

Lees eerst de bijsluiter!

Hoe ervaren de leerlingen uit de eerste klas VMBO van het Pleincollege Nuenen de implementatie van de Bijsluiter voor de leerlingen met ASS?



*Onderzoeksrapport M SEN Autismespecialist
Onderzoeksbegeleider: Ilonka van der Sommen
Studiecoördinator: Gery Quak*

*Marie-José Heijnen en Yvonne Sanders
Studentnummer: 2168269/2168337
m.heijnen@student.fontys.nl/y.sanders@student.fontys.nl*

*Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontyshogescholen OSO, Locatie Eindhoven,
Tijdvak 2010-2012*

Inhoudsopgave	1
Voorwoord	2
Samenvatting	3
Hoofdstuk 1	
1.1 Inleiding	4
1.2 Aanleiding onderzoek	5
1.3 De probleemstelling	6
1.4 Doel van het praktijkonderzoek	6
1.5 De onderzoeksvraag	6
1.6 De deelvragen	6
Hoofdstuk 2 Het theoretisch kader	
2.1 Wat is autisme?	7
2.1.1 Vormen binnen het autistisch spectrum	8
2.1.2 Drie verklaringsmodellen	8
2.1.3 Het medisch model	8
2.1.4 Het ontwikkelingsmodel	9
2.1.5 Het burgerschapsmodel	9
2.2 Communicatie	9
2.3 De schoolvisie	10
2.4 Puberteit	11
2.5 Peer	13
Hoofdstuk 3 Methodologie	14
3.1 Context onderzoek	14
3.2 Doelgroep en respondenten	14
3.3 Methodiekbeschrijving	15
3.4 Onderzoeksinstrumenten	15
3.5 Ethiek	16
3.6 Triangulatie	17
Hoofdstuk 4 Resultaten	17
4.1 Nulmeting	17
4.2 Uitwerking filmbeelden	18
4.3 Uitwerking scalingvragen	26
Hoofdstuk 5 Conclusies	
5.1 Onderzoek	30
5.2 De deelvragen	30
5.3 De onderzoeksvraag	33
5.4 Aanbevelingen	33
5.5 Vervolgonderzoek	34
Hoofdstuk 6 Reflectie	35
Hoofdstuk 7 Gebruikte literatuur	37
Bijlagen	40

Voorwoord

Dit masteronderzoek is geschreven ter afsluiting van de Master Sen studie Autismespecialist. Het is een onderdeel van de 'leer- en onderzoekslijn' in de opleiding. Het onderzoek wordt gevormd door drie pijlers: de persoon, de praktijk en de kennisconstructie. Deze pijlers komen samen in ons praktijkonderzoek.

In 2011, tijdens de In Service te Malle, werden wij beiden geïnspireerd tot het maken van een Bijsluiter na het bijwonen van een workshop: 'effectiever onderwijs voor leerlingen met ASS', door José Wichers-Bots. In de Bijsluiter staat hoe de docenten moeten handelen in een voor de leerling moeilijke onderwijssituatie (Wichers-Bots & Haasen, 2008).

Wij zagen hierin mogelijkheden tot het aanpassen van docentgedrag ten behoeve van de leerling met ASS op onze school. We besloten het onderzoek samen te doen om zo meerdere klassen te onderzoeken, meer collega's erbij te kunnen betrekken en de kennis van autisme verder over het schoolteam te kunnen verspreiden. Onze samenwerking gaf ons meer mogelijkheden. 'Samen stonden we sterk'.

Eerst hebben wij vanaf juli 2011 een actieonderzoek gedaan binnen het Pleincollege Nuenen waar wij beiden werkzaam zijn. Hierin hebben we onderzocht wat het resultaat is van het ontwikkelen en vervolgens werken met een Bijsluiter op het schoolsucces van leerlingen met ASS in de onderbouw van onze school. Deze persoonlijke 'handleiding' is ontwikkeld door ons in samenwerking met de mentor, de vakdocenten, de ouders en de leerling met ASS. Wij hopen met deze Bijsluiter bij te kunnen dragen aan effectiever onderwijs voor de leerlingen met ASS die zich bij onze school aanmelden. Tevens hopen wij met enthousiasme onze kennis over autisme als een olievlek over de school te kunnen verspreiden en de leerling met ASS beter tot zijn recht te laten komen.

Ons praktijkonderzoek richt zich op de ervaringen van de klasgenoten, de peers, van deze leerlingen met ASS. Aangezien we tijdens het ontwikkelen van de Bijsluiter door de bril van de leerling met ASS gekeken hebben vonden we het nu interessant om door de bril van zijn klasgenoten te kijken. Hoe ervaren zij de implementatie van de Bijsluiter voor de leerling met ASS en welke invloeden heeft het docentgedrag op hen volgens de richtlijnen van de Bijsluiter?

Met dit onderzoek hopen wij een bijdrage te leveren aan het effectiever onderwijs geven aan leerlingen met ASS en hun klasgenoten.

Wij willen onze onderzoeksbegeleidster Ilonka van der Sommen bedanken voor haar ondersteuning en begeleiding. Verder bedanken wij onze critical friends, Marianne, Leyla en Annemieke voor het kritisch meedenken tijdens onze onderzoeksweg.

Natuurlijk willen wij ook de leerlingen met ASS, hun ouders, onze collega's en directeur bedanken, die het mogelijk hebben gemaakt dat wij dit onderzoek hebben kunnen volbrengen.

Tenslotte bedanken wij onze gezinnen voor hun steun, liefde en geduld gedurende de 2 jaar van onze studie.

Marie-José Heijnen
Yvonne Sanders

Samenvatting

In deze samenvatting willen wij, als docenten werkzaam op het Pleincollege Nuenen, de kern van ons onderzoek aangeven vanuit de theorie, praktijk en onze professionele ontwikkeling. Wij willen graag de lezers interesseren voor ons onderwerp *ervaringen van klasgenoten(peers) na de implementatie van de Bijsluiter voor leerlingen met ASS*.

Vanuit de theorie zijn we naar het gedrag van de pubers gaan kijken en naar de socialiserende werking die het schoolleven op hun gedrag heeft.

De puberteit is een ontwikkelingsfase waarin kinderen belangrijke ontwikkelingen doormaken. We hebben gekeken naar pubers met ASS en pubers zonder ASS en kwamen verschillen tegen in de cognitieve ontwikkeling, het ontwikkelen van hun eigen persoonlijkheid, de omgang met hun leeftijdgenoten en vriendschappen, populariteit en hun schoolleven.

Naar aanleiding van de verschillen in ontwikkeling en de behoefte van de leerling met ASS aan structuur en duidelijkheid hebben wij een nieuwe Bijsluiter ontwikkeld samen en met de leerling met ASS, de ouders, mentor, vakdocenten en M SEN-studenten. De Bijsluiter is een persoonlijke handleiding die op basis van positieve ervaringen (good practices) uit het verleden ingezet kan worden (Wichers-Bots & Haasen, 2008).

De interventies die hierdoor zijn ontstaan hebben een positief effect gehad op het docentgedrag. In de praktijk hebben we gezien dat we de twee onderzochte klassen goed functioneren in sociaal en communicatief opzicht. Onze conclusie is dat de Bijsluiter een positief effect heeft op de peers van de leerling met ASS.

Een aanbeveling zou kunnen zijn dat Bijsluiter die we ontwikkeld hebben wordt voortgezet en dat iedere leerling met de diagnose ASS recht heeft op een Bijsluiter.

Hoofdstuk 1

1.1 Inleiding

De inclusie gedachte vindt dat ieder mens er toe doet. Het belang om voor jezelf op te komen is verweven in de hele geschiedenis en huidige maatschappij van de mens. De Nederlandse overheid probeert nu al ruim 20 jaar de integratie van leerlingen met een beperking in het reguliere onderwijs vorm te geven. Dit proces startte in 1990 met Weer Samen Naar School (WSNS) die probeerde een samenhangend onderwijsbeleid te ontwikkelen. Voor die tijd was het vanzelfsprekend dat leerlingen met speciale onderwijsbehoeften onderwijs kregen in gespecialiseerde scholen. In 2005 werd het passend onderwijs gerealiseerd om de integratie nieuwe impulsen te geven omdat het integratiebeleid van WSNS niet echt van de grond kwam.

Het effect van de Verklaring van Salamanca (UNESCO,1994) was dat inclusief onderwijs een vaste plaats kreeg op de agenda van de internationale gemeenschap. Artikel, punt 5 in deze Verklaring zegt het volgende: “reguliere scholen met een inclusieve oriëntatie zijn het meest effectieve middel om discriminatie tegen te gaan, toegankelijke gemeenschappen te creëren, een inclusieve samenleving te vormen en te garanderen dat alle kinderen onderwijs kunnen volgen”.

Wij willen de onderwijspraktijk op het Pleincollege Nuenen zo ontwikkelen dat we ons richten op de grote diversiteit aan leerlingen binnen het wervingsgebied van onze school (Schuman, 2010).

In het kader van onze opleiding HBO Master Sen (Special Educational Needs) Autismespecialist hebben wij een onderzoek gedaan **naar de ervaring van leerlingen uit de eerste klas VMBO van het Pleincollege Nuenen ten aanzien van de implementatie van de Bijsluiter voor de leerlingen met ASS.**

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden hebben wij meegewerkt aan een wetenschappelijk promotieonderzoek van José Wichers-Bots: ‘Effectiever onderwijs dankzij leerlingen met ASS’. Hierin wordt onderzocht wat het resultaat is van het ontwikkelen en vervolgens werken met een Bijsluiter op het schoolsucces van leerlingen met ASS in de onderbouw. Dit was voor ons de aanleiding om zelf een Bijsluiter te ontwikkelen en te kijken wat de invloed is op de klasgenoten/peers van de leerling met ASS. Mentoren, vakdocenten, ouders en de leerlingen met ASS ontwikkelen met elkaar een persoonlijke handleiding, de Bijsluiter.

Vervolgens werd onderzocht welke handelingsrichtlijnen niet alleen effectief lijken te zijn voor leerlingen met ASS, maar voor alle leerlingen binnen onze school. Deze worden opgenomen in de SchoolBijsluiter, een handleiding voor alle docenten en onderwijsondersteunend personeel (Van Haren, Wichers-Bots & Blonk, 2009). Tot slot werd onderzocht wat dit betekent voor het ‘Zorgleerling’ zijn en voor het vertrouwen van docenten in hun eigen handelen (Goddard, Hoy & Hoy, 2004).

Wij hebben gebruik gemaakt van de belevingsvragenlijsten scholieren(BVS) die zijn aangeleverd naar aanleiding van het onderzoek van José Wichers-Bots.

Wij hebben bij alle leerlingen in klas 1 A (MAVO-klas), 1 B (MAVO-dyslexieklas) en 1 E (Kader-klas) deze afgenomen en hebben kunnen analyseren hoe de klasgenoten (de peers) van de leerlingen met ASS reageren op wat er in de les gebeurt.

Wij hebben uit klas 1 A en klas 1 B per klas 3 leerlingen zonder ASS en 1 leerling met ASS geïnterviewd naar aanleiding van 4 topics uit de BVS:

- Klasgenoten
- Ervaringen met anderen
- Stemmingen
- Tevredenheid.

De vragen staan in **bijlage 1**.

1.2 Aanleiding onderzoek

In Nederland is geen prevalentie-onderzoek (onderzoek naar het vóórkomen van ASS) verricht. Op basis van buitenlandse onderzoeken wordt ervan uitgegaan dat 0,6 % van de bevolking een vorm van een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) heeft.

Tegenwoordig komen percentages van rond de 1% naar voren. Eén op de 100 is aanzienlijk meer dan in vroeger onderzoek is gevonden. De toename is te verklaren uit het feit dat de afwijkingen nu eerder worden herkend en beter worden begrepen. Met andere woorden: er is betere diagnostiek. We zien meer jongens dan meisjes met ASS (Baron-Cohen, 2009).

Leerlingen met ASS zijn heel verschillende. De Bruin (2009) vergelijkt in haar boek de verschillende Autisme Spectrumstoornissen met streepjescodes, met dunne en dikke strepen. Iedere stoornis heeft aan andere code. Ook binnen dezelfde stoornis kunnen de verschillen heel groot zijn. Het ene kind is beter in taalbegrip, het andere is beter op sociaal-emotioneel gebied. Een combinatie van een aantal eigenschappen maakt dat een kind een autistische spectrumstoornis heeft of niet. Iedere combinatie is weer anders. Daarom is het belangrijk dat er gekeken wordt naar het individuele kind.

Op onze school starten jaarlijks 3- 4 leerlingen met ASS in de brugklas.

In het kader van de nieuwe ontwikkelingen binnen passend onderwijs heeft iedere leerling recht op een eigen leerarrangement binnen de school. Leerlingen met ASS in het voortgezet onderwijs zijn niet op voorhand probleemleerlingen of leerlingen met probleemgedrag. Het zijn gewone kinderen met hun typische eigen(aardig)heden (Bruin, Clercq & Groot et al, 2006).

Kleine veranderingen in de organisatie, een flexibel aanbod, inzetten op competenties in plaats van op beperkingen, samenwerken met de kinderen met ASS en hun ouders en de ouders beschouwen als ervaringsdeskundigen, dragen bij aan een culturomslag van aanbod- naar vraaggericht onderwijs.

Het is onze taak als opvoeders aan te sluiten bij de mogelijkheden van onze opgroeiende leerlingen. Volgens TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) is het verduidelijken van de omgeving voor kinderen met ASS een van de eerste stappen, waarna je vervolgens aan de vaardigheden van de leerling met ASS kunt gaan werken (Mesibov, 2006). Wij vinden het belangrijk dat je afstemt op de individuele leerling met ASS. We proberen op onze school de omgeving om de leerling met ASS te verduidelijken door volledige afstemming op de mogelijkheden van deze leerling, wat een van de pijlers is volgens de assen van professionaliteit (Peeters, 2009).

Er zal dus aan bepaalde (leer)voorwaarden voldaan moeten worden die aansluiten bij de specifieke behoeften van de leerling met ASS. Omdat elke leerling uniek is zullen er daarnaast ook individuele aanpassingen nodig zijn. Dat vraagt van ons dat wij ons goed organiseren rond de leerling met ASS. De dagelijkse gang van zaken binnen onze school, is datgene wat zichtbaar is boven de waterspiegel. De dagelijkse onderwijspraktijk wordt echter bepaald door de cultuur van onze school, datgene wat zich onder de waterspiegel bevindt (Schuman, Lange & Montesano Montessori, 2011). De metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993) geeft aan dat het niet alleen belangrijk is dat we inzicht krijgen op wat zich afspeelt onder de waterspiegel binnen de organisatiestructuur op onze school, maar ook hoe en wat wij als onderzoekers waarnemen en interpreteren.

Door kritische reflectie kijken we binnen het proces van onderzoeken terug op hoe we werken en handelen, hoe en welke persoonlijke eigenschappen en competenties we inzetten.

Hierdoor hopen we te komen tot nieuwe inzichten en op basis hiervan ons handelen bij te stellen en voldoende draagvlak te creëren voor het veranderingsproces (Schuman, Lange, & Montesano Montessori, 2011).

Door het ontwikkelen van de Bijsluiter sluiten wij op maat aan bij de specifieke behoeften van de leerling met ASS.

Ons praktijkonderzoek laat zien wat de ervaringen zijn van de klasgenoten van de leerlingen met ASS waarvoor de Bijsluiter is gemaakt. In onze ogen is het unieke hiervan dat je nu niet eens specifiek

kijkt naar de persoon met ASS maar naar zijn omgeving. Wat doet de implementatie van de Bijsluiter met zijn klasgenoten?

1.3 De probleemstelling

De handelingsverlegenheid voor dit onderzoek komt voort uit de in wat klasgenoten van leerlingen met ASS nodig hebben om te voldoen aan hun leervoorwaarden die aansluiten bij hun specifieke behoeften. Wij hebben Bijsluiters ontwikkeld voor leerlingen met ASS maar er wordt verder niet gekeken naar welke invloeden dit heeft voor de klasgenoten/peers van deze leerlingen met ASS. Wij zijn nieuwsgierig of de Bijsluiter daadwerkelijk leidt tot goede interventies en daardoor effectiever onderwijs biedt voor klasgenoten/peers van de leerling met ASS.

1.4 Doel van het praktijkonderzoek (Harinck, 2010).

Het doel van het onderzoek is brede implementatie van de Bijsluiter op het Pleincollege Nuenen voor iedere leerling met ASS.

1.5 De onderzoeksvraag

De centrale vraagstelling in dit onderzoek is;

Hoe ervaren de leerlingen uit de eerste klas VMBO van het Pleincollege Nuenen de implementatie van de Bijsluiter voor de leerlingen met ASS?

1.6 De deelvragen

De onderzoeksvraag valt uiteen in de volgende deelvragen:

- 1. Hoe ervaren de peers de sociale omgang in de klas met de leerling met ASS?**
- 2. Welke ervaringen en informatie uit de BVS geven zicht op de tevredenheid en stemmingen van de peers?**
- 3. Hoe ervaren de peers de communicatie met hun mentor en vakdocenten?**
- 4. Hoe ervaart de leerling met ASS de communicatie met de peers?**
- 5. Hoe ervaart de leerling met ASS de sociale omgang met de peers?**

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader (TK)

Wij gaan in dit hoofdstuk een aantal kernbegrippen bespreken die van belang zijn voor de onderbouwing van ons onderzoek.

2.1 Wat is autisme?

Het woord autisme komt van het Griekse woord autos, dat zelf betekent en duidt op de in zichzelf gekeerde indruk die een persoon met autisme vaak maakt. In 1943-1944 worden door Leo Kanner en Hans Asperger, onafhankelijk van elkaar, onderzoeken gedaan naar autisme en voor het eerst worden deze onderzoeken theoretisch onderbouwd (Roeyers, 2008).

Kanner en Asperger gebruiken allebei het woord autisme in hun documenten om een syndroom aan te duiden dat vanaf de geboorte bij kinderen aanwezig is en aanleiding geeft tot bepaalde karakteristieke gedragskenmerken. Ze stelden ook vast dat kinderen met een normale intelligentie autisme kunnen hebben (Peeters, 2009).

Autisme is een pervasieve stoornis die van invloed is op de hele ontwikkeling van een persoon en die diep doordringt op veel levensgebieden; in ons onderzoek richten wij ons op sociale contacten en sociale verbanden.

Autisme is een stoornis in de informatieverwerking in de hersenen (Clijsen & Leenders, 2006). De informatie die in de hersenen binnenkomt, wordt op een andere manier verwerkt dan bij mensen zonder autisme. Kinderen met ASS hebben een gefragmenteerde waarneming en sterk gericht op details. Daardoor geven ze vaak een andere betekenis aan wat zij waarnemen. Daardoor hebben ze vaak ook grote moeite met het verwerven van inzicht in hun sociale omgeving.

