal van 0 tot 10). Er is meer vertrouwen in school gekomen. Ze hopen dat door kleine aanpassingen te doen, een kleine vooruitgang geboekt kan worden. Grote veranderingen zullen niet plaatsvinden, omdat het welbevinden van M afhankelijk is van eventueel aanwezige conflicten binnen en/of buiten de groep.
- Laura heeft in november 2015 samen met M een presentatie gegeven in de klas over autisme met als doel meer begrip te creëren bij de klasgenootjes van M.
- I. schat het welbevinden van M op dit moment in op een 5 (op een schaal van 0 tot 10). De inzet van het dagboek heeft hierbij een positieve bijdrag aan geleverd.

Bijlage 7: Uitwerking sensorisch profiel R, inclusief onderwijsbehoeften.

Legenda

Z= Zien: rood;
H= Horen: oranje;
T= Tastzin: geel;
R= Reuk: groen;
S= Smaak: blauw
P= Proprioceptief zintuig: licht blauw
V= Vestibulair zintuig: paars

Sensorisch profiel R:



Hypothesen n.a.v. sensorisch profiel R

Samenvatting

R scoort voornamelijk hoog in de intensiteit van de werking van het zintuig Horen.

De intensiteit van de werking van dit zintuig is hoog, waardoor hij snel gefrustreerd raakt door bepaalde geluiden en daardoor die geluiden vermijdt.

Verder scoort hij tamelijk hoog op de werking van de zintuigen Zien, Tast en Reuk. (zie gedetailleerde uitleg hieronder)

Gebied Zien

R is binnen dit zintuig niet of moeilijk in staat voor- en achtergrondinformatie te filteren. Hij merkt kleine veranderingen in de ruimte op en laat zich niet gek maken door optische illusies. Zo kijkt hij bij binnenkomst in de klas eerst rond om de veranderingen op te merken.

R is gevoelig voor donker of fel licht. Hij functioneert het best bij natuurlijk licht.

Bij onbekende mensen vermijdt hij rechtstreeks oogcontact. Dit zou te maken kunnen hebben met zijn perifere waarneming: het vermijden van directe waarneming.

Binnen dit zintuig compenseert hij dit (onbetrouwbare) zintuig met behulp van een ander zintuig. Zo ruikt of raakt hij bepaalde voorwerpen aan.

R heeft een goed visueel geheugen. Hij is een perceptuele denker: hij denkt in beelden. Zo is hij goed in het maken van legpuzzels.

Gebied Horen

R is **hypergevoelig** in de werking van het zintuig Horen. Een aantal voorbeelden:

- Hij heeft er last van als hij in een lawaaierige, volle ruimte moet werken.
- Hij kan de instructie moeilijk volgen wanneer meerdere mensen tegelijk praten.
- Hij bedekt bij allerlei geluiden de oren (vermijden van deze prikkels).
- Hij vermijdt geluiden en lawaai, zoals mensenmenigten.
- Hij herhaalt steeds hetzelfde geluid om andere geluiden te blokkeren en om controle te behouden over de verschillende prikkels. Deze geluiden maakt hij met zijn mond. Dit doet hij alleen thuis.
- Hij reageert vertraagt op auditieve prikkels zoals geluiden, vragen en instructie (vertraagde informatieverwerking door overprikkeling). Hij kan dromerig overkomen.
- Bij overbelasting van auditieve prikkels krijgt hij een woedeaanval (Dit gebeurt alleen thuis!) of trekt hij zichzelf terug met behulp van een tablet en koptelefoon. Dit past bij zintuiglijke overbelasting.
- Hij lijkt niet te kunnen horen bij gelijktijdig kijken ('mono' verwerking). Laten focussen is daarbij van belang.
- Hij lijkt in staat de gedachten en/of gevoelens van anderen te 'lezen'.
- Hij maakt gebruik van een associatief geheugen (serieel geheugen): geluiden werken als trigger voor een bepaalde reactie en kan een conversatie niet bijhouden. Hij maakt bij waarnemingen allerlei associaties met bijvoorbeeld een lied of reclameteksten.

Gebied Tastzin

R reageert zowel hyper- als hypogevoelig in de intensiteit van de werking van het zintuig Tast.

Hij reageert heel sterk op warmte, kou of pijn, de structuur van bepaalde voedingsmiddelen en heeft last van etikettes in kleding of prikkende stof (hypergevoelig). Er worden bij hem reacties opgeroepen door triggers als weefselstructuur, aanraking en temperatuur (vooral bij kou).

Daarentegen houdt hij van stoeien en lijkt zich snel te bezeren (hypogevoelig). Hij beweegt zich ietwat lomp.

Verder compenseert hij dit "onbetrouwbare" zintuig met een ander zintuig, zoals ruiken of proeven.

Gebied Reuk

Binnen dit zintuig laat R een matige gevoeligheid van de werking van dit zintuig zien.

Hij geeft aan last te hebben van bepaalde geuren, zoals Franse kaas. Hij loopt dan weg van die geur. Dit duidt op vermijding van de directe waarneming.

Hij inspecteert het voedsel voordat hij het opeet en geeft blijk van een goed geheugen voor geuren.

Gebied Smaak

Binnen dit zintuig laat R weinig gevoeligheid zien.

Hij heeft een voorliefde voor bepaald soort eten en inspecteert het eten alvorens het op te eten. R is vooral gevoelig voor de structuur van bepaald voedsel.

Proprioceptief zintuig (positiezin)

Binnen dit zintuig scoort R relatief laag.

R heeft wel moeite met het hanteren van kleine voorwerpen, zoals knopen. Hij houdt voorwerpen niet stevig vast en laat ze uit handen vallen.

Hij geeft blijk van een goed proprioceptief geheugen. Hij begrijpt aanwijzingen beter wanneer de exacte bewegingen worden voorgedaan. Dit geldt specifiek voor voetbal. Daarnaast heeft R baat bij de visuele ondersteuning die E in de klas gebruikt door middel van handgebaren.

R is een perceptuele denker (beelddenker). Zo doet hij bepaalde handelingen na wanneer instructies worden gegeven.

Vestibulair zintuig (beweging/balans)

Binnen dit zintuig scoort R tamelijk laag.

R lijkt voortdurend in beweging te zijn. Hij kan zich helemaal verliezen in deze bewegingen (resonantie). Zo draait, springt en wiegt hij heen en weer, vooral bij frustratie of verveling. Als hij een bal ziet, schopt hij er tegenaan.

Hij lijkt zich niets aan te trekken van de risico's van hoogtes.

Onderwijsbehoeften n.a.v. sensorisch profiel R

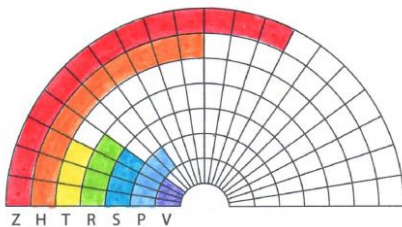
- R heeft visuele informatie (zoals plaatjes, geschreven tekst en een planning) nodig om goed te kunnen functioneren in een klassensituatie. Dit gebeurt al door middel van een individuele planning van de dag. Dat zit in een mapje in zijn la.
- R heeft een leerkracht nodig die hem aangeeft welke informatie belangrijk en onbelangrijk is (hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden).
- R heeft behoefte aan een werkplek die vlakbij het raam is in verband met natuurlijk licht en die uit de buurt is van looproutes in verband met ruis.
- R heeft een leerkracht nodig die hem stuurt in zijn aandacht en hem laat richten op de instructie.
- R heeft een leerkracht nodig die hem de tijd geeft om op auditieve informatie, zoals vragen, te reageren.
- R heeft behoefte aan een stille werkplek op de momenten dat hij zelfstandig kan werken, zoals de gang of een leeg lokaal.
- R heeft een voorwerp zoals een knijpbal of een tangle nodig om goed te kunnen functioneren in een klassensituatie. Dan kan hij zich beter focussen c.q. concentreren.
- R heeft het nodig om regelmatig te bewegen om goed te kunnen functioneren binnen de klas.

