



De sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met een autismespectrumstoornis

Praktijkgericht onderzoek

Fontys OSO

Tessa Verhoeven

2146460

Onderzoeksbegeleider: Anja van Zon

1-6-2014

Samenvatting	4
1. Aanleiding en probleemstelling	5
1.1 Aanleiding	5
1.1.1 Algemeen	5
1.1.2 Motivatie en mijn professionele rol	5
1.1.3 De stageschool	5
1.2 Probleemstelling	6
1.3 Maatschappelijk belang	6
1.4 De onderzoeksvraag	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Autismespectrumstoornis, wat is het?	8
2.2 Een verstandelijke beperking	12
3. Onderzoeksmethodologie	15
3.1 Onderzoeksdoel	15
3.2 Onderzoeksparadigma	15
3.3 Onderzoeksstrategie	15
3.4 Respondenten	16
3.5 Ethiek	16
3.6 Onderzoeksinstrumenten	17
3.6.1 Observatie	17
3.6.2 Interview	17
3.6.3 Vragenlijst	18
3.6.4 Documentonderzoek	18
3.7 Data-analyse	19
3.8 Tijdsplanning	20
4. Data-analyse	21
4.1 Deelvraag 1	21
4.2 Deelvraag 2	22
4.3 Deelvraag 3	26
4.4 Deelvraag 4	27
5. Beantwoording van de onderzoeksvraag	28
5.1 Conclusie	28

5.2	Discussie	30
5.3	Aanbevelingen	31
6.	Reflectie	32
6.1	Beschrijvende reflectie	32
6.2	Technische reflectie	32
6.3	Biografische reflectie	33
6.4	Kritische reflectie	34
6.5	Meta-reflectie	34
	Nawoord	36
	Literatuurlijst	37
	Bijlage A: Leerlingvolgsysteem DataCare	39
	Bijlage B: Observaties	40
	Bijlage C: Interview met leerkracht	42
	Bijlage D: Vragenlijst	44
	Bijlage E: interview met C.	45
	Bijlage F: feedback	47
	Feedback onderzoeksvoorstel van Ilonka van der Sommen	47
	Feedback op PGO van Marina Roozmond, 6 mei 2014	48
	Feedback op PGO van Joep Feiter, 11 mei 2014	48
	Feedback op PGO van Fleur Orsouw, 12 mei 2014	49
	Feedback op PGO van Dorine Renders, 12 mei 2014	50
	Feedback op PGO van Ilonka van der Sommen, 14 mei 2014	51
	Feedback op PGO van Anja van Zon, 4 juni 2014.	51
	Bijlage G: verwerkingsopdrachten	54
	Verwerkingsopdracht AUT3	54
	Verwerkingsopdracht AUT4	57
	Bijlage H: bijlagen van verwerkingsopdrachten	59
	Observatie van de communicatie	59
	Bijlage I: opdracht- en afsprakenformulier	63
	Bijlage J: ABC-stappenplan	65

Samenvatting

In dit verslag staat een onderzoek beschreven dat plaats heeft gevonden op een ZMLK-school (Zeer moeilijk lerende kinderen). Op deze school zitten leerlingen met een verstandelijke beperking en er komen verschillende stoornissen voor, waar autisme er één van is.

Een leerkracht in groep VSO2 (voortgezet speciaal onderwijs) ervaart problemen met een leerling op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het gaat om een jongen van 17 jaar met de comorbiditeit van Gilles de la Tourette, ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) en McDD (Multiple complex Developmental Disorder). Doordat er McDD veel overeenkomsten heeft (American Psychiatric Association, 2013) met de autismespectrumstoornissen wordt er in het theoretisch kader veelal over autisme gesproken. De problemen die worden ervaren bestaan uit woedeaanvallen, brutaliteit en een problematische omgang met zijn omgeving.

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek is de volgende:

Hoe kan ik als leerkracht door goede beeldvorming, met name in de basale voorwaarden, zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van C., zodat dit hem ontwikkelkansen biedt in zijn sociaal-emotionele vaardigheden?

In het theoretisch kader wordt beschreven hoe mensen met een verstandelijke beperking en autisme zich ontwikkelen in de sociaal-emotionele vaardigheden. Dit is bij mensen met een verstandelijke beperking een vertraagd proces, zoals Dösen (2008) beschrijft. Mensen met autisme kunnen problemen hebben in de sociale interactie, communicatie en de verbeelding. Dit kan tot vervelende situaties leiden, voor de desbetreffende persoon en de omgeving. De criteria van Towbin (1993) zijn in hoofdstuk 2 opgesomd. Hier is gekeken naar welke criteria de casus leerling aan voldoet.

Uit het (praktijk)onderzoek is gebleken dat de leerling C. behoefte heeft aan duidelijkheid door middel van visualisatie. Dit wil zeggen dat de omgeving aangepast moet worden aan de onderwijsbehoeften van C. zodat hij zich optimaal kan ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied. De leerkrachten kunnen deze omgeving aanpassen door gebruik te maken van beeldvorming. Deze beeldvorming kan weergegeven worden in een plan, zoals een opdrachten- en/ of afsprakenformulier.

1. Aanleiding en probleemstelling

1.1 Aanleiding

1.1.1 Algemeen

Dit onderzoek zal plaatsvinden op een school voor zeer moeilijk lerende kinderen (zmlk-school). Op deze school zitten leerlingen met een verstandelijke beperking. Er zitten een aantal leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) op de school. Vaak hebben leerlingen met ASS een achterstand in de sociaal-emotionele ontwikkeling (Dosen, 2008). Meestal schiet het executief functioneren tekort, waardoor er onder meer sprake is van flexibiliteit. Hierdoor is plannen en organiseren een probleem (Bogdashina, 2008). Daarnaast speelt ook de Theory of Mind een belangrijke rol bij leerlingen met ASS. Dit wil zeggen het inleven in gevoelens van anderen. Dit is dan ook een belangrijke reden waarom ik het onderzoek over leerlingen met ASS wil doen.

1.1.2 Motivatie en mijn professionele rol

Ik hoop met dit onderzoek te leren hoe de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met autisme verloopt. Ik vind het belangrijk dat iedere leerling zich op zijn eigen tempo kan ontwikkelen in een fijne, veilige leeromgeving. Wanneer een leerling zich prettig voelt in de klas en in de school zal hij zich beter kunnen ontwikkelen. De leerkracht heeft hier een belangrijke rol in. Ik wil graag mijn opgedane kennis delen met anderen en wil leren van leerkrachten met veel ervaring.

Hiervoor is het nodig leerlingen met ASS te herkennen, ze te begrijpen, met ze te communiceren en door hun eigenschappen te onderzoeken, een bijdrage te kunnen leveren aan hun ontwikkeling. Ik wil graag leren hoe de sociaal-emotionele vaardigheden van een leerling met ASS zich ontwikkelen en uitzoeken welke hulpmiddelen er bestaan om deze leerlingen om te leren gaan met hun problemen op dit gebied.

1.1.3 De stageschool

Na verschillende gesprekken met de IB-er (intern begeleider) en met de leerkrachten van het VSO (voortgezet speciaal onderwijs) zie ik een uitdaging in het verbeteren van de sociaal-emotionele ontwikkeling van een leerling (C.). Deze leerling is nader beschreven in paragraaf 2 van dit hoofdstuk. Ik heb specifiek gezocht naar een leerling met ASS, waarbij ik extra ontwikkelkansen zichtbaar wil maken door de acties genoemd in dit hoofdstuk. Deze leerling is door de stageschool aangereikt, omdat er voor deze leerling meer kansen zouden zijn, wanneer zijn sociaal-emotionele ontwikkeling verbetert.

1.2 Probleemstelling

Op de ZMLK-school zit een leerling van 17 jaar met McDD (Multiple complex Developmental Disorder), een vorm van autisme. Volgens de DSM-5 (Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders, vijfde editie) valt McDD niet meer onder de autismespectrumstoornissen. Ik gebruik toch de term autisme, omdat McDD verschillende verbanden heeft met autisme. In het theoretisch kader wordt beschreven wat de criteria van McDD volgens Towbin (1993) zijn en in welke groepen McDD verdeeld kan worden. Bij McDD staan niet de contactproblemen op de voorgrond, maar problemen bij het reguleren van emoties en gedachten (Balans digitaal, 2014).

Leerlingen met ASS bereiken vaker een lager uitstroomprofiel door gebrek aan sociaal-emotionele vaardigheden (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004). Wanneer leerlingen met ASS een hoger uitstroomprofiel kunnen halen, zal dit leiden tot meer mogelijkheden om een goede plek te krijgen in de maatschappij. Het meer aansluiten op de sociaal-emotionele ontwikkeling kan een positieve werking hebben op het zelfbeeld van de leerlingen. Zij hoeven dan niet meer te werken onder het niveau dat zij cognitief aankunnen.

Uit het dossier van C. komt naar voren dat hij aandacht- en concentratieproblemen heeft, waarvoor het medicijn Ritalin gebruikt wordt. Naast McDD heeft hij ernstige ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). C. heeft het syndroom van Gilles de la Tourette (GTS) dat zich uit in motorische tics en zinnen herhalen, gebaren maken enzovoorts. Dit kan komen door overvragen, maar dit is moeilijk te peilen. Hij vraagt zelf namelijk naar meer en moeilijker werk.

C. kan zich moeilijk verplaatsen in anderen, ook wel de Theory of Mind genoemd (Bogdashina O. , 2004). Boosheid en angst komen bij hem erg sterk binnen en hij kan emoties nauwelijks zelf reguleren, waardoor hij zelf ook vaak boos of angstig wordt. Hij wordt bang doordat hij geen controle heeft over de boosheid van een ander. Hierdoor kan hij boosheid bij een ander uitlokken, zodat hij weet wat hij kan verwachten.

C. is niet in staat gevolgen van wat hij doet te overzien en vindt het moeilijk aan zijn zintuiglijke waarneming de juiste betekenis te verlenen, waardoor hij angstig wordt. Het onderzoek heeft als doel C. te ondersteunen in situaties waarin hij problemen ervaart. Dit wil ik doen door de leerling met ASS vaardigheden aan te leren en de omgeving op een manier aan te passen waardoor hij goed kan functioneren op sociaal-emotioneel gebied.

1.3 Maatschappelijk belang

Dit onderzoek is gericht op één leerling. Het is natuurlijk mogelijk de aanbevelingen mee te nemen naar andere leerlingen die dezelfde soort ondersteuning nodig hebben. Voor de leerling is het goed om zijn niveau van sociaal-emotionele ontwikkeling te verbeteren, zodat hij beter weerbaar is als hij over een aantal jaren zal gaan werken. Ik denk dat hij dan zijn kwaliteiten beter kan laten zien en zich meer gewaardeerd voelt. Het onderzoek heeft als doel om tijdens schooltijd kansrijke leersituaties

voor C. te creëren. Dit kunnen vrije situaties zijn of situaties waarbij georganiseerd moet worden. Ik zie dat er verschillende leerlingen op de school zitten, waarbij de vrije situaties een struikelblok zijn. Dit maakt het onderzoek ook voor andere leerlingen belangrijk. In de theorie wordt veel beschreven over ASS, waarbij het gaat over beperkingen in de communicatie, de sociale interactie en de verbeelding. Dat zijn problemen waar mensen met ASS tegenaan lopen. Ik wil leerlingen met ASS zo goed mogelijk begeleiden en vind het dus belangrijk om hen zo goed mogelijk voor te bereiden op de toekomst. Dit wil ik doen door de leerlingen met ASS vaardigheden aan te leren om zodoende de omgeving voor hen aan te passen. Door extra hulpmiddelen te gebruiken kunnen problemen voorkomen worden. Wanneer de leerling met ASS hiermee om leert gaan en deze hulpmiddelen leert gebruiken, zorgt dit voor stressvermindering en een verhoging van het zelfvertrouwen en de zelfredzaamheid. Naar aanleiding van onderzoeken die eerder gedaan zijn wordt geconcludeerd dat C. nooit echt zelfstandig kan functioneren. Hij zal hier altijd (intensieve) begeleiding bij nodig hebben.

Begrippen die in dit onderzoek voorkomen:

- Autismespectrumstoornis;
- McDD;
- Sociaal-emotionele ontwikkeling;
- Puber met een verstandelijke beperking en autisme.

1.4 De onderzoeksvraag

Hoe kan ik als leerkracht door goede beeldvorming, met name in de basale voorwaarden, zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van C., zodat dit hem ontwikkelkansen biedt in zijn sociaal-emotionele vaardigheden?

De deelvragen

1. Hoe uit de verstandelijke beperking en het autisme zich bij C.? Waar zitten hierbij de verschillen en waar de overeenkomsten?
2. Hoe kan C. met behulp van visuele middelen meer grip krijgen op zijn sociaal-emotionele ontwikkeling en zich daardoor beter ontwikkelen in deze vaardigheden?
3. Hoe breng ik als leerkracht samen met C. en zijn dossier zijn behoeftes zoveel mogelijk in kaart als het gaat om het aanpassen van de ruimte, tijd en activiteit?
4. Op welke manier kunnen leerkrachten op basis van beeldvorming en theorie aanpassingen doen in hun huidige activiteiten met C.?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk staat beschreven wat de theorie zegt over deze probleemstelling. In dit hoofdstuk worden de diagnoses van een autismespectrumstoornis, McDD en een verstandelijke beperking uitgelicht. Hier wordt veel aandacht aan besteed, omdat er discussie bestaat over waar de diagnose McDD thuishoort in de DSM-5.

Daarnaast is te lezen wanneer er van een verstandelijke beperking wordt gesproken en wat deze beperking voor invloed heeft op de (sociaal-emotionele) ontwikkeling.

2.1 Autismespectrumstoornis, wat is het?

In 1943 heeft een Amerikaanse psychiater Leo Kanner voor het eerst het autisme beschreven.

Een Autismespectrumstoornis (ASS) is een stoornis in de informatieverwerking in de hersenen. Dit is een aangeboren stoornis; ongeveer 25 à 30 op de 10.000 mensen heeft deze stoornis. ASS wordt voor een groot deel erfelijk bepaald. Ongeveer de helft van de mensen met een autismespectrumstoornis heeft ook een verstandelijke beperking (Steyaert & Marche, 2008).

Alles wat mensen met autisme zien, horen of ruiken wordt op een andere manier verwerkt. Dit heeft een mix van sterke en zwakke kanten als gevolg (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2013).

In DSM-5 (Diagnostic and Statistical manual of Mental disorders, vijfde editie) wordt ASS onderkend op basis van twee criteria (American Psychiatric Association, 2013):

1. Tekorten in sociale communicatie en sociale interacties;
2. Een beperkt, zich herhalend patroon van gedragingen, interesses en activiteiten.