Volgens Vermeulen (2002), zit de kern van autisme in de wijze waarop leerlingen met autisme waarnemen en die waarnemingen verwerken in hun hersenen. Een persoon met autisme kan de informatie uit verschillende bronnen niet samenvoegen en hierdoor geen betekenis geven aan menselijk gedrag of de verborgen betekenis in de communicatie. De Clercq (1999) beschrijft in haar boek; "Mama, is dit een mens of een beest?" het begrip detaildenken of 'overselectief denken' als kenmerk van autisme. Personen met autisme blijven waarnemen door concrete associatie en door details bij elkaar op te tellen om zo te komen tot een woord. Ook Peeters (2009) zoekt de kern in de betekenisverlening. Hij zegt dat het aangeboren en biologisch geprogrammeerde talent om betekenis toe te voegen aan de waarnemingen gestoord is. Hierdoor heeft iemand met autisme een probleem om communicatie en sociaal gedrag te begrijpen en toe te passen.

Wing (2000) zegt dat het grondprobleem het tekort in sociaal contact is. Al in het eerste levensjaar blijkt het kind niet geïnteresseerd te zijn in sociaal contact; het heeft geen instinctief gedrag tot communicatie door middel van beweging en geluidjes.

Ook Delfos (2002) ziet niet het gebrekkig verwerken van informatie, maar de sociale interactie als meest kenmerkend probleem.

Het diagnostisch systeem DSM-IV-TR (Diagnostic Statistical Manual, vierde herziene versie; **bijlage 2**) wordt wereldwijd toegepast om alle stoornissen van de geest te classificeren. In dit systeem wordt een aantal 'hoofdgroepen' onderscheiden waarbinnen stoornissen gerangschikt staan. Een van deze hoofdgroepen heet 'ontwikkelingsstoornissen' (Zeevalking, 2000). Autismen wordt ondergebracht bij de pervasieve ontwikkelingsstoornissen (pervasive developmental disorder, afgekort PDD) (Peeters, 2009), dat betekent dat de invloed van deze stoornissen in alle delen van de persoonlijkheid doordringt.

Vroeger ging men er vanuit dat het aan de opvoeding lag, of dat de moeder van een autistisch kind niet genoeg liefde kon geven. IJskastmoeders werden ze destijds genoemd. Nu neemt men aan dat autisme een biologische oorzaak heeft. Omdat men er tot nu toe niet in geslaagd is op een fysiologisch objectieve manier autisme vast te stellen kan men de diagnose alleen stellen door een

onderzoek naar het gedrag en de ontwikkeling van het kind (Wing, 2002). Hierbij wordt gekeken naar de 'triade' van stoornissen zoals die door Wing geformuleerd werd:

- Stoornis in de ontwikkeling van sociale relaties
- Stoornis in de ontwikkeling van verbale en non-verbale communicatie
- Opvallend beperkt repertoire van gedragingen en interesses

Binnen het onderwijs krijgen we ook te maken met leerlingen met ASS die prikkels waarnemen als een brij of als afzonderlijke prikkels. Dat levert een totaal andere betekenisverlening op.

2.1.1 Vormen binnen het autistisch spectrum

Op het Pleincollege Nuenen treffen we alleen leerlingen aan met het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Zogenaamde 'kernautisten' komen alleen voor in het regulier onderwijs als zij normaal begaafd zijn, kunnen praten, de groepsinstructie kunnen volgen en tot een zekere sociale interactie in staat zijn (Clijsen & Leenders, 2006).

Het verschil met klassiek autisme is dat kinderen met het syndroom van Asperger vaak intelligent zijn (normaal tot bovengemiddeld) en een goede taalontwikkeling hebben.

Leerlingen met PDD-NOS voldoen niet geheel aan de criteria van de andere stoornissen binnen het autismespectrum, terwijl er toch een ernstige en pervasieve beperking in de wederkerige sociale interactie vastgesteld wordt die samengaat met een beperking in de verbale of non-verbale communicatie of met de aanwezigheid van stereotype gedragspatronen, interesses en activiteiten (Roeyers, 2008).

Aangezien een autistisch spectrumstoornis meestal meer een specifieke stoornis dan een algemeen tekort, vertonen leerlingen met autisme vaak een erg, disharmonisch ontwikkelingsprofiel met specifieke uitvallen en specifieke uitschieters (Vermeulen, 2010). Daardoor worden deze leerlingen vaak overschat. Het is uiterst belangrijk om de tekorten van een leerling met autisme te kennen en daar rekening mee te houden, maar we mogen ook zeker niet de sterktes uit het oog verliezen.

2.1.2 Drie verklaringsmodellen

Van Gennep (1999) geeft een duidelijk overzicht van de verschillen tussen de drie modellen over de visie op mensen met een handicap die de laatste decennia aan bod kwamen: het medisch model (tot ongeveer 1970), het ontwikkelingsmodel (1970-1990) en het burgerschapsmodel (sinds de jaren negentig).

Tabel 2.1 Drie modellen

Medisch model	Ontwikkelingsmodel	Burgerschapsmodel
Mens met beperkingen	mens met mogelijkheden	mens met rechten en plichten
Patiënt	leerling	burger
Verzorgen/behandelen	ontwikkelen/trainen	ondersteunen
Instituut	speciale voorzieningen	gewone voorzieningen
Segregatie	normalisatie	integratie

2.1.3 Het medisch model

De cognitieve theorie de Theory of Mind werd ontwikkeld door Baron-Cohen, Leslie en Frith (1985) en gaat over het besef dat ieder zijn eigen gedachten en waarnemingen heeft, die losstaan van andermans gedachten en waarnemingen. Dit besef maakt het mogelijk zaken vanuit verschillend (persoonlijk) perspectief te bekijken (Zeevalking, 2000). Het is de belangrijkste voorwaarde voor de ontwikkeling van vooral sociale inzichten en vaardigheden. Mensen met autisme hebben vaak een

slecht ontwikkelde Theory of Mind en kunnen daardoor de wereld alleen vanuit het eigen perspectief beleven.

De centrale coherentietheorie (Baron-Cohen e.a., 1997) stelt dat mensen met ASS ernstig problemen hebben met het betekenisvol integreren van wat zij waarnemen (Clijsen & Leenders, 2006).

Leerlingen met ASS hebben grote moeite met maken van onderscheid tussen hoofd- en bijzaken en zijn sterk gericht op details. Hun waarneming is fragmentarisch. Verder hebben ze moeite om losse puzzelstukjes samen te voegen tot een betekenisvol geheel en te koppelen aan de context.

Dit heeft niet alleen gevolgen voor de sociale interactie en de communicatie, maar ook voor het onderwijs aan deze leerlingen. Het leggen van verbanden is een groot onderdeel van het leren (Clijsen & Leenders, 2006).

Executive functioning theory (Ozonoff, 1995) geeft aan dat leerlingen met autisme problemen hebben met plannen, organiseren, overzicht houden op en het bijsturen van hun gedrag (Clijsen & Leenders, 2006). Op school zijn executieve functies erg belangrijk. Aandacht bij de les houden, nadenken over een vraag op een toets, je beurt kunnen afwachten, je spullen kunnen ordenen, een plan opstellen voor het maken van een werkstuk zijn zaken waarin leerlingen met ASS vaak vastlopen. Zij zullen hierin veel begeleiding nodig hebben.

Het medisch model gaat in tegenstelling tot het burgerschapsmodel uit van de beperkingen in plaats van de kwaliteiten, de competenties van de mensen met een handicap. Dit model geeft alleen de deficiënties aan en leidt tot stoornisgerichte interventies en niet op leven-gerichte interventies.

2.1.4 Het ontwikkelingsmodel

Vanaf 1970 kwam de nadruk niet meer te liggen op de beperkingen maar op de mogelijkheden. Mensen met een handicap werden nu meer gezien als mensen met mogelijkheden. Zij werden beschouwd als leerlingen, die hun mogelijkheden kunnen ontwikkelen door leren. Dit leren moest plaatsvinden in speciale voorzieningen, bijvoorbeeld speciale scholen, o.a. ZMLK scholen, Mytyscholen. In vergelijking met het instituut werd het bestaan van mensen met een handicap dus een stuk gewoner (normalisatie).

2.1.5 Het burgerschapsmodel

Voor een persoon met ASS is het zicht krijgen op wat hij wel of niet kan een aspect van het ontwikkelen van zelfbeeld als ook *empowerment*. Er dient door alle betrokkenen aandacht besteed te worden aan de mogelijkheden die er zijn en wat de persoon met autisme nodig heeft om bij die mogelijkheden te kunnen komen.

Schrurs (2010) geeft eveneens het belang aan van het zicht krijgen op jezelf, het verkennen van je zelfbeeld, versterken van het functioneren, streven naar een gelijkwaardige positie en werken aan empowerment van de persoon met autisme. Dit is belangrijk om als betrokkenen bij de leerling met ASS goed te kunnen anticiperen. Uitgaan van de kwaliteiten van de leerling met ASS.

2.2 Communicatie

In het artikel Beeldkracht (Quak, 2010) wordt over communicatie gesproken als “een uitwisseling van betekenissen tussen mensen (Vermeulen, 1999)”. Communicatie heeft een functie en vindt plaats tussen zender en ontvanger en vormt daarmee een wezenlijk onderdeel van interactie. Om te kunnen zenden en ontvangen moeten we ons zo zuiver mogelijk afstemmen op de ander. We moeten proberen tussen de regels door lezen wat er wordt bedoeld: ‘to go beyond information given’ (www.stichtingaac.nl).

Het tot stand brengen van communicatie en begrip tussen twee willekeurige mensen met verschillende perspectieven en ervaringen betekent het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal. De woordenschat en ervaring van iemand met autisme kan zo persoonlijk zijn, dat het van beide kanten veel inspanning vergt om tot een gemeenschappelijke taal te komen (Bogdashina, 2007).

Volgens Schrurs (2010) is oplossingsgericht werken goed toepasbaar in de communicatie, gespreksvoering met personen met ASS, omdat het ten eerste positief en versterkend is (empowerment). Sterke kanten in kaart brengen en daarop verder bouwen haalt de kracht in personen naar boven.

Complimenten geven is hierbij onmisbaar, deze zullen echter afgestemd moeten zijn op de individuele persoon met ASS (Cauffman, 2010).

Daarom is het van belang dat docenten de leerlingen met ASS serieus nemen en zich verplaatsen in hen; bekijk en volg de leerling door de auto-bril. Dat wil zeggen met kennis en inzicht over autisme en handelen volgens dat inzicht aangepast aan de behoefte van de leerling met ASS; 'Works on what works'.

Wij sluiten in ons onderzoek hierbij aan door aandacht te besteden aan de verduidelijking in de communicatie van docenten naar de leerlingen met ASS toe door middel van de Bijsluiter. Ook hebben zij een taak in de ondersteuning van deze leerlingen in de communicatie naar anderen toe.

2.3 De schoolvisie

Het Pleincollege Nuenen valt onder een vereniging van scholen voor voortgezet onderwijs, Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) genaamd. OMO heeft als missie om al zijn leerlingen, ongeacht hun talenten en sociale achtergrond, met hoogwaardig onderwijs en zorgzame begeleiding voor te bereiden op het vervolgonderwijs en in het verlengde daarvan op een plaats in de maatschappij. OMO vindt zijn levensbeschouwelijke verankering en oriëntatie in de joods-christelijke traditie, die zich vertaalt in een open karakter wat tot uitdrukking komt in normen en waarden, in stijl en omgangsvormen en in maatschappelijke interactie (**Fout! De hyperlinkverwijzing is ongeldig.**).

Het Pleincollege Nuenen (PCN) verzorgt onderwijs op 4 verschillende niveaus: de MAVO, de Gemengde gerichte leerweg (GL), de Kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) en de Basisberoepsgerichte leerweg (BBL). De school heeft op het moment van het onderzoek 580 leerlingen verdeeld over 2 locaties.

Onze school is een school waar de leerling van nu optimaal, betekenisvol en authentiek kan leren en Waar dat leren méér is dan een louter rationeel proces. We sluiten daarom in ons onderwijs aan bij 3 basisbehoeften van leerlingen: de behoefte aan relatie, competentie en autonomie (www.pleincollegenuenen.nl, 2009).

De behoefte aan relatie vullen we in door uit te stralen dat leren gebeurt (in) samen(werking) met klasgenoten en leraren, in een veilige omgeving. Leraren zijn er voor de vorming, de ontwikkeling en het leerproces van de leerlingen. De mentoren spelen een belangrijke rol bij de begeleiding van leerlingen. Zij hebben de speciale zorg voor een klas. Die zorg richt zich op het totale functioneren op onze school: zorgen dat leerling zich thuis voelt en het nauwlettend volgen van de studieresultaten.

De behoefte aan competentie realiseren we door uitdagingen te bieden, de ruimten te creëren, en de mogelijkheden te scheppen waardoor leerlingen kunnen laten zien wat ze kunnen. De behoefte aan autonomie vervullen we door de eigenheid van iedere leerling te benadrukken, hem/haar medeverantwoordelijkheid te maken voor het leerproces, in een sfeer van respect voor mens en omgeving.

PCN stelt enerzijds de leerling centraal en richt de aandacht op de individuele kwaliteiten van de leerling. Anderzijds is volop aandacht voor de klas of een kleinere groep leerlingen met specifieke behoeften.

2.4 Puberteit

De puberteit is een ontwikkelingsfase waarin kinderen belangrijke ontwikkelingen doormaken. Voor een groot deel van de pubers voltrekt deze ontwikkeling zich tussen de elf en vijftien jaar. We zien deze veranderingen voornamelijk in de lichamelijke en cognitieve ontwikkeling van jongeren waarbij de sociale en gezinsfactoren een belangrijke rol spelen (Kohnstamm, 2009). De verandering van het lichaam is de meest zichtbare en kenmerkende verandering. Ze voelen zich daardoor vaak niet thuis in hun lichaam, voelen zich onhandig, onzeker en slungelig. Er ontstaan nieuwe gevoelens over de seksualiteit. Ook de agressiviteit kan toenemen en beide gevoelens kunnen zeer heftig zijn. Daarnaast hebben pubers vriendschappen nodig om. Hun gevoel van eigenwaarde is daar sterk van afhankelijk. Met vrienden hebben ze het gevoel erbij te horen. Zij zijn in deze periode een belangrijke informatiebron over seks en hiermee gaan zij het eerst oefenen met relaties (Heuves, 2008). Voor jongeren met autisme is de puberteit op lichamen vlak hetzelfde. Pubers met autisme vinden het echter vaak moeilijk om met alle veranderingen in hun lijf om te gaan, vooral omdat het ook nog vrij snel gaat. Men weet van tevoren niet wat men te wachten staat en je goed voorbereiden gaat dus niet (Velde, 2010). De manier van denken verandert en ook pubers met ASS willen zich los maken van hun ouders. De wereld om hen heen kan meer belangstelling krijgen, maar bepaalde puberituelen kunnen ondoenlijk zijn (Jackson, 2010).

We hebben geprobeerd de overeenkomsten en verschillen in een schema weer te geven.

Cognitieve ontwikkeling

De puber begint na te denken over seksualiteit, menselijke relaties, gezinnen, politiek, milieu en de samenleving (Heuves, 2008). De verhoging van de intelligentie vindt vooral plaats bij de pubers, die naar school blijven gaan. In deze levensfase leert de mens door inzet het makkelijkst (Kohnstamm, 2009). Pubers kunnen nadenken over zichzelf (Heuves, 2008).

De school heeft veel invloed op de cognitieve, de emotionele en de morele ontwikkeling van leerlingen. Deze ontwikkeling wordt gestimuleerd doordat de puber veel nieuwe informatie te verwerken krijgt. Deze prikkels worden hem via verschillende kanalen aangeboden. Voorbeelden hiervan zijn school, thuis, maar ook televisie en internet (Kohnstamm, 2009).

Pubers zonder ASS	Pubers met ASS
De puber kan zich steeds beter verwoorden en gaat zich met meer zaken bemoeien, die in zijn nabijheid afspelen. Hij is ook beter in staat om een handeling in gedachten te verrichten en de gevolgen daarvan te overzien. Het abstract denken breidt zich verder uit (Heuves, 2008). Volgens Kohnstamm (2009) vinden er vier kwantitatieve ontwikkelingen plaats.	Pubers met ASS stuiten in hun leven regelmatig op prikkels, die als het ware los staan en niet van zelfsprekend ergens naar verwijzen. Door zijn beperkte Theory Of Mind weet de puber vaak niet goed wat er met hem aan de hand is (Jackson, 2010). Voor pubers met ASS moeten de leerinhouden op school een functioneel karakter hebben en de ontwikkeling naar zelfstandigheid bevorderen (Groenewijde, 2011/12). Ze hebben moeite met het integreren van gebeurtenissen en activiteiten tot een groot geheel door hun detailgerichte aandacht. (Bruin De et al., 2006).

Het ontwikkelen van de eigen persoonlijkheid

Het vormen van een identiteit doet de puber vanuit aanleg, aan de hand van de familie waarin hij/zij opgroeit, aan de hand van vrienden, relaties, aan de hand van het lezen van boeken, televisie kijken of internetten, computerspellen, sport, school, reizen, aan de hand van bijzondere ontmoetingen met mensen en aan de hand van de cultuur waarin hij/zij op groeit. Daarnaast is de sociaal economische en geografische situatie van belang (Delfos, 2005).

Pubers zonder ASS	Pubers met ASS
Het ontwikkelen van de psychologische identiteit brengt met zich mee, dat de puber zich los wil maken van zijn ouders. De puber wil alles uitproberen, denkt alles te kunnen, luistert meer naar vrienden dan naar volwassenen en ziet geen gevaar (Delfos, 2005).	De centrale coherentie belemmert het zelfbeeld. De specifieke cognitieve stijl zorgt ervoor dat ze sociale informatie niet goed waarnemen, niet van de juiste betekenis kunnen voorzien en juist integreren. Ze zijn op zichzelf gericht en hebben vaak geen sociaal netwerk en geen sociaal leven en missen daardoor de aansluiting (Schrurs, 2010).

Leeftijdgenoten en vriendschappen

Een belangrijke bron voor het gevoel van eigenwaarde is de omgang met leeftijdsgenoten. Er gaat van vrienden een socialiserende werking uit. Zonder vrienden ervaren ze eerder sociaal-emotionele problemen.

Pubers krijgen zelfkennis door de reacties, die ze bij elkaar oproepen en daarmee bouwen ze een zelfbeeld op.

We onderscheiden formele en informele groepen (Kohnstamm, 2009).

Pubers zonder ASS	Pubers met ASS
Op basis van dezelfde smaak en interesses wordt enkele vriendengroepen gevormd, die het wij-gevoel in stand houden (Kohnstamm, 2009).	Grote mensen menigten (aula's op school) kunnen problemen opleveren. (Jackson, 2010) Ze worden vaak als "loners" gezien en hebben geen problemen met het alleen zijn (Jackson, 2010).
Populaire jongens en meisjes zijn vaak erg sociaal vaardig. Iedereen wil met hen bevriend zijn.	Er zijn pubers met ASS, die graag vrienden willen, maar er niet in slagen vriendschappen te sluiten.
De informele groep wordt gevoelsmatig bijeengehouden door de emotionele betrokkenheid van de leden. Er zijn hier geen vaste regels en vaak worden er spontaan besluiten genomen (Kohnstamm, 2009).	Door een gebrekkige TOM kan hij niet goed beoordelen of zich inleven wie deugt of wie niet deugt en is zijn empathisch vermogen niet goed ontwikkeld. Het hebben van één goede vriend kan voor een puber met ASS al een kostbaar bezit zijn (Jackson, 2010).
De invloed van de leeftijdgenoten op elkaar wordt steeds intensiever	
Ze doen heel veel samen en zijn ook vaak samen. De vriendschap uit zich in het delen van elkaars geheimen en problemen. Het speciale zit vooral in de wederkerigheid en de gelijkwaardigheid. Ze kunnen elkaar beïnvloeden in gedrag, zowel positief als negatief (Kohnstamm, 2009).	Voor pubers met ASS is het moeilijk zich te handhaven in een vriendengroep door het met elkaar omgaan volgens regels, die nergens vast liggen. Daarnaast worden zij zich er steeds meer van bewust dat ze "anders" zijn dan hun leeftijdgenoten/ klasgenoten/peers (informele groep), waardoor de aansluiting bij een groep lastig is (Delfos & Gottmar, 2008).