Bijlage 8: Uitwerking sensorisch profiel Y, inclusief onderwijsbehoeften.

Legenda

Z= Zien: rood;
H= Horen: oranje;
T= Tastzin: geel;
R= Reuk: groen;
S= Smaak: blauw
P= Proprioceptief zintuig: licht blauw
V= Vestibulair zintuig: paars

Sensorisch profiel Y:



Hypothesen n.a.v. sensorisch profiel Y

Samenvatting

Y scoort voornamelijk hoog in de intensiteit van de werking van de zintuigen: Zien, Horen en Proprioceptief (positiezin).

Hij fluctueert tussen hyper- en hypogevoeligheid. Bepaalde prikkels heeft hij nodig om goed te kunnen functioneren, zoals visuele prikkels. Andere prikkels vermijdt hij, om zintuiglijke overbelasting te voorkomen, zoals bepaalde geuren en geluiden.

Y laat een duidelijke gefragmenteerde (verkokerde) waarneming zien. Hij richt zich bijvoorbeeld op details in plaats van het geheel. Daarnaast laat hij een vervormde waarneming zien binnen het zintuig Zien, Proprioceptief (positie) en Vestibulair (bewegingen).

Hij compenseert een 'onbetrouwbaar' zintuig met behulp van een ander zintuig, door bijvoorbeeld voorwerpen aan te raken en (in het verleden) aan te likken.

Daarnaast laat hij een associatief (serieel) geheugen zien. Wanneer hij een prikkel binnenkrijgt associeert hij dat met een ervaring uit het verleden om er betekenis aan te verlenen.

Gebied Zien:

De intensiteit van de werking van dit zintuig is relatief hoog:

- Y houdt niet van donker of fel licht (TL-verlichting klaslokaal). Hij houdt bij fel licht zijn handen voor de ogen of doet zijn ogen dicht. Dit doet hij om overprikkeling tegen te gaan (overgevoelig).
- Y laat een vervormde, verkokerde waarneming zien. Hij is niet of moeilijk in staat voor- en achtergrondinformatie te filteren. Zo richt hij zich op details in plaats van het totaalbeeld en verleent daardoor moeilijk betekenis aan het geheel. Het kan zijn dat

hij een klaslokaal niet meer als klaslokaal herkent, wanneer er een verandering plaatsvindt, zoals bij een invalleerkracht.

- Die vervormde waarneming komt ook terug in het moeilijk vangen van een bal en het wrijven in de ogen bij verdriet of pijn. De mate van vervorming wordt erger bij overprikkeling.
- Y laat ritualistisch gedrag zien. Dit kan zijn dat hij problemen ondervindt bij de interpretatie van een zintuig. Hij verleent moeizaam betekenis aan het geheel en valt op dat moment terug op rituelen, zodat hij zich vertrouwd en veilig voelt bij de uitvoering hiervan. Dit is immers voor hem bekend.
- Y compenseert een 'onbetrouwbaar' zintuig met behulp van een ander zintuig. Dat betekent dat hij ruikt, likt of tikt tegen het voorwerp of raakt het aan. In het verleden nam hij thuis alles in zijn mond. Bij verhoogde spanning kan je dat bij Y zien aan de stand van zijn tong.
- Hij kan zich helemaal verliezen in bepaalde visuele prikkels: Zo lijkt hij helemaal op te gaan in licht, kleuren en patronen. Reacties van Y worden opgeroepen door licht, kleur en visuele patronen. Hij wordt gefascineerd door gekleurde en glanzende voorwerpen, zoals glanzend papier.
- Y heeft een goed visueel geheugen en een associatief geheugen. Hij associeert visuele informatie aan een eerder opgedane ervaring en verleent er op die manier betekenis aan. Dit duidt op een serieel geheugen.

Gebied Horen:

De intensiteit van de werking van dit zintuig is relatief hoog:

- Y raakt snel gefrustreerd als er in een lawaaierige, volle ruimte iets gedaan moet worden. Dit is wel afhankelijk van wát er gedaan moet worden. Daarnaast lijkt hij instructies niet te begrijpen wanneer meer dan een persoon tegelijk aan het woord is. Hij heeft moeite om voor- en achtergrondgeluiden te filteren.
- Y reageert gevoelig (hyper) op geluiden zoals mensenmenigten en het geluid van een schaar bij de kapper. Dit zijn geluiden waar geen ritme in zit en waar hij geen controle over kan uitoefenen. Hij raakt daarnaast ook gefrustreerd bij bepaalde geluiden, zoals een televisie of I-Pad, waar hij geen controle over heeft. Uit frustratie kan hij deze kapot maken (zintuiglijke overbelasting) of laat een plotselinge uitbarsting zien door een woedeaanval (thuis!) of zich terug te trekken.
- Hij wordt aangetrokken door geluiden (hypo) die een bepaald ritme hebben: in het verleden hield hij van het geluid van de wasmachine (vibratie) en was graag in de badkamer en/of keuken.
- Y laat binnen dit zintuig een verkokerde waarneming zien: hij hoort bijvoorbeeld een paar losse woorden in plaats van de hele zin.
- Kijken en horen tegelijk lijkt Y niet te kunnen. Dit duidt op een monoverwerking van de zintuigen: hij kan maar één zintuig tegelijk gebruiken.
- Binnen dit zintuig lijkt Y een associatief geheugen te gebruiken: het geluid van de I-Pad werkt voor hem als trigger voor een bepaalde reactie. Daarnaast heeft hij een routinematige manier van reageren en kan een conversatie soms niet bijhouden.

Gebied Tast:

Binnen dit zintuig laat Y voornamelijk een hypogevoeligheid zien:

- Hij wordt getriggerd door bepaalde aanrakingen, zoals het stevig omarmen en het stoeien. Y zoekt heel bewust de leerkracht op en raakt haar aan.
- Hij heeft daarnaast een hoge tolerantie voor pijn en temperatuur. Het kan zijn dat hij een monoverwerking van prikkels heeft, waardoor hij dit zintuig kan 'uitschakelen'.
- Hij compenseert dit 'onbetrouwbaar' zintuig met behulp van een ander zintuig. Dat betekent dat hij een voorwerp aanraakt, ertegen tikt, ruikt of likt om betekenis te verlenen aan het voorwerp.

Gebied Reuk:

Y laat een matige intensiteit van de werking van dit zintuig zien:

- Hij loopt weg van sterke geuren, zoals bij kaas en wijn. Hij kan een plotselinge uitbarsting van woede laten zien als reactie op deze geur (zintuiglijke overbelasting).
- Daarentegen wordt hij gefascineerd door bepaalde geuren, zoals het bakken van pannenkoeken en toast uit de oven.
- Hij inspecteert voedsel alvorens het op te eten. Dit duidt opnieuw op het compenseren van dit zintuig met behulp van een ander zintuig.

Gebied Smaak:

Y laat een matige intensiteit van de werking van dit zintuig zien:

- Hij heeft een voorliefde voor bepaald soort eten en wordt gefascineerd door bepaald soort voedsel (hij maakt associaties). Hij kan zelfs helemaal opgaan in bepaald soort eten.
- Ook hier compenseert hij dit zintuig met behulp van een ander zintuig, zoals voorwerpen in de mond te nemen en eraan te likken (in het verleden).