In de DSM-5 komen de afwijkingen in taalgebruik te vervallen. Deze zijn niet kenmerkend genoeg voor ASS. Bij het tweede criterium wordt voor het eerst aandacht besteed aan de sensorische problematiek: hyper- of hyporeacties op sensorische input, of ongewone interesses in sensorische aspecten van de omgeving (Berckelaer-Onnes, 2012).

Lorna Wing en Judith Gould (Wing & Gould, 1979) hebben een indeling gemaakt tussen verschillende typen Autisme. De eerste groep is de *afzijdige* groep. Deze groep komt het meest overeen met het stereotiepe beeld van Autisme. Deze leerlingen hebben vaak ook een verstandelijke beperking. Ze houden vast aan bepaalde vaste routines en worden gefascineerd door bepaalde zintuiglijke ervaringen. De taalontwikkeling is vaak vertraagd en deze mensen gedragen zich vaak onverschillig naar anderen toe.

De tweede groep is de *passieve* groep. deze groep neemt heel actief initiatief tot contact. Er worden vaak dezelfde vragen gebruikt over hetzelfde onderwerp. Mensen uit deze groep zijn gefascineerd voor bepaalde thema's of personen. Deze groep heeft een gemiddelde tot hoge intelligentie, dit kan

echter verschillen per individu.

De derde groep is de *hoogdravende* groep. Dit type komt vaak voor bij hoogbegaafde personen en krijgen vaak de diagnose Asperger. Zij hebben problemen in de sociale interactie. Het begrijpen van een gesprek gaat moeizaam door vage of dubbelzinnige signalen van de gesprekspartner. Het wordt als moeilijk ervaren een diagnose te geven aan deze groep mensen.

De vierde en laatste groep is de *extreme variant van de normale groep*. Personen in deze groep hebben minder last van typische kenmerken. Ze hebben allen kenmerken, maar in mindere mate. Ze zijn sociaal wat onhandig, houden vast aan routines en zijn geïnteresseerd in bepaalde onderwerpen. Deze groep is niet opvallend (Vermeulen, 1999).

De informatieverwerking bij mensen met autisme

Veel mensen met een autismespectrumstoornis hebben problemen met de verwerking van informatie. Ze zijn bijvoorbeeld overgevoelig voor bepaalde prikkels en hebben een trage informatieverwerking. Zij hebben voornamelijk moeite met het verwerken van non-verbale informatie en vinden het moeilijk te schakelen tussen verschillende situaties (Kannerhuis, 2014). De neurotypicals (mensen zonder ASS) zijn in staat tussen alle prikkels de belangrijkste te selecteren. Dit doen zij zonder nadenken, het gaat automatisch. Bij mensen met ASS gaat het filteren van deze prikkels minder goed. Ze vangen bijvoorbeeld prikkels op die onbelangrijk zijn op dat moment. Hierdoor wordt het moeilijk een juiste inschatting te maken van de situatie. Het kost hen daardoor veel tijd en energie.

Mensen met autisme hebben baat bij visuele informatie. Dit heeft als doel om ordening te geven aan een ingewikkelde, onrustige en onvoorspelbare wereld. Visualisatie kan uit verschillende niveaus bestaan: voorwerpniveau, foto's, pictogrammen of geschreven taal. Dit ligt aan het ontwikkelingsniveau van de persoon met autisme (Autismesupport, 2014).

Vormen van ASS

Er zijn verschillende autismespectrumstoornissen. Één ervan is klassiek autisme. Lorna Wing (2006) stelt dat personen met klassiek autisme stoornissen hebben in de sociale interactie, in de communicatie en in de verbeelding. Deze vorm van autisme is het best te herkennen tussen het derde en zesde levensjaar.

Een andere vorm van ASS is de stoornis van Asperger. Deze stoornis wordt vooral gekenmerkt door problemen in de sociale interactie en een beperkte verscheidenheid in interesses en activiteiten. De diagnose Asperger wordt vaak pas laat gesteld, doordat kinderen met Asperger vaak pendant en formele taal gebruiken. Hun taalbegrip is echter vaak lager dan de taalproductie (Berckelaer-Onnes, 2012).

PDD-NOS (pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven) is de derde classificatie in

het ASS, zoals in de DSM-5 wordt beschreven (American Psychiatric Association, 2013). Wanneer een kind geen Asperger heeft en niet aan de eerder genoemde hoofdcriteria van een autistische stoornis voldoet, wordt vaak PDD-NOS gediagnosticeerd. Hiervoor moet er wel sprake zijn van achterstand in de sociale interactie. Daarnaast is er sprake van tekortkomingen in de communicatie of van stereotiepe gedragingen (Roeyers, 2014).

McDD

De stoornis McDD wordt niet in de DSM5-diagnostiek vernoemd en wordt opgevat als randstoornis tussen normaliteit en een autismespectrumstoornis. In de literatuur wordt voornamelijk beschreven dat McDD bij kinderen zonder verstandelijke beperking voorkomt. Toch blijkt dat het ook bij leerlingen met een verstandelijke beperking voorkomt, zoals bij C.

Boyer en Geurts (2010) schreven een artikel over de discussie waar McDD in de DSM5 wordt geplaatst. Omdat uit onderzoeken naar voren komt dat McDD een psychotische stoornis is in de kinderleeftijd, zou deze stoornis in deze categorie thuishoren. Er bestaat echter nog geen categorie 'Psychotische stoornissen in de kinderleeftijd'. Er zijn drie criteria waarom McDD onder deze categorie zou moeten vallen en niet onder de categorie ASS.

- Ten eerste blijkt McDD een aparte stoornis te zijn, die niet gerelateerd is aan andere ontwikkelingsstoornissen.
- Ten tweede is deze doelgroep al sinds 1945 onderzocht en besproken in de literatuur.
- Als laatste zijn er een aantal specifieke kenmerken bij de stoornis McDD. Zij hebben problemen in de affect regulatie en sociale interactie met angst- en denkstoornissen. Deze blijken specifiek te zijn voor McDD en niet voor ASS (Boyer & Geurts, 2010).

Onderzoekers hebben voor de diagnose van McDD diagnostische criteria opgesteld:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">'- <i>Regulatiestoornis van affect;</i>- <i>Problematisch sociaal gedrag;</i>- <i>Verstoorde cognitieve verwerking van informatie en verstoord denken;</i>- <i>Fluctuatie van psychosociaal functioneren en gedrag;</i>- <i>Geen diagnose van PDD'.</i> |
|---|

(Towbin, Dykens, Pearson, & Cohen, 1993).

Oorzaken van deze stoornis zijn niet specifiek onderzocht. Aangenomen wordt dat McDD te maken heeft met een stoornis in de informatieverwerking in de hersenen. Hierbij gaat het vooral om de gebieden waar emoties worden verwerkt.

Mensen met McDD proberen contact te maken met anderen, maar missen het vermogen om sociale

verhoudingen te kunnen doorzien. Dit komt vooral tot uiting wanneer de situatie minder overzichtelijk of complexer wordt. Zij kunnen dan angstig of boos reageren, voornamelijk in vrije situaties. Op school is het schoolplein zo'n vrije, onoverzichtelijke situatie.

In de toekomst zal het merendeel van de personen met MCDD begeleiding nodig hebben bij wonen en werken. Daarnaast is er vaak medicatie nodig om psychotische ontwikkeling of angst te voorkomen.

Criteria van Towbin

Towbin (1993) heeft criteria opgesteld waar een leerling aan moet voldoen voor de diagnose MCDD:

Een stoornis in de regulatie van affecten (de leerling moet aan minimaal twee kenmerken voldoen).

- Intense angst of gespannenheid;
- Vreesachtigheid of een fobie;
- Paniekaanvallen of 'overspoeld worden door primitieve angsten';
- Periodes van terugval (gedragmatig);
- Stemmingsschommelingen;
- Bizarre angstreacties.

Sociale kwetsbaarheid (de leerling moet aan minimaal één kenmerk voldoen).

- Vermijden van sociale contacten of juist grenzeloze contact name of sociale desinteresse;
- Ontbreken van goede relaties bij leeftijdsgenoten;
- Heeft haat-liefde relaties, voornamelijk met ouders/ verzorgers;
- Ernstig gebrek aan empathie en vermogen om zich te verplaatsen in gedachten en gevoelens van anderen.

Stoornis van het denken (de leerling moet aan minimaal één kenmerk voldoen).

- Onlogische gedachtegang en onnavolgbare gedachtesprongen;
- Het door elkaar halen van fantasie en werkelijkheid;
- Snel verward;
- Overwaardige ideeën, bijvoorbeeld achterdocht en fantasiefiguren.

Uit iedere categorie moet aan een criteria voldaan worden om van MCDD te kunnen spreken. Extra criteria zijn dat het langer moet duren dan zes maanden en dat klassiek autisme uitgesloten moet zijn. Deze informatie komt van een presentatie van J. Heijmens Visser, kinder- en jeugdpsychiater van de stichting Yulius (Visser Heijmens, 2012).

2.2 Een verstandelijke beperking

Mensen met een verstandelijke beperking hebben een beperking in het intellectueel functioneren. Dit kan aangeboren zijn of later optreden. Door het AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) worden drie criteria voor een diagnose gehanteerd (Nationaal Kompas Volksgezondheid, 2010):

1. Het niveau van het verstandelijke functioneren. De persoon moet een IQ hebben van zeventig of lager.
2. Een beperking in het adaptieve gedrag.
3. Deze beperkingen moeten optreden voor het achttiende levensjaar.

Een verstandelijke beperking is een ontwikkelingsstoornis en geen ziekte. De theorie van Piaget wordt gevolgd bij het diagnosticeren van een verstandelijke beperking (Dosen, 2008).

De informatieverwerking van mensen met een verstandelijke beperking.

Op het gebied van waarnemen valt het op dat leerlingen met een verstandelijke beperking een egocentrische waarneming hebben. Ze zijn vaak impulsief, snel afgeleid en hebben weinig zelfsturing. Vaak hebben deze leerlingen moeite met de taalverwerking. Daardoor kunnen instructies het best ondersteund worden door pictogrammen.

Een persoon met een verstandelijke beperking denkt vaak intuïtief in plaats van beredenerend. Zij denken niet verder dan het hier en nu. Daarnaast hebben zij een slecht korte termijn geheugen. Daarentegen zullen zij geleerde dingen niet gauw vergeten, wat betekent dat hun lange termijn geheugen minder beperkingen laat zien. Een leerling met een verstandelijke beperking heeft dus moeite om nieuwe dingen te leren. Daarom is het voor een leerkracht van belang concreet te zijn en de belangrijke details alvast te filteren.

Vaak is er een groot verschil tussen de cognitieve en emotionele vermogens. Doordat mensen met een verstandelijke beperking soms goede emotionele vaardigheden laten zien, worden zij vaak overschat op dit gebied (Ontwikkeling bij een verstandelijke beperking, 2010).

Sociale redzaamheid

"Onder het concept Sociale redzaamheid in engere zin valt in ieder geval het domein Zelfredzaamheid, ook wel aangeduid als Self help, Daily living skills of independent living skills. Verder gaat het hierbinnen altijd om Verbaal-communicatief-cognitief domein en het domein sociale omgang" (Kraijer & Plas, 2006).

Over de samenhang en de verschillen tussen intelligentie en sociale redzaamheid is veel onderzoek gedaan vanaf de jaren tachtig, onder andere door Pellegrini et al (1987), Keith et al. (1987), Kraijer

(1988), McGrew & Bruininks (1990), Szatmari et al. (2002) en Kraijer et al. (2003).

Steeds weer volgt er eenzelfde conclusie, namelijk dat intelligentie een noodzakelijke, maar niet voldoende voorwaarde vormt voor het vertonen van sociale redzaamheid (Kraijer & Plas, 2006).

Ook speelt de persoonlijkheid van een leerling met een verstandelijke beperking een belangrijke rol. Kraijer en Plas (2006) vinden het een onzeker onderneming om instrumenten te gebruiken bij het meten van persoons- en persoonlijkheidskenmerken. Zij vinden de betrouwbaarheid en validiteit niet goed te bepalen, doordat er enerzijds veel subjectieve interpretatie van de onderzoeker gevraagd wordt en anderzijds de persoon veel ruimte wordt gelaten voor een eigen invulling. Daarnaast sluiten instrumenten niet goed op elkaar aan. De instrumenten die het meest worden gebruikt zijn de projectietests en de persoonlijkheidsvragenlijsten.

De fundamentele opvatting uit onderzoeken over de ontwikkelingsbenadering van mensen met een verstandelijke handicap is dat mensen met een verstandelijke beperking dezelfde psychosociale ontwikkeling volgen als andere mensen. Het verschil is dat dit proces langer duurt dan bij 'gewone' mensen (Dosen, 2008). Door deze resultaten werden bevindingen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van 'gewone' kinderen door Spitz (1946), Mahler (1975) en Bowlby (1951) toegepast bij kinderen met een verstandelijke beperking. Hierdoor werd ontdekt dat ook bij mensen met een beperking, verbeteringen te bereiken zijn. Uit deze onderzoeken blijkt dus dat er daadwerkelijk vooruitgang zit in de sociaal-emotionele ontwikkeling wanneer hier op de juiste manier aandacht aan wordt besteed. Menolascino (1977) en Wolfenberger (1972) beweren dat iedereen met of zonder verstandelijke beperking zich na hun kinderjaren nog verder ontwikkelen. Wanneer ik naar mezelf kijk, denk ik zeker dat dit zo is. Toch is het belangrijk een goede basis te leggen in de kinderjaren. Kinderen leren sneller dan volwassenen.

Conclusie

Dösen (2008) beschrijft dat mensen met een verstandelijke beperking zich trager ontwikkelen, zo ook de sociaal-emotionele ontwikkeling. In de praktijk wordt dit opgemerkt omdat er regelmatig conflicten zijn, doordat leerlingen elkaar niet begrijpen en sociaal niet redzaam genoeg zijn om voor zichzelf op te komen. Daarnaast scoren leerlingen met ASS beduidend lager op het gebied sociaal-emotioneel. (Leerlingvolgsysteem Datacare, 2014). Mensen met een autismespectrumstoornis hebben een achterstand in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit betekent dus dat leerlingen met ASS én een verstandelijke beperking zich trager ontwikkelen en zich daarnaast minder ver ontwikkelen op sociaal-emotioneel gebied.