2.5 Peer

De Amerikaanse psychologe Judith Harris ontketende in 1998 een fikse discussie door in haar boek *"The nature Assumption"* aan te geven dat de inbreng van ouders niet het meest cruciaal is in de ontwikkeling naar volwassenheid. Naast aanleg is het vooral de buitenwereld en daar vooral de peergroep – de groep leeftijdgenoten in de buurt en op school – die zorgt voor cultuuroverdracht en aanpassing aan de omgeving. Zowel de sterke band met vaste vrienden als lossere banden met groepen leeftijdgenoten dragen bij aan de ontwikkeling van competenties om informatie, knowhow en cultuur te verwerven en eigen te maken om zich sociaal en maatschappelijk te verbinden (Waal, 1993).

Peergroups bieden steun en dragen bij aan het proces van zelfsocialisatie en zelfsturing. Jongeren leren in verschillende ervaringen met elkaar, produceren gezamenlijke kennis, vinden wederzijdse ondersteuning bij elkaar, krijgen vertrouwen in elkaar, krijgen respect voor de ander en leren elkaar accepteren (Mönks & Knoers, 2004).

Hoofdstuk 3 Methodologie

In dit hoofdstuk geven wij inzicht in de opbouw van ons onderzoek.

Onze rol als onderzoekers:

- De betrokkenheid en deelname aan een groter wetenschappelijk promotieonderzoek ter ontwikkeling van de (School)Bijsluiter voor leerlingen met ASS.
- Aan alle leerlingen uit de 3 gekozen klassen wordt een zelf ontwikkelde vragenlijst voorgelegd met daarin door ons gekozen topics uit de belevingsvragenlijst voor Scholieren (BVS). Hierdoor is een zekere mate van subjectiviteit niet uitgesloten.
- Betrokkenheid bij de implementatie van de ontwikkelde (School) Bijsluiter binnen de school.

3.1 Context onderzoek

Ons onderzoek vindt plaats op een school voor regulier voortgezet onderwijs, het Pleincollege Nuenen. Deze school bevat alle leerwegen en telt ongeveer 580 leerlingen. Wij kennen zowel in de onderbouw als in de bovenbouw een zorgcoördinator. Leerlingen met extra zorg, zoals de leerlingen met ASS, worden op maat begeleid. Er zitten ongeveer 330 leerlingen in de onderbouw.

Elke klas heeft de eerste twee jaar dezelfde mentor, een leraar die de speciale zorg en aandacht heeft voor de leerling en de klas. De leerlingen kunnen er altijd terecht met vragen of problemen. De mentor geeft vaak les in één of meer vakken en verzorgt de mentorlessen. Daarin is aandacht voor een goede sfeer en de studieaanpak. De mentor heeft een spilfunctie; hij is het belangrijkste aanspreekpunt voor ouders en leerlingen en onderhoudt contacten met zorgcoördinator, ambulant begeleider en leerling-coördinator.

3.2 Doelgroep en respondenten

Onze doelgroep bestaat uit 2 leerlingen met ASS en 6 leerlingen zonder ASS uit de eerste klas van het VMBO. De leerlingen met ASS zijn jongens omdat er geen meisjes met ASS op dit moment in de eerste klas zitten. Eén jongen zit in de MAVO klas (1 A) en is gediagnosticeerd met Asperger en de andere jongen zit in de MAVO-dyslexie klas (1 B) en is gediagnosticeerd met PDD-NOS. Zij zijn allebei communicatief vaardig, gemiddeld begaafd, hebben geen ernstige gedragsproblemen, hebben het erg naar hun zin op school en zijn er goede contacten met de ouders.

Daarnaast zijn uit klas 1 A 3 meisjes en uit klas 1 B 2 meisjes en 1 jongen als respondenten (peers) gekozen in ons onderzoek. Zij hebben hun toestemming hiervoor gegeven.

Aan deze leerlingen wordt een zelf ontwikkelde vragenlijst voorgelegd met daarin door ons gekozen topics uit de belevingsvragenlijst voor Scholieren (BVS). Dit is een vragenlijst bedoeld voor jongeren van 12-16 jaar waarmee het welbevinden van de jongere in beeld gebracht wordt. Wij zijn er ons van bewust dat er meer variabelen en rol kunnen spelen maar wij hebben ons nu gericht op:

- 1. Hoe ervaren de peers de sociale omgang in de klas met de leerling met ASS?**
- 2. Welke ervaringen en informatie uit de BVS geven zicht op de tevredenheid en stemmingen van de peers?**
- 3. Hoe ervaren de peers de communicatie met hun mentor en vakdocenten?**
- 4. Hoe ervaart de leerling met ASS de communicatie met de peers?**
- 5. Hoe ervaart de leerling met ASS de sociale omgang met de peers?**

3.3 Methodiekbeschrijving

Ons onderzoek is een **praktijkonderzoek**; het vertrekt vanuit de beroepspraktijk en is gericht op beter begrijpen, het verbeteren en vernieuwen van diezelfde beroepspraktijk (De Lange et al., 2011).

Gezien het doel van ons onderzoek kiezen wij het survey-onderzoek als onderzoeksmethode. De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) geven aan dat de survey vaak wordt toegepast als onderzoekers een bepaald gebied willen leren kennen met het doel om beleid te maken voor grotere delen van de bevolking.

Harinck (2010) geeft aan dat het survey-onderzoek zich richt op de vraag hoe mensen ergens over denken, wat ze ergens van vinden, hoe ze handelen, wanneer en wat ze doen.

Met een survey-onderzoek kun je volgens hem een duidelijk beeld krijgen van bestaande verwachtingen, meningen, normen en waarden met het uiteindelijke doel het verbeteren van de eigen praktijk. Dit onderschrijven wij. Survey-onderzoek leent zich naar onze mening uitstekend voor het traject wat wij binnen onze school willen opzetten. Praktijkverbetering door een continu proces van handelen, onderzoeken, reflecteren en veranderen.

Voor het verdere verloop van ons survey-onderzoek kiezen wij de methode van Harinck (2010) als leidraad voor de uitwerking.

De keuze voor kwalitatief of kwantitatief onderzoek hangt af van het doel van en de context waarbinnen het onderzoek wordt gedaan (De Lange et al., 2011.) Harinck (2010) geeft aan dat kwalitatief onderzoek betrekking heeft op uitgangspunten, op problemen of behoeften van de doelgroep, in dit geval de peers van de leerlingen met ASS, op mogelijk in te zetten middelen en materialen, op organisatorische aspecten en op vereiste competenties van degenen die de methode zullen gaan gebruiken.

Wij kiezen voor het **kwalitatieve onderzoek** omdat het ons doel is om inzicht te krijgen in de relaties, meningen, belevingen en ervaringen van de peers van de leerling met ASS.

Instrumenten bij een kwalitatieve survey zijn meestal het interview, de observatie en de reflectie.

3.4 Onderzoeksinstrumenten voor de verzameling van data.

Als beginmeting/situatie hanteren we de 4 topics uit de BVS.

De volgende onderzoeksinstrumenten worden door ons ingezet.

Literatuuronderzoek

Het onderzoek is opgebouwd uit een aantal onderdelen, waarbij de onderzoeksvraag en deelvragen beantwoord kunnen worden. Het eerste deel van het onderzoek bestond uit een literatuurstudie, waarbij wij vanuit theoretisch perspectief getracht hebben antwoord te geven op de deelvragen.

Door literatuuronderzoek hebben we het onderwerp van ons onderzoek geplaatst in een breder theoretisch kader en daardoor meer inzichten gekregen. Ook hebben we getracht hierdoor het belang van ons onderzoek aan te tonen.

Vragenlijsten: semigestructureerd.

We hebben voor het afnemen van het interview een interviewschema opgesteld (Harinck, 2010) waarin vragen zijn opgenomen die we in ieder geval wilde stellen naar aanleiding van de 4 topics uit de BVS.

We hebben gebruik gemaakt van een vragenlijst waarbij de vragen in een vaste volgorde aan de respondenten gesteld werden (Harinck, 2010). Naast de gesloten vragen bevat de vragenlijst ook

een aantal open vragen, waarbij de nadruk ligt op doorvragen uitgebreid met scaling-vragen (Cauffman, 2010).

We hebben de vragen eerst uitgeprobeerd (trial) en met feedback van onze critical friends aangepast en afgenomen. Het interview duurde ongeveer 25 minuten per leerling.

We zijn naast de leerling gaan zitten zodat ze ook vragen aan ons konden stellen indien dat nodig was. De interviews zijn op film opgenomen.

3.5 Ethiek

Volgens de set principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek Master SEN (notitie Wetenschappelijk onderzoek: Dilemma's en Verleidingen, 2005) hebben wij gereflecteerd op het ethisch en professioneel handelen tijdens ons praktijkonderzoek.

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Wij hebben vooraf aan het onderzoek de ouders van de leerlingen met ASS uitgenodigd en hen uitgelegd wat wij precies van plan waren en wat de rol van hun kind daarin was. Door onze persoonlijke en duidelijke manier van communiceren hebben wij het vertrouwen van de ouders gekregen, maar ook dat van collega's en directie.

Verder hebben bij het overnemen van andermans werk de bronnen vermeld.

Zorgvuldigheid en nalatigheid

Ons onderzoek wordt verricht binnen onze school. Alle betrokkenen zijn door ons persoonlijk geïnformeerd door het doel en hun inbreng in het onderzoek te verduidelijken. Ouders hebben schriftelijke toestemming verleend. Verder hebben wij afgesproken dat de gegevens geanonimiseerd in het onderzoek zullen worden verwerkt. Wij zijn vraagbaak voor de mentoren en alle betrokken vakdocenten van de leerlingen met ASS en de peers.

We hebben de geïnterviewde leerlingen van te voren kenbaar gemaakt dat de interviews gefilmd zouden worden en waarom. Zo konden wij persoonlijk een gesprek met hen aangaan en via opnamen later de antwoorden terugzien en verwerken. Er is met de leerlingen afgesproken dat de banden na verwerking worden gewist in het kader van hun recht op privacy. Ook is er een terugkoppeling geweest met de mentoren over de (positieve) reacties van de leerlingen op hun functioneren.

Volledigheid en selectiviteit

Wij hebben alle gegevens die uit ons onderzoek naar voren komen gebruikt bij de beantwoording van de onderzoeksvraag.

Concurrentie en collegialiteit

Wij waren actieve participanten in een onderzoeksgroep en zijn critical friends voor onze medestudenten geweest.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Ons onderzoek is beschikbaar voor het Pleincollege Nuenen; verder zullen inzichten gedeeld kunnen worden met andere Master SEN studenten en personen werkzaam binnen dezelfde beroepscontext als wij.

Onderzoek in opdracht

De ontwikkeling van de Bijsluiter is in opdracht geweest van Jose Wichers-Bots. Wij hebben hier vrijwillig aan deelgenomen.

3.6 Triangulatie

Een manier om de nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het praktijkonderzoek te verhogen is het toepassen van triangulatie. Dat betekent dat het in een praktijkonderzoek gaat om percepties van verschillende belanghebbenden (Harinck, 2010). De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) omschrijven triangulatie als het bestuderen van hetzelfde verschijnsel met verschillende methoden en/of vanuit verschillende theoretische invalshoeken.

Wij hebben getracht om vanuit verschillende invalshoeken naar onze onderzoeksvraag te kijken en hebben op verschillende manieren informatie verzameld: literatuurstudie, het volgen van de actualiteit, BVS-lijsten, interviews, gesprekken met ouders, leerlingen/ peers, collega's, critical friends.

Voor een betrouwbaar onderzoek is het van belang om de populatie af te bakenen (Harinck, 2010). Wij hebben ons onderzoek afgebakend door 8 respondenten binnen 2 klassen te gebruiken. Wij vinden 4 leerlingen per klas (20 leerlingen) een betrouwbare populatie.

Hoofdstuk 4 Resultaten

Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk is te lezen welke gegevens vanuit de praktijk verzameld zijn. De data voor dit onderzoek zijn verzameld op een reguliere VMBO-school aan leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis met gemiddelde intelligentie en aan hun klasgenoten (de peers).

4.1 Nulmeting

Voor de nulmeting is de Belevingsvragenlijst voor jongeren afgenomen (**bijlage 7**). Deze is door de 2 leerlingen met ASS en de peers ingevuld. Daaruit zijn 4 topics geselecteerd die we als onderwerpen in de interviews hebben opgenomen.

De interviews met de leerlingen zijn opgenomen op film en daarna letterlijk uitgetypt. Deze transcriptie is de basis voor de analyse die er op toegepast wordt.

Deze uitgewerkte filmbeelden zijn in een matrix geplaatst en per topic, per klas, per vraag (**zie bijlage 1**) en per geïnterviewde leerling beschreven. Het voordeel van deze matrix is dat wij verschillende antwoorden van meerdere personen op meerdere vragen compact weer kunnen geven (Harinck, 2010). Ook brengt het structuur en orde aan waardoor er een overzichtelijk geheel ontstaat.

4.2 Uitwerking filmbeelden

TOPIC 1 : School				
Klas 1A	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe vind je het om naar school te gaan?	<i>Leuk; niet helemaal top maar ook niet helemaal niks. Sommige lokalen hebben te weinig tafels en dat moeten er meerdere kinderen aan 1 tafel.</i>	<i>Soms moeilijk, is ver fietsen. Maar wel vrienden.</i>	<i>Leuk, omgang met klasgenoten. Wel vroeg uit mijn bed en dan ben ik vaak moe.</i>	<i>Wel leuk, gezellig. Het is niet alleen maar leren.</i>
Waarom heb je het Pleincollege Nuenen gekozen?	<i>Het is een goede school, ik heb het gevoel dat ik hier heel veel kan leren.</i>	<i>Ik houd van acteren en muziek. Het PCN heeft een theateropleiding en daar wil ik graag heen.</i>	<i>Ik wilde eerst naar het Eckart maar de leerkracht van de basisschool vond het verstandiger om naar PCN te gaan omdat hier een mogelijkheid is om terug te gaan naar kader.</i>	<i>Kleine school. Theateropleiding. Mijn zus heeft hier haar diploma gehaald.</i>
Maak je gemakkelijk contact met docenten?	<i>Volgens mij wel goed. Maar ik ga het ze niet vragen. Ik spreek ze niet aan, maar ik stel wel vragen.</i>	<i>Soms kennen ze me niet</i>	<i>Ja. Sommige docenten zijn een beetje ruw, beetje heel streng.</i>	<i>Jawel. Docenten zijn streng, maar moet ook wel, maar toch wel weer aardig.</i>
Wanneer heb je problemen met de uitleg van docenten?	<i>Bijna niet.</i>	<i>Niet.</i>	<i>Bij Nederlands en Engels daar vraag ik het nog een keertje, anders kan ik het niet maken</i>	<i>Omdat ik een vak moeilijk vindt maar meestal als ik het niet snap dan kan ik het terugvragen.</i>
Welke problemen zijn dit?	<i>Als ik een probleem dan vraag ik de docenten</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>Het gaat me soms te snel en dan vraag ik het nog een keertje.</i>	<i>geen</i>
Hoe is voor jou om als je docent vertelt wat je in de les gaat doen?	<i>Sommige docenten schrijven het op het bord dat is voor mij duidelijk. Op mijn vragen geven ze antwoord en dat maakt het voor mij een fijne school</i>	<i>Fijn, dan weet ik wat ik moet doen.</i>	<i>Snap ik het beter</i>	<i>Vind ik fijn; niet van te voren het huiswerk al op het bord schrijven want dan gaan leerlingen tijdens de les al hieraan werken.</i>

Figuur 1: datamatrix verwerking interviewvragen

TOPIC 1 : School				
Klas 1B	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe vind je het om naar school te gaan?	<i>Beetje saaie school, maar je leert er wel dingen en ik wilde er graag naar toe. Ik wilde geen vuilnisman worden</i>	<i>Wel leuk om naar school te gaan, maar sommige dagen heb ik echt geen zin</i>	<i>Ik vind het soms vervelend maar meestal is het heel gezellig</i>	<i>Gezellig om de klas te zien. Sommige lessen vind ik minder</i>
Waarom heb je het Pleincollege Nuenen gekozen?	<i>Volgens zijn moeder gingen ze goed om met dyslexie en dat vond ik ook</i>	<i>Omdat ze het meeste hulp bieden voor dyslexie</i>	<i>De school is dichtbij en ik word geholpen met mijn dyslexie</i>	<i>Omdat hier hulp is bij dyslexie en kan ik op meerdere niveaus komen</i>
Maak je gemakkelijk contact met docenten?	<i>Als ik problemen heb vertel ik het gewoon. Ik heb nog geen problemen meegemaakt</i>	<i>Als ik in de klas zit durf ik wel te vragen</i>	<i>Ik vraag meestal te laat en ik denk meestal dat ik het zelf wel kan</i>	<i>Ik vraag het eerst aan een klasgenoot en dan aan de docent</i>
Wanneer heb je problemen met de uitleg van docenten?	<i>Als ze heel erg snel uitleggen en heel onduidelijk. Daar kan ik niet tegen. Dan snap ik er niks van</i>	<i>Als ze heel onduidelijk schrijven vraag ik het eerst aan mijn buurman en daarna alsnog aan de docent</i>	<i>Als ze te snel praten en bij Nederlands als van links naar rechts door het hele boek gaan</i>	<i>Als kinderen in de klas met iets anders bezig zijn waardoor ik afgeleid word.</i>
Welke problemen zijn dit?	<i>“raar” uitleggen (wat raar is kon hij niet benoemen). Heel verhaal vertellen en niet vertellen wat je bedoeld</i>	<i>Onduidelijk schrijven en woorden gebruiken die ik echt niet ken</i>	<i>Niet volgens vaste volgorde van hoofdstukken werken en te snel</i>	<i>Geen probleem</i>
Hoe is voor jou om als je docent vertel wat je in de les gaat doen?	<i>Stap voor stap met de tijden op het bord geeft duidelijkheid voor mij</i>	<i>goed</i>	<i>Fijn en duidelijk</i>	<i>Sommige docenten zetten op het bord wat de indeling van de les is en dat is fijn</i>