Proprioceptief zintuig (positiezin):

Y scoort tamelijk hoog in de intensiteit van de werking van dit zintuig:

- Y is onhandig en beweegt zich stijf. Hij presteert daardoor zwak bij sport.
- Hij heeft moeite met het hanteren van kleine voorwerpen, zoals knopen.
- Bij het schrijven zijn potloodlijnen, letters en woorden onevenwichtig (lijnen zijn soms heel dik, soms heel zwak). Dit duidt op een inconsistente waarneming: hij fluctueert tussen hyper en hypo.
- Y heeft een vervormde waarneming, waardoor hij moeite heeft om een bal te vangen en vindt het lastig om te huppelen of te springen. Daarnaast vindt hij het lastig bewegingen na te doen.

Vestibulair zintuig (beweging/balans)

Binnen dit zintuig laat Y voornamelijk een hypergevoeligheid zien:

- Hij vindt het moeilijk om op een oneffen of onstabiele ondergrond te lopen.
- Hij houdt er niet van met het hoofd naar beneden te hangen (denk aan: ringen).
- Hij wordt angstig of raakt overstuurd als zijn voeten de grond niet meer aanraken, zoals bij het zwemmen.
- Hij verzet zich tegen nieuwe en onbekende motorische activiteiten. Dit zou te maken kunnen hebben met zijn gefragmenteerde waarneming.

- Hij loopt op zijn tenen. Dit duidt op een vervormde waarneming.
- Hij kan zich verliezen in bepaalde prikkels, zoals het bewegen. Hij lijkt voortdurend in beweging te zijn.

Onderwijsbehoeften n.a.v. sensorisch profiel Y

1. Y heeft een plek nodig in de klas vlakbij natuurlijk licht, zoals een raam, op een zo rustig mogelijke plaats. Wellicht dat het plaatsen van schotten kan helpen.
2. Y heeft een leerkracht nodig die hem aangeeft welke informatie belangrijk en onbelangrijk is (hoofd- en bijzaken van elkaar scheiden).
3. Y heeft een soort protocol nodig, wat te doen bij veranderingen, zoals bij een invalleerkracht. Hij zou van te voren hiervan op de hoogte moeten worden gebracht.
4. Y heeft een voorwerp, zoals een knijpbal of een tangle, nodig om goed te kunnen functioneren in een klassensituatie. Het voorwerp zou door Y zelf gekozen kunnen worden. Een voorwerp dat hem veiligheid geeft. Op het moment dat Y zintuiglijk overbelast dreigt te raken, zou hij hierop terug kunnen 'grijpen'.
5. Y heeft regelmatig een "schermpje" (pc, laptop, enz) nodig om deze zintuiglijke overbelasting tegen te gaan of te voorkomen. Dit gebeurt al.
6. Y heeft stilte om zich heen nodig, om zich goed op één ding te kunnen focussen, zoals de instructie van de leerkracht. Daarnaast heeft hij een leerkracht nodig die hem laat focussen als de instructie wordt gegeven.
7. Y heeft een leerkracht nodig die checkt of hij de instructie heeft begrepen i.v.m. zijn verkokerde waarneming. Dit gebeurt al.
8. Y heeft behoefte aan een gedempte, rustige omgeving tijdens het zelfstandig werken.
9. Y heeft het nodig om regelmatig te bewegen tijdens de les.
10. Y heeft extra hulp nodig bij motorische activiteiten (zowel fijne- als grove motoriek). Dit gebeurt al doordat hij aan de computer mag werken in de klas.

Bijlage 9: Matrix antwoorden leerlingen evaluatie-interview en schaalvraag

Vragen:	Leerling M	Leerling R	Leerling Y
1. Schaalvraag: Wat voor cijfer geef jij school (0 tot 10)? Hoe fijn vind je het op school?	Een 3, want ik heb nog steeds geen vrienden.	Ik geef school een 8. Ik vind het nog steeds gezellig. Ik vind het leuk om op school te zijn. Ik vind leren ook leuk.	Een 8. Ik vind school nog steeds leuk.
2. Wat heeft goed gewerkt?	-Werken met een mp-3-speler vind ik fijn. -Ik vind het fijn dat ik nu mag friemelen met de tangle, maar met paperclips lijkt me ook wel fijn. -Het werken met een dagboek werkt soms wel, maar soms ook niet. Ik wil niet terugkijken, want dan word ik alleen maar boos. - Stilteruimte werkt wel, maar ik mag er niet zomaar naartoe.	-Ik zit nu op sommige dagen in een aparte groep 6. Dat vind ik fijn, want dan is het rustiger. - Als ik er last van heb, dat de juf tegen de andere groep praat, zeg ik dat en dan doet de juf even streng. Daarna is het weer rustig. Ik ben nu ook een beetje gewend aan de klas. -Ik mag nu wiebelen en bewegen in de klas. Dat vind ik fijn. Ook het wriemelen met de tangle vind ik fijn.	-De laptop! Deze werkt weer. Dat vind ik fijn. -Een ander plekje in de klas. Heb ikzelf gekozen. -Ik mag soms aan de lego. Daar word ik rustig van.
3. Wat zou nog beter kunnen?	- Als er een invaller komt, wil ik weten wat ik kan doen. Een soort papiertje waarop staat waar ik naartoe kan en wat ik kan doen. -Het pesten is niet gestopt. Ik heb daar geen oplossing voor. -Als ik wat langer bij PMT zit, leer ik nog meer hoe ik met sommige dingen om kan gaan.	- Als ik buiten speel en weer naar binnen ga, heb ik geen zin om te werken. Dan denk ik aan dat het "moet" en daarna lukt het toch wel. Ik vind leren leuk. -Volgend jaar alleen met groep 6 zitten, alle dagen!	-Ik heb nog steeds last van het instructiegroepje. Ze praten over vanalles. -Dat alle kinderen die niet lief zijn, geschorst worden. Dan is de klas leeg en is het lekker stil.

Bijlage 10: Toelichting invullen evaluatieformulier ouders en leerkrachten.

Beste ouders/leerkrachten,

In december 2015/ januari 2016 hebben wij om de tafel gezeten en het sensorisch profiel van M/Y/R doorgesproken.

Inmiddels zijn we alweer een aantal weken verder en ik ben heel benieuwd hoe het de afgelopen periode is vergaan met M/Y/R en of het gebruik van het sensorisch profiel iets heeft opgeleverd.

Ik zou jullie willen vragen om het evaluatieformulier in de bijlage in te vullen en terug te sturen.

Het zal 5 - 10 minuten in beslag nemen.

De resultaten van het formulier worden anoniem (zonder naam) verwerkt in mijn onderzoek. Na deze verwerking neem ik contact op met jullie en koppel ik de resultaten naar jullie terug.

Als jullie nog andere vragen/ opmerkingen hebben, hoor ik het graag.

Alvast bedankt voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groet,

Laura Molenaar-Kuis

Evaluatieformulier gebruik sensorisch profiel

1. Vanuit welke rol vult u dit formulier in?

leerkracht / ouder

2. Heeft u het gevoel dat u uw leerling/ kind beter begrijpt c.q. wat de oorzaak is van bepaald gedrag door de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel?

Ja / nee

3. Heeft het gebruik van het sensorisch profiel een meerwaarde gehad in de omgang met uw leerling/ kind (voor de leerkracht: de inzet van bepaalde interventies n.a.v. de opgestelde onderwijsbehoeften)?