De leerling waar dit onderzoek over gaat het McDD, een stoornis die in de DSM-4 nog onder de autismespectrumstoornissen viel, maar in de DSM-5 buiten deze categorie valt. De criteria van

Towbin (1993) komen veelal overeen met de triade van Wing (2006), daardoor is de kennis over ASS en McDD samengenomen in dit onderzoek. Bij deze leerling is op school weinig sprake van psychotische stoornis en de problemen gaan voornamelijk over de sociale interactie en communicatie, twee criteria die ook in het beeld van een autismespectrumstoornis past. Door de vele overeenkomsten tussen ASS en McDD kan McDD, naar mijn mening, op verschillende plaatsen in de DSM5 geplaatst worden. Aan de hand van het theoretisch kader wordt gezocht naar een hulpmiddel voor de leerling van dit onderzoek. Door de leerling met een vragenlijst en interview te betrekken bij dit onderzoek, kan antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag. Het interview met de leerling en de leerkracht komt voort uit de opgedane kennis in het theoretisch kader. In hoofdstuk 3 is de methodologie van dit onderzoek uitvoerig beschreven.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksdoel

Het doel van dit onderzoek is om C. hulpmiddelen aan te reiken die hij kan gebruiken om aan te geven waar struikelblokken liggen en wat hij graag wil leren op sociaal-emotioneel gebied.

Het onderzoek richt zich op één leerling, omdat er op deze manier gericht antwoorden gevonden kunnen worden op zijn hulpvraag. Wanneer er voor hem een duidelijk hulpmiddel wordt gecreëerd, wordt het voor de leerkracht gemakkelijker in te spelen op verschillende situaties. Daarnaast kunnen de hulpmiddelen ook voor andere leerlingen met eenzelfde soort probleem gebruikt worden.

3.2 Onderzoeksparadigma

Het onderzoeksparadigma dat het best passend is bij dit onderzoek is het kritisch-emancipatorische onderzoeksparadigma. Deze onderzoeksparadigma is het meest passend, omdat die gericht is op kleine contexten en er gekozen wordt voor een bepaalde groep: in dit geval een leerling met een comorbiditeit van McDD, Gilles de la Tourette, een verstandelijke beperking en ADHD (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Met dit onderzoek wordt een situatie gecreëerd voor C. waarin hij kan aangeven wat hij moeilijk vindt en wat hij graag wil leren. Door middel van een interview met zowel de groepsleerkracht als met C. worden de behoeften van hen in kaart gebracht. Zij ervaren de problemen op hun eigen manier en zullen dus apart van elkaar geïnterviewd worden.

3.3 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie die wordt toegepast bij dit onderzoek is het ontwerponderzoek. De keuze is gemaakt voor het ontwerponderzoek, omdat dit vooral gericht is op de verbetering van de beroepspraktijk (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Het is de bedoeling om met dit onderzoek vernieuwing aan te brengen voor C. en voor leerlingen met dezelfde problemen. C. heeft moeite met situaties waarin hij kritiek moet aannemen. Met dit onderzoek worden hem handvatten gegeven hoe hij met de kritiek om kan gaan.

De aanbevelingen worden voorgelegd aan de leerkrachten, zodat zij hieraan kunnen werken in de klas. Na een aantal weken wordt het onderzoek geëvalueerd met de leerkracht en met C. In deze evaluatie kan worden teruggekeken op resultaten van de aanbevelingen. Vervolgens kunnen nieuwe doelen worden gesteld die geformuleerd worden aan de hand van dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt de theorie en praktijk met elkaar gecombineerd. Het probleem komt voort uit de praktijk. Door gebruik te maken van theorie wordt er een plan opgesteld. Het plan wordt opgesteld door middel van behoefteanalyse, een contextanalyse en een literatuurstudie (de Lange, Schuman, &

Montessori, 2011).

3.4 Respondenten

In tabel 1 is beschreven welke respondenten van belang zijn voor dit onderzoek. Omdat het onderzoek gericht is op één leerling zijn vooral de leerkrachten belangrijke respondenten. Zij zijn van belang bij het komen van een goede onderzoeksvraag en spelen een belangrijke rol bij het verduidelijken van de onderwijsbehoeften van C.

Respondent	Koppeling met onderzoek	onderzoeksinstrument
Leerkracht (C.)	3 dagen per week werkend in VSO2, de klas waar C. in zit.	<u>Interview</u> Doel: Wanneer komen probleemsituaties voor? Waar heeft C. moeite mee in de klas?
Leerkracht (M.)	2 dagen per week werkend in VSO2, de klas waar C. in zit.	<u>Vragenlijst</u> Doel: Welke problemen ervaart de leerkracht in de klas als het gaat om het gedrag van C.?
Leerling C.	Hij weet zelf waar zijn behoeften liggen.	<u>Vragenlijst + interview</u> Doel vragenlijst: C. kan aangeven wat hij goed kan en wat hij moeilijk vindt. Doel interview: Dieper ingaan op de vragenlijst. Waar heeft C. behoefte aan? Waar ervaart C. zelf problemen mee?
Ouders C.	Ouders kennen C. het best en kunnen een goed beeld geven van de situatie.	<u>Vragenlijst</u> Doel vragenlijst: Waar ervaren ouders thuis problemen mee in het gedrag van C.? Wat zijn hun behoeften?

Tabel 1: respondenten

3.5 Ethiek

Tijdens dit onderzoek is sprake van wederkerigheid tussen mijn respondenten en mijzelf. Ik ben me ervan bewust dat de respondenten het druk hebben met hun eigen praktijk en dat zij niet zitten te wachten op lange vragenlijsten die hen veel tijd kosten. Ik vind het dan ook belangrijk dat ik zorg voor duidelijke resultaten, zodat ik mijn collega's verder kan helpen in hun werk en ze niet alleen extra werk bezorg. Daarnaast wil ik de respondenten op de hoogte houden van het proces. Dit wil ik doen

door in overleg te gaan met de ib-er en de leerkracht. Daarnaast hoop ik leerkrachten te kunnen stimuleren om mee te werken aan dit onderzoek, door ze het belang van dit onderzoek in te laten zien en aan te geven dat zij een belangrijk aandeel hebben in dit onderzoek. Door in dit onderzoek geen gebruik te maken van namen zorg ik ervoor dat ik vertrouwelijk en respectvol met anonimiteit omga. Wanneer leerlingen betrokken worden bij dit onderzoek, zal ik ouders/ voogd om toestemming vragen, zodat ook zij weten waar ik mee bezig ben en wat er met hun kind gebeurt.

Tijdens het onderzoek wil ik open zijn naar mijn omgeving toe. Ik wil dat zij weten waarmee ik bezig ben en ik wil open staan voor vragen en opmerkingen. Ik vind het belangrijk dat collega's zich betrokken voelen bij dit onderzoek, zodat zij zich medeverantwoordelijk voelen voor de resultaten.

Tijdens de afsluitende fase wil ik mijn resultaten presenteren aan collega's. Ik hecht hierbij waarde aan hun feedback. Zij zijn immers de personen die in de toekomst kunnen werken aan de verbetering van de sociaal-emotionele vaardigheden van hun leerlingen.

Door de APA-normen op de juiste manier te gebruiken wil ik voorkomen dat ik plagiaat pleeg. Ik respecteer de energie die wetenschappers hebben besteed aan hun onderzoeken. Ik ben dankbaar dat ik de inzichten die zij opgedaan hebben kan gebruiken bij mijn onderzoeken en ik wil hier op een vertrouwelijke manier mee omgaan.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

3.6.1 Observatie

Er wordt gekozen voor een open observatie, omdat dit meer openlaat aan C. Er wordt niet gestructureerd gekeken naar wat er gaat gebeuren, maar het wordt aan het toeval overgelaten. C. zal contact hebben met andere leerlingen of met de leerkracht. Door duidelijk te noteren wat geobserveerd wordt kan deze informatie gebruikt worden bij het interview en verdere stappen die ondernomen zullen worden. Een ongestructureerde observatie is vaak meer valide (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

3.6.2 Interview

Voor verduidelijking van het probleem wordt een interview met de groepsleerkracht geagendeerd. Zij kan uitleggen welke problemen zij ervaart en wat er al geprobeerd is. Zij kan handvatten geven die belangrijk zijn voor de verdere uitvoering van dit onderzoek. Vanuit de ogen van de leerkracht kan worden beschreven wanneer probleemsituaties voorkomen en hoe deze zich uiten in het gedrag van C.

Het doel is antwoorden te ontlokken die mijn bevindingen over C. kunnen bevestigen of verduidelijken.

Daarnaast zal er een interview plaatsvinden met C. Hij kan zelf aangeven hoe hij verschillende situaties ervaart. Het interview wordt begeleid door het visueel te ondersteunen met geschreven tekst. De leerkracht heeft eerder aangegeven dat C. baat heeft bij gesproken of geschreven taal. Wanneer de behoeften van C. duidelijk zijn kan het onderzoek vervolgd worden. Er kan naar hulpmiddelen gezocht worden die de problemen van C. kunnen verminderen.

De vragen van de interviews worden opgesteld aan de hand van de theoretische verdieping. Dit theoretisch kader is uitgewerkt in hoofdstuk 2. Deze theorie wordt gekoppeld aan de onderzoeksvraag. Op deze manier wordt het interview waardevol en bruikbaar als valide onderzoeksinstrument.

3.6.3 Vragenlijst

Er is gekozen voor een vragenlijst, omdat het een prettige visualisatie is voor C. Het is een persoonlijke vragenlijst, waarbij gelijktijdig geobserveerd kan worden. Tijdens het invullen kan gekeken worden naar de gezichtsuitdrukking en de lichaamstaal van C. Wanneer onderdelen onduidelijk zijn kan C. de antwoorden direct toelichten (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

C. mag een vragenlijst invullen. Deze is geformuleerd in een driepuntsschaal. Hij heeft hierbij keuze om neutraal te blijven, zichzelf positief te beoordelen of leerpunten aan te geven. Doordat C. een hoog zelfbeeld heeft, krijgt hij ook de keuze om een vraag neutraal te beantwoorden. Zo beoordeelt hij zichzelf niet meteen negatief wanneer hij aangeeft iets moeilijk te vinden.

Deze vragenlijst wordt gemaakt naar aanleiding van het interview met de leerkracht. Er wordt dieper ingegaan op wat C. als problemen ervaart.

3.6.4 Documentonderzoek

Door het dossier van C. te onderzoeken kan een beeld gevormd worden van de onderzoeken die eerder naar hem gedaan zijn. Ook zal er worden gekeken in het leerlingvolgsysteem. Hierin staan verslagen van eerdere gesprekken die gevoerd zijn met de ouders en C. zelf.

Ook heeft C. een stageverslag geschreven, waarin naar voren komt dat hij geen problemen heeft en alles snel leert zonder hulp te vragen. Dit kan een beeld geven over het zelfbeeld van C. en kan gebruikt worden bij het interview met hem.

Naast de documenten over C. vindt er een verdieping in de theorie plaats. Hierbij wordt gebruik gemaakt van boeken als *'The TEACCH approach to autism spectrum disorders'* en *'Theory of Mind en de triade van perspectieven bij autisme en syndroom van Asperge'*. Andere bronnen die gebruikt worden zijn te vinden in de literatuurlijst.

3.7 Data-analyse

In dit onderzoek wordt er voornamelijk gebruik gemaakt van kwalitatieve analyses, omdat de data wordt beschreven in teksten, beelden en verslagen. Hierbij wordt de inductieve benadering toegepast. In een inductieve benadering worden afzonderlijke verschijnselen waargenomen. Vervolgens worden er verbanden gelegd tussen deze verschijnselen. Dit kan leiden tot algemene wetmatigheden of theorieën (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011).

Observatie

De observatie zal worden uitgewerkt door C. zijn gedrag te beschrijven tijdens een taalles en een pauzemoment. De observatie zal volledig uitgeschreven worden, opvallende punten worden vervolgens uitgelicht. Er wordt gebruik gemaakt van een open observatie, waarbij de nadruk wordt gelegd op contact met medeleerlingen, contact met de leerkracht en de werkhouding van C.

Interviews

Door de interviews letterlijk uit te werken en hier belangrijke begrippen uit te halen zullen verbanden worden gemaakt tussen deze begrippen. Door de interviews wordt een algemeen beeld geschetst. De interviews zullen gecodeerd worden, zoals Boeije (2005) dat uitlegt, volgens drie stadia: open coderen, axiaal coderen en selectief coderen (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Documentonderzoek en interviews worden geanalyseerd. Dit wordt gedaan door een inhoudsanalyse. De interviews en documenten worden geanalyseerd door teksteenheden te selecteren om specifieke kenmerken uit de tekst te halen en aan te tonen.

Vragenlijst

De vragenlijst wordt schematisch uitgewerkt en zal in een tabel worden weergegeven. Dit zorgt voor een overzichtelijk beeld hoe C. op school ervaart. Uit de vragenlijst zullen de belangrijkste begrippen worden uitgelicht. Deze begrippen worden vervolgens gecodeerd volgens de drie stadia van Boeij (2005).

3.8 Tijdsplanning

De tijdsplanning voor het onderzoek is in schema 1 te lezen. In dit schema is beschreven wanneer activiteiten voor het onderzoek zullen plaatsvinden. Wanneer de aanbevelingen zijn geschreven wordt dit overgedragen aan de leerkrachten. Zij kunnen met deze aanbevelingen werken aan gestelde doelen.

Datum	Wat?	Wie?
12 april 2014	Documentonderzoek	
16 april 2014	Interview	Leerkracht C.
16 april 2014	Vragenlijst	Leerkracht M.
15 mei 2014	Observatie	Leerkracht C. + C.
22 mei 2014	Vragenlijst + interview	Leerling C.
22 mei 2014	Data-analyse	
29 mei 2014	Data-analyse delen met leerkrachten	Leerkrachten
29 mei 2014	Aanbevelingen schrijven	
4 juni 2014	Individuele feedback	Anja van Zon
5 juni 2014	Feedback critical friends	Critical friends

Schema 1: tijdsplanning onderzoek

4. Data-analyse

De data zal worden geanalyseerd aan de hand van de deelvragen van het onderzoek. Op deze manier wordt een antwoord gegeven op iedere vraag en kan er vervolgens in hoofdstuk 5 een conclusie getrokken worden.

Hoofdvraag

Hoe kan ik als leerkracht door goede beeldvorming, met name in de basale voorwaarden, zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van C., zodat dit hem ontwikkelkansen biedt in zijn sociaal-emotionele vaardigheden?

4.1 Deelvraag 1

Hoe uit de verstandelijke beperking en het autisme zich bij C.? Waar zitten hierbij de verschillen en waar de overeenkomsten?

Voor deze deelvraag heeft een documentonderzoek plaatsgevonden.

Uit het documentonderzoek blijkt dat mensen met een vorm van autisme tekorten hebben m.b.t. de sociale communicatie en sociale interacties. Vaak hebben zij een herhalend patroon van gedragingen, interesses en activiteiten. De ontwikkeling van mensen met autisme verloopt vertraagd, omdat zij problemen hebben met de verwerking van informatie. In het geval van dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar een leerling met McDD. Bij McDD wordt de informatieverwerking in de hersenen verstoord. Het gaat voornamelijk om de informatieverwerking in gebieden waar de emoties worden verwerkt. Dit kan zich uiten in boze reacties.