Figuur 2: datamatrix verwerking interviewvragen

TOPIC 2 : Ervaringen met klasgenoten				
Klas 1A	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe is je relatie met je klasgenoten?	<i>Goed, ik weet niet hoe anderen erover denken. Een paar kinderen daar kan ik niet goed mee omgaan.</i>	<i>Eerst niet zo goed, nu wel. Niet iedereen is mijn vriend. Soms doen ze raar tegen mij.</i>	<i>Veel vriendjes; altijd veel lol met de klas</i>	<i>Wel goed, je maakt een band omdat je al wat langer bij elkaar zit. Je hebt niet iedereen als vriend.</i>
Hoe maak je contact met je klasgenoten?	<i>Mee praten. Als ik ze aardig vindt dan is dat voor mij al genoeg.</i>	<i>Gaat automatisch; jongerentaal</i>	<i>Weet ik niet</i>	<i>Je ziet elkaar, je stelt elkaar voor, je hebt een beetje dezelfde interesses.</i>
Voel jij je thuis in de klas?	<i>ja</i>	<i>ja</i>	<i>Soms bij veel huiswerk voel ik me niet zo lekker</i>	<i>Ja; je voelt je niet altijd op je gemak als je een keer ruzie hebt. Nooit denk ik "ik wil hier weg of die stomme klas"</i>
Wordt er in de klas gepest? Kun je aangeven wie er pest en wie er gepest wordt?	<i>Niet dat ik weet.</i>	<i>Ik werd in mijn klas gepest, een beetje buitengesloten. Het was een soort van plagen. Nu ben ik met de pesters dikke vrienden</i>	<i>Soms; niet echt gepest, wel uitgedaagd. Een stevige jongen uit de klas wordt met zijn lijf gepest</i>	<i>Ik doe dat niet, maar je weet het niet van iedereen.</i>
Waaruit bestaat dat pestgedrag?	<i>n.v.t.</i>	<i>Ze zeiden: "rot op", buitensluiten</i>	<i>Door geluiden te maken</i>	<i>n.v.t.</i>
Wordt er tijdens de lessen in groepjes gewerkt? Wat vind jij ervan?	<i>Ik heb 3 goede vrienden waarmee ik vaak samenwerk. Bij kunst en cultuur laat ik anderen vaak het werk doen, anders ben ik over een jaar nog bezig.</i>	<i>Nee. Ik houd meer van alleen werken of in 2-tallen. Wel afhankelijk van de samenstelling van het groepje.</i>	<i>Ja. Ik vind in een groepje werken gezelliger dan alleen. Kun je een beetje overleggen en samen op een beter idee komen.</i>	<i>Soms. Wel leuk, soms overleggen en samenwerken.</i>
Vertel eens wat jij denkt hoe jouw klasgenoten over jou denken?	<i>Sommige denken dat ik een nerd ben, anderen denken dat ik niet een nerd ben en anderen vinden mij aardig. Om dat ik een bril heb denken ze dat ik een nerd ben.</i>	<i>Soms denken ze "wat een mongool". Ik weet niet waarom. Ik denk om mijn gedrag, want ik heb ADHD. Soms ben ik iets drukker</i>	<i>Denk wel goed. Ik ben wel aanwezig in de klas.</i>	<i>Verschillend. Vrienden en niet-vrienden denken anders over mij.</i>
Heb jij vrienden in de klas?	<i>Ja, bijna alle jongens naar mijn gevoel.</i>	<i>Iedereen, meeste met 1 jongen uit de klas.</i>	<i>Ja.</i>	<i>ja</i>

Figuur 3: datamatrix verwerking interviewvragen

TOPIC 2 : Ervaringen met klasgenoten				
Klas 1B	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe is je relatie met je klasgenoten?	<i>Ik vertel mijn vrienden toch wel erg veel. Eigenlijk alle jongens uit de klas zijn mijn vrienden</i>	<i>Ik kan goed met mijn klasgenoten omgaan en ik heb niet vaak ruzie</i>	<i>Met de meeste gaat het goed, alleen met de jongens niet zo</i>	<i>Ik kan altijd alles kwijt bij mijn klasgenoten</i>
Hoe maak je contact met je klasgenoten?	<i>T. kende ik al, dat was een stukje veiligheid, daarna kwamen er meer. Gewoon zeggen, vragen</i>	<i>Gewoon mee gaan praten</i>	<i>Weet ik niet echt, geen flauw idee</i>	<i>Gewoon er naar toe stappen</i>
Voel jij je thuis in de klas?	<i>Ik heb het gevoel dat ik en ook andere kinderen steeds beter alles durven te vertellen; we vertrouwen elkaar</i>	<i>relaxed</i>	<i>Gezellig, je kan je geheim vertellen. Als ik iets vervelends heb meegemaakt dan kan ik dat vertellen</i>	<i>Ik kan alles kwijt aan de meeste kinderen en ze begrijpen het ook</i>
Wordt er in de klas gepest? Kun je aangeven wie er pest en wie er gepest wordt?	<i>Plagerijen, niet pesten. In ieder geval niet tegen mij</i>	<i>nee</i>	<i>nee</i>	<i>nee</i>
Waaruit bestaat dat pestgedrag?	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>	<i>n.v.t.</i>
Wordt er tijdens de lessen in groepjes gewerkt? Wat vind jij ervan?	<i>Samenwerken met 2-tallen; bij K en C en muziek wordt er in groepjes gewerkt. Ik wil graag goed werken, goede punten halen maar niet als eentje al het werk moet doen. Bij leervakken werk ik liever alleen</i>	<i>Werkt graag in groepjes dan kun je overleggen over alle vragen. Het is een stuk leuker om in groepjes te werken maar de taken moeten wel goed verdeeld worden</i>	<i>Bij K en C worden groepjes gemaakt; bij andere vakken zijn er ook soms groepjes. Dat is gezelliger, dan kun je vragen maar alleen is soms gemakkelijker. Dan doet niet iedereen je na of jij doet iemand na</i>	<i>Soms met diegene die naast je zit kun je overleggen. In groepjes werken is soms fijn, maar soms is het ook fijner om alleen te werken</i>
Vertel eens wat jij denkt hoe jouw klasgenoten over jou denken?	<i>Vrolijke jongen</i>	<i>Gewoon een aardige jongen, niet zo heel druk</i>	<i>Een paar vinden mij aardig en gezellig, anderen vinden mij rustig</i>	<i>Een beetje druk, wel aardig</i>
Heb jij vrienden in de klas?	<i>Ja, alle jongens</i>	<i>Ja, alle jongens vooral M.</i>	<i>Ja, verschillende meisjes</i>	<i>Ja, de hele klas</i>

Figuur 4: datamatrix verwerking interviewvragen

TOPIC 3 : Tevreden				
Klas 1A	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe kun jij je ontspannen en wat doe je dan?	<i>Ik ben nu erg gespannen, al zie je dat misschien nu niet. De spanning zit in mijn armen en mijn lichaam en dat komt door de situatie thuis. Ik weet niet hoe ik moet ontspannen</i>	<i>Ligt eraan, sommige lessen wel. Thuis ga ik achter de X-box.</i>	<i>Als ik uit school kom dan drink ik en eet ik iets. Dan ga ik aan mijn huiswerk beginnen. Ik kan beter niet te lang van te voren weten wat ik allemaal moet in de les die komen gaat; dat geeft geen ontspanning.</i>	<i>Ik weet niet echt wanneer. Thuis ga ik een half uur op bed liggen en doe ik niks.</i>
Heb jij plezier in de klas?	<i>Ik kan me niet ontspannen maar ik heb wel veel plezier.</i>	<i>Heel veel plezier</i>	<i>Ja, veel lachen</i>	<i>Ja, grapjes maken bij de docent Engels maar toch met Engels bezig zijn.</i>
Hoe is het contact met je mentor?	<i>Volgens mij wel goed. Ik ga proberen of ik vandaag een gesprek met hem kan regelen over mijn situatie</i>	<i>Wel goed, als ik mijn vinger opsteek moet ik wel lang wachten op mijn beurt. Kijkt altijd eerst de hele klas door.</i>	<i>Wel goed</i>	<i>Ook wel goed</i>
Kun je problemen met hem/haar bespreken?	<i>Ik denk het wel</i>	<i>Ja, hij heeft pestprobleem binnen de klas opgelost</i>	<i>ja</i>	<i>Ligt er aan wat voor problemen. Schoolproblemen wel, privéproblemen niet.</i>
Kun je aangeven wat je mentor voor je doet in een voor jou moeilijke onderwijssituatie op school?	<i>Ik weet niet of hij mij zo goed kent, dus ik ga het proberen.</i>	<i>Pestprobleem opgelost</i>	<i>Vraagt wat er precies is en daarna gaat hij het in de klas bespreken of met de betreffende leerlingen</i>	<i>Geen moeilijke situatie gehad</i>
Merk je dat je mentor dit ook doet voor je klasgenoten?	<i>Ja, hij helpt heel goed</i>	<i>Ik zie hem er wel voor aan</i>	<i>Ja dat doet hij voor iedereen</i>	<i>Niet echt iets moeilijks mee gemaakt</i>
Vind jij dat je problemen zelf op kunt lossen?	<i>Ik kan het wel zelf maar ik wil graag dat de mentor de problemen van de thuissituatie ook weet</i>	<i>Vroeger kon ik dat wel goed, maar nu iets minder. Misschien omdat het hier nieuw is</i>	<i>Ja, als ik een vraag heb dan lees ik het nog een keer goed en dan kom ik er wel achter</i>	<i>ja</i>

Figuur 5: datamatrix verwerking interviewvragen

TOPIC 3 : Tevreden				
Klas 1B	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe kun jij je ontspannen en wat doe je dan?	<i>Soms is het rumoerig in de klas maar dan vind ik mijn ontspanning door mij af te sluiten van de rest . Als ik me eenmaal afgesloten heb, heb ik geen interesse meer voor de rest. Als het moet dan kan ik dat</i>	<i>Thuis: t.v. kijken en playstation Op school: in mijn eentje iets doen buiten de lessen</i>	<i>Rustig werken, je eigen ding doen. Niet met iedereen gaan bemoeien</i>	<i>Even iets voor mezelf doen. Thuis: achter de computer zitten. Klas: dan teken ik even en dan kom ik tot rust</i>
Heb jij plezier in de klas?	<i>Heel gezellig in de klas, ik vind het een hele leuke klas</i>	<i>Ja, ik heb een leuke klas en veel plezier</i>	<i>Gezellig</i>	<i>Iedereen is altijd wel gezellig en doet prettig tegen elkaar</i>
Hoe is het contact met je mentor?	<i>Ik denk dat mijn mentor wel alles weet van mij</i>	<i>goed</i>	<i>goed</i>	<i>Goed, maar soms durf ik niet haar toe te gaan omdat ik denk dat ze het niet goed begrijpt</i>
Kun je problemen met hem/haar bespreken?	<i>Ja, dat heeft ze al een keer gedaan</i>	<i>Ik heb geen problemen; maar anders zou ik ze wel met haar kunnen bespreken</i>	<i>Ze haalt je uit de klas en laat ze je jouw verhaal vertellen</i>	<i>Moeilijk</i>
Kun je aangeven wat je mentor voor je doet in een voor jou moeilijke onderwijssituatie op school?	<i>Mij uit de klas halen en als iets gebeurt mij daar op voorbereiden. Dat doet ze denk ik ook omdat ik autistisch ben en omdat ik anders reageer</i>	<i>Dan gaat ze met me praten</i>	<i>Dan gaat ze praten over het probleem, meedenken en privéprobleem bespreekbaar maken in de klas zodat er meer begrip van klasgenoten is</i>	<i>Gaat ze met je praten en haalt ze je uit de klas</i>
Merk je dat je mentor dit ook doet voor je klasgenoten?	<i>Ik denk het niet want de andere leerlingen zijn niet autistisch</i>	<i>Ja, dan neemt ze de tijd en geeft aandacht aan de leerlingen</i>	<i>ja</i>	<i>ja</i>
Vind jij dat je problemen zelf op kunt lossen?	<i>Soms neem ik zelf initiatief</i>	<i>Ja dat kan ik zelf, soms wel hulp nodig maar meestal niet</i>	<i>Moeilijk</i>	<i>Soms, want soms zijn het te grote problemen om het zelf te doen</i>

Figuur 6: datamatrix verwerking interviewvragen

TOPIC 4 : Stemmingen				
Klas 1A	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe voel jij je als anderen negatieve opmerkingen over je maken?	<i>Ik heb daar een manier op gevonden om het langs me af te laten gaan. Iets rustiger doen en dan komt het goed. Als klasgenoten zeggen "doe niet zo autistisch" dan vind ik dat niet zo fijn</i>	<i>Heb ik schijt aan. Dat boeit mij helemaal niet.</i>	<i>Ik vind het niet fijn maar wordt niet heel boos</i>	<i>Soms, kan ik er wel mee omgaan maar ik ben er niet altijd blij mee. Ik ga er geen ruzie over zoeken</i>
Wat betekent een compliment voor jou?	<i>Heel fijn, dan weet ik dat ik iets goed doe</i>	<i>Voel ik me iets sterker door</i>	<i>Vind ik leuk</i>	<i>leuk</i>
Wanneer en waarvoor heb jij een compliment ontvangen?	<i>Iedere dag. Dat ik meehelp met de tafel opruimen, uit mezelf huishoud dingen doen</i>	<i>Gisteren zei de mentor: "goed meegedaan M."</i>	<i>Wanneer ik een hoog cijfer haal en bij het laatste rapport</i>	<i>Over mijn schoenen</i>
Kun jij aangeven hoe jij je toen voelde?	<i>Heel fijn</i>	<i>Voel ik me geaccepteerd, dat ik er bij hoor</i>	<i>Voel ik me blij</i>	<i>leuk</i>
In welke situatie ben je wel eens ontevreden over jezelf?	<i>Als ik bijvoorbeeld met mijn vader er niet over durf te praten</i>	<i>Als ik soms teveel snoep eet; dan word ik druk</i>	<i>Als ik goed heb geleerd en ik haal een laag cijfer, dan ben ik teleurgesteld</i>	<i>Je bent zoals je bent</i>
In welke situatie ben je heel tevreden over jezelf?	<i>Als ik iets doe wat ik eigenlijk eerst nooit durfde of als ik iets uit mezelf doe</i>	<i>Altijd bijna</i>	<i>Als ik goed geleerd heb en ik haal een hoog punt. Als ik goed mijn best doe</i>	<i>Ik wil niemand anders zijn, je bent wie je bent</i>

Figuur 7: datamatrix verwerking interviewvragen

TOPIC 4 : Stemmingen				
Klas 1B	Opvallende uitingen per leerling			
Vraag	Leerling 1 (met ASS)	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4
Hoe voel jij je als anderen negatieve opmerkingen over je maken?	<i>Ik kan heel slecht tegen kritiek, daar kan ik echt niet tegen</i>	<i>Ik vind het niet erg als ze iets negatiefs over me zeggen. Dat is hun probleem</i>	<i>Op school laat ik het niet merken maar thuis komt het eruit. Dan word ik boos op iedereen</i>	<i>Lastig, want ik wil het allemaal heel goed doen</i>
Wat betekent een compliment voor jou?	<i>Dat ik goed gewerkt heb. Dan ben ik trots op mezelf</i>	<i>Ik vind het gewoon fijn als dat gebeurt. Ik vind het niet echt heel bijzonder</i>	<i>Dat iemand iets leuk vindt of aardig. Ik hoef niet zoveel complimenten te krijgen</i>	<i>Dat ik toch dingen goed kan en dat ik niet alles fout doe</i>
Wanneer en waarvoor heb jij een compliment ontvangen?	<i>Ik heb nog nooit een compliment ontvangen, niet op school</i>	<i>Ja, maar hij kan het niet zeggen wanneer</i>	<i>Toen ik mijn privéverhaal vertelde aan de klas. Compliment van de mentor</i>	<i>Als ik een goed punt haal, als ik iets goed gedaan heb. Goed optreden van dansen; compliment van ouders en dansdocent</i>
Kun jij aangeven hoe jij je toen voelde?	<i>Dat weet ik niet maar dat is denk ik mijn eigen schuld</i>	<i>Ik was toch wel blij</i>	<i>Heel blij</i>	<i>Het doet me heel goed</i>
In welke situatie ben je wel eens ontevreden over jezelf?	<i>Als ik iets verknald heb, dan ben ik een beetje boos op mezelf</i>	<i>Als ik een heel slecht cijfer krijg wat ik echt niet verwacht had.</i>	<i>Soms, weet ik eigenlijk niet meer</i>	<i>Als ik een slecht punt haal of als ik iets niet begrijp</i>
In welke situatie ben je heel tevreden over jezelf?	<i>Als ik een compliment krijg, als ik iets goed doe, als ik een hoog punt haal dan ben ik al tevreden</i>	<i>Als ik een heel goed cijfer krijg. Als ik goed gewonnen heb met mijn hockeyteam</i>	<i>Als ik iets goed heb gedaan; broertje helpen met zijn huiswerk als hij iets niet snapt</i>	<i>Als ik goed met mijn klasgenoten kan omgaan</i>

Figuur 8: datamatrix verwerking interviewvragen

4.3 Scalingvragen

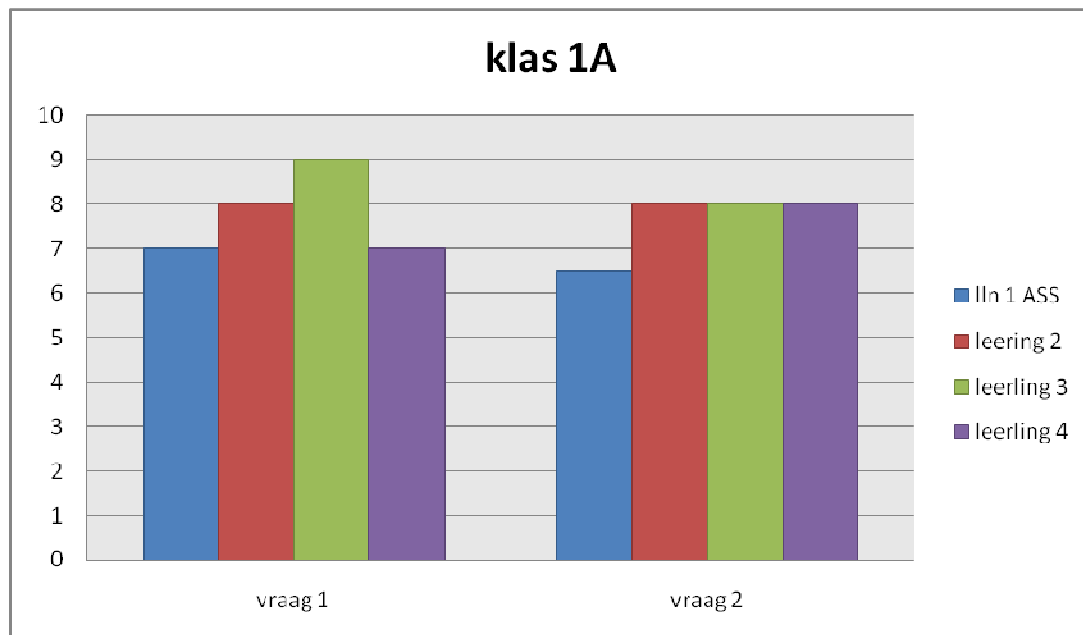
De scalingvragen (zie **bijlage 2**) zijn per topic grafisch uitgewerkt in staafdiagrammen.

Een diagram is een grafisch beeld van de onderzoeksresultaten. Het voordeel van een diagram is dat het helpt snel een overzicht van de resultaten te krijgen en verbanden tussen de variabelen te zien.