Ja / nee

4. Heeft de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel u meer specialistische kennis van autismespectrumstoornissen in het algemeen opgeleverd?

Ja/ nee

5. Zou u de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel kunnen aanbevelen aan anderen die te maken hebben met een leerling/ kind met een autismespectrumstoornis?

Ja/ nee

6. Hoe staat het op dit moment met het welbevinden van uw leerling/ kind op school na de inzet van bepaalde interventies voortkomend uit het sensorisch profiel?

Op een schaal van 0 tot 10 (0= heel slecht 10= uitstekend):

0 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

7. Zijn er nog dingen die u kwijt wilt naar aanleiding van het sensorisch profiel?

Ja/ nee

Toelichting:

--

Dank u voor het invullen van het formulier!

Bijlage 12: Matrix antwoorden ouders evaluatieformulier.

Vragen:	Ouders M	Ouders R	Ouders Y
1. Vanuit welke rol vult u dit formulier in? Leerkracht/ouder	Ouder	Ouder	Ouder
2. Heeft u het gevoel dat u uw leerling/ kind beter begrijpt c.q. wat de oorzaak is van bepaald gedrag door de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel? Ja/nee	Ja	Ja	nee, eigenlijk wist ik dit al van tevoren.
3. Heeft het gebruik van het sensorisch profiel een meerwaarde gehad in de omgang met uw leerling/ kind ? Ja/nee	Ja	Ja	Ja, heeft altijd een meerwaarde om er weer naar te kijken en op nieuw bewust van te worden.
4. Heeft de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel u meer specialistische kennis van autismespectrumstoornissen in het algemeen opgeleverd? Ja/nee	Ja	Nee	nee, niet echt.
5. Zou u de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel kunnen aanbevelen aan anderen die te maken hebben met een leerling/ kind met een autismespectrumstoornis? Ja/nee	Ja	Ja	Ja
6. Hoe staat het op dit moment met het welbevinden van uw leerling/ kind op school na de inzet van bepaalde interventies voortkomend uit het sensorisch profiel? (van 0 tot 10)	7	8	6
7. Zijn er nog dingen die u kwijt wilt naar aanleiding van het sensorisch profiel?	Nee	Nee	We hebben al eerder een sensorisch profiel bij Y laten doen. Heeft niet veel nieuws opgeleverd, maar het is altijd fijn om er weer even bij stil te staan en misschien daardoor toch iets te veranderen/ verbeteren.

Bijlage 13: Matrix antwoorden leerkrachten evaluatieformulier.

Vragen:	Leerkracht M	Leerkracht R	Leerkracht Y
1. Vanuit welke rol vult u dit formulier in? Leerkracht/ouder	Leerkracht	Leerkracht	Leerkracht
2. Heeft u het gevoel dat u uw leerling/ kind beter begrijpt c.q. wat de oorzaak is van bepaald gedrag door de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel? Ja/nee	Ja	Nee	Nee
3. Heeft het gebruik van het sensorisch profiel een meerwaarde gehad in de omgang met uw leerling/ kind ? Ja/nee	Ja	Ja	Nee
4. Heeft de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel u meer specialistische kennis van autismespectrumstoornissen in het algemeen opgeleverd? Ja/nee	Ja	Ja	Ja
5. Zou u de uitwerking en het gebruik van het sensorisch profiel kunnen aanbevelen aan anderen die te maken hebben met een leerling/ kind met een autismespectrumstoornis? Ja/nee	Ja	Ja	Ja
6. Hoe staat het op dit moment met het welbevinden van uw leerling/ kind op school na de inzet van bepaalde interventies voortkomend uit het sensorisch profiel? (van 0 tot 10)	6	8	5
7. Zijn er nog dingen die u kwijt wilt naar aanleiding van het sensorisch profiel?	Ja, zie hieronder	Nee	Ja, Zie hieronder

Toelichting op vraag 7

Leerkracht M:

"Ik vond het profiel een goed inzicht geven in het functioneren van M en vooral de belemmeringen die hij daarbij ondervindt.

Als leerkracht merk je wel dat bepaalde omgevingsfactoren invloed hebben maar in zo'n profiel komt het heel helder naar voren.

Een aantal aanbevelingen vanuit het profiel zijn uitgetoetst of ingevoerd in de klassensituatie.

Het welbevinden van M is wisselend, erg afhankelijk van de situatie. Ik merk wel dat negatieve ervaringen lang blijven hangen in zijn systeem. De algehele emotie is op zo'n moment negatief ook al ging het eerder op de dag prima. Over het algemeen zie ik wel een rustig beeld. Dit zie je ook in het dagboekje dat we iedere dag invullen en waarin we terug kijken op de ochtend en middag.

De time out plek gebruikt M af en toe. Hij voelt beter aan wanneer zijn prikkelbaarheid oploopt. Dagen met invaller (of vrije situaties met minder toezicht) zijn risicodagen voor M."

Leerkracht Y:

"Het klinkt misschien negatief om alleen een nee in te vullen bij sommige vragen vandaar dat ik hier graag een toelichting op wil geven.

Als leerkracht zie ik echt de meerwaarde in van het sensomotorisch profiel. Het geeft je meer inzichten in de beleavingswereld van een autistisch kind en hoe hier mee om te gaan als leerkracht.

We hebben bij Y een aantal interventies willen doorvoeren maar dit lukte niet omdat hij het er niet mee eens was. Te denken valt aan een andere plaats in de klas. We wilden Y doorschuiven naar een andere plaats met een kast er tussen. Hier wilde hij absoluut niet aan meewerken. Sinds vorige week zit hij voor in de klas. Op zich heeft hij op deze plaats erg veel prikkels om zich heen (hij ziet alles). Maar omdat dit meer is wat hij wilt en er ook duidelijke afspraken zijn gemaakt over als het niet goed gaat, lijkt het erop dat het wel goed gaat.

Voor Y is het heel moeilijk om nieuwe dingen door te voeren, het kost je als leerkracht erg veel energie en levert vaak weinig op.

Wanneer we weten dat er de volgende dag een invalleerkracht aanwezig is, mailen we naar ouders om hen op de hoogte te houden zodat zij Y kunnen voorbereiden.

Ook is er onderling (leerkrachten) gesproken over het plaatsen van Y in een andere klas wanneer er een onbekende invalleerkracht aanwezig is. Hier moeten we echter wel nog een goed plan voor opzetten.

De afgelopen periode hebben we diverse gastlessen gehad. Sommige lessen (rustige gestructureerde lessen) gaan heel goed. Andere lessen weer niet zo goed. Wanneer Y te lang moet luisteren gaat hij er erg snel doorheen praten. Wij gaan dan even een rondje met hem lopen, hierna gaat het vaak weer goed. Soms geeft hij ook aan dat het te lang duurt en dat het te saai is (vertelling over Jeroen Bosch). Op zulke momenten laten we hem op de laptop bij bijvoorbeeld H werken).

Tijdens de lessen van de Muzerije (theater), is Y erg stil en teruggetrokken, soms doet hij mee maar soms geeft hij aan niet mee te willen doen. Hij kijkt dan vanuit de bank zijn ogen uit maar zegt of doet niks (overprikkelt?)."

Bijlage 14: Feedbackformulieren presentatie onderzoek onderzoeksschool.