Mensen met een verstandelijke beperking hebben een beperking in het intellectueel functioneren. Leerlingen met een verstandelijke beperking hebben vaak een egocentrische waarneming. Zij denken niet verder dan het hier en nu.

Het korte termijn geheugen van een persoon met verstandelijke beperking zorgt ervoor dat hij moeite heeft met het aanleren van nieuwe dingen. Vaak worden mensen met een verstandelijke beperking overschat in hun sociaal-emotionele vaardigheden. Zij hebben dezelfde psychosociale ontwikkeling als andere mensen, maar de ontwikkeling verloopt vertraagd. Uit onderzoeken blijkt dat er vooruitgang zit in de sociaal-emotionele ontwikkeling van een persoon met een verstandelijke beperking, wanneer hier op een juiste manier aandacht aan wordt besteed.

Bij C. komen verschillende eigenschappen van autisme naar voren: hij heeft moeite met de sociale interactie en de communicatie. Dit blijkt uit het interview dat met de leerkracht heeft is gehouden. Door zijn verstandelijke beperking ontwikkelt hij zich langzamer dan de 'normale' ontwikkeling zou verlopen. C. heeft McDD, wat hem met name beperkt in zijn vermogen zich te verplaatsen in anderen.

Naast de theoretische verdieping heeft een documentonderzoek plaatsgevonden in het dossier van C. Het ontwikkelingsprofiel bestaat uit verschillende gebieden. In zijn profiel valt het op dat hij lager scoort op sociaal en emotionele ontwikkeling en op de taal en communicatie. Opvallend is het grote verschil tussen zijn communicatieve vaardigheden en zijn schriftelijke taal.

Zijn uitstroombestemming is in ontwikkelingsprofiel 3, wat betekent dat hij in de arbeidsmatige dagbesteding in groepen kan gaan werken.

4.2 Deelvraag 2

Hoe kan C. met behulp van visuele middelen meer grip krijgen op zijn sociaal-emotionele ontwikkeling en zich daardoor beter ontwikkelen in deze vaardigheden?

Deze deelvraag wordt gecodeerd aan de hand van de drie stadia van Boeije (2005). Hierbij worden de observaties en de interviews gebruikt als data.

Open coderen:

- Autisme
- Medicijnen
- Angsten
- Overschat
- Conflict
- Niveau
- Discussie
- Sociale contacten
- Grenzen
- Praktijk
- Rekening houden
- Oude school
- Zelf
- Gevoel
- Communicatie
- Brutaal
- Vrienden
- Sport
- Eerlijk

- Chaotischer
- Goed werken

Axiaal coderen, aan de hand van een codeboom:

- **Voorgeschiedenis**

Autisme
Oude school

- **Ervaren problemen**

Angsten
Overschat
Conflict
Discussie
Communicatie
Brutaal
Gevoel
Praktijk
Sociale contacten

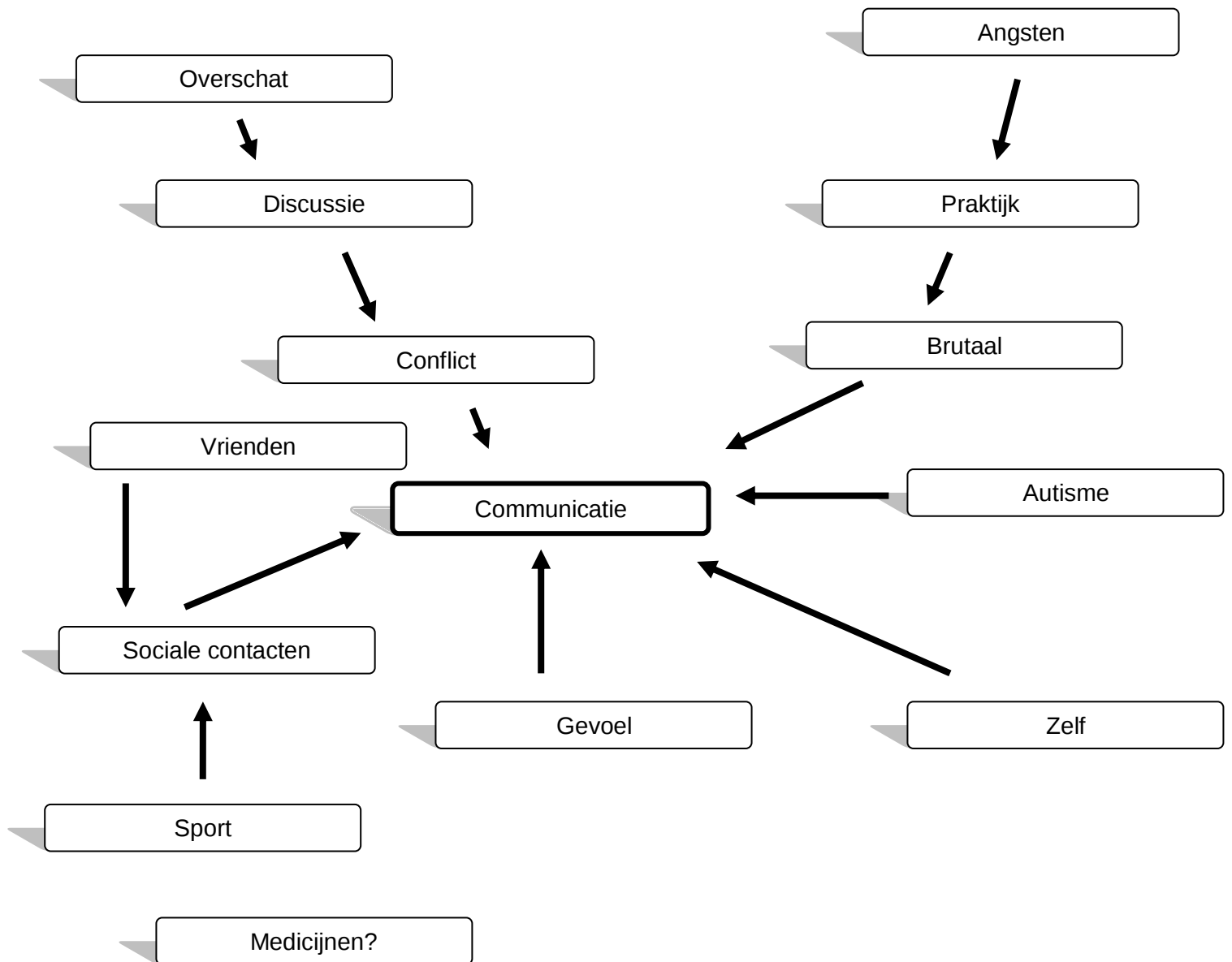
- **Compenseren**

Goed werken
Grenzen
Zelf
Niveau
Medicijnen
Eerlijk

- **Hobby 's**

Vrienden
Sport

Selectief coderen



In het schema op pagina 29 is een verbinding gemaakt tussen de kernbegrippen die uit de interviews naar voren zijn gekomen. Duidelijk is dat het begrip *communicatie* centraal staat. Veel begrippen hebben direct of indirect met dit begrip te maken. Personen met autisme hebben vaak moeite met de communicatie, zoals ook door Lorna Wing wordt beschreven in de triade. Zelf geeft C. aan dat hij wel weet hoe hij moet reageren in moeilijke situaties, maar toch vaak op een ongewenste manier reageert. Dit is ook wat de leerkracht aangeeft: hij weet het wel, maar past de vaardigheden niet toe. Doordat hij zichzelf vaak overschat leidt dit tot conflicten met de omgeving. Deze conflicten komen voort uit discussies. Tijdens discussies vindt hij het volgens de leerkracht moeilijk om dit toe te geven en wil graag zijn gelijk hebben.

In het interview van C. is naar voren gekomen dat hij een aantal vrienden heeft binnen en buiten de school. De leerkracht ziet hier minder van terug. Voor haar komt het over dat C. weinig waarde hecht aan vriendschappen.

C. slikt medicijnen om angsten te verminderen. Hij geeft zelf aan geen angsten te hebben, alleen tijdens een toets is hij weleens bang om fouten te maken. Het kan zijn dat de medicijnen de angsten voldoende onderdrukken, zodat C. hier geen problemen in ervaart. Dit begrip past niet goed in het schema en krijgt daarom een plek onder het schema.

Wanneer we terugkijken naar de deelvraag kan deze deels beantwoord worden:

C. heeft uitdagend werk nodig, zodat hij zelfstandig kan werken. Hij hecht waarde aan vriendschappen, maar wanneer het gaat om zijn schoolwerk, doet hij dit liever zelfstandig. Hij heeft een leerkracht nodig die duidelijk voor hem is. Een aantal leerdoelen van C. zijn om aan te voelen hoe een ander zich voelt en hij wil leren hoe je het best kunt communiceren. Daarnaast geeft hij zelf aan dat een van zijn leerdoelen is om niet brutaal te zijn tegen anderen.

Hij geeft aan dat hij het prettig vindt als dingen worden gevisualiseerd. Misschien helpt een geheugensteuntje op zijn tafel hem met het houden aan de afspraken. Met dit idee kan hij het eens zijn.

Wanneer hij zelf inziet waar hij aan wil werken en de leerkrachten de goede aanpassingen doet kan hij zijn sociaal-emotionele vaardigheden ontwikkelen.

4.3 Deelvraag 3

Hoe breng ik als leerkracht samen met C. en zijn dossier zijn behoeftes zoveel mogelijk in kaart als het gaat om het aanpassen van de ruimte, tijd en activiteit?

Bij deze deelvraag wordt de input gebruikt van de interviews met de leerkracht en C. Daarnaast wordt de vragenlijst gebruikt die door C. ingevuld is. Ook is hij geobserveerd in een gestructureerde en een ongestructureerde situatie. Deze data zijn volledig uitgewerkt in bijlage B, C, D en E.

In de interviews komt naar voren dat C. gebaat is bij geschreven en gesproken taal. In het interview met de leerkracht wordt uitgelegd dat C. uitgedaagd moet worden. Hij vindt vooral de vakken taal en rekenen interessant, omdat hij hiermee echt het idee heeft dat hij wat leert voor de toekomst. Hij geeft zelf aan te willen leren hoe hij het best kan communiceren en hoe hij kan zien hoe iemand anders zich voelt.

C. vertelt dat hij het lastig vindt als dingen niet duidelijk uitgelegd worden. De leerkrachten hebben niet altijd tijd voor hem of leggen dingen niet goed genoeg voor hem uit.

Wanneer hij zelfstandig kan werken worden er door de leerkracht weinig problemen ervaren. Uit een observatie bleek dat C. regelmatig van zijn werk opkeek. De leerkracht herkende dit, tijdens het zelfstandig werken kijkt hij vaak rond. Wat hier de oorzaak van is, is niet bekend.

In het interview met C. is gevraagd of hij zelf een idee heeft op welke manier hij zijn doelen kan bereiken. Hij geeft aan dat hij er gewoon vaker aan moet denken om niet brutaal te zijn. Wanneer het idee wordt gegeven om iets op zijn tafel aan te brengen om hem eraan te herinneren dat hij zich sociaal moet gedragen naar zijn omgeving reageert hij positief. Hij geeft aan dat dit misschien zou helpen. Daarnaast geeft hij aan dat één leerkracht vaak chaotisch is en de klas in en uit loopt. De plek van C. is vooraan in de klas bij de deur. Dit kan voor hem voor onrust zorgen door de in- en uitloop van leerkracht en andere leerlingen.

C. heeft behoefte aan rust en verantwoordelijkheid. Hij vergeet zo nu en dan hoe hij zich hoort te gedragen. Hij weet immers wel te vertellen hoe hij zich moet gedragen. Een visueel hulpmiddel ter ondersteuning zou hem hierbij kunnen helpen, zoals een afsprakenblad of de ABC-aanpak, uit de methode *“Handleiding voor jezelf”* van Jan Schrurs, zie bijlage J.

4.4 Deelvraag 4

Op welke manier kunnen leerkrachten op basis van beeldvorming en theorie aanpassingen doen in hun huidige activiteiten met C.?

In de vragenlijst heeft C. de opmerking dat hij school vaak te gemakkelijk vindt. De opmerking die hij hierbij plaatst, is dat de leerkrachten te lang praten in de klas. Hij vindt het prima om 's ochtends de dag door te nemen, maar hij vindt vaak dat er teveel gepraat wordt. Hij wil graag werken en ziet het nut van het vele praten niet in.

Omdat het werken aan sociaal-emotionele vaardigheden goed in groepen te doen is, zouden leerkrachten niveaugroepen kunnen maken voor dit vakgebied. C. geeft aan graag zelfstandig te werken, maar wanneer de groepen op een goed niveau zijn vindt hij dit ook prettig werken.

C. geeft aan met iemand mee te willen leven en hij wil eraan denken dat anderen zich goed voelen. Hij geeft als voorbeeld dat hij een meisje in de klas pestte. Dit deed hij niet om haar een vervelend gevoel te geven. Wanneer het programma 'Project P' erbij gehaald wordt, zegt C. dat hij een ander nooit zo erg zou pesten.

De leerkracht vertelt in het interview dat er regelmatig met klasgenoten is gesproken over het gedrag dat C. soms laat zien. Er is nog nooit over zijn gedrag gepraat met de groep in zijn bijzijn. C. vindt eerlijkheid belangrijk in een vriendschap. Aangezien er ook in de klas vrienden van C. zitten, zou dit een aanknopingspunt kunnen zijn waar een gesprek over kan plaatsvinden.

C. denkt er niet altijd aan rekening te houden met anderen en op een goede manier te communiceren. De leerkracht kan hem hier aan herinneren, eventueel op presentatie niveau, terwijl hij zelf voornamelijk op representatie niveau of zelfs meta-representatie niveau communiceert.

Omdat C. erg gericht is op geschreven taal zouden conflicten uitgeschreven kunnen worden en gevoelens hieraan gekoppeld kunnen worden. Hij vindt dat er veel gepraat wordt en op deze manier kan tegemoetgekomen worden aan zijn voorkeur voor communiceren via geschreven taal.

Dit kan door bijvoorbeeld gebruik te maken van een formulier dat hij prettig vindt in het gebruik bij activiteiten die hij moet uitvoeren.

5. Beantwoording van de onderzoeksvraag

In dit hoofdstuk staan de conclusie, discussie en aanbevelingen centraal. Er wordt een voorlopige conclusie getrokken in combinatie met het theoretisch kader uit hoofdstuk 2.

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek geëvalueerd aan de hand van de vijf dimensies van reflecteren: de beschrijvende, technische, biografische, kritische en meta-reflectie.