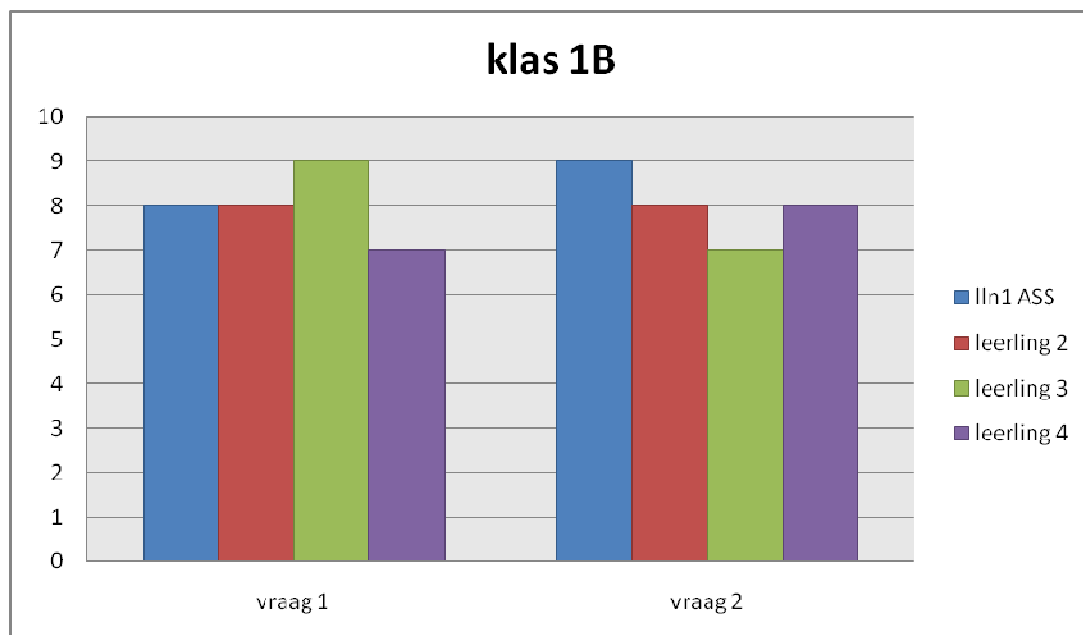
Topic School

Vraag 1: Hoe vind je het om naar school te gaan?

Vraag 2: Maak je gemakkelijk contact met docenten?



Figuur 9: scores interviewvragen



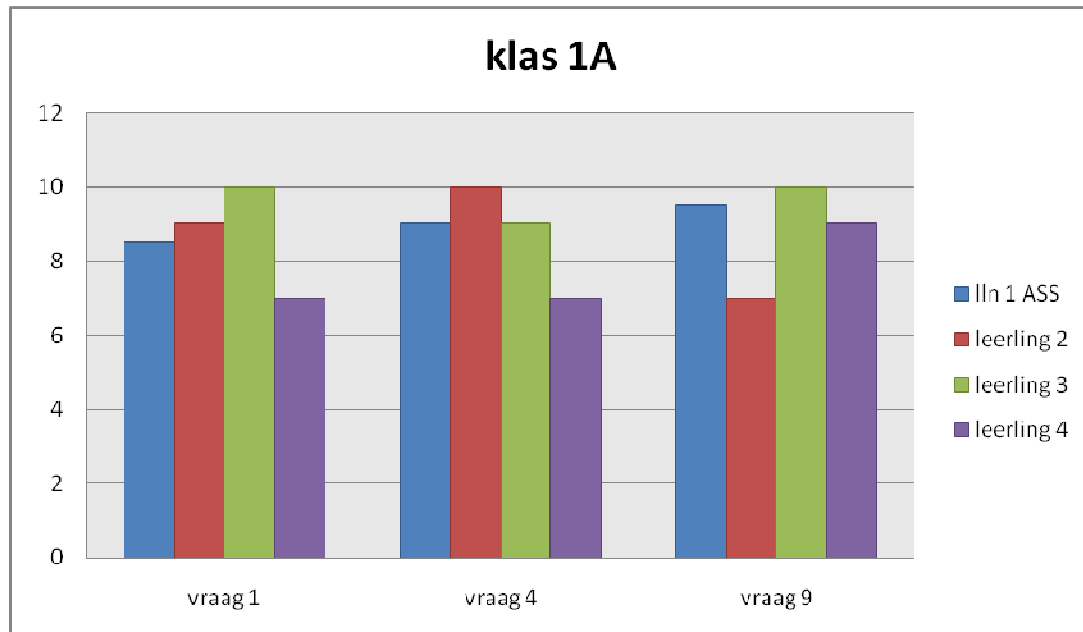
Figuur 10: scores interviewvragen

Topic Ervaringen met klasgenoten

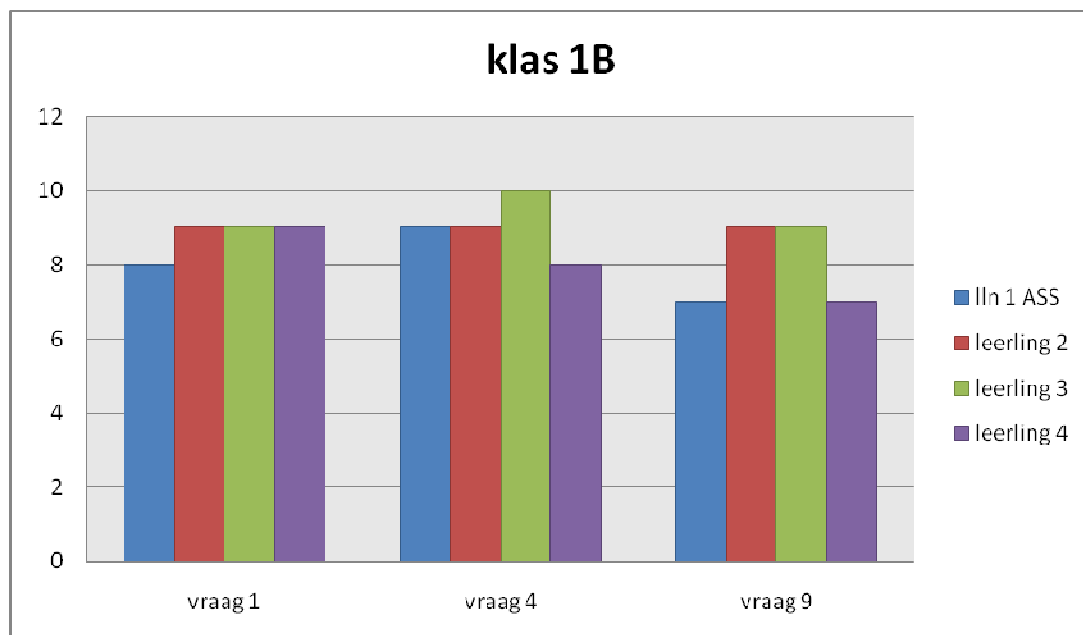
Vraag 1: Hoe is je relatie met je klasgenoten?

Vraag 4: Voel jij je thuis in de klas?

Vraag 9: Zo, ja wat vind jij van het werken in groepjes?



Figuur 11: scores interviewvragen



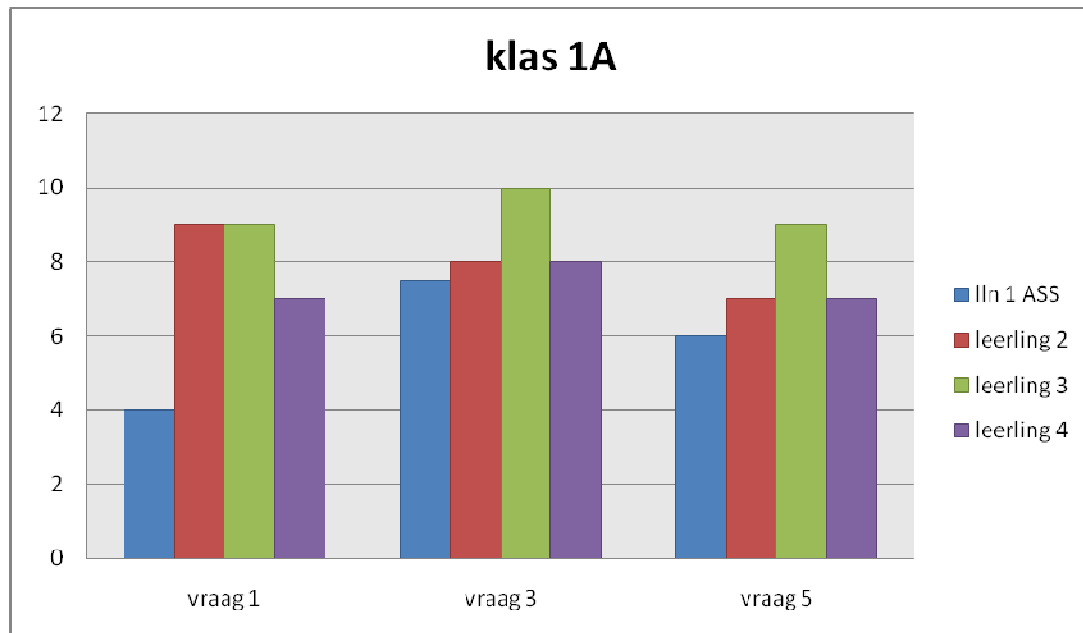
Figuur 12: scores interviewvragen

Topic tevreden

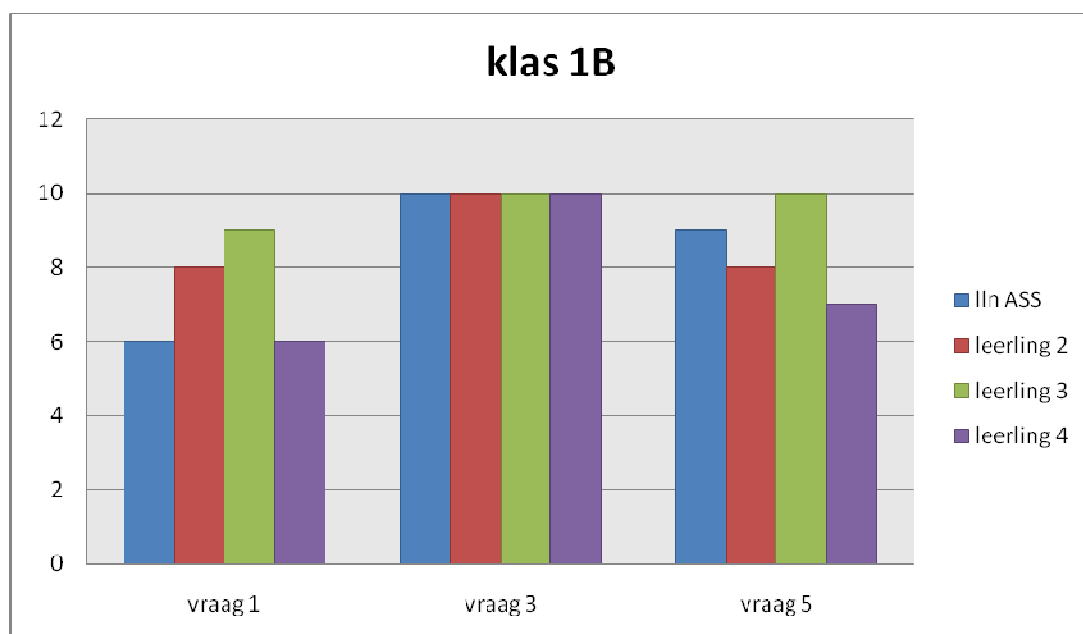
Vraag 1: Kun jij je ontspannen?

Vraag 3: Heb je plezier in de klas?

Vraag 5: Hoe is je contact met je mentor?



Figuur 13: scores interviewvragen

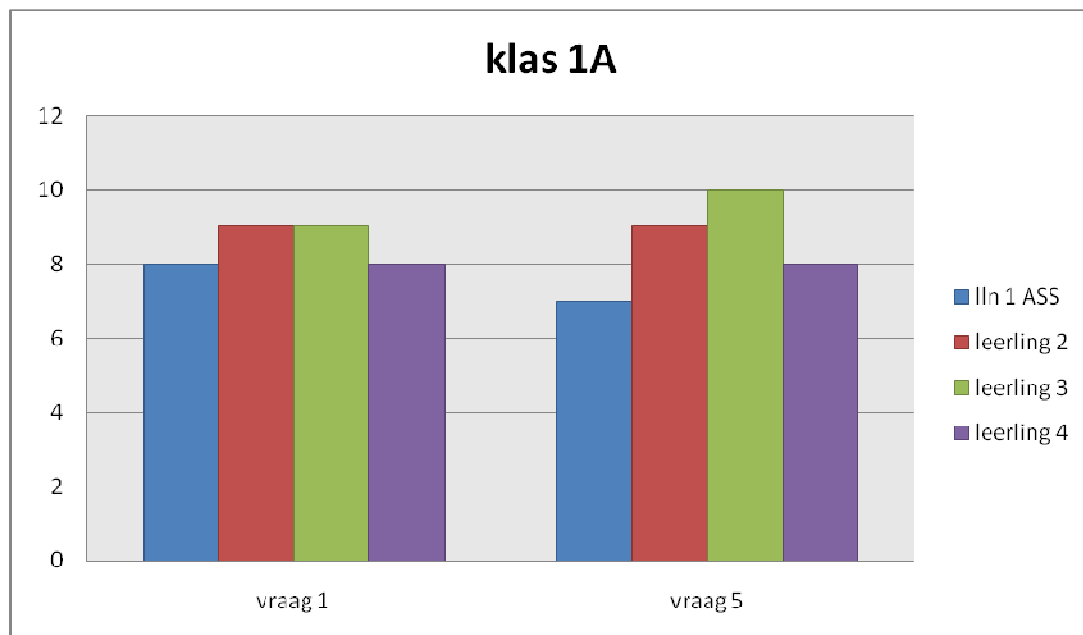


Figuur 14: scores interviewvragen

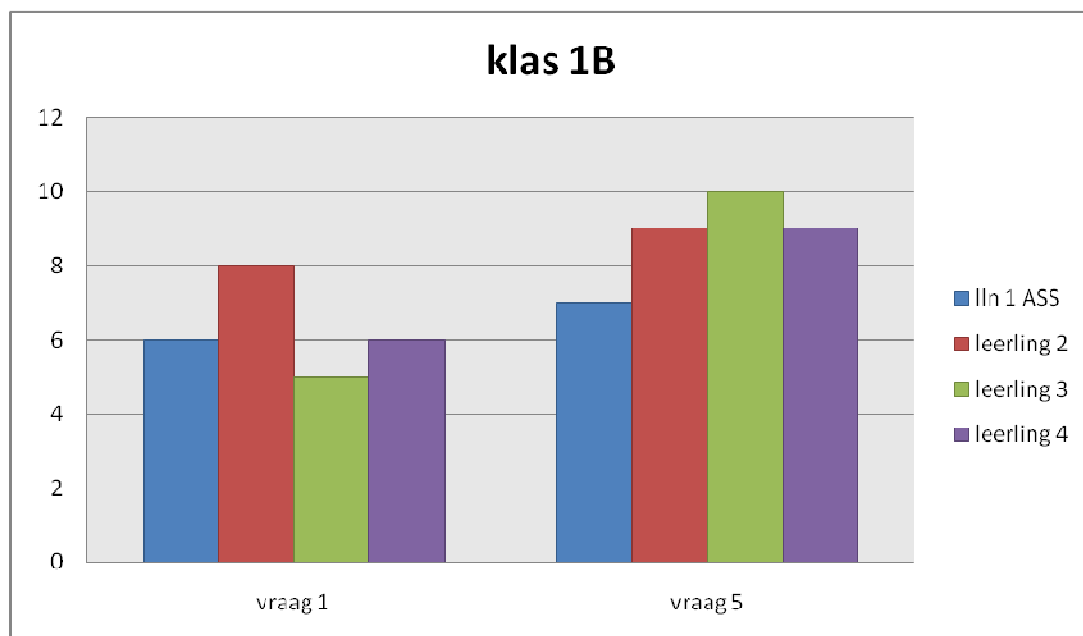
Topic Stemmingen

Vraag 1: Kun je omgaan met negatieve kritiek?

Vraag 5: Kun je aangeven hoe jij je voelde toen je een compliment kreeg?



Figuur 15: scores interviewvragen



Figuur 16: scores interviewvragen

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Onderzoek

In juni 2011 zijn wij gestart met een actieonderzoek 'Effectiever Onderwijs dankzij leerlingen met ASS'. Uit enthousiasme en betrokkenheid bij de leerlingen van onze school zijn wij in samenwerking met leerlingen, ouders, docenten en management van onze school van start gegaan met de ontwikkeling van de Bijsluiter (**zie bijlage 6**). In de voorbereiding hebben wij niet kunnen overzien hoeveel werk dit met zich mee zou brengen.

Nadat de Bijsluiter na de kerstvakantie in werking is gesteld waren we erg benieuwd wat de gevolgen zouden zijn voor de klasgenoten van de leerlingen met ASS. Daar is onze onderzoeksvraag uit voortgekomen.

Wij hadden verwacht dat wat voor een leerling met ASS goed werkt ook voor de peers goed werkt. Dit bleek ook zo te zijn en dat resulteerde in het maken van de Schoolbijsluiter waar we de interventies die werken voor alle leerlingen bij elkaar hebben gezet.

Ons doel was om in onze gezamenlijke beroepscontext een onderzoek te doen wat van waarde is voor de dagelijkse praktijk binnen onze school. Dit is gelukt.

De samenwerking verliep uitstekend. Wij hebben een consensus gevonden in de strategie van ons werken. We hebben elkaar op een prima manier aangevuld: 'samen staan we sterk'.

De kracht van het beeldmateriaal heeft ons geholpen om een beter zicht te krijgen op non-verbale communicatie en lichaamstaal van de peers en de leerlingen met ASS.

5.2 De deelvragen

De deelvragen zijn als volgt:

- 1. Hoe ervaren de peers de sociale omgang in de klas met de leerling met ASS?**
- 2. Welke ervaringen en informatie uit de BVS geven zicht op de tevredenheid en stemmingen van de peers?**
- 3. Hoe ervaren de peers de communicatie met hun mentor en vakdocenten?**
- 4. Hoe ervaart de leerling met ASS de communicatie met de peers?**
- 5. Hoe ervaart de leerling met ASS de sociale omgang met de peers?**

Deel vraag 1

De leerlingen met ASS worden niet specifiek genoemd door de peers.

Wij hebben tijdens de interviewvragen hier ook niet apart naar gevraagd.

We hebben daarom gekeken hoe de peers de sociale omgang met hun klasgenoten ervaren waaronder de leerlingen met ASS.

We kunnen hiervoor gebruik maken van onze datamatrixen, staafgrafieken en de uitslag van de BVS. Uit figuur 11 en 12 blijkt dat de leerlingen uit klas 1A en 1B bij vraag 1 en 4 boven gemiddeld scoren. Ze voelen zich thuis in de klas en hebben een goede relatie met hun klasgenoten en ervaren deze als stimulerend.

Volgens Kohnstamm (2009) gaat er van vriendengroepen een socialiserende werking uit.

Uit de antwoorden van de interviews blijkt dat de leerlingen van beide klassen elkaar zien als vrienden en elkaar niet in de weg zitten (datamatrix fig. 3 en 4).