Handboek Toetsing 2014-2015

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Laura Ruis									
	Datum presentatie	19-04-'16									
	Naam beoordelaar	Emmy van der Ven									
	Titel presentatie										
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Sensorisch profiel inzetten bij interventies onderwijsbehoefte									
	In de presentatie werd ik verrast door:	-									
	Algemene feedback	't stukje informatie m.b.t. de interventies misten we. Verder een heldere uitleg en een goede presentatie									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Laura Molenaar/Kuis									
	Datum presentatie	19-04-2016									
	Naam beoordelaar	Ingrid v.d. Pol									
	Titel presentatie	En met een autismespectrumstoornis op KC de Wijkboom									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Onderzoekresultaten. Verschillen kn en lk.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	↑↓ Merkenning vanuit de praktijk. Sensorisch profiel									
	Algemene feedback	Interessant. Duidelijke presentatie, wel mis ik een stukje theorie achter het sensorisch profiel. En nu... wat nemen we mee in de praktijk?									

Handtekening:

Ingrid v.d. Pol

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Laura Kuis									
	Datum presentatie	19-04-2016									
	Naam beoordelaar	Willya v.d. Wildenberg									
	Titel presentatie	Leerlingen met autismespectrumstoornis									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	* goede aanbevelingen *									
	In de presentatie werd ik verrast door:	de ongevoelde vragen over welbevinden door de kinderen									
	Algemene feedback	Voor jou was de interventie en het sensorisch profiel heel duidelijk. Voor ons niet. Dat werd wel duidelijk door het beantwoorden van de vragen. zie ↗									

Handtekening:

W. Wildenberg

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Laura Molenaar-Kuis									
	Datum presentatie	19/04/2016									
	Naam beoordelaar	P. Vogels									
	Titel presentatie	Heerlingen met een autismespectrumstoornis (Kruis een cijfer aan per regel).									
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algemeen oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Veel ruimte voor interactie tijdens de presentatie									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Herkenning praktische voorbeelden van kinderen uit mijn groep									
	Algemene feedback	Ik mis wat theorie vandaar die 6 Interessante presentatie!									

Handtekening:

Bijlage 15: Letterlijke feedback critical friend

Critical friend: Muriëlle Verel

Januari 2016:

“Voor mij is jouw stuk heel erg duidelijk te volgen. Er zit een logische opbouw in en de vragen volgen elkaar goed op. Ik mis echter nog wel bronverwijzingen. Ik zou vooral bij interventies interview, focusgroep en vragenlijsten meer gebruik maken van de literatuur. Ik heb er toch nog een aantal opmerkingen in de zijlijn bij gezet. Ik hoop dat je er iets mee kunt. Als ik taal technisch en inhoudelijk je stuk moet bekijken, dan hoor ik het wel weer. Je bent goed op weg!”

April 2016:

“Ik heb jouw stuk globaal bekeken. Je hebt de twee cycli duidelijk weergegeven. Jouw onderzoeksopzet is erg overzichtelijk en goed te volgen. Jammer is dat er in beide cycli veel dezelfde literatuur terugkomt. In verband van triangulatie van bronnen misschien nog wat meer passende literatuur zoeken. In de uitvoering maak jij gebruik van percentages. Ik weet niet of dit officieel mag, omdat het kleine aantallen betreft. Ik zou dit even navragen. Jij bent erg sterk in het verweven van de dimensies en competenties in jouw stuk. Dat doe je goed. In de kantlijn heb ik de nodige opmerkingen, notities en vragen toegevoegd. Kijk er naar en aan jou wat je er wel of niet mee doet!”

Koppeling theorie - persoon

Volgens het Rapport Gezondheidsraad (2009) is enige mate van begeleiding voor veel mensen met ASS (autismespectrumstoornis) in het dagelijks leven nodig door het chronische karakter en het veranderende beeld van ASS door het leven heen. Het houdt nooit op.

Wat mij persoonlijk erg heeft aangesproken in dit rapport van de Gezondheidsraad (2009) zijn de kanttekeningen die geplaatst worden bij de plannen voor passend onderwijs. Er is nog steeds een risico dat leerlingen met vergelijkbare problemen geclusterd worden, aangezien er bepaalde "expertisescholen" opgericht worden. Dit werkt naar mijn mening niet integratie bevorderend, omdat je dan als school leerlingen blijft clusteren op basis van diagnoses. Van Houten (2004) geeft aan dat het stigmatiseren van mensen meer in de hand wordt gewerkt, dan denken in diversiteit en gelijkwaardigheid.

Iedere leerling leert op zijn eigen manier (diversiteit). Iedere leerling heeft zijn eigen behoeften. Ook leerlingen met ASS. Ik heb zelf als ouder van een kind met PDD-NOS ervaren, dat sommige leerkrachten over onvoldoende specialistische kennis beschikken om deze leerlingen te kunnen bedienen. Het geven van een koptelefoon, wiebelkussen en scherpje wordt gezien als tegemoetkomen aan de behoeften van zo'n leerling. Er wordt voorbij gegaan aan de werkelijke behoeftes van een leerling. Dit kan alleen door met de juiste bril (De Bruin, 2004), oftewel specialistische kennis, naar een leerling te kijken.

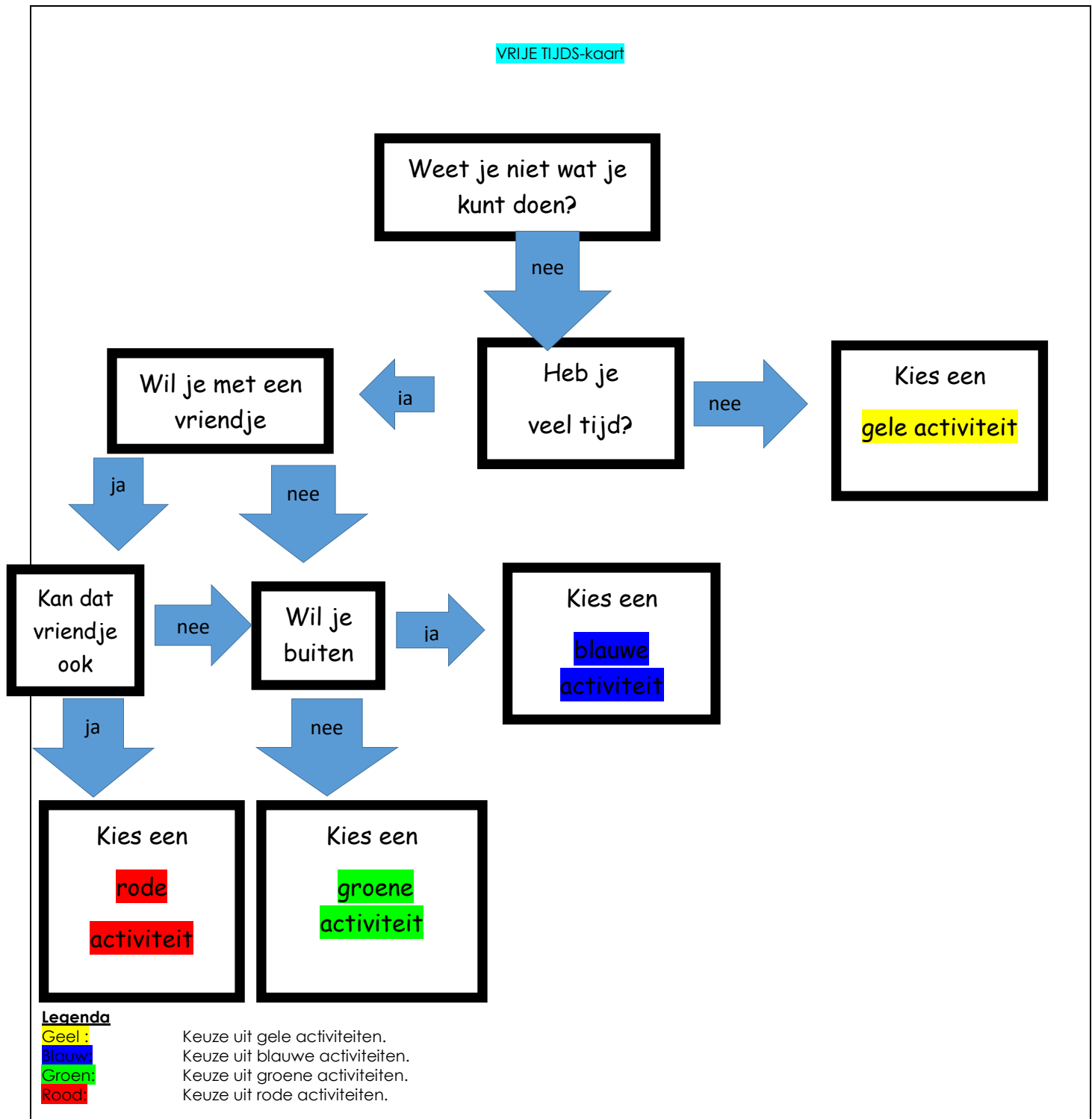
De levensgebieden waar mensen met ASS mee te maken hebben, zijn net zo divers als neurotypische mensen (mensen zonder diagnose) (Rapport Gezondheidsraad, 2009). Van vrije tijdsbesteding tot en met wonen. Dit betekent, dat mensen met ASS over net zoveel (deel)vaardigheden dienen te beschikken als neurotypische mensen om binnen deze levensgebieden goed te kunnen functioneren. Voorbeelden hiervan zijn: ordenen, fijne motorische vaardigheden, sociale gedragsvaardigheden. Hier ligt de frictie. Mensen met ASS beschikken niet altijd over al deze (deel)vaardigheden en deze dienen dan ook aangeleerd te worden. Dit kan door middel van een taakanalyse.