5.1 Conclusie

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal:

Hoe kan ik als leerkracht door goede beeldvorming, met name in de basale voorwaarden, zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de onderwijsbehoeften van C., zodat dit hem ontwikkelkansen biedt in zijn sociaal-emotionele vaardigheden?

McDD

Zoals Towbin (1993) beschrijft, zijn de oorzaken van McDD niet specifiek onderzocht. Er wordt aangenomen dat mensen met McDD wel contact proberen te maken met anderen, maar dat zij het vermogen missen om de sociale verhoudingen te overzien. Dit komt sterk terug bij C. Ook uit de interviews blijkt dat hij moeite heeft met het aanvoelen van anderen. Dit geeft zowel de leerkracht als hijzelf aan. Hij kan op deze momenten boos of angstig reageren. In het dossier van C. is te lezen dat C. medicatie tegen angst neemt. Hij geeft zelf ook aan dat hij niet gauw bang is. Dit kan het gevolg zijn van de medicijnen die hij hiervoor slikt.

De leerkracht kan niet aangeven of hij angstig is, maar in de theorie komt wel terug dat mensen met angsten deze proberen te verbergen. Het zou kunnen dat C. zijn angsten niet herkend en er hierdoor geen betekenis aan verleent. In het dossier van C. is te lezen dat hij in 2011 een geschatte ontwikkelingsleeftijd heeft van ongeveer vijf jaar. Dit is geschat door Herlaarhof. In zijn dossier zit geen recenter onderzoek hiernaar.

Een aantal kenmerken die Towbin heeft beschreven komen duidelijk naar voren in dit onderzoek. Dat zijn de volgende kenmerken:

1. Het ontbreken van goede relaties bij leeftijdsgenoten;
2. Een ernstig gebrek aan empathie en vermogen om zich te verplaatsen in gedachten en gevoelens van anderen;
3. Overwaardige ideeën, zoals achterdocht.

Verstandelijke beperking

Naast McDD heeft C. een verstandelijke beperking. Mensen met een verstandelijke beperking en een

vorm van autisme hebben baat bij ondersteuning van instructies, omdat zij vaak moeite hebben met de taalverwerking (Ontwikkeling bij een verstandelijke beperking, 2010). C. heeft voornamelijk baat bij geschreven taal. Dit geeft de leerkracht aan in het interview en wordt duidelijk met de vragenlijst.

Doordat er vaak een groot verschil is tussen de cognitieve en emotionele vermogens van iemand met een verstandelijke beperking worden zij vaak overschat in hun emotionele vaardigheden. C. is juist bang dat hij onderschat wordt. Hij kan boos worden wanneer hij naar zijn idee te gemakkelijk werk krijgt. De leerkracht daarentegen geeft aan dat hij zichzelf juist overschat. Hij denkt dat hij meer kan dan hij in werkelijkheid laat zien. Het kan zijn dat een aanpassing van de activiteit voldoende kan zijn voor C. Hij wil immers wel werk dat bij zijn leeftijd behoort.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

De triade van Wing geeft aan dat communicatie (Wing, 2000) een beperking kan opleveren voor mensen met ASS. Mensen met een verstandelijke beperking volgen dezelfde psychosociale ontwikkeling als andere mensen, het proces duurt alleen langer (Dosen, 2008). C. heeft leerdoelen op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze staan in het leerlingvolgsysteem. C. is zich zelf bewust van zijn leerdoelen en vertelt hier in het interview over. Hij weet dat een leerdoel is dat hij rekening moet houden met gevoelens van anderen en dat hij moet leren op een goede manier te communiceren, in plaats van brutaal te reageren. Het is moeilijk om te bepalen of deze doelen ook uit hemzelf komen of dat het echolalie is van wat de leerkracht hem eerder verteld heeft. Door open vragen te stellen waar naar zijn mening wordt gevraagd kan dit zoveel mogelijk worden voorkomen.

Hij geeft aan hier graag aan te willen werken en vertelt behoefte te hebben aan beeldmateriaal op representatief niveau (Noens, 2004) Hierdoor wordt de omgeving aangepast voor C. zodat hij beter kan leren communiceren.

C. geeft aan graag zelfstandig te werken, maar wanneer het niveau in de groep aansluit bij zijn niveau wil hij ook in groepen werken. Dit zou voor C. een positieve werking kunnen hebben. In het interview benoemt hij waarde te hechten aan vriendschap, waarin eerlijkheid een belangrijke rol speelt. Aangezien de leerkracht eerder gesprekken met de groep heeft gevoerd over het gedrag van C. is het een idee om C. ook deel te laten nemen aan zulke gesprekken. Eerlijkheid en luisteren naar elkaar kunnen hierbij centraal staan om met C. in groepsverband aan zijn leerdoelen te laten werken. Op deze manier leert hij rekening te houden met anderen. De doelen en plannen kunnen uitgewerkt worden in een afsprakenformulier (bijlage I), zo kan er in kleine stappen aan gewerkt worden.

Kraijer en Plas (2006) schrijven dat de intelligentie een noodzakelijke, maar niet genoegzame voorwaarde vormt voor het vertonen van sociale redzaamheid. De intelligentie van C. zou dus voldoende kunnen zijn om sociale zelfredzaamheid te kunnen vertonen. Bij C. staat zijn sociaal-emotionele ontwikkeling hiervoor in de weg. Door zijn beperking in sociaal-emotionele vaardigheden

zal hij in de toekomst altijd ondersteund moeten worden door begeleiders in zijn omgeving.

Op school kunnen deze vaardigheden nog verder ontwikkeld worden, zoals C. aangeeft: *“Ik wil er op school nog alles uithalen wat erin zit”*. Zijn inzet is prima, in theorie weet hij goed wat hij wil. In de praktijk pakt het echter vaak nog anders uit en vervalt hij in probleemgedrag. Aanpassingen die helpend kunnen zijn, is gebruik te maken van een opdracht- en/of afsprakenformulier die in bijlage I bijgevoegd zijn. Op dit formulier heeft C. zelf inbreng en worden afspraken voor hem visueel gemaakt.

5.2 Discussie

In dit onderzoek is veel aandacht besteed aan het theoretisch kader. Er is heel veel literatuur te vinden over ASS. Zowel op het internet als in artikelen en boeken wordt veel beschreven. Het was dus van belang de voor het onderzoek belangrijke informatie hieruit te filteren. In dit onderzoek was er sprake van een leerling met McDD, een stoornis waarvan nog niet duidelijk is of het tot de autismespectrumstoornissen behoort of een aparte stoornis is. Omdat McDD veel overeenkomsten en kenmerken van ASS heeft is ervoor gekozen om het theoretisch kader toch over autisme te schrijven.

De leerling die gekozen is voor het onderzoek heeft een complexe comorbiditeit aan stoornissen, die het tot een uitdaging maken om hem extra ontwikkelkansen te bieden. Één van de leerkrachten was erg betrokken en stond open voor interviews, observaties en andere gesprekken. De andere leerkracht was niet te bereiken en uiteindelijk niet betrokken bij het onderzoek. Het gedrag dat C. vertoonde bij de observaties kan verschillend zijn met het gedrag dat hij vertoont bij de andere leerkracht.

Het aandeel van de andere leerkracht zou zeker een meerwaarde voor het onderzoek kunnen zijn, omdat zij veel contact heeft met C.

C. was meedenkend en kon verwoorden wat zijn leerdoelen waren. Ouders waren niet in de mogelijkheid een bijdrage te leveren aan dit onderzoek. Zij zijn van groot belang, omdat zij C. als beste kennen en veel informatie over hem zouden kunnen verschaffen.

Door middel van de observaties is er een duidelijker beeld gevormd van het gedrag van C. Er zouden meer observatiemomenten ingepland kunnen worden in vrije of onduidelijke situaties. Een goede brede observatie had extra informatie kunnen opleveren die voor het onderzoek gebruikt kon worden.

Het onderzoek heeft niet hele duidelijke antwoorden opgeleverd. Er is veel literatuur die bruikbaar is, maar daarnaast is er al veel geprobeerd met C. In gesprekken met hem heeft hij zelf meegedacht aan goede oplossingen. Dit is informatie die gebruikt kan worden in de toekomst. Hij voelt zichzelf op deze manier verantwoordelijk.

In een vervolgonderzoek zou er naar verschillende methodes sociaal-emotionele ontwikkeling gekeken kunnen worden om uit te vinden welke het best past bij leerlingen met een ASS. Methodes zijn namelijk niet betrokken bij dit onderzoek, omdat er nog voor een geschikte methode op schoolniveau wordt gezocht.

5.3 Aanbevelingen

Het is erg leerzaam de stoornis McDD en de comorbiditeit bij C. te onderzoeken. De theorie heeft verduidelijking gegeven en dit was terug te zien in de praktijk. Het heeft inzicht gegeven in de manier van werken en de problemen die ervaren worden.

Het advies is om instructies te visualiseren voor C. Hij wil niet onderschat worden, maar heeft behoefte aan visualisatie. De theorie beschrijft dat mensen met autisme baat hebben bij visuele ondersteuning. C. is zeer geïnteresseerd in geschreven taal. Dit bleek ook uit de vragenlijst die hij invulde en het vervollgesprek. Hij wilde graag de vragen meelezen en wilde weten wat er opgeschreven werd.

Door met hem te communiceren op representatieniveau voelt hij zich niet onderschat, maar weet zonder of met weinig woorden toch wat er van hem verwacht wordt.

Aanbevelingen:

- Visualisering van wat er van zijn gedrag verwacht wordt, bijvoorbeeld een briefje op zijn tafel waardoor hij wordt herinnerd hoe hij zich behoort te gedragen.
- Een plan maken met hoe hij zijn doelen wil bereiken. Dit plan samen met hem maken en het vervolgens ophangen bij hem in de buurt.
- Plaats in de klas: een rustige plek, waar hij weinig afgeleid wordt door het komen en gaan van mensen.
- Op representatieniveau hem helpen zijn doelen te bereiken: bijvoorbeeld wijzen naar een afbeelding/ tekst, een woord afspreken, zodat C. herinnerd wordt aan de afspraken.
- In groepsverband werken aan sociaal-emotionele vaardigheden. In dit niveaugroepje kan hij leren praten over zijn gevoelens en anderen proberen te begrijpen. Hem ondersteunen door schriftelijke taal te gebruiken.
- Zorgen voor een goede communicatie tussen de leerkrachten, zodat er dezelfde afspraken met C. worden nageleefd. Dit zorgt voor duidelijkheid voor C.

6. Reflectie

In de reflectie wordt gebruik gemaakt van de dimensies in reflectie van Klabbers en Boosten (2013). Op deze manier komen alle lagen van reflectie aan bod.

6.1 Beschrijvende reflectie

Bij de gedachten aan het onderzoek wist ik meteen dat ik iets wilde onderzoeken op het gebied van autisme en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Autisme spreekt me erg aan, ik vind het een interessante stoornis en wilde hier graag meer over leren.

Voor het onderzoek heb ik op mijn stageschool nagevraagd waar behoefte aan was op dit gebied. Hieruit kwam allereerst naar voren dat er geen geschikte methode sociaal-emotionele vaardigheden is voor leerlingen met autisme. Ik wilde dit op me nemen en me verdiepen in de verschillende methodes die er bestaan. Later bleek dat dit niet haalbaar was in dit schooljaar en dat de intern begeleider dit op zich zou nemen. Ik wilde het onderzoek niet te groot maken, omdat het dan onmogelijk wordt om dieper op onderwerpen in te gaan.

In mijn onderzoeksvoorstel heb ik me vooral gericht op het zoeken naar een nieuwe methode, maar aangezien dit een te groot onderzoek was heb ik dit in mijn PGO aangepast.

Daarom heb ik in overleg met de intern begeleider een leerling uit VSO2 (voortgezet speciaal onderwijs) gebruikt voor mijn onderzoek. Het was een leerling met een vorm van autisme die moeite had zich op een juiste manier te uiten en moeilijk te sturen was. Ik vond dit een zeer interessante casus waarin ik me wilde verdiepen. Dit heb ik dan ook gedaan. Ik heb in zijn dossier gekeken naar zijn verleden en exacte diagnose. Hieruit bleek dat het een jongen was met een comorbiditeit aan stoornissen, wat mijn onderzoek erg ingewikkeld maakte. Ik zag het als een uitdaging en ben hiermee aan de slag gegaan door te observeren, gesprekken te voeren met de leerkracht en de leerling zelf en me te verdiepen in de theorie. De observaties en gesprekken staan uitgewerkt in bijlagen A, B en C.

Ik heb lang gedaan over het schrijven van geschikte onderzoeksvraag. Ik vond het lastig om deze te formuleren op een manier waarop ik echt antwoorden zou krijgen op mijn vragen. Met behulp van mijn critical friends en docent Ilonka van der Sommen ben ik tot een onderzoeksvraag gekomen.

6.2 Technische reflectie

Allereerst heb ik mijn onderzoek vormgegeven door gebruik te maken van het boek Praktijkgericht onderzoek door reflectieve professionals (de Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Ik vond het prettig het boek te gebruiken bij de opbouw van mijn onderzoek, het gaf meer diepgang aan mijn onderzoek.

Tijdens het onderzoek heb ik me verdiept in de theorie over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met autisme en een verstandelijke beperking. Ik heb hierbij het handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid gebruikt (Kraijer & Plas, 2006). Hiervan heb ik geleerd dat mensen met een verstandelijke beperking zich trager ontwikkelen. Daarnaast was het natuurlijk van belang dat ik onderzocht waar leerlingen met autisme problemen in ervaren en waar de leerkracht ze in kan ondersteunen. Duidelijk vond ik de triade van Wing (1979). Zij schrijft dat mensen met autisme problemen ervaren in de verbeelding, de sociale interactie en communicatie. Dit hebben we ook behandeld in de modules AUT3 en AUT4. In bijlage G staat beschreven wat ik daarvan heb ik geleerd tijdens deze modules. De stoornis McDD was voor mij nog totaal onbekend. Ik heb me verdiept in deze stoornis en merk dat ik kritischer ben geworden bij het zoeken naar de juiste theorie. Hierdoor heb ik me tijdens dit onderzoek ontwikkeld in de orthodidactische competentie.

Ilonka van der Sommen stelde me de vraag of McDD officieel bij autisme hoort volgens de DSM5. Ik heb dit uitgezocht en het blijkt dat dit nog niet helemaal duidelijk is, omdat het een vrij nieuwe stoornis is. Om mijn onderzoek toch wat specifieker op McDD te richten heb ik me in deze stoornis verdiept (Greenfield & Ad-Dab'bach, 2001). Hieruit bleek dat McDD veel overeenkomsten heeft met het autisme. Ik heb mijn onderzoek daarom nog wel op autisme gericht, maar rekening gehouden met de kenmerken van McDD.