De klasgenoten vallen onder de informele groepen (Kohnstamm, 2009).

De peers van 1A en 1B ervaren hun sociale omgang positief en zouden, als we geen rekening houden met andere variabelen zoals de thuissituatie, docent e.d., geen problemen ondervinden in de sociaal-emotionele omgang, die kan ontstaan als ze geen vrienden hebben.

De peers van 1B geven tevens aan dat ze alles kwijt kunnen aan hun klasgenoten (datamatrix, fig. 4). Ook blijkt dat pubers zelfkennis krijgen door reacties die ze bij elkaar oproepen waardoor hun zelfbeeld opgebouwd wordt (Delfos, 2005).

Het samenwerken in groepen is voor de peers afhankelijk van het vak, maar over het algemeen ervaren zij het als gezellig en het overlegmoment stimulerend om samen op betere ideeën te komen (datamatrix fig. 3 en 4). Delfos (2005) geeft aan dat pubers, die deel uit maken van een groepje, het gevoel hebben erbij te horen.

Deelvraag 2

We hebben de BVS lijsten begin november 2011 in laten vullen. De leerlingen van de brugklas zaten twee maanden op school en waren nog maar net gewend.

Deze lijsten hebben we in laten vullen op verzoek van José Wichers-Bots.

Wij vinden de antwoordmogelijkheden te ingewikkeld voor onze doelgroep. Daardoor zou verwarring kunnen ontstaan bij de peers.

We hebben meer gebruik gemaakt van de antwoorden van de interviews om tot conclusies te komen.

Zowel de peers van 1 A en 1 B blijken heel tevreden te zijn met hun klas. Dit kun je zien in figuur 13 en 14 vraag 3. Ze scoren boven gemiddeld tot zeer hoog.

Ze zien de school niet alleen als leren, maar ook als gezellig en leuk in omgang met hun klasgenoten.

Alle zes de peers scoren hoog wat betreft het hebben van plezier.

De school heeft invloed heeft op de cognitieve en emotionele ontwikkeling van leerlingen (Kohnstamm, 2009).

De schoolvisie van het Pleincollege Nuenen (www.pleincollegenuenen.nl) geeft aan dat leren meer is dan een louter rationeel proces.

We kunnen concluderen dat deze peers tevreden zijn als het gaat om hun schoolleven. Deze beleving sluit aan bij de ervaring van de vakdocenten die lesgeven aan deze twee klassen.

De ontevredenheid uit zich op het moment als ze lage cijfers halen (datamatrix fig. 7 en 8).

In topic stemmingen vraag 1, zien we een verschil tussen de peers uit klas 1A (fig. 15) en de peers uit klas 1B (fig. 16).

Het omgaan met negatieve kritiek is voor peers uit klas 1B duidelijk moeilijker dan voor de peers uit klas 1A. We hebben proberen te achterhalen wat hiervan de oorzaak zou kunnen zijn.

Na een gesprek met de mentor bleek dat twee peers onzeker waren en last hadden van faalangst.

Ten aanzien van complimenten kunnen we zeggen dat alle peers boven gemiddeld scoren.

Uit fig. 15 en 16 blijkt dat ze graag een compliment ontvangen en het hen een goed gevoel geeft (Cauffman, 2010).

Het geven van complimenten, draagt bij tot het stimuleren van een positief zelfbeeld (Schrurs, 2010).

Deelvraag 3

De peers scoren boven gemiddeld als we ze vragen of ze gemakkelijk contact maken met hun docenten (fig. 2).

We kunnen dus voorzichtig concluderen dat de communicatie in dit opzicht goed gaat (Vermeulen, 1999).

Bij het verwerken van de data hebben we een onderscheid gemaakt tussen de vakdocenten en de mentor, omdat de mentor een andere band heeft met de peer.

Op onze school is de mentor een soort “vader/moeder”, die een vertrouwensband heeft met zijn/haar leerlingen en meer contactmomenten per week heeft dan de vakdocent.

De mentor is de spil, die de leerling twee jaar begeleidt en aanstuurt zoals vermeld staat in de visie van het PCN (www.pleincollegenuenen.nl, 2009).

Vakdocenten

De peers durven om extra uitleg te vragen als ze de leerstof niet begrijpen of de docent onduidelijk schrijft. Sommigen vragen het eerst aan een klasgenoot. Het kan zijn dat de docent niet altijd duidelijk overkomt (datamatrix fig. 1 en 2)(Bogdashina, 2007).

We mogen wederom voorzichtig concluderen dat de communicatie met de vakdocenten geen problemen oplevert.

Mentoren

We zijn in figuur 13 en 14 dat de mentor van klas 1B iets hoger scoort dan de mentor van 1A. Beiden scoren echter weer boven gemiddeld.

We kunnen concluderen dat de mentoren veel met hun peers bespreken indien zij dit wensen en problemen samen met hun leerlingen oplossen (datamatrix fig. 5 en 6).

We zien dat in klas 1B meer privéproblemen besproken worden met hun mentor.

Dit zou kunnen liggen aan het feit dat de mentor professioneler is, meer inlevingsvermogen heeft waardoor leerlingen zich veiliger voelen om hun verhaal te vertellen (Peeters, 2009).

Deelvraag 4

De beide leerlingen met ASS geven aan dat de communicatie met de peers meestal goed verloopt.

Ze praten met hen en nemen zelf initiatief tot communiceren (datamatrix fig. 3 en 4).

Delfos (2005) geeft aan dat leerlingen met ASS vaak moeite hebben met conversaties.

Leerlingen met ASS weten vaak door hun beperkte TOM niet wat er met hem aan de hand is (Jackson, 2010). Op onze reguliere school, zonder aanpassingen, hebben deze twee leerlingen zelf een manier gevonden om zich af te sluiten als de omgeving voor hen te rumoerig is.

In datamatrix fig. 4 geeft één van de leerlingen met ASS aan dat zijn contact met de klas steeds beter wordt (Kohnstamm, 2009).

Deelvraag 5

In de antwoorden van het interview kunnen we lezen dat de leerlingen met ASS een redelijk goede relatie heeft met de peers.

In datamatrix fig. 3 en 4 hebben ze een aantal peers waar ze het goed mee kunnen vinden (Kohnstamm, 2009).

Voor één ASS leerling was het erg belangrijk dat in het begin van het schooljaar er een klasgenoot was, die hij al kende (Jackson, 2010).

Beiden geven aan dat ze vrienden te hebben waar ze mee samen werken en waar ze ook veel tegen vertellen. Een van de leerlingen met ASS geeft aan dat de peers hem soms bestempelen als 'nerd' (Delfos & Gottmar, 2008).

Het "anders" zijn kan de oorzaak zijn dat pubers met ASS gepest worden tijdens hun schoolperiode (Schrurs, 2010).

Bij onze leerlingen is dit niet het geval. Er is geen sprake van pesten, alleen plagen.

Ze voelen zich thuis in de klas en hebben vrienden en dat geeft hen de mogelijkheid een positief zelfbeeld te vormen (Velde, 2010).

We kunnen voorzichtig concluderen dat de twee leerlingen met ASS zich veilig voelen en sociaal competent zijn ten opzichte van de peers.

5.3 De onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag is als volgt:

Hoe ervaren de leerlingen uit de eerste klas VMBO van het Pleincollege Nuenen de implementatie van de Bijsluiter voor de leerlingen met ASS?

Uit de respons op deelvraag 1 hebben wij geen direct antwoord gekregen van de peers over de omgang met de leerling met ASS. Wij hebben hier ook niet specifiek naar gevraagd. We komen hier in de aanbevelingen op terug.

Het zou kunnen zijn dat de peers de leerling met ASS ook niet als ‘anders’ zien als hun klasgenoten. We hebben de vraag dan ook als dusdanig behandeld.

Wij hadden verwacht, gezien het overdrachtdossier van de basisschool, dat de leerlingen met ASS opvallend gedrag zouden vertonen in de klas.

Wat mee kan spelen is dat wij als onderzoekers en toekomstige autismespecialisten in het begin van het schooljaar de vakdocenten en mentoren in ons onderzoek hebben betrokken. Dit houdt in dat zij heel bewust, intensief en beter hebben leren kijken door de bril van een leerling met ASS. Dit voortraject zou van invloed kunnen zijn op het docentengedrag ten aanzien van de peers en de leerling met ASS (Wichers-Bots & Haasen, 2008).

De peers van klas 1 A en 1 B ervaren de sociale omgang positief en stimulerend, zien elkaar als vrienden en zitten elkaar niet in de weg (fig. 3, 4, 11 en 12).

Op deelvraag 2, 3, 4 en 5 hebben wij grotendeels wel antwoord gekregen. We kunnen voorzichtig concluderen dat de peers zich thuis voelen in de klas en met plezier naar school gaan (fig. 3, 4, 5, 6, 13 en 14). Ze vinden het fijn om complimenten te ontvangen en kunnen redelijk goed met negatieve kritiek omgaan (fig. 7, 8, 15 en 16).

De communicatie met de vakdocenten verloopt goed (fig. 1 en 2); met de mentor kunnen zij hun schoolse problemen bespreken en in sommige gevallen ook hun privéproblemen (fig. 5, 6, 13 en 14). Beide leerlingen met ASS geven aan dat de communicatie binnen de klas goed verloopt, dat ze zich thuis voelen in de klas en vrienden hebben gevonden (fig. 3, 4, 11 en 12).

Wij kunnen concluderen dat de pers uit de eerste klas VMBO van het Pleincollege Nuenen de implementatie van de Bijsluiter voor de leerling met ASS als positief ervaren.

5.4 Aanbevelingen

- Wij hebben eerder vermeld dat wij geen direct antwoord kregen op deelvraag 1. Het dilemma wat wij ondervonden was dat beide leerlingen met ASS in het begin van het schooljaar aangaven de klasgenoten niet op de hoogte te willen brengen van hun autisme. Daardoor konden wij niet gericht aan de peers vragen hoe zij de sociale omgang ervoeren met de leerling met ASS.
- Pubers met ASS willen niet ‘anders’ gezien worden. Wij zouden echter aan willen bevelen, zodra de leerling met ASS er aan toe is, een voorlichting, gemaakt met en door de desbetreffende leerling, te geven aan de klas en vakdocenten. Gezien onze ervaringen hiermee tonen klasgenoten meer begrip en krijgen kennis van de sterke kanten en beperkingen van de leerling met ASS.
Wij versterken graag onze leerlingen (empowerment). We proberen ze te leren omgaan met hun problemen, beperkingen ten opzichte van de omgeving en zich te versterken in de participatie.
- De Bijsluiters die we ontwikkeld hebben worden voortgezet, geëvalueerd (zie bijlage 5) en aangepast, indien nodig, in samenspraak met de leerling, ouders en docenten.
- Voor iedere leerling die zich aanmeldt bij het Pleincollege Nuenen met de diagnose ASS zouden wij graag een Bijsluiter ontwikkelen zodat het docentgedrag effectiever wordt en op deze manier wij onze kennis over autisme als autismespecialist verder kunnen verspreiden.

- Enkele interventies die voor alle leerlingen goed zijn samenvoegen op een Schoolbijsluiter en deze komend schooljaar implementeren en borgen om het docentgedrag voor alle leerlingen consequent te houden.
- Wij bevelen aan dat alle anti-coaches samen met de mentor zelfstandig voor de leerlingen die zij begeleiden een Bijsluiter ontwikkelen. Als autismespecialist zien wij het als onze taak om dit te coördineren en daar in op te leiden.

5.5 Vervolgonderzoek

Ons onderzoek heeft antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en een groot deel van de deelvragen.

Wij willen graag aan het einde van het schooljaar bekijken wat de ontwikkelingen ten aanzien van de implementatie van de Bijsluiter zijn en wat de bevindingen van de peers zijn, nu de Bijsluiter langer in gebruik is.

Hoofdstuk 6 Reflectie

Ben ik nu klaar? Heb ik nu bereikt wat ik wil?

Ik heb me dit de afgelopen tijd veelvuldig afgevraagd. Na 2 jaar studie, boeken lezen, nadenken, modules schrijven, bijeenkomsten bijwonen, diep ademen, kritisch reflecteren heb ik toch bereikt wat ik wilde. Ik was iets begonnen zonder me echt daadwerkelijk te realiseren waar ik aan begon. Waarom dan? Omdat de leerling met ASS mij zo mateloos interesseerde.

Die interesse heeft mij deze weg laten nemen en ervoor gezorgd dat ik aan mijn eindpunt kwam.

Als persoon volg ik mijn emoties. Zoals Wammes Waggel (Dijk, van 2004) liet ik mij verwonderen. Zo ben ik samen met mijn collega Yvonne Sanders het samenwerkingsproces ingegaan. Binnen het reguliere voortgezet onderwijs waar ik werk worden leerlingen met ASS steeds vaker toegelaten. Vaak wordt er nog gekeken naar de beperkingen en niet naar de mogelijkheden van deze leerlingen waardoor je mijn inziens niet leert van elkaars verschillen. Dat is de uitdaging geweest om dit praktijkonderzoek te starten.

Vooraf aan het praktijkonderzoek heb ik meegewerkt aan een wetenschappelijk onderzoek wat erg veel tijd gekost heeft, maar waar ik wel geleerd heb om mijn eigen leider te blijven en de regie te houden in het proces.

Vanuit de 360 graden feedback (module 4) word ik door mijn collega's beschreven als een daadkrachtige, positieve vrouw met een groot doorzettingsvermogen die anderen kan motiveren en stimuleren. In mijn professioneel zelfportret heb ik de volgende zin centraal geplaatst: *"leiderschap is mensen laten zien dat ze meer kunnen dan dat ze zelf dachten"*. Het mooie is dat deze zin ook in mijn supervisiebijeenkomsten steeds naar voren is gekomen. Dit schooljaar voel ik me sterker en is mijn zelfvertrouwen gegroeid. Ik heb meer inzicht in mijn eigen ik gekregen en die inzichten heb ik trachten door te trekken in de communicatie naar de ander. Ik geloof erg in de kracht van de ander en het is voor mij een uitdaging om vanuit die kracht de ander naar eigen oplossingen te laten zoeken. De verwondering waar ik in het begin over sprak maakt me creatief en laat me andere prioriteiten stellen waardoor ik rustiger en beter kan functioneren.

Ik heb tijdens het praktijkonderzoek getracht de juiste vragen te stellen. Ik heb daarbij een open, eerlijke, waardevrije en nieuwsgierige houding aangenomen waardoor ik merkte in de interviews met de leerlingen dat zij daardoor uit zichzelf vragen gingen stellen (Cauffmann, 2010). Ik heb ze het idee gegeven dat ik met hen meedenk en het stelde mij in staat me te verplaatsen in het perspectief van de ander. Dat kwam de samenwerking ten goede en deze oplossingsgerichte benadering is een goed hulpmiddel om mij te laten sturen door de oplossing in plaats van het probleem.

De kernkwadranten (Ofman, 2010) hebben ervoor gezorgd dat ik mijn krachten, valkuilen en uitdagingen in beeld kreeg en deze kon verbinden aan een meer professionele houding ten opzichte van mijn collega's en de leerlingen. Het reflecteren op eigen gedrag heeft ervoor gezorgd dat ik meer inzicht gekregen heb in mijn handelen waardoor ik beter in staat was mijn handelen te begrijpen en aan te passen. Mijn gedrevenheid en perfectionisme hebben er af te toe voor gezorgd dat ik uit balans was. Echter de principes van leading from one step behind (Cauffman, 2010) hebben mij handvatten gegeven in het loslaten (uitdaging). Daardoor heb ik geleerd mijn grenzen goed te bewaken en indien nodig "nee" te zeggen of problemen of zaken die stress opleverden bespreekbaar te maken.

Ik ben erg trots op de manier waarop ik in goede samenwerking met Yvonne heb geleerd hoe interviewvragen te maken, te interpreteren en te verwerken in data-matrixen en staafdiagrammen.

Het filmen van de interviews gaf een extra dimensie omdat je niet alleen gebruik maakt van het gesproken woord maar ook kijkt naar de non-verbale communicatie.

Bij de doelgroep die wij onderzocht hebben, pubers, is de vriendengroep waar iemand deel van uitmaakt (de peergroep) in deze leeftijdsfase vaak het belangrijkste. Het is de fase waarin ze hun eigen identiteit gaan vormen (Heuves, 2008).

De afgelopen 2 jaar heb ik hierover veel gelezen en ben ik zelfbewuster geworden in het overdragen van kennis naar collega's toe. Dit heeft geleid tot veel gesprekken, discussies maar vooral naar een andere kijk op de leerling met ASS. In de communicatie met pubers met ASS kan ik als autismespecialist binnen onze school nog heel wat betekenen. Dat is een uitdaging die ik graag aan ga.

Ook in de samenwerking met ouders heb ik veel geleerd; zij zijn tenslotte de ervaringsdeskundigen. Hun enthousiasme ten aanzien van het onderzoek heeft mij gestimuleerd om vanuit mijn passie en expertise de krachten op school te blijven bundelen en daarmee de gewenste richting in te blijven gaan; meer begrip voor de leerling met ASS en hun klasgenoten.

Hoofdstuk 7 Gebruikte literatuur

Boeken

Baron-Cohen, S. (2009). *Autisme en Asperger-syndroom. De stand van zaken*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

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

Bogdashina, O. (2007). *Communicatiekwesies bij Autisme en Syndroom van Asperger*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bruin, De C. (2009). *Geef me de 5. Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant.

Cauffman, L. , Dijk, D. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Clercq, De H. (2008). *Mama, is dit een mens of een beest? Over autisme & detailldenken*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.

Clijsen, A., Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. Een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. Utrecht: Uitgave van de KPC Groep en Landelijk Netwerk Autisme.

Bruin, De C., De Clercq, H., Groot, N. ea. (2006). *Autisme in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Delfos, M. (2005). *Ik heb ook wat te vertellen! Communiceren met pubers en adolescenten*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.

Dijk, B. v. (2004). *Bereiken wat je wilt. Een persoonlijke aanpak*. Zaltbommel: Thema.

Dumortier, D. (2009). *Van een andere planeet. Autisme van binnenuit*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.

Gerland, G. (1998). *Een echt mens. Autobiografie van een vrouw met autisme*. Antwerpen: Uitgeverij Houtekiet.

Gottmar, M. D. (2008). *Leven met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Groenewijde, L. (2011/12). *Verstrikt in autisme. Een moeder vertelt het verhaal van haar zoon*. Utrecht: NUR 848.

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

Hendriksen, J. (2009). *Cirkelen rond Kolb*. Barneveld: Nelissen.