Koppeling theorie – persoon – praktijk

Voorbeeld 1

In mijn privésituatie merk ik als ouder op dat voornamelijk de vrije tijdsbesteding een uitdaging vormt voor mijn zoon (met ASS). Hij heeft de neiging iedere keer hetzelfde te pakken, zoals zijn tablet of nintendo. Wanneer ik de theorie van Degrieck (2014) erbij pak, zie ik dat je als begeleider van kinderen met ASS altijd goed moet kijken of het hen aan de vaardigheden ontbreekt, of dat ze geen overzicht hebben van het aanwezige (speel-)materiaal. Degrieck laat verschillende manieren zien hoe kinderen met ASS op een zinvolle manier om kunnen gaan met vrije tijd. Het structureren van de keuzemogelijkheden is daar een van. Kinderen met ASS krijgen daardoor een overzicht van de materialen en activiteiten die beschikbaar zijn. Wanneer deze namelijk niet zichtbaar zijn, op voorwerp-, symbool- of geschreven

niveau, dan bestaan ze ook niet in de beleving van deze kinderen. In mijn privésituatie komt mijn zoon regelmatig niet tot spelen of een activiteit tijdens zijn vrije tijd. Zelfs wanneer ik alle mogelijkheden benoem, komt hij niet tot een keuze. Hij blokkeert op dat moment. Vandaar dat ik op basis van de theorie van Degrieck een stoomdiagram heb opgesteld (figuur 1), waarin de keuzemogelijkheden zichtbaar worden gemaakt op symboolniveau. Daardoor dwing ik hem een keuze te maken tussen een aantal activiteiten.



Figuur 1: Vrije tijds kaart (Kuis, 2016)

De vaste leerkracht van mijn zoon heeft aangegeven, dat dit schema voor hem goed werkt. Ze heeft wel aangegeven, dat ik hem er meer bij mag betrekken zodat het meer "eigen" wordt. Dat is iets wat ik in de toekomst wil meenemen.

Voorbeeld 2

Binnen mijn vorige praktijksituatie op een VSO (cluster 4) heb ik als begeleider naar aanleiding van deze module een onderzoek verricht naar de fijne motoriek van een leerling. De reden hiervoor was, dat hij (J) regelmatig bij het vakgebied Algemeen Techniek negatief gedrag vertoonde. Hij werkte amper aan de opdrachten die gegeven werden en was meer bezig met kletsen en de les verstoren. Hij werd geregeld uit de les gezet en ging vervolgens terug naar zijn vaste lokaal. Hij gaf in gesprekken aan, dat hij dat prima vond, want hij wilde toch niet werken aan de opdrachten en vond de docent daarnaast niks. Ik heb naar aanleiding hiervan een aantal observaties verricht, gesprekken met deze leerling gevoerd en vervolgens een fijne motoriek-onderzoek verricht.

Ik geloof, dat negatief gedrag niet zomaar ontstaat. De techniekdocent gaf aan, dat hij gewoon geen zin heeft. Het is een puber en heeft, naar zijn zeggen, gewoon grenzen nodig. Ik heb zelf daarin een andere mening, aangezien ik weet dat deze leerling heel gemotiveerd gedrag vertoont binnen andere vakgebieden. Daarnaast weet ik ook op basis van eerder opgemaakt profielen (cognitieve stijl, sensorisch- en communicatieprofiel) van hem, dat hij moeite heeft met een aantal zaken, die hem belemmeren opdrachten uit te voeren zoals bij techniek. Naar aanleiding van deze hulpvraag en zorg heb ik een fijne motoriek-onderzoek bij deze leerling uitgevoerd waarbij ik de deeltaakdelen heb verwerkt, een taakanalyse gemaakt, de niveaus van hulp in verweven en vandaaruit aanbevelingen gedaan naar de praktijk. Ik geloof, dat zijn beperking binnen zijn fijne motoriek van invloed zijn op heel veel verschillende levensdomeinen. Dit heeft zijn weerslag op zijn motivatie, maar ook op een bepaalde mate van frustratie. Hij zal met deze reden in de toekomst vaker blokkeren op het moment dat er iets van hem gevraagd wordt waarbij hij zijn fijne motoriek moet gebruiken en vervolgens wellicht deze situaties vermijden. De vaste leerkracht gaf aan dat het onderzoek goed was opgebouwd, maar dat niet alle aanbevelingen reëel waren. Vandaar dat ik dit heb aangepast, zodat het werkbaar is voor deze praktijksituatie.

Samenvatting

Binnen deze module heb ik geleerd om de kennis vanuit de verschillende modules autisme door te trekken naar een breder perspectief, namelijk de verschillende levensdomeinen. Er valt ontzettend veel informatie te halen vanuit de sensorische waarneming (Bogdashina, 2004), de cognitieve stijl (www.autismetv.nl) en manier van communicatie (Verpoorten, 1996) en deze te koppelen aan de verklaring voor een bepaald gedrag in een bepaalde situatie, zoals vrije tijdsbesteding. Wanneer ik dit als begeleider in beeld breng en verbanden leg, kan ik steeds beter inspelen in de behoeftes van deze leerling. Ik heb geleerd om hierin voorzichtig te werk te gaan en continue afstemming te maken met de leerling door dit aan hem terug te koppelen. Een "niet-wetende" houding aannemen vormt daarin voor mij een belangrijke basis en wil ik in de toekomst graag verder ontplooien.