Ik heb ook gewerkt aan competentie 5: samenwerken met collega's. Ik heb gesproken met verschillende collega's, docenten van de opleiding en critical friends. Dit was voor mij een leerdoel, omdat ik vaak dingen zelfstandig uitzoek, zonder anderen te betrekken bij mijn werk. Ik vond het positief om mijn werk te delen met anderen, op deze manier hebben we elkaar verder kunnen helpen. Door mijn onderzoekende houding heb ik veel theoretische kennis vergaard waarbij ik kritisch ben geweest naar welke bronnen ik van belang vond. Ik heb hierdoor een visie gevormd die toepasbaar waren in de praktijk. Dit heeft me competent gemaakt in mijn professionele ontwikkeling door reflectie en onderzoek, competentie 7.

6.3 Biografische reflectie

Mijn PGO is voornamelijk gericht op autisme en ook op leerlingen met een verstandelijke beperking. Voor mij is het een erg interessante doelgroep waarvan ik meer wilde leren. Ik heb een aantal jaren opgepast bij een kind met het Syndroom van Down, PDD-NOS en een verstandelijke beperking. Ik zag het als een uitdaging hem op een goede manier te kunnen helpen.

Eerder op het MBO en HBO heb ik stagegelopen op een ZMLK-school, wat me erg heeft aangesproken. Ik zie het als een uitdaging ook leerlingen die veel moeite hebben met leren te begeleiden in hun ontwikkeling. Ik vind dat ze een goede plek in de maatschappij verdienen, zodat ze op hun niveau een bijdrage kunnen leveren. Dit is dan ook de reden dat ik gekozen heb om mijn

onderzoek in deze doelgroep uit te voeren. Ik wilde kansen creëren voor de leerling door mogelijkheden te bedenken waardoor deze leerling zichzelf verder kan ontplooiën.

Doordat ik alle modules van autisme heb gevolgd voel ik me meer bekwaam in de begeleiding van deze leerlingen. Op mijn stageschool hebben ze al veel aanpassingen gedaan op het gebied van autisme. Het is een bekende stoornis en ook bij de docenten is er al veel over bekend.

Het onderzoek was erg leerzaam als het gaat over de interpersoonlijke competentie. Ik heb mezelf flexibel opgesteld door mijn onderzoek nog na het onderzoeksvoorstel aan te passen en te veranderen van richting. Ik heb laten zien dat ik open sta voor feedback en graag wil leren. Dit heb ik gedaan door regelmatig te overleggen met mijn critical friends, docenten en collega's. Ik ben kritisch geweest over de DSM5, door zelf te oordelen over de plek van McDD in deze DSM5. Dit zijn belangrijke leermomenten voor mezelf geweest. Dit heeft me professioneler leren kijken. In de toekomst zal ik ook niet zomaar conclusies trekken, maar dit eerst nader onderzoeken en mijn visie hierop geven.

6.4 Kritische reflectie

Uiteraard is het heel belangrijk leerlingen op hun niveau te begeleiden, zodat ze zich optimaal kunnen ontwikkelen. Voor veel leerlingen is duidelijkheid belangrijk, maar voor leerlingen met autisme in het bijzonder. Dit gaf de leerling van mijn onderzoek zelf ook aan. Hij had er last van als er een chaotische sfeer was en vond het prettig wanneer er duidelijk werd gecommuniceerd.

Ik vind dat er dan ook één lijn getrokken moet worden in een klas. Wanneer er verschillende leerkrachten voor de klas staan is het van belang dat zij op de hoogte zijn van gebeurtenissen die plaatsvinden. Ook moet er duidelijk gecommuniceerd worden met elkaar om de begeleiding naar de leerlingen op een zo goed mogelijke manier te laten verlopen.

Dit onderzoek zou extra inzichten hebben gekregen wanneer de ouders ook betrokken waren geweest. Ik ben hiermee om gegaan door me te richten op de schoolsituatie. Toch vind ik dat ouders onmisbaar zijn in een onderzoek bij hun zoon of dochter. Zij zijn de experts en kunnen belangrijke informatie hebben om nieuwe mogelijkheden te creëren.

Wat ik mee zou willen nemen naar een nieuw onderzoek is het volgende:

- Betrek ouders actief bij het onderzoek. Zij zijn de experts en hebben belangrijke informatie die tot nieuwe mogelijkheden kunnen leiden.
- Maak het onderzoek niet te groot. Het wordt dan te onoverzichtelijk en het is moeilijk om diepgang aan te brengen.

6.5 Meta-reflectie

Door dit onderzoek is mijn kennis over autisme, McDD, de sociaal-emotionele ontwikkeling en

mensen met een verstandelijke beperking sterk gegroeid. Dit komt mede door de modules die ik de afgelopen perioden heb gevolgd.

Ik heb me verdiept in de modules Autisme en Verstandelijke beperking en heb ze kunnen toepassen in mijn onderzoek. Mijn onderzoek zal ik presenteren aan mijn collega's die actief betrokken zijn bij deze leerling. Op deze manier wordt mijn kennis doorgegeven en kunnen zij hierop voortborduren en de aanbevelingen eventueel toepassen bij andere leerlingen in de groep. Ik heb veel handvatten gekregen bij de studie en kan op deze manier professioneel handelen. Mijn handelen zal door de theorie ondersteund worden, wat belangrijk is als professional op Master-niveau.

In de toekomst wil ik zelf in de klas deze kennis toepassen en zal ik collega's adviseren over de begeleiding van leerlingen met autisme. Wanneer ik meer ervaring heb opgedaan en me nog verder heb ontwikkeld zou ik mijn expertise graag willen delen als gedragsdeskundige of autisme-expert. Mijn voorkeur gaat hierbij sterk uit naar het speciaal onderwijs. Ik vind dit echter nu nog te vroeg, omdat ik mijn kennis nog wil verbreden en ervaring op wil doen als groepsleerkracht.

Nawoord

Tijdens dit onderzoek heb ik veel steun gehad aan hulp om me heen. Hierbij wil ik mijn docent van de modules Autisme, Ilonka van der Sommen, bedanken voor de hulp bij mijn onderzoeksvraag en de tips bij mijn verdere PGO. Daarnaast heeft mijn begeleider Anja van Zon me geholpen door mee te denken bij mijn reflecties in dit PGO en deze van feedback te voorzien.

Mijn critical friends wil ik bedanken voor hun inzet en feedback bij mijn PGO. Ik heb het als zeer prettig ervaren met hen samen te werken, door hun eerlijke feedback op mijn werk.

Als laatst wil ik mijn familie bedanken door me te motiveren mijn onderzoek te verbeteren. Zij hebben interesse getoond en me nieuwe inzichten gegeven.

Mijn vriend wil ik bedanken met zijn steun het afgelopen schooljaar. Na een lange tijd studeren was het niet altijd gemakkelijk mijn volle inzet te tonen, maar hij heeft me gestimuleerd het onderste uit de kan te halen en me van mijn beste kant te laten zien in dit onderzoek.

Literatuurlijst

- Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2012, maart 31). Bij Isaac in de klas.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Autismesupport. (2014, mei 13). *Autismesupport- visualisatie*. Opgehaald van autismesupport: http://www.autismesupport.com/visualisaties_thuisbegeleiding_autisme_autismesupport.php
- Balans digitaal. (2014). *Wat is MCDD?* Opgeroepen op April 3, 2014, van Balans Digitaal: <http://www.balansdigitaal.nl/stoornissen/mcdd/wat-is-mcdd/>
- Berckelaer-Onnes, I. v. (2012). *Autisme op school*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Bogdashina, O. (2008). *Theory of Mind en de Triade van Perspectieven bij Autisme en Syndroom van Asperger*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Boyer, B., & Geurts, H. (2010). Enige overwegingen bij McDD. *Wetenschappelijk tijdschrift Autisme*, 76-84.
- Claasen, W., de Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H., & van Velthooven, B. (2009). *Inclusief bekwaam: generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montessori, N. M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dongen, M. v. (2011). *Dramaqueen of gewoon autisme?* Apeldoorn: Garant.
- Dongen, M. v. (2011). *Dramaqueen of gewoon autisme? Mijn leven voor en na de diagnose*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dosen, A. (2008). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap*. Assen: Van Gorcum.
- Gezondheidsraad. (2009). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag.
- Greenfield, B., & Ad-Dab'bach, Y. (2001). *Multiple complex developmental disorder: the 'multiple and complex' evolution of the 'Childhood Borderline Syndrome' construct*.
- Kannerhuis, L. (2014). *Autisme*. Opgeroepen op april 17, 2014, van Centrum voor autisme. dr. Leo Kannerhuis: <http://www.leokannerhuis.nl/autisme/wat-autisme>
- Kraijer, D., & Plas, J. (2006). *Handboek psychodiagnostiek en beperkte begaafdheid*. Steenwijk: Harcourt Assessment BV.

- Leerlingvolgsysteem Datacare. (2014).
- Mandal, A. (2014). *De geschiedenis van het Autisme*. Opgeroepen op januari 30, 2014, van News medical: [http://www.news-medical.net/health/Autism-History-\(Dutch\).aspx](http://www.news-medical.net/health/Autism-History-(Dutch).aspx)
- Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The Teacch approach to autism spectrum disorders*. New York: Pringer Sciens + Business Media.
- Nationaal Kompas Volksgezondheid. (2010, juni 23). *Verstandelijke handicap*. Opgeroepen op december 12, 2013, van Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu: <http://www.nationaalkompas.nl/gezondheid-en-ziekte/ziekten-en-aandoeningen/psychische-stoornissen/verstandelijke-handicap/wat-is-een-verstandelijke-handicap/>
- Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2013). *Wat is autisme?* . Opgeroepen op 12 12, 2013, van Nederlandse Vereniging voor Autisme: [http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-\(spectrum-stoornis\).aspx](http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-(spectrum-stoornis).aspx)
- Ontwikkeling bij een verstandelijke beperking*. (2010, augustus 21). Opgeroepen op januari 9, 2014, van Mens en samenleving: <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/pedagogiek/59310-ontwikkeling-bij-een-verstandelijke-beperking.html>
- Peeters, T. (1994). *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. . Houtekiet.
- Piaget, J. (1953). *The child's construction of reality*. Londen: Routledge.
- Roeyers, H. (2014). *Autisme begrijpen*. Opgeroepen op januari 29, 2014, van Participate: <http://www.participate-autisme.be/go/nl/autisme-begrijpen/termen-en-oorzaken/terminologie.cfm>
- Steyaert, J. G., & Marche, W. D. (2008). What's new in autism?
- Towbin, K., Dykens, E., Pearson, G., & Cohen, D. (1993). Conceptualizing "borderline disorder of childhood" and "childhood schizophrenia" as a developmental disorder.
- Vermeulen, P. (1999). *Brein Bedriegt*. Berchem, België: EPO VZW.
- Verpoorten, R., Noens, I., & Berckelaer-Onnes, I. v. (2004). *De ComVoor. Voorlopers in communicatie*. Sint-michielsgestel: Kentalis.
- Visser Heijmens, J. (2012, oktober 04). Mcdd: Multiple complex Develpmental Disorder. Het beeld. *Het beeld*.
- Wing, L. (2000). *Leven met uw autistische kind: een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe Impairments of SOcial Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiologie and Classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11-29.

Bijlage A: Leerlingvolgsysteem DataCare

In onderstaande printscreens van het leerlingvolgsysteem is te zien wat het uitstroomprofiel van C. is en waarom er gekozen is voor dit uitstroomprofiel.

2. Uitstroomprofiel	
Sociale en emotionele ontwikkeling:	3
Praktische redzaamheid:	4
Leren leren:	4
Zintuiglijke en motorische ontwikkeling:	4
Taal en communicatie:	3
Rekenen:	4
Naam vakgebied:	Schriftelijke taal
Toelichting vakgebied:	4. Er is een grote discrepantie tussen zijn communicatieve vaardigheden en zijn schriftelijke taal

> Uitstroombestemming	
Uitstroombestemming:	Ontwikkelingsprofiel 3: arbeidsmatige dagbesteding in groepen
Motivatie uitstroomprofiel:	heeft behoefte aan een veilige omgeving, daarin is hij tot veel in staat. Onzekerheid is erg vervelend voor hem.

3. Basisarrangement	
Toegekend basisarrangement:	4
Motivatie voor basisarrangement:	kan in de kleinschalige setting die de speelman is veel bereiken. We zetten de komende jaren hoog in op de leergebieden omdat we zien dat hij daar plezier aan beleefd.
Adviezen:	Omgang met anderen is een belangrijk aandachtspunt. Op d aan we hier veel aandacht aan besteden.

Bijlage B: Observaties

Open observatie 1

15 mei 2014, 9.20 – 10.00 uur, taalless

C. is zelfstandig aan het werk. Hij zit vooraan in de klas, alleen aan een tafel. Hij zit op ongeveer 1,5 meter afstand van de deur.
C. kijkt rond naar medeleerling J. (J. praat door de klas)
C. zoekt contact met J.
C. buigt zich weer over zijn werk
<i>De juf loopt rond in de klas</i>
C. heeft een actieve werkhouding: twee voeten op de grond, voorover leunend op zijn tafel, ogen gericht op zijn werk.
C. kijkt rond en zegt: <i>‘Hee C. (juf), het is bijna half tien. Mag ik achter de computer of niet?’</i>
Juf zegt: <i>‘Nee, je mag je begrijpend lezen van gisteren afmaken.’</i>
C.: <i>‘O, oke.’</i>
Juf: <i>‘alsjeblieft.’</i>
C.: <i>‘dankjewel.’</i>
C. buigt over zijn werk begrijpend lezen, wat de juf net aan hem gegeven heeft.
C. kijkt naar de tekst. Hij is vier minuten aan zijn werk bezig zonder op of om te kijken.
C. kijkt naar mij en buigt weer over zijn werk.
<i>De juf is een andere leerling aan het helpen.</i>
C. kijkt naar de juf. Vervolgens meteen weer naar zijn werk.
Kijkt naar de juf, werkt door. Hij schrijft.
C. loopt door de klas. Hij legt zijn werk op het bureau.
Juf: <i>‘C. ik heb nog spelling voor jou.’</i>
C.: <i>‘Eerst even deze dingen afmaken.’</i>
Richt zich op zijn taalboek.
C. vouwt zijn schrift in het boek en pakt het werk dat hij van de juf kreeg.
9.45 uur:
Leerling komt klas binnen, C. kijkt op en gaat vervolgens verder met zijn werk.
C. Kijkt op, werkt verder 10 x (hij kijkt naar de juf/ naar de klok/ naar mij)
C. kijkt naar medeleerling J. J. kijkt naar C.
C. lacht en werkt weer door.
C. kijkt naar J. J. kijkt niet terug. C. gaat weer aan het werk.
C. kijkt 10 seconden rond. Hij kijkt naar J. en gebaart met zijn vuist.
J. laat iets zien (plankje met een tekening van een boom erop). C. kijkt.
C. richt zich weer op zijn werk.
C. kijkt rond. Hij kraakt zijn vingers en kijkt rond naar J.
Juf praat met J. C. kijkt hiernaar.
C. kijkt naar mij en gaat vervolgens weer aan het werk.
C. kijkt rond. Slaat vervolgens de bladzijde om.
Zit licht te wiebelen op zijn stoel (onrustig)
Kijkt rond, en gaat weer aan het werk.
Kijkt naar de juf, die is bezig met de computer.
C. legt zijn werk op het bureau van de juf. Legt zijn taalboek in zijn laatje.
Gaat weer op zijn plek zitten en pakt een boek: <i>‘Sportzomer van 2000’</i> .