- Heuves, W. (2008). *Pubers Ontwikkeling en problemen*. Assen: Van Gorcum.
- Jackson, L. (2010). *Mafkezen en het Asperger-syndroom*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Kohnstam, R.(2009). *Kleine ontwikkelingspsychologie III. De puberjaren*. Houten: Springer Uitgeverij B.V.
- Mesibov, Gary B., Shea, V. & Schopler, E. (2006) .*The TEACCH Approach To Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science + Business Media, Inc.
- Mönks, F.J., Knoers, A.M.P. (2004). *Ontwikkelingspsychologie. Inleiding tot de verschillende deelgebieden*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Ofman, D. (2010). *He, ik daar...?! Ontdek en ontwikkel je persoonlijke kernkwaliteiten met het kernkwadrant*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos.
- Peeters, T. (2009). *Autisme van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.
- Peeters, T., Quak, G. (2003). *Het aspergersyndroom. Autisme in het regulier en speciaal onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek Actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Quak, G. (2003). *Het Apergersyndroom*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Roeyers, H. (2008). *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Schrurs, J. (2010). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Meijel: Uitgeverij VIA.
- Schuman, H., Lange, R. de & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Segar, M. (2007). *Coping. Overlevingsgids voor mensen met het Aspergersyndroom*.Antwerpen-Apeldoorn: Garant. Fontys OSO reeks nr.5.
- Velde, C. van der (2010). *Pubergids autisme. Een praktische handleiding*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Vermeulen, P. (1999,2001). *...!? Autisme & communicatie*. Berchem: Uitgeverij Epo.
- Vermeulen, P. (1999). *Brein Bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*. Berchem: Uitgeverij Epo.
- Vermeulen, P. (2010). *Dit is de titel. Over autistisch denken*. Berchem: Uitgeverij Epo.
- Vermeulen, P., Mertens, A. & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berchem: Uitgeverij Epo.
- Wichers-Bots, J. en Haasen, M.(2008). *Naar een anti-vriendelijke VO-school. Leerlingen met autisme en open opdrachten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Zeevalking, M. (2000). *Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden?* Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Websites:

Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek. Verkregen op 03-01-2012, via [http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-_\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-_(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)

Leerlingparticipatie in de brede vmbo-school. Verkregen op 20-05-2012, via <http://www.kenniskringjeugd.nl/Producten/ToespraakConferentieBredeschool.pdf>.

Naber, P., *Vriendschap en sociale cohesie. De rol van leeftijdgenoten in de opvoeding van de jeugd*. Verkregen op 29-04-2012, via <http://www.kenniskringjeugd.nl/Producten/inauguratiebrochure.pdf>

Vermeulen, P. *Autistisch denken: als je het bos niet door de bomen ziet*. Verkregen op 30-05-2012, via (http://www.stichtingsaac.nl/images/stories/autistisch_denken.pdf).

Quak, G. (2010). *Beeldkracht. Video Interactieanalyse: een krachtig hulpmiddel bij het in beeld brengen van autisme*. Verkregen op 08-02-2012, via <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Autisme/Artikelen>.

Bijlagen

Bijlage 1 Formulier Interview peers en leerling met autisme

Ik begin met een korte introductie en vertel wie ik ben, wat ik doe en het doel van het onderzoek. Vervolgens geef ik de duur aan en dat ik het interview opneem om het later uit te kunnen werken. Als de leerling zich op zijn/haar gemak voelt begin ik met de volgende makkelijke persoonlijke vragen.

Naam:

Leeftijd

Klas:

Jongen/meisje:

Mentor:

Thema:

1. School
2. Ervaringen met klasgenoten
3. Tevredenheid
4. Stemmingen

Thema School:

1. Hoe vind jij het om naar school te gaan? SCALING
2. Leg uit waarom je deze keuze hebt gemaakt.
3. Waarom heb je het Pleincollege Nuenen gekozen?
4. Maak je gemakkelijk contact met docenten? SCALING
5. Leg uit waarom je deze keuze hebt gemaakt.
6. Wanneer heb je problemen met de uitleg van docenten?.....
7. Zo ja, vertel eens welke problemen dat zijn?.....
8. Hoe is het voor jou als je docent vertelt wat jullie in de les gaan doen?.....

Thema Ervaringen met klasgenoten:

1. Hoe is je relatie met je klasgenoten? SCALING
2. Leg uit waarom je deze keuze hebt gemaakt.
3. Hoe maak je contact met je klasgenoten?
4. Voel jij je thuis in de klas? SCALING
5. Leg uit waarom je deze keuze hebt gemaakt.
6. Wordt er in je klas gepest? Kun je aangeven wie er pest en wie er gepest wordt?
7. Waaruit bestaat dat pestgedrag?
8. Wordt er tijdens de lessen in groepjes gewerkt?
9. Zo ja, wat vind jij ervan? SCALING
10. Leg uit waarom je deze keuze hebt gemaakt.
11. Vertel eens wat jij denkt hoe jouw klasgenoten over jou denken?
12. Heb je vrienden in je klas?

Thema Tevreden:

1. Kun jij je ontspannen? SCALING
2. Wat doe je om je te ontspannen?

3. Heb je plezier in de klas? SCALING
4. Leg uit waarom je deze keuze hebt gemaakt.
5. Hoe is het contact met je mentor? SCALING
6. Kun jij je problemen met hem/haar bespreken?
7. Kun je aangeven wat je mentor voor je doet in een voor jou moeilijke situatie op school?
Merk je dat je mentor dit ook doet voor je klasgenoten?
8. Of vind je dat jij je problemen zelf op kunt oplossen?

Thema Stemmingen

1. Hoe voel jij je als anderen negatieve opmerkingen over je maken? SCALING
2. Leg uit waarom je deze keuze hebt gemaakt.
3. Wat betekent een compliment voor jou?
4. Wanneer en waarvoor heb jij een compliment ontvangen?
5. Kun jij aangeven hoe jij je toen voelde? SCALING
6. In welke situatie ben je weleens ontevreden over jezelf?
7. In welke situatie ben je heel tevreden over jezelf?

Als afsluiting bedank en complimenteer ik de leerling en vraag ik hem/haar en vraag ik of hij/zij in april nog een keer wil mee werken.

Bijlage 2 Scaling vragen

Thema school

Vraag 1: Hoe vind je het om naar school te gaan?

Helemaal niet leuk	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Heel erg leuk

Vraag 4: Maak je gemakkelijk contact met docenten?

Ik maak moeilijk contact	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ik maak makkelijk contact

Thema ervaringen met klasgenoten

Vraag 1: Hoe is je relatie met je klasgenoten?

slecht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	goed

Vraag 4: Voel jij je thuis in de klas?

Ik voel me niet op mijn gemak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ik voel me helemaal op mijn gemak in mijn klas

Vraag 9: Zo ja, wat vind jij ervan?

Ik vind het niet leuk om in groepjes te werken	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ik werk graag in groepjes

Thema Tevreden:

Vraag 1: Kun jij je ontspannen?

Ik kan me niet ontspannen.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ik kan me heel goed ontspannen.

Vraag 3: Heb je plezier in de klas?

Ik heb helemaal geen plezier	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ik heb heel veel plezier.

Vraag 5: Hoe is je contact met je mentor?

Ik heb geen contact met mijn mentor											Ik heb een goed contact met mijn mentor.
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Thema Stemmingen

Vraag 1: Kun je omgaan met negatieve kritiek?

Daar weet ik me geen raad mee											Daar kan ik goed mee omgaan
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Vraag 5: Kun je aangeven hoe jij je toen voelde?

Het maakt me niets uit.											Heel erg blij
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Bijlage 3 Diagnostische Criteria voor 299.00 Autistische Stoornis

[het volgende is afkomstig uit het Diagnostisch en Statistisch handboek van Psychische Stoornissen: DSM IV]

- I. Tenminste zes (of meer) items van (A), (B), en (C), met minstens twee van (A), en een van (B) en (C)
 - A. kwalitatieve tekortkomingen in sociale wisselwerking zoals blijkt uit tenminste twee van de volgende:
 - 1. opvallende tekortkomingen in het gebruik van meerdere non-verbale gedragingen zoals oogcontact, gezichtsuitdrukking, lichaamshouding, en mimiek(welke sociale wisselwerking regelt)
 - 2. tekortkoming in het ontwikkelen van vriendschappen met leeftijdsgenoten in overeenstemming met het ontwikkelingsniveau
 - 3. een gebrek in het spontaan delen van plezier,interesses, of prestaties met andere mensen, (bv., door een tekortkoming in het verduidelijken van interesses naar anderen mensen)
 - 4. Een gebrek in sociale of emotionele wederkerigheid(bijv. doet niet actief mee aan eenvoudige spelletjes die men alleen moet doen; betreft andere kinderen uitsluitend als "mechanisch hulpstuk" bij spelletjes)
 - B. Kwalitatieve tekortkomingen in communicatie zoals blijkt uit minstens een van de volgende:
 - 1. vertraging in, of een totaal gebrek aan, de ontwikkeling van de gesproken taal (welke niet gevolgd wordt door een poging dit te compenseren door alternatieve mogelijkheden van communicatie, zoals gebaren of mimiek)
 - 2. bij individuen met goede spreekvaardigheid, opvallende tekortkomingen in het starten of onderhouden van een gesprek met anderen.
 - 3. stereotype of herhaald gebruik van taal of eigenaardig taalgebruik
 - 4. een gebrek in gevarieerd, spontaan fantasiespel of sociaal imitatiegedrag overeenkomstig het ontwikkelingsniveau
 - C. opvallend beperkt en stereotype gedragspatroon, interesses en gedragingen, zoals blijkt uit minstens twee van de volgende:
 - 1. overdreven in beslaggenomen zijn door een of meer stereotiepe en beperkte interessegebieden, welke abnormaal zijn in intensiteit of concentratie
 - 2. blijkbaar onverzettelijk ten opzichte van specifieke, niet functionele handelingen of rituelen
 - 3. stereotype en repeterende lichaamsbewegingen (zoals handflappen of draaien met de handen, of complexe bewegingen van het hele lichaam)
 - 4. hardnekkige preoccupatie met gedeeltes van objecten
- II. vertragingen of abnormaal functioneren in ten minste een van de volgende gebieden, binnen de eerste drie levensjaren:
 - A. sociale interactie
 - B. sociaal taalgebruik
 - C. imitatie- of fantasiespel
- III. de stoornis kan niet verklaard worden als Rett's syndroom of Childhood Disintegrative Disorder

Uitleg van de hierboven genoemde punten:

- I. Kwalitatief tekortkoming in sociale wisselwerking, zoals blijkt uit minstens twee van de volgende:
 - A. opvallende tekortkomingen in het gebruik van meerdere non-verbale gedragingen, zoals oogcontact, gezichtsuitdrukking, lichaamshouding en mimiek(welke sociale wisselwerking regelt)
 - B. tekortkoming in het ontwikkelen van vriendschappen met leeftijdgenoten in overeenstemming met ontwikkelingsniveau
 - C. een gebrek in het spontaan delen van plezier,interesses, of prestaties met andere mensen, (bv., door een tekortkoming in het verduidelijken van interesses naar anderen mensen)
 - D. een gebrek in sociale of emotionele wisselwerking
- II. beperkt en stereotype gedragspatroon, interesses en gedragingen, zoals blijkt uit minstens een van de volgende:
 - A. overdreven in beslaggenomen zijn door een of meer stereotiepe en beperkte interessegebieden, welke abnormaal zijn in intensiteit of concentratie
 - B. blijkbaar onverzettelijk ten opzichte van specifieke, niet functionele handelingen of rituelen
 - C. stereotype en repeterende lichaamsbewegingen (zoals handflappen of draaien met de handen, of complexe bewegingen van het hele lichaam)
 - D. hardnekkige preoccupatie met gedeeltes van objecten
- III. De stoornis veroorzaakt klinisch veelbetekende tekortkomingen in sociaal, beroepsmatig of andere belangrijke functioneringsgebieden.
- IV. Er is geen betekenisvolle vertraging in taalontwikkeling (BV. enkele woordjes bij 2 jaar, communicatieve zinnen bij 3 jaar)
- V. Er is geen betekenisvolle vertraging in de kennisontwikkeling of in de ontwikkeling van de leeftijdsafhankelijke zelfhulpvaardigheden (anders dan sociale wisselwerking) en de ontdekkingsdrift in de kinderjaren.
- VI. Criteria zijn niet gelijk aan andere specifieke Pervasive Developmental Disorder of Schizofrenie.

(www.outsider.net)

Bijlage 4 Verwerking datamatrixen

Deelvraag 1 antwoorden

1A

Vrienden/klasgenoten

- Eerst niet zo goed, nu wel. Niet iedereen is mijn vriend. Soms doen ze raar tegen mij.
- Veel vriendjes; altijd veel lol in de klas
- Wel goed, je maakt een band, omdat je al wat langer bij elkaar zit, Je hebt niet iedereen als vriend.
- Ik werd in mijn klas gepest, een beetje buiten gesloten. Het was een soort plagen. Nu ben ik met de pesters dikke vrienden.
- Ik houd meer van alleen werken of in tweetallen. Wel afhankelijk van de samenstelling van het groepje.
- Iedereen is mijn vriend, vooral 1 jongen
- Vrienden in de klas
- Vrienden in de klas

Samenwerken

- Ik houd meer van alleen werken of in 2-tallen. Wel afhankelijk van de samenstelling van het groepje.
- Ik vind in een groepje werken gezelliger dan alleen. Kun je een beetje overleggen en samen op een beter idee komen.
- Soms leuk om in een groepje te werken. Wel leuk soms overleggen en samenwerken.

1B

Vrienden/klasgenoten

- Ik kan goed met mijn klasgenoten omgaan en heb niet vaak ruzie.
- Met de meeste gaat het goed, alleen met de jongens niet zo.
- Ik kan alles kwijt bij mijn klasgenoten.
- Gezellig, je kunt je geheim vertellen. Als ik iets vervelends heb meegemaakt dan kan ik dat vertellen.
- Ik kan alles kwijt aan de meeste kinderen en ze begrijpen het ook.
- Alle jongens zijn vrienden vooral M.
- Verschillende meisjes.
- De hele klas is mijn vriend.

Samenwerken

- Werkt graag in groepjes dan kun je overleggen over alle vragen. Het is een stuk leuker om in groepjes te werken maar de taken moeten wel goed verdeeld worden.
- Dat is gezelliger, dan kun je vragen, maar alleen is soms gemakkelijker. Dan doet niet iedereen je na of jij doet iemand na.
- Soms met diegene die naast je zit, kun je overleggen. In groepjes werken is soms fijn, maar soms ook fijner om alleen te werken.

Deelvraag 2 antwoorden

1A

School

- Soms moeilijk, is ver fietsen, maar wel vrienden.
- Leuk, omgang met klasgenoten, Wel vroeg uit mijn bed en dan ben ik vaak moe.
- Wel leuk, gezellig. Het is niet alleen leren.
- Je voelt je niet altijd op je gemak als je een keer ruzie hebt. Nooit denk ik: "Ik wil hier weg of die stomme klas."
- Op school heb ik niet altijd zin in de les, dan ben ik niet ontspannen.
- Heel veel plezier in de klas.
- Veel lachen
- Grapjes maken bij de docent Engels, maar toch met Engels bezig zijn.

Negatief commentaar en complimenten

- Aan negatieve opmerkingen heb ik echt schijt aan. Dat boeit me helemaal niet.
- Ik vind negatieve opmerkingen niet fijn, maar word niet boos.
- Soms kan ik wel met negatieve opmerkingen omgaan, maar ik ben er niet altijd blij mee.
- Ik voel me sterker door een compliment
- Een compliment vind ik leuk.
- Bij een compliment voel ik me geaccepteerd, dat ik erbij hoor.
- Bij een compliment voel ik me blij.

Tevreden/ontevreden

- Ik voel me ontevreden als ik teveel snoep eet, want dan word ik druk.
- Ik voel me ontevreden als goed geleerd heb en ik haal een laag cijfer, dan ben ik teleurgesteld.
- Je bent zoals je bent.
- Ik ben tevreden als ik goed geleerd heb en een hoog cijfer haal.
- Ik ben bijna altijd tevreden over mezelf.
- Ik wil niemand anders zijn, je bent wie je bent.

1B

School

- Wel leuk om naar school te gaan, maar sommige dagen heb ik echt geen zin.
- Ik vind het soms vervelend maar meestal is het heel gezellig.
- Gezellig om de klas te zien. Sommige lessen vind ik minder.
- Ik heb een leuke klas en veel plezier.
- Gezellig
- Iedereen is altijd wel gezellig en doet prettig tegen elkaar.

Negatief commentaar en complimenten

- Ik vind het niet erg als ze iets negatiefs over me zeggen.
- Op school laat ik niets merken als ze iets negatiefs over me zeggen, maar thuis komt het eruit. Dan word ik boos op iedereen.
- Ik vind negatieve opmerkingen lastig, want ik wil het allemaal goed doen.
- Ik vind het fijn als ik een compliment krijg. Ik vind het niet erg bijzonder.
- Dat iemand iets leuk vindt of aardig. Ik hoef niet zoveel complimenten te krijgen.
- Als ik een compliment krijg betekent voor me dat ik dingen toch goed kan en niet alles fout doe.

- Ik heb nog nooit een compliment ontvangen op school.
- Ik ben toch wel blij als ik een compliment krijg.
- Ik ben heel blij als ik een compliment krijg.
- Het doet me goed als ik een compliment krijg.

Tevreden/ontevreden

- Ik ben ontevreden als ik een slecht cijfer krijg, wat ik niet verwacht had.
- Soms ben ik ontevreden.
- Ik ben ontevreden als ik een slecht punt haal of iets niet begrijp.
- Ik ben tevreden als ik een heel goed cijfer krijg.
- Ik ben tevreden als ik iets goed heb gedaan, zoals mijn broertje helpen met huiswerk.
- Ik ben tevreden als ik goed met mijn klasgenoten om kan gaan.

Deelvraag 3 antwoorden

1A Vakdocenten:

- Problemen met de uitleg heb ik bij Nederlands en Engels. Ik vraag het nog een keertje anders kan ik het niet maken.
- Omdat ik het een moeilijk vak vind, maar meestal als ik het niet snap dan kan ik het terugvragen.
- Het gaat me soms te snel dan vraag ik het nog een keertje.

Mentor:

- De mentor heeft de pestproblemen binnen de klas opgelost.
- Ik kan mijn problemen met de mentor bespreken.
- Ik kan schoolproblemen met de mentor bespreken, privéproblemen niet.
- In een moeilijke onderwijssituatie vraagt de mentor wat er precies is, daarna gaat hij in de klas bespreken of met de betreffende leerlingen.
- De mentor geeft mij een compliment als ik goed meegedaan heb.

1 B Vakdocenten:

- Als ik in de klas zit durf ik het wel te vragen
- Ik vraag meestal te laat; ik denk meestal wel dat ik het zelf wel kan.
- Ik vraag het eerst aan een klasgenoot daarna aan de docent.
- Als ze heel onduidelijk schrijven vraag ik het eerst aan mijn buurman en daarna alsnog aan de docent.
- Het is een probleem als docenten onduidelijk schrijven en woorden gebruiken die ik echt niet ken.

Mentor:

- Ik heb geen problemen anders kan ik ze wel met mijn mentor bespreken.
- Bij problemen haalt mijn mentor je uit de klas en laat ze je jouw verhaal vertellen.
- Ik kan mijn problemen moeilijk met mijn mentor bespreken.
- In een moeilijke onderwijssituatie gaat mijn mentor met me praten.
- In een moeilijke onderwijssituatie gaat mijn mentor met me praten over het probleem, meedenken en een privéprobleem bespreekbaar maken in de klas, zodat er meer begrip is van klasgenoten.

- Bij problemen gaat mijn mentor met me praten en haalt ze je uit de klas.

Deelvraag 4 antwoorden

1A

- Ik praat met mijn klasgenoten. Als ik ze aardig vind, is het voor mij genoeg.
- Als klasgenoten zeggen : “Doe niet zo autistisch,” vind ik dat niet fijn. Ik heb een manier gevonden om dat langs me af te laten gaan. Iets rustiger doen en dan komt het goed.