Literatuurlijst

- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Bruin, C. de (2004). *Geef me de vijf. Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Gezondheidsraad, 2009. *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders* (publicatienummer 2009/09). Den Haag: Gezondheidsraad.
- Degrieck, S., 2014. *Werk maken van vrije tijd. Autisme en vrije tijd*. Berchem: Uitgeverij Epo.
- Hout, D. van, 2004. *De gevarieerde samenleving*. Geraadpleegd op 15 oktober 2015, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sqcen/Documents/Basis%20-%20Houten,%20D.%20van%20\(2004\).%20De%20gevarieerde%20samenleving.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sqcen/Documents/Basis%20-%20Houten,%20D.%20van%20(2004).%20De%20gevarieerde%20samenleving.pdf)
- Kienhuis, J. (2008). *De stem van de leerling. Oplossingsgericht werken, basis voor dialoog en participatie*. Geraadpleegd op 5 oktober 2014, [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/Denken%20in%20mogelijkheden/basis/Kienhuis,%20J.%20\(2008\).%20De%20stem%20van%20de%20leerling.%20Oplossingsgericht%20werken,%20basis%20voor%20dialoog%20en%20participatie.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/CEN1/uitvoering/Werken/Denken%20in%20mogelijkheden/basis/Kienhuis,%20J.%20(2008).%20De%20stem%20van%20de%20leerling.%20Oplossingsgericht%20werken,%20basis%20voor%20dialoog%20en%20participatie.pdf)
- Verpoorten, R.A.W. (1996). Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: een multidimensioneel communicatiemodel. *Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan verstandelijk gehandicapten*, 22(2), 106-121.

Letterlijke feedback interventies

Corry van Gerven³ (leerkracht van SO De Zwengel in Vught) is de vaste leerkracht van mijn zoon en heeft mij de volgende feedback gegeven op de vrije tijdskaart:

“Wat een mooi schema. L. heeft er uiteindelijk wel baat bij dat dingen vastliggen, met andere woorden dat het is zoals het is. In de klas heeft hij al enige tijd een opstartschema waarop hem adviezen worden gegeven wat hij kan doen aan zijn tafel. Ook in het begin verzet, maar hij kiest beter en sneller. De inzet van een vrije tijdsschema lijkt me wel iets voor L. Als hij eenmaal weet hoe het schema werkt en als hij daar misschien op den duur ook wat medezeggenschap in krijgt maakt het 'van hem'. Je bent hiermee goed ingegaan op zijn behoefte aan overzicht en dwingt hem tot het maken van een besluit. Dit past goed bij hem.”

Cor Thomassen, leerkracht VSO De Rietlanden

“Met het uitvoeren van het fijne motoriekonderzoek heeft Laura laten zien, dat ze op microniveau kan kijken naar deze leerling van mij. Vandaaruit heeft ze aanbevelingen kunnen doen naar de praktijk. Niet alle aanbevelingen zijn reëel en haalbaar in deze praktijksituatie. Dit heb ik met Laura besproken en gekeken naar aanpassingen die makkelijk te realiseren vallen. Zo krijgt J. persoonlijke hulp tijdens de technieklessen van mij, zodat hij verder kan met zijn opdracht. Laura heeft laten zien, dat ze een reële visie heeft op de uitvoering van haar aanbevelingen en kan hiermee flexibel omgaan.”

³ Docent I. Van Sommeren heeft akkoord gegeven, om de feedback van de vaste leerkracht van mijn zoon te gebruiken aangaande de vrije tijdskaart.

De theorieën

'Autismespectrumstoornissen (ASS) zijn niet te genezen.' (Van Rooijen en Rietveld, 2013). Op basis van onderzoek is er 'weinig tot geen bewezen effectieve behandelingen voor autismespectrumstoornissen'. Wel zijn er elementen die een behandeling zou moeten bevatten, zoals voorlichting en ondersteuning van ouders en kinderen, de behandeling van somatische klachten, comorbiditeit en motorische problemen en het inzetten van psychosociale interventies (Van Rooijen en Rietveld, 2013).

De Gezondheidsraad (2009) stelt dat psycho-educatie een methodiek is dat ingezet kan worden voor mensen met een autismespectrumstoornis. Binnen deze methodiek krijgt de leerling met ASS meer inzicht in zichzelf en zijn functioneren, waardoor hij hier beter op kan anticiperen. Hierin zitten de elementen van voorlichting en ondersteuning leerlingen (plus eventueel ouders) en de inzet van psychosociale interventies. Psycho-educatie gaat namelijk om het leren herkennen, analyseren, interpreteren van en anticiperen op probleemsituaties (Schothorst, Van Engeland, Van der Gaag, Minderaa, Stockmann, Westermann & Floor-Siebelink, 2009). Het dient veelvuldig herhalend en interactief aangeboden te worden aan een leerling met ASS om het te laten beklijven.

Vermeulen (2013) geeft aan een autismevriendelijke versie van een socratische werkwijze in gespreksvoering met leerlingen met ASS, oftewel de *socratisc*he methode. Daarbij stelt de begeleider de juiste vragen zodat de leerling zelf tot inzicht komt en beslissingen kan nemen. Dit sluit haarfijn aan bij het gedachtegoed van Kienhuis (2008) waarbij je de leerling de stem geeft. Leerlingen eigenaar laten zijn van hun eigen leerproces draagt bij aan de autonomie van de leerling. Daarnaast versterkt het de relatie met de leerling aangezien je als begeleider de leerling het vertrouwen geeft dat hij zelf voldoende in pacht heeft om vooruit te komen.

Als je dit als begeleider ondersteunt met visuele ondersteuning zoals van De Rijdt, Serrien en Van Dam (2014) aangeven, heb je een autismevriendelijke wijze van gespreksvoering te pakken. Deze manier van visuele ondersteuning zorgt voor verheldering wat bijdraagt in een betekenisvolle context voor een leerling met ASS.

Koppeling theorie - persoon

Gespreksvoering met leerlingen met autisme vormt voor mij als professional een uitdaging en een vaardigheid waar ik veel leerwinst uit kan halen. De uitdaging zit hem in het doelgericht te werk te gaan, zonder te verzanden in details en vertakkingen tijdens het gesprek. Ik ben soms te veel gefocust op de diepere laag van de ijsberg (McClelland, 1953) waardoor ik het risico loop

de rode draad van het verhaal kwijt te raken.

Daarnaast heb ik de neiging om veel non-verbale informatie te geven tijdens een gesprek met een leerling met ASS. Ik heb van nature een expressieve mimiek waarbij ik onbewust meer signalen uitzend dan waar ik me bewust van ben. Dit kan tot verwarring leiden bij leerlingen met ASS aangezien ze mijn (gezichts-)uitdrukking niet altijd kunnen lezen en betekenis aan kunnen verlenen.

Om hier bewust mee om te gaan en te groeien binnen mijn professionaliteit heb ik diverse beeldopnames gemaakt van gesprekken met een leerling met ASS, genaamd Arno⁴. Deze heb ik daarna geanalyseerd en gekeken waaruit ik leerwinst kon halen in de gespreksvoering met leerlingen met ASS. De leervraag die ik heb gesteld bij de analyse van de beelden was:

“Op welke manier kan ik structuur brengen aan het gesprek, zodat het voldoende duidelijkheid en inzicht biedt voor de leerling met ASS?”

Koppeling theorie – praktijk – persoon

Bij het analyseren van die beelden zag ik dat ik goed voorbereid te werk ging. Ik maakte gebruik van visuele ondersteuning tijdens het gesprek: een gespreksagenda. Daarnaast schreef en tekende ik tijdens het gesprek terwijl die leerling kon meekijken.

Wat ik geleerd heb, is om de leerling meer uit te nodigen om zelf ook mee te tekenen en/of schrijven. Het is namelijk zijn of haar verhaal.