Juf: <i>„We gaan opruimen, nog niet naar buiten. Nog een paar minuten wachten.”</i>
C. loopt door de klas en zegt: <i>„Ik ga even naar de WC.”</i>

Open observatie 2

15 mei 2014, 10.00 – 10.15 uur, pauzemoment

C. gaat tegen de muur staan bij het voetbalveld. Er worden teams gemaakt.
C. springt naar de basketbalring en hangt er met één arm aan. Juf zegt dat hij deze los moet laten.
C. loopt rond, verplaatst de goal.
Andere leerling verplaatst de goal weer terug.
C. praat met de juf. Hij lacht en kijkt naar de bal.
De bal rolt naar het klimtoestel. C. rent erachteraan.
Hij probeert de bal te pakken. Hij kijkt naar de juf.
C. lacht en kijkt rond.
C. praat tegen medeleerlingen: <i>„Hee J. ik sta er gewoon!”</i> C. gaat in het doel staan.
Hij kijkt naar de juf.
C. praat tegen medeleerlingen.
C. staat voor de goal. Hij lacht.
Praat met leerling op het klimtoestel (S.)
C. wijst naar hem en lacht.
C. staat met zijn handen in zijn zij voor de goal.
Hij lacht, vangt de bal. Hij schopt de bal weg.
Vangt de bal, gooit hem weg.
C. doet zijn armen in de lucht (juicht)
C. laat de bal door, doelpunt tegen. Hij schopt de bal weg en staat weer in de goal.
C. kijkt naar de juf, wiebelt met zijn benen.
C. lacht. De juf praat, hij kijkt naar de juf en lacht.
Schopt de bal weg, kijkt naar de juf.
C. kijkt naar de bal, vervolgens naar de juf.
C. pakt de bal. Bal is ver weg geschopt (over het schoolplein). C. loopt naar het klimtoestel.
Hij loopt terug, naar de goal.
C. is weg uit de goal. Een andere leerling staat nu in de goal.
C. staat weer in de goal.
Er wordt een doelpunt tegen gescoord. C. lacht. Doet zijn shirt omhoog. Laat zijn buik zien aan S. (klimtoestel).
C. kijkt rond en roept met luide toon J.
Doelpunt tegen. C. kijkt naar het klimrek.
Meester: <i>„Dames en heren, het is tijd, we moeten opruimen!”</i>
C. gaat naar S. Ze roepen beiden <i>„Hou me tegen”</i> .
C. rent naar de deur. S. rent erachteraan.

Bijlage C: Interview met leerkracht

Interview met C. Één van de leerkrachten van C.

- Casper heeft McDD. Ik wil een hulpmiddel gaan zoeken voor als hij in een moeilijke situatie zit, dat hij zichzelf beter kan redden. Waar loop je in de klas tegenaan waar hij hulp bij kan gebruiken?
Hij werkt heel zelfstandig, maar hij overschat zichzelf. Zijn zelfvertrouwen is goed, hè.
- In de theorie staat dat mensen met McDD vaak last hebben van angsten, heeft C. daar last van?
Hij heeft daar medicijnen voor. Misschien komt zijn zelfvertrouwen voort uit angsten. Hij is heel bang dat hij onderschat wordt.
- Wat kan C. heel goed? Dit kan ik misschien gebruiken bij mijn onderzoek.
Hij is heel goed in taal, hij is heel talig. Hij heeft vooral baat bij taal, voornamelijk geschreven taal. Een geschreven stappenplan zou bruikbaar voor hem zijn.
- Wat voor gedrag vertoont C. in moeilijke situaties?
Ja, een beetje lacherig. In zijn ogen zijn situaties niet moeilijk. Hij overschat zichzelf. Ik kan zo geen situatie bedenken die hij zelf moeilijk vindt.
- Een situatie die jij moeilijk vindt?
Lacherig, minachtend. Dat heeft hij met mij. Hij is heel bang dat ik hem onderschat. Dat ik hem niet hoog genoeg ingeschat. Net als vanmorgen had ik een conflict met hem. Of eigenlijk hij met mij. Ik had hem een schrijfboekje gegeven. Het gaat dus om het schrijven, hij vond de tekst te simpel. Dan steigert hij heel erg. "Wat denk je wel niet?" dan moet hij eigenlijk acuut iets anders hebben. Toen heb ik hem de opdracht gegeven zelf een stukje te schrijven.
- Vindt hij het dan wel prima om dat te doen?
Op en gegeven moment is hij iets op de computer gaan zoeken wat hij interessant vindt.
- Wat denk je dat C. nodig heeft om hem te ondersteunen in zijn sociaal-emotionele ontwikkeling?
Dat vind ik heel lastig om te beantwoorden. M. is DE juf. De goede juf. Dit lijkt wel autistisch, maar één juf is maar de slimste en de beste. Dat ben ik helaas niet, dus.
- Kan C. het best individueel begeleid worden of in een groepje?
Hij wil altijd wel de beste zijn, in alles. Ook met sporten, hij moet dan ingedamd worden. Eigenlijk wil hij alles zelf doen, zonder begeleiding. Hij neemt weinig aan van de juf.
- Op welke manier is hij wel goed te motiveren/ stimuleren?
In voor hem interessante dingen. Hij wil op zijn niveau aangesproken worden. Er zit ook heel laag niveau in de klas. Cognitief zit hij dan aan de bovenkant, maar sociaal-emotioneel is hij heel zwak. Voor iemand met autisme is het misschien heel lastig om met die niveauverschillen om te gaan.
- Wat denkt hij te gaan doen in de toekomst? Heeft hij hier een beeld van?
Hij loopt stage bij een bibliotheek in Vught. Ik zal een stageverslag laten zien van hem in de bibliotheek. Iemand van de bibliotheek begeleid hem. In het stageverslag dat hij geschreven heeft prijst hij zichzelf helemaal de hemel in. Ook dat hij geen moeite heeft met sociale contacten. De begeleider merkt dat hij zelf de regie in handen neemt nu hij daar een tijdje stageloopt. De opdracht is om boeken terug te zetten en op volgorde te zetten en zich niet

bezig te houden met klanten. Hij gaat wel zelf inlichtingen geven aan klanten. Hij is moeilijk af te remmen en moeilijk te doorbreken.

Als je met hem in discussie gaat kom je er ook niet meer uit. Hij wil gelijk hebben en praat net zo lang tot hij gelijk heeft. Of denkt dat hij gelijk heeft. Tot de ander denkt "laat maar".

- Heeft hij dat zelf niet in de gaten?

Hij gaat over mijn discussiepunten heen en luistert niet naar wat ik zeg. Het is nogal ingewikkeld. Hij mailt met M. de andere leerkracht. Hij mailt waar hij tegenaan loopt of als er iets is gebeurd. Dat mailen gebeurt regelmatig. Hij neemt van mij heel weinig aan. De onderwijsassistent denkt dat het komt sinds zijn MP4-speler op school is gestolen. Wat ik daar verder precies mee te maken heb weet ik niet, maar het is ongeveer sinds toen dat hij niets meer van mij aanneemt.

Hij zoekt grenzen op en test mensen uit. Dit doet hij thuis met zijn moeder ook. Moeder werkt ook op een school. Het is een goed gezin. Maar met zo'n jongen in huis die continu grenzen opzoekt. En hij is al 17, hè. Hij is ook veel bezig met krachttraining en kijken hoe ver hij kan gaan. Hij wil laten zien hoe stoer en sterk hij is.

- Hecht hij veel waarde aan vriendschap?

Nee, dat zal hij misschien wel zeggen, maar hier in de klas hebben veel leerlingen echt een hekel aan hem. Hij maakt overal een wedstrijd van en hij moet zichzelf steeds bewijzen.

- Heb je het hier in de klas weleens over gehad met de hele groep?

Ik heb dit nog niet gedaan met de hele groep. Wel met een groepje, maar niet met hem erbij. Dat zou misschien een uitgangspunt kunnen zijn.

Hij weet het allemaal heel goed, maar de praktijk... Ik vraag me af of hij wel bij machte is om dat ooit te leren. Het is een hele grote handicap.

Hij is zich bewust van het feit dat iemand iets niet fijn vindt als daar achteraf over wordt gepraat, maar ik denk dat hij altijd weer gestuurd moet worden.

- Is hij nu goed te sturen?

Hij houdt er op een gegeven moment wel over op. Je moet eigenlijk niet met hem in discussie gaan, dat win je nooit.

Heel erg bedankt voor je tijd. Ik ga M. ook nog vragen en ik ga me verder verdiepen in deze casus.

Bijlage D: Vragenlijst

Onderstaande vragenlijst is ingevuld door C.

De vragenlijst bestaat uit vragen gebaseerd op problemen die door de leerkracht omschreven zijn en door theoretische verdieping die onder andere in het theoretisch kader gebruikt is.

	Ja	Nee	Soms	Weet ik niet	Opmerking
Ik vind school leuk			X		De juffen communiceren soms niet goed met elkaar
Ik vind school te makkelijk	X				Soms praten we te lang
Ik heb vrienden op school	X				
Ik ben bang om fouten te maken			X		Soms bij een toets
Ik vind dat ik nog veel kan leren op school	X				
Ik weet al waar ik later wil gaan werken	x				Een beetje: bij een verhuisbedrijf
Ik ben graag thuis	X				
Ik vind het moeilijk om hulp te vragen			X		Als de juf het niet goed weet of geen tijd heeft.
Ik ben graag creatief bezig			X		Bijvoorbeeld een dinosaurus in elkaar zetten.
Ik vind de pauzemomenten leuk	X				
Ik ben tevreden over de leerkrachten.			X		
Wanneer ik het ergens niet mee eens ben, zeg ik dit tegen diegene.	X				
Ik werk het liefst zelfstandig			X		Bij hetzelfde niveau.
Ik werk het liefst in groepjes		X			Liever zelfstandig.
Ik vind het belangrijk dat anderen mij aardig vinden		X			
Ik denk vaak dat ik dingen niet kan.		X			
Ik hou van duidelijkheid			X		
Ik vind het moeilijk als dingen ineens anders gaan.		X			
Ik vind het belangrijk dat anderen zich goed voelen.			X		Denk er soms niet aan.
Ik leef met iemand anders mee (bijvoorbeeld als die verdrietig is).		X			Leerpunt van mij

Bijlage E: interview met C.

Zoals alle leerkrachten wil ik ook zoveel mogelijk leerlingen helpen met dingen die zij moeilijk vinden. Daarom wil ik dit gesprek met jou houden. Ik zou je graag willen helpen met dingen die jij moeilijk vindt.

- Je hebt een vorm van autisme. Waaraan merk je dat je autisme hebt?
Ik kan moeilijk rekening houden met anderen.
- Ervaar je er problemen mee dat je autisme hebt?
*Ik heb er zelf niet zoveel last van. Soms hebben anderen er last van. Soms zeggen ze dat ook tegen mij. Daarom zit ik hier denk ik ook op school. Op mijn oude school ging dat niet altijd goed.
Ik vind het wel lastig als mensen zich met mij bemoeien, ik wil dan liever zelf oplossingen vinden voor problemen.*
- Zouden die mensen zich met jou bemoeien om jou te vervelen?
Nee, ze willen me eigenlijk helpen, maar ik doe het liever zelf.
- Wat zou je op school nog graag willen leren?
Ik wil dingen leren over communicatie en hoe ik met mensen om kan gaan. Ik wil aanvoelen hoe mensen zich voelen.
- Iedereen op school heeft doelen waaraan die werkt. Weet jij wat die doelen voor jou zijn?
Een doel is om goed met mensen om te gaan. Ik wil ook alles eruit halen wat erin zit, daar wil ik de komende jaren nog wel aan werken. Het is ook een doel voor mij om niet brutaal te zijn.
- Ben je weleens bang? En waarvoor ben je dan bang?
Ik ben eigenlijk nooit ergens bang voor.
- Wie zijn je vrienden en wat houdt die vriendschap voor jou in?
*Op school zijn dat S., M., J. en M.
Ik heb ook nog vrienden van het sporten: D. en A. Dat is een moeilijke naam, hè.
J., G., W. en T. zijn ook nog vrienden van mij, die wonen bij mij in de buurt.
Ik sport vooral met ze, voetballen bijvoorbeeld. Soms spreken we wel eens af en kijken we een film.
Ik vind dat je eerlijk moet zijn bij een vriendschap. Als iemand iets doet wat je niet leuk vindt moet je dat kunnen zeggen. Dit is nog niet gebeurd.*
- Ik heb eerder gesproken met je leerkrachten en heb gehoord dat je het moeilijk vindt om hulp te accepteren. Weet je hoe dat komt?
Ik wil graag alles zelf oplossen. Als dat niet lukt, laat ik het meestal zitten. Ik hoef dan geen rekening te houden met anderen.
- Welke leerkracht ligt jou het best en hoe komt dat?
M. vind ik het fijnst. Zij legt alles goed uit en legt ook uit wat je er allemaal nog meer mee kan doen. C. loopt vaak heen en weer en kan dingen minder goed uitleggen. C. is chaotischer.
- Op welke manier ga jij zelf om met boosheid of verdriet?
Ik zeg dan vaak niets. Ik heb dan geen zin om dat tegen iemand te zeggen.

- Wat vind je van de klas?
Ik vind de klas goed.
- Wat zou je liever anders willen?
Die elektriciteitsdraad daar boven de deur. Dat is wel een beetje gevaarlijk.
- Wat is je allergrootste wens, ook al kan die misschien niet uitkomen?
Dat ik overal mijn zin in krijg. Natuurlijk ook dat er goed gewerkt wordt door iedereen.

Bedankt voor je tijd en dat je met me mee wilde denken. Als er nog iets is of je nog goede ideeën hebt, hoor ik het graag en kun je het altijd bij me aangeven.

Bijlage F: feedback

Feedback onderzoeksvoorstel van Ilonka van der Sommen

De opbouw van je werk is consistent. De stijl van schrijven is to the point en houdt ook een eigen karakter. Ik geef hieronder feedback op volgorde van je werk.

Hoofdstuk1:

Geef ook aan vanuit welke rol jij dit onderzoek doet en wat je taak/functie is op school. Komt je vraag voort uit eigen handelingsverlegenheid of komt dit mede voort uit gesprekken met de leerkrachten? Bij 1.3 doe je een uitspraak leerlingen zouden ...kunnen halen, waar baseer je dat op? Is dat een hypothese of komt het uit onderzoek naar voren?

1.4. Je algemene onderzoeksvraag is nog heel breed. En je doet er eigenlijk 3 voorstellen, de leerlijn, het bereiken van een uitstroomprofiel en passend bij cognitieve mogelijkheden! Bedenk wat je wilt gaan doen. Als ik verder kijk in je onderzoeksvoorstel zie ik dat je collega's gaat bevragen en op zoek gaat naar welke methodes er zijn.

Even terugdenken: wil je delen uitproberen van bestaande methoden, hoe check je dan wat het oplevert? Wil je weten waar je collega's behoefte aan hebben als het gaat om concrete lessen en werkvormen tav SEO? Wat bedoel jij met een uitstroomprofiel is dat voor de Iln met VB of wil je specifieker naar VB en ASS kijken? Wat gebeurt er als je het omdraait? Dus inderdaad kijken wat is er al op school (inventarisatie), wat geven collega's aan dat er goed is en wat missen zij? Wat geven leerlingen aan (steekproef), hebben ouders hier ook een rol in? Ik ben benieuwd wat je bedoelt met uitstroomprofiel, hier zou je mogelijk concreter in kunnen zijn. In je verslag is je onderzoeksmogelijkheid mijns inziens impliciet zeker aanwezig. De formulering is nog niet op punt. Mogelijk helpen mijn vragen hierbij. (kijk ook eens HBO kennisban Wie?Ik? Marjon Brouwer.

Je deelvragen 3 en 4 zijn mijns inziens theorie onderzoek. In Deelvraag 1 en 2 zit al meer kern voor je onderzoeksvraag. Bedenk wat jij en je collega's nodig hebben, koppel dit aan wat je weet over Iln met VB en ASS en over wat je weet aan SEO ontwikkeling bij juist deze specifieke doelgroep!

Hoofdstuk 2:

Inleiding kan iets korter, nu herhaal je. De kernwoorden lijken me in orde, dit hangt nog wel af van de keuze die je in je onderzoek gaat maken, bijvoorbeeld uitstroomprofiel. Autisme en VB zou ik samenpakken. En ook SEO en Autisme zodat je het specifieke er uit kunt halen. De verdieping zou er ook inzitten dat je de verbinding maakt, als je weet dat bij autisme veel concreet en visueel wordt aangeleerd dan lijkt me dat dat niet kan ontbreken in welke leerlijn dan ook! ;-)

Kijk eens of je Ass en VB eerder kunt samenvoegen. Bij VB heb je een goede indeling: informatieverwerking etc. zou je dat zelfde kunnen doen bij autisme, zodat het nog meer een eenheid wordt? Ga je in dit hoofdstuk ook de bestaande methodes behandelen?

Hoofdstuk 3:

Bij 3.2 gooi je een nieuw aspect in je onderzoek, als dit is wat je gaat doen, dan kun je je onderzoeksvraag herformuleren, dan zou je wel in je H2 ook een stuk collegiale coaching oid moeten opnemen. Door hoe je in dit hoofdstuk beschrijft denk ik dat je ook behoeften peilt en inventariseert om zo te komen tot die handvatten. Dan geeft dat toch meer kijk op je onderzoeksvraag en deelvragen? Toch?! Wat maakt dat je kwantitatieve data wilt gebruiken? Zijn het niet allemaal kwalitatieve data als je ook naar ervaringen en ideeën peilt?

Hoofdstuk 4:

In orde, let op dat je niet teveel bijzinnen gebruikt, blijf to the point en kijk ook of je hier literatuurverwijzingen en onderbouwing kan invoegen. De plaatjes zijn niet goed leesbaar.

Hoofdstuk 5:

Is nog mager en veelal beschrijvend, hier beschrijf je hoe de reflectie zou kunnen zijn, je reflecteert er nog niet echt!

Verwerking feedback:

Tijdens mijn periode tussen het onderzoeksvoorstel en mijn PGO zijn er wat veranderingen opgetreden. Ik heb daarom mijn PGO aangepast en ben opnieuw begonnen met het schrijven van hoofdstuk 1 t/m 3. Hoofdstuk 2, het theoretisch kader heb ik grotendeels hetzelfde kunnen houden. Hierbij heb ik ervoor gezorgd dat ik verbindingen maak tussen de theorieën en heb ik er een conclusie aan gebonden. In de conclusie heb ik de theorie samengevat.

Feedback op PGO van Marina Roozemon, 6 mei 2014

Hoofdstuk 1:

- Misschien niet zo aardig van mij maar ik vind je hoofdstuk 1 vrij onduidelijk beschreven. Zo stap je in hoofdstuk 1.1 van hak op de tak ven vertel je sommige dingen dubbel.
In hoofdstuk 1.2 begrijp ik niet waar je met de beschrijving van C. en zijn verstandelijke beperking en McDD heen wil.
Tijdens het maatschappelijk belang wordt het mij vaag duidelijk wat je precies wilt onderzoeken.
- Je begint uit het niets over een leerling: C. Misschien even inleidend vertellen?
- Wat wil je precies leren over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen met autisme? Of is het ASS? Wil je weten hoe je hiermee om kunt gaan? Hoe je hen kunt helpen, hoe te begrijpen enz.? Kies 1 van deze dingen anders wordt je onderzoek te breed.
- Wat is de reden dat je onderzoek naar deze leerling wilt doen? Je noemt wat zijn problemen zijn maar niet wat je gaat onderzoeken en wat je DOELEN zijn.
- Nu lees ik eindelijk een DOEL van je onderzoek. Dit moet veel eerder naar voren komen.

Over de onderzoeksvraag en deelvragen

- Ik heb een aantal vragen vermeld bij je onderzoeksvragen. Ik ben hier eerlijk gezegd niet heel goed in, tip: vraag JOEP hij kan zeer kritisch zijn en de juiste vragen stellen.
- Wat bedoel je met omgeving? Denk je hierbij aan de omgeving als ruimte of omgeving als mensen?
- Een? Richt je, je binnen deze vraag ook op de invloed van de omgeving op een verstandelijke beperking en autisme?
- Gaat het hier om de mogelijkheden over de uitwerkingen op de omgeving die gewenst worden?
- Het ging toch over de sociaal-emotionele ontwikkeling waarvan een zelfbeeld een onderdeel is?

Verwerking feedback:

Ik heb deze feedback verwerkt door hoofdstuk 1 te herschrijven. Ik heb hierbij vooraan mijn doel benoemd en het overzichtelijk beschreven. Ik heb uitgelegd waar leerkrachten en C. tegenaan loopt. Ik heb uitgelegd waarom ik bepaalde dingen gedaan heb, zoals de keuze voor de leerling van mijn onderzoek.

Feedback op PGO van Joep Feiter, 11 mei 2014

Hoofdstuk 1:

- Hoi Tessa, ik heb soms wat kritische feedback gegeven omdat ik denk dat je je onderzoek wel goed in je hoofd hebt zitten maar nog niet volledig op papier hebt. Schrik niet want je doet ook dingen prima: professionele termen, anonimiteit, literatuur verwijzingen en je schrijft klare taal. Succes met de verdere uitwerking!
- In de aanleiding is het de bedoeling dat je ga toespitsen naar jou richting van onderzoeken. Wat helpt is dat je eerst algemeen gaat kijken naar waar het in het speciaal onderwijs tekort schiet

aan begeleiding van kinderen met ASS. Dan zou ik jou stageschool situatie beschrijven en daarna het probleem wat jij wilt onderzoeken. Aspecten als: motivatie, waarde van onderzoek en jou professionele rol hier kun je als aparte kopjes beschrijven. Dat zou dit stuk een stuk krachtiger maken.

- Dit is te algemeen. Welke theorie of wat wil je hiermee gaan doen?
- De probleemstelling moet kort en krachtig zijn. liefst een paar zinnen. Je benoemt veel termen en theorieën, wees selectief in het benoemen. Wat heeft betrekking op wat jij wilt onderzoeken? anderen zaken of problemen doen er voor nu niet toe. Wees ook voorzichtig met de stoornissen die je noemt: MCDD, ADHD, GTS. Is dit allemaal vastgesteld of gediagnosticeerd? Is het belangrijk dat je benoemt dat hij medicijnen gebruikt? Hoe krijgt dat een plek in jou onderzoek?
- Je moet echt enkel het probleem beschrijven waar jij een antwoordt op wilt, anders leidt dit tot verwarring.
- 1.3: Prima stuk, mooie verantwoording.

Onderzoeksvraag en deelvragen:

- Welke omgeving? In de klas? op school? Wees specifieker.
- Niet belangrijk om te benoemen. Er is sprake van comorbiditeit, gebruik dat begrip. Dan heb je de beperkingen meteen benoemt.
- Niet belangrijk om te benoemen. Er is sprake van comorbiditeit, gebruik dat begrip. Dan heb je de beperkingen meteen benoemt.
- Wat zijn de behoeftes? Wat heeft ... nodig om ... Dat klinkt professioneler.
- Is een reëel zelfbeeld ontwikkelen een prioriteit voor jouw onderzoek? In de aanleiding heb je het over reguleren van emoties. Wellicht is dat logischer om in een deelvraag te verwerken.

Verwerking feedback:

Ik heb deze feedback gebruikt door korter en bondiger te schrijven in plaats van andere dingen. Dit zorgde duidelijk voor verwarring voor verschillende mensen. Ik heb mijn aanleiding en probleemstelling meer to the point gaan schrijven. Dit is gelukt nadat ik een specifiekere onderzoeksvraag had geformuleerd. Hierdoor had ik zelf een helderder beeld over wat ik wilde weten en heb ik dit beter kunnen beschrijven in hoofdstuk 1.

Bij de onderzoeksvragen heb ik de feedback gebruikt en mijn taalgebruik aangepast. Ik ben gaan nadenken wat ik precies wilde weten en heb hier mijn vragen op toegespijt.

Feedback op PGO van Fleur Orsouw, 12 mei 2014

Hoofdstuk 1:

- Wat is dat voor klas qua niveau, problemen, leeftijd enz.
- Hier kom je pas op 1 leerling, terwijl je het hierboven vooral hebt over de school en andere leerlingen.
- Je herhaalt het een en ander.
- Mooi dat je terugpakt op de praktijk.
- Wat een dossier zeg! Lastig zo'n leerling. Knap dat jij hier mee om kunt gaan.
- Goed dat je het koppelt naar eventuele andere leerlingen.
- Je moet oppassen dat je niet te veel slingert tussen C. en andere leerlingen. Zoals je eerder hebt gezegd vind ik goed, maar doordat je steeds ook andere leerlingen erbij betreft is het soms voor de lezer lastig of dit echt gericht en uitgevoerd is met C. of ook op andere leerlingen met dezelfde problematiek.
- Je beschrijft helder wat je gaat doen en waarom. Let er alleen wel op dat je volgorde van zinnen klopt. In sommige stukken heb je het over C. dan ineens theorie en dan weer C. ik vind persoonlijk niet alles logisch opgebouwd. Verder snap ik je worsteling met je hoofdvraag, maar ik denk dat je wel een heel eind bent.

Onderzoeksvraag en deelvragen:

- Ik snap je worsteling met de hoofdvraag. Ik zou eerlijk gezegd niet zo goed weten hoe je hem anders moet formuleren, maar kijk wel uit voor het woord geen meer. Weet jij namelijk zeker dat hij die problemen daarna niet meer zal ervaren? Zullen dit niet altijd lastige situaties voor hem zijn? Kun je het dan niet beter verbeteren in plaats van genezen? Hem handvatten aanreiken om er mee om te gaan, ook al blijft het lastig voor hem?

Hoofdstuk 2:

- Kun je hyper- en hyporeacties toelichten?
- Weet je waarom het lastig is om een diagnose te geven aan mensen met Asperger?
- Mooie uitwerking van de informatieverwerking van mensen met autisme. Glashelder.
- Wat is het verschil tussen type ASS en vormen ervan?
- Prima uitleg van McDD: weer wat wijzer geworden vandaag.
- Welke drie criteria heb je gebruikt bij een verstandelijke beperking? Ik lees er maar 1.
- Wat is adaptief gedrag?
- Picto's is een afkorting, misschien kun je het voluit schrijven.
- Let erop dat je je eigen woorden gebruikt.
- Goed dat je een conclusie schrijft. Dit is wel prettig voor de lezer om alles kort op een rijtje te hebben.
- Je springt in de conclusie van verstandelijke beperking, naar ASS, naar McDD. Ik mis hier een geleidelijke overgang die ik wel terugzag in je uitgebreide theorie. Wel mooi dat je nog terugkoppelt naar je leerling.

Verwerking feedback:

Bovenstaande feedback heb ik verwerkt door sommige zinnen te herschrijven. Ik heb herhalingen vermeden door deze zinnen te verwijderen en andere te herformuleren. Het was helder beschreven, in tegenstelling tot andere feedback die ik heb gekregen. Ik heb het toch wat duidelijk proberen te maken, door mijn doelen hierin te benoemen.

In hoofdstuk twee heb ik me ingeleefd in mensen met minder kennis over de onderwerpen van mijn onderzoek. Op die manier heb ik meer uitleg gegeven bij moeilijke begrippen.

Feedback op PGO van Dorine Renders, 12 mei 2014

Hoofdstuk 3:

- Probeer een concreet doel te noemen. Zo was mijn doel in mijn onderzoek: een veranderingsproces in gang zetten... Ik mis de kern. Je beschrijft het wel maar probeer het wat formeler te beschrijven.
- Je praat veel met ik. Ik zou dit echt niet doen. Ik heb mijn onderzoek geschreven zonder ik of je. Ik raad je aan om dat ook niet te doen. Volgens mij hoort dit niet.
- Je hoeft niet steeds in te gaan op wat je wilt voor C. Denk ook eens aan zinnen zoals: Door middel van dit onderzoek wordt er een aanbeveling geschreven. Houd het zakelijker en ga niet steeds in op de leerling.
- Kun je de respondenten in een tabel zetten. Dat maakt het overzichtelijker. Daarnaast vind ik de IB-er niet echt een respondent, maar meer een vraagbank. Bij respondenten zet je alleen de direct betrokkenen van je onderzoek om tot de juiste informatie voor je deelvragen te komen. Noem ook kenmerken van deze respondenten. Nu weten we nog niets van deze respondenten, behalve hetgeen wat je wilt gaan doen met ze. Ook critical friends passen er naar mijn idee niet in.
- Bij ethiek weet ik geen feedback te geven. Weet zelf de inhoud niet en anders ga