1B

- Ik vertel mijn vrienden toch wel erg veel.
- Gewoon zeggen en vragen aan mijn klasgenoten.
- Ik heb het gevoel dat ik steeds beter alles durf te vertellen; we vertrouwen elkaar.
- Als het rumoerig is in de klas sluit ik mij af voor de rest. Als het moet dan kan ik dat.

Deelvraag 5 antwoorden

1A

- Mijn relatie met klasgenoten is goed. Ik weet niet hoe anderen erover denken. Een paar kinderen daar kan ik niet goed mee omgaan.
- Ik praat met mijn klasgenoten. Als ik ze aardig vind, is het voor mij genoeg.
- Ik voel me thuis in de klas.
- Ik heb 3 goede vrienden waar ik vaak mee samenwerk.
- Bij kunst en cultuur laat ik anderen vaak het werk doen. Anders ben ik over een jaar nog bezig.
- Sommige denken dat ik een nerd ben. Anderen denken dat ik niet een nerd ben en anderen vinden mij aardig. Omdat ik een bril heb denken ze dat ik een nerd ben.
- Bijna alle jongens zijn mijn vrienden naar mijn gevoel.

1 B

- Ik vertel mijn vrienden toch wel erg veel en eigenlijk zijn alle jongens uit de klas mijn vrienden.
- T. kende ik al, dat was een stukje veiligheid. Daarna kwamen er meer.
- Ik voel me thuis in de klas. Ik heb het gevoel dat ik en ook andere kinderen steeds beter alles durven te vertellen. We vertrouwen elkaar.
- We plagen elkaar in de klas, maar er wordt niet gepest. In ieder geval niet tegen mij.
- Ik wil in groepjes werken maar niet als eentje al het werk moet doen. Bij leervakken werk ik liever alleen.

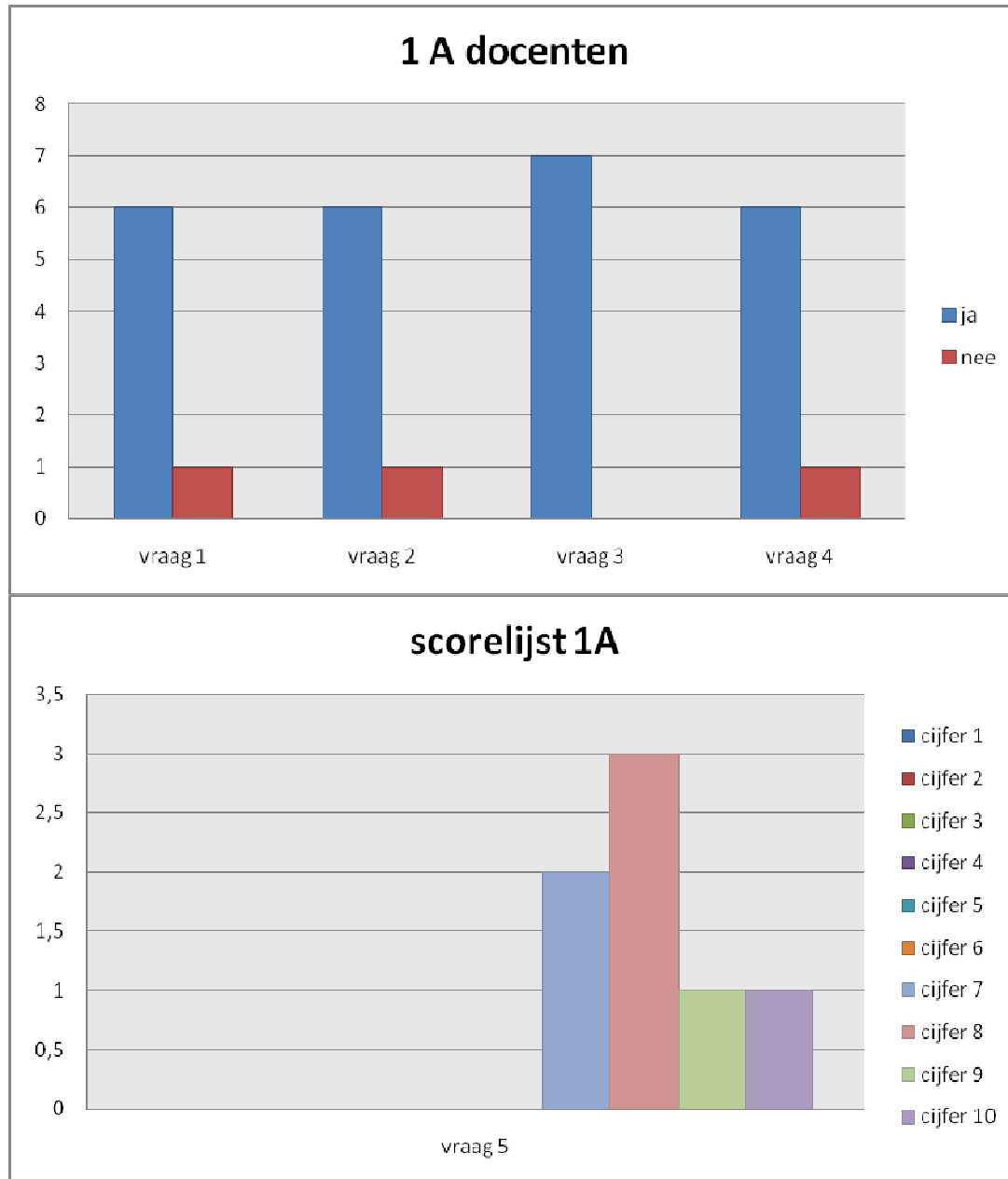
Bijlage 5 Samenvatting Evaluatieformulier docenten werken met Bijsluiter

Vraag 1: Weet U welke leerling een Bijsluiter heeft?

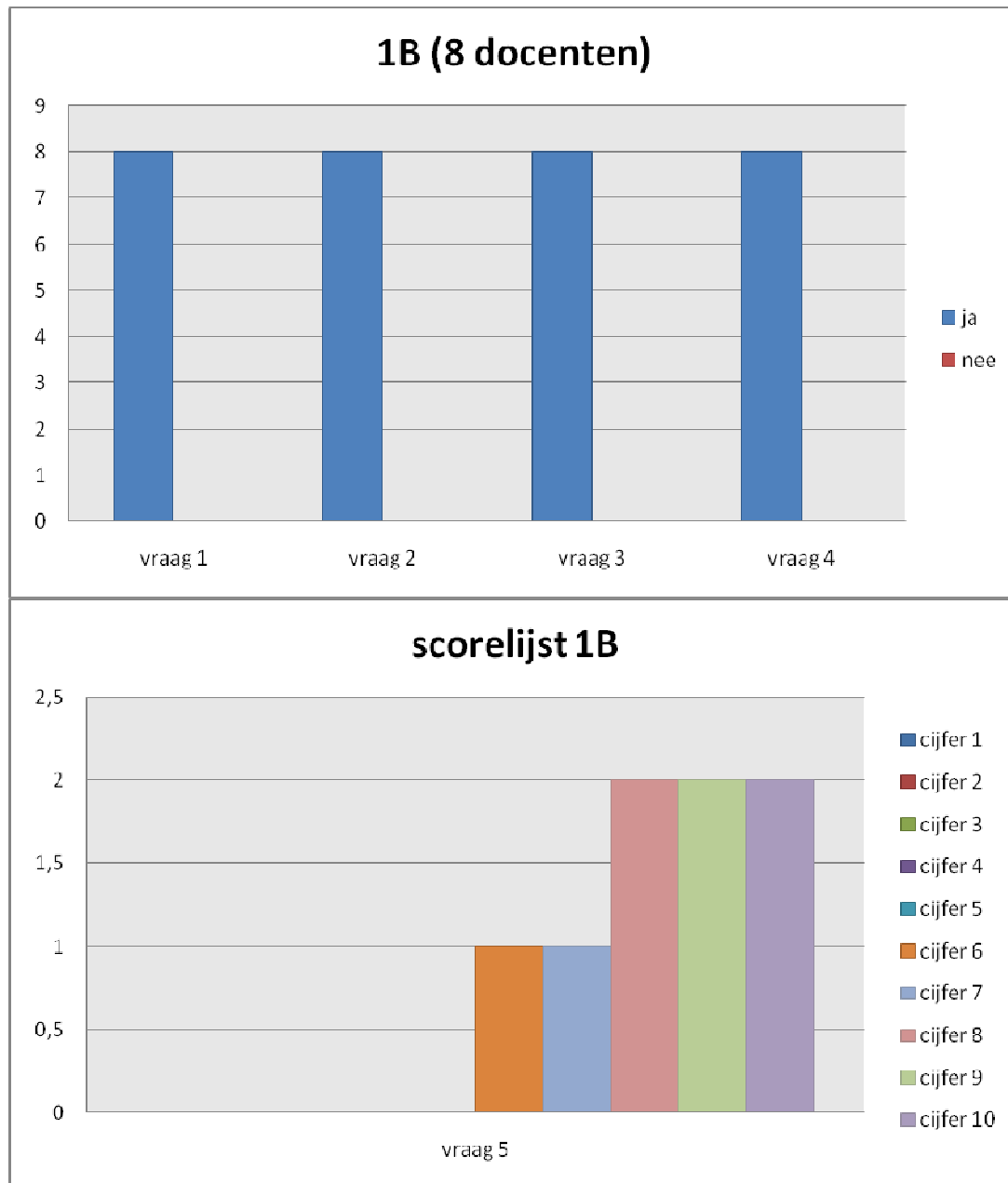
Vraag 2: Is de Bijsluiter aan U uitgelegd?

Vraag 3: Is de Bijsluiter voor U gemakkelijk in te zien?

Vraag 4: Heeft U een of meerdere adviezen in de Bijsluiter toegepast?



Vraag 5: Wilt u op een schaal van 1 tot 10 aangeven hoe ondersteunend U de adviezen in de Bijsluiter vindt? Een score van 1 betekent niet ondersteunend en een score van 10 betekent zeer ondersteunend.



Bijsluiter Naam leerling, 1A	
• De docent bepaalt waar ik het beste kan zitten. • Zet mij op de plaats die mijn mentor mij heeft toegewezen in een theorielokaal. • Zeg mijn naam als ik afwezig lijk. • Geef mij aan wanneer ik verstorende geluiden maak (bijv. een tikkend geluid met een pen), want dan ben ik uit mijn concentratie. • Controleer of ik de les goed start.	

Bijsluiter Naam leerling, 1 B	
• Vertel mij vooraf aan de les als ik met kleine beestjes en maskers te maken krijg. • Spreek mij aan met (<i>naam leerling</i>) • Spreek mij er op aan als ik mijn klasgenoten verbeter. • Controleer of ik mijn huiswerk in mijn agenda schrijf. Zo niet laat mij het opschrijven.	

BELEVINGSVRAGENLIJST SCHOLIEREN (BVS)

experimentele versie 1.3

1. Naam leerling: _____
2. Naam school: plein college nuenen
3. Klassencode (naam van de klas): b1B
4. Geslacht (omcirkel het cijfer): ☐ 1 jongen ☒ 2 meisje
5. Geboortedatum (ddmmjjjj) bv 15111995:

6. Type onderwijs (omcirkel het cijfer dat van toepassing is):

1	Praktijkonderwijs	11	VMBO theoretisch
2	Assistentenleerweg Pro	☒ 12	VMBO theoretisch met LWOO
3	VMBO basis beroepsgerichte leerweg	13	VMBO theoretisch/HAVO
4	VMBO basis met LWOO	14	HAVO
5	VMBO basis/kader beroepsgerichte leerweg	15	HAVO/VWO
6	VMBO basis /kader met LWOO	16	(Tweetalig) VWO
7	VMBO kader beroepsgerichte leerweg	17	Gymnasium
8	VMBO kader met LWOO	18	MBO 1 en 2
9	VMBO Theoretische /gemengde leerweg	19	MBO 3 en 4
10	VMBO Theoretische /gemengde leerweg LWOO	20	Anders,

7. In welke groep of leerjaar zit je? Zet een kruisje in het goede vak
- | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ☒ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 | ☐ 6 | ☐ 7 | ☐ 8 |
|---------------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
8. Bij wie woon je?
- | | | | | | | |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|----------------------|-------------------------|---------------|-----------|
| ☒ Beide ouders | ☐ Bij moeder | ☐ Bij vader | Moeder en man/vriend | Vader en vrouw/vriendin | Ergens anders | Onbekend. |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|----------------------|-------------------------|---------------|-----------|
9. Heb je broertjes of zusjes?
- | | |
|--|------------------------------|
| ☒ Ja | ☐ Nee |
|--|------------------------------|
10. Datum van invullen (dag, maand, jaar) bv. 15102010
-

Toelichting.

In deze lijst staan 81 vragen over belangrijke thema's in jouw leven. Er zijn geen goede of foute antwoorden! Het is geen lijst om je te beoordelen. Er zijn bij elke vraag vijf antwoordmogelijkheden:

- 1 = nee, nooit
- 2 = nee, meestal niet
- 3 = soms wel/soms niet
- 4 = ja, meestal
- 5 = ja, altijd

Omcirkel het antwoord wat het voor jou het meest van toepassing is.

Aan het einde zijn er nog drie vragen, waarvoor je een cijfer kunt geven tussen 1 en 10.
1 betekent **helemaal niet** en 10 betekent **heel erg**.

Denk niet te lang na, maar geef aan wat het eerst bij je opkomt.

© De Praktijk drs. Trees Das en Kees Wagenaar 2011

Bijlage

- 1 = helemaal niet van toepassing
 2 = niet van toepassing
 3 = soms wel/soms niet van toepassing
 4 = van toepassing
 5 = helemaal van toepassing

School, leren en huiswerk maken

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Heb je het gevoel dat deze school voor jou de juiste is? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Vind je dat je op school nuttige dingen doet? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Heb je het gevoel dat de leraren tevreden over je zijn? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Begrijpen jouw leraren jou? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Kun je goed opschieten met jouw leraren? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Vind je het leren op school de moeite waard? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Vind je het fijn om nieuwe dingen te leren? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Kun je rekenen op hulp bij je schoolwerk als dat nodig is? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Heb je het gevoel dat deze opleiding je een goede toekomst biedt? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Gaat het leren op deze school je goed af? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Ga je graag naar school? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Zijn de meeste leraren aardig tegen jou? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Energie

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 13. Ben je te moe om je schoolwerk te maken of te leren? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Voel je je te moe om plezier te hebben? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Heb je vaak het gevoel geen energie meer te hebben? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Verveel je je vaak? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Heb je vaak geen zin om iets te doen? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Zit je vaak zomaar wat te dromen? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Voel je je soms al moe als je 's morgens opstaat? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Voel je je gauw moe? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Klasgenoten en vrienden

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 21. Kun je goed opschieten met je klasgenoten? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Zijn je klasgenoten aardig en behulpzaam voor jou? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Heb je het gevoel in de klas erbij te horen? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Vind je dat de meeste leeftijdsgenoten prettig met je omgaan? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Luisteren je klasgenoten naar je als je een idee hebt? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Kun je gemakkelijk contact maken met je klasgenoten? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Kun je met je klasgenoten plezier maken? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Heb je een echte vriend(in) op school? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Maak je gemakkelijk nieuwe vrienden? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gezondheid

- | | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 30. Heb je vaak hoofdpijn? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Heb je last van buikpijn? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Voel je je vaak niet lekker? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Pleker je over je gezondheid? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 1 = helemaal niet van toepassing
 2 = niet van toepassing
 3 = soms wel/soms niet van toepassing
 4 = van toepassing
 5 = helemaal van toepassing

34. Vind je dat je een slechte gezondheid hebt?
 35. Heb je lichamelijke klachten?
 36. Slaap je slecht?

1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5

Thuis

37. Vind je het leven thuis plezierig?
 38. Is je vader meestal wel tevreden over wat je op school doet?
 39. Is je moeder meestal wel tevreden over wat je op school doet?
 40. Voel je je thuis aangemoedigd?
 41. Word je thuis gesteund?
 42. Begrijpt je vader je als iets wel eens tegen zit?
 43. Begrijpt je moeder je als iets wel eens tegen zit?

1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5

Ervaringen met anderen

44. Word je vaak teleurgesteld?
 45. Heb je het gevoel dat mensen jou willen kwetsen?
 46. Moet je uitkijken om niet in moeilijkheden te komen?
 47. Heb je het gevoel dat je te weinig invloed hebt?
 48. Begrijpen mensen jou vaak verkeerd?

1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5

Geld

49. Heb je voldoende geld?
 50. Kun je sparen?
 51. Kun je goed met geld omgaan?
 52. Helpen jouw ouders jou als je wat geld nodig hebt?
 53. Zul je altijd wel geld hebben om leuke dingen te kopen?
 54. Heb je genoeg geld om wel eens iets voor anderen te kopen?
 55. Denk je dat je later voldoende geld zult hebben?

1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5

Stemmingen

56. Voel je je vaak onveilig?
 57. Heb je meestal het gevoel dat mensen je niet waarderen?
 58. Voel je je nogal eens somber?
 59. Denk je al gauw het lukt me toch niet?
 60. Voel je je vaak gespannen?
 61. Voel je je ontevreden?
 62. Ben je angstig?
 63. Heb je een hekel aan jezelf?

1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5

Tevredenheid

64. Kun je je ontspannen?
 65. Heb je plezier in je leven?

1 2 3 4 5
 1 2 3 4 5

- 1 = helemaal niet van toepassing
 2 = niet van toepassing
 3 = soms wel/soms niet van toepassing
 4 = van toepassing
 5 = helemaal van toepassing

66. Heb je het gevoel dat het meestal mee zit in jouw leven? 1 2 3 4 5
 67. Vind je altijd wel aandacht en begrip bij tegenslag? 1 2 3 4 5
 68. Ben je tevreden over je leven nu? 1 2 3 4 5
 69. Heb je het gevoel dat je problemen zelf wel aankunt? 1 2 3 4 5
 70. Heb je het gevoel dat anderen je wel begrijpen? 1 2 3 4 5

Gewoonten

71. Heb je de neiging om druk te doen? 1 2 3 4 5
 72. Heb je de neiging om druk te praten? 1 2 3 4 5
 73. Heb je de neiging om lollig te gaan doen? 1 2 3 4 5
 74. Gebruik je middelen om je te ontspannen (bv roken, drugs, alcohol, medicijnen)? 1 2 3 4 5
 75. Ben je gauw overactief of erg opgewonden? 1 2 3 4 5
 76. Komt het nogal eens voor dat je dingen zegt of doet waardoor je problemen kunt krijgen? 1 2 3 4 5
 77. Maak je vaak schulden waardoor je in problemen komt? 1 2 3 4 5
 78. Heb je de gewoonte om je terug te trekken in je eigen wereld en je fantasieën? 1 2 3 4 5

Als laatste willen we graag weten hoe je je voelt.
 Een "10" betekent dat je heel tevreden bent.
 Een "1" betekent dat je heel erg ontevreden bent.
 Omcirkel het cijfer dat bij je past.

79. Hoe tevreden ben je over je leven op dit moment? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 80. Hoe tevreden ben je over je verleden? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
 81. Hoe hoopvol ben je over je toekomst? 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10