Dan houd ik het niet alleen bij mezelf, maar betrek ik hem er meer bij. Door de leerling mee te laten schrijven zet hij het voor zichzelf ook op papier en maakt hij het voor zichzelf helder.

De lering dat ik daarnaast heb getrokken uit het analyseren van de beelden was het minimaliseren van de nonverbale signalen die ik bewust ofwel onbewust uitzond. Ik knikte bijvoorbeeld regelmatig met mijn hoofd ter bevestiging. Dit is geen duidelijk signaal voor een leerling met ASS. Ik heb geleerd om eerder “ja” te zeggen, of door stiltes te laten vallen zonder non verbale signalen te geven. Ik ben me bewuster geworden van mijn mimiek.

Wat mij in positieve zin opviel bij het analyseren van de beelden was de goede relatie die ik had met de desbetreffende leerling. Ik zag aan de houding, mimiek en de inhoud van zijn verhaal dat hij zich vertrouwd voelde bij mij. Hij oogde ontspannen. Hij vertelde open over vertrouwelijke zaken wat voor mij een bevestiging geeft voor de vertrouwensband tussen ons. Mijn studiebegeleider gaf mij terug, dat hij merkte dat de leerling gemotiveerd

⁴ Arno is een fictieve naam.

was om met mij in gesprek te gaan en dat de leerling steeds meer tot zelfinzicht kwam door de gesprekken die ik met hem voerde. Dit is voor mij van essentieel belang in gespreksvoering in het algemeen: het aangaan van de relatie met je gesprekspartner. Openheid, vertrouwen en veiligheid vormen daarbij voor mij de sleutelwoorden (Stevens, 2004). Dit komt in essentie ook terug in de Zevenstappendans (Cauffman, 2009). Een van de stappen is het contact maken en complimenten geven en zet ik in tijdens de gesprekken. Dezelfde basis gebruikte ik in gesprekken met ouders in verband met mijn onderzoek. Ouders hadden aangegeven de gesprekken met mij als positief te hebben ervaren. Ik heb geïnvesteerd in de relatie met de ouders door op een transparante, open wijze te communiceren en duidelijkheid te geven over mijn rol in het geheel en hen de ruimte te geven om antwoord te geven op mijn vragen in plaats van bevooroordeeld te reageren.

Het gebruikmaken van de schaalvraag (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014) heeft mij veel duidelijkheid gegeven en vormt voor mij meer een leidraad in de gespreksvoering en wil ik in de toekomst vasthouden.

De schaalvraag kwam terug als onderzoeksmethode in cyclus 2 van mijn onderzoek. In diverse gesprekken met leerlingen met ASS op mijn onderzoeksschool heb ik deze schaalvraag gebruikt om het welbevinden van deze leerlingen op school in kaart te brengen. Dit heeft mij geholpen om de resultaten zo betrouwbaar mogelijk weer te geven. Ook in de gesprekken met ouders gebruikte ik deze schaalvraag.

Naast de schaalvraag gebruikte ik in de gespreksvoering met Arno een aantal werkbladen uit het werkboek voor psycho-educatie (Schrurs en Manders, 2004). De vragen op deze werkbladen gaven Arno stof tot nadenken en gaven de eerste input voor een gespreksonderwerp.

Samenvatting

De leervraag die ik me als beginsituatie bij de start van deze module had gesteld was als volgt:

“Op welke manier kan ik structuur brengen aan het gesprek, zodat het voldoende duidelijkheid en inzicht biedt voor de leerling met ASS?”

Het antwoord op deze leervraag is als volgt:

1. Gebruikmaken van een gespreksagenda, waarin ik aangeef welke punten besproken worden en ruimte openlaten voor gesprekspunten die de leerling zelf wil inbrengen;
2. Bij de start van het gesprek geef ik aan, wat het doel is van het gesprek, hoe lang het duurt en de werking van de gespreksagenda;
3. Bij het doel van het gesprek blijven;

4. Meeschrijven en/of – tekenen terwijl de leerling vertelt. De leerling zelf ook mee laten schrijven en/of tekenen;
5. Eventueel gebruikmaken van werkbladen uit het werkboek voor psycho-educatie (Schrurs en Manders, 2004);
6. Gebruikmaken van de schaalvraag (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014). Dit als leidraad gebruiken om oplossingsgerichte vragen te stellen;
7. Bewustzijn van mijn mimiek: zo min mogelijk gebruikmaken van non-verbale mimiek, zoals knikken.

Deze punten wil ik meenemen in de toekomst in de gespreksvoering met leerlingen met ASS. Dat zal mij helpen om het gesprek effectiever en doelgerichter te laten verlopen.

Literatuurlijst

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad. Publicatienummer 2009/09.

Kienhuis, J. (2008). *De stem van de leerling. Oplossingsgericht werken, basis voor dialoog en participatie*. Geraadpleegd op 15 september 2014, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20-%20Kienhuis,%20J.%20\(2008\).%20De%20stem%20van%20de%20leerling.%20Oplossingsgericht%20werken,%20basis%20voor%20dialoog%20en%20participatie.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/algemeendeel/sgcen/Documents/Basis%20-%20Kienhuis,%20J.%20(2008).%20De%20stem%20van%20de%20leerling.%20Oplossingsgericht%20werken,%20basis%20voor%20dialoog%20en%20participatie.pdf)

McClelland, D. (1953). *De Ijsbergtheorie*. Verenigde Staten.

Rijdt, C. de, Serrien, B. & Dam, C. van (2014). *Praktijkboek over oplossingsgericht werken & visualisaties bij mensen met een verstandelijke beperking. Visualiseer wat werkt*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Rooijen, K. van en Rietveld (2013). *Wat werkt bij autisme? Nederlands Jeugdinstituut*. Geraadpleegd op 1 september 2015, [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut5/Documents/Rooijen,%20K.,Rietveld,L.%20\(2013\)%20Watwerkt_Autisme.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut5/Documents/Rooijen,%20K.,Rietveld,L.%20(2013)%20Watwerkt_Autisme.pdf)

Schothorst, P.F., Engeland, H. van, Gaag, R.J. van der, Minderaa, R.B., Stockmann, A.P.A.M., Westermann, G.M.A., Floor-Siebelink, H.A. (2009). *Richtlijn diagnostiek en behandeling autismespectrumstoornissen bij kinderen en jeugdigen*. Utrecht: De Tijdstroom

Schrurs, J., Manders, R. (2004). *Handleiding voor jezelf. Psycho-educatie aan kinderen en jongeren met een autisme spectrumstoornis ASS*. Copyright Manders/Schrurs

Letterlijke feedback interventies

Cor Thomassen, VSO De Rietlanden:

"De werkbladen die Laura heeft gebruikt in de gespreksvoering met Arno was voor Arno een meerwaarde en heeft hem veel duidelijkheid gegeven. De gesprekken heeft Arno een stap in de goede richting gezet wat betreft meer zelfinzicht. Hij kwam zeer gemotiveerd over om met Laura in gesprek te gaan en gebruik te maken van de werkbladen. Mooi om te zien!"

Emmy van der Veen, KC De Wijboom:

"Laura is in de gesprekken met ouders en leerlingen doortastend te werk gegaan. Daar heeft zij een degelijke voorbereiding aan vooraf laten gaan. Ze heeft gewerkt met een gespreksagenda en van te voren de juiste vragen op papier gezet. Een aantal ouders gaven achteraf aan het gesprek als positief te hebben ervaren en het gevoel te hebben gekregen, dat er "echt geluisterd" werd en begrip was voor het stukje autismespectrumstoornis van hun kind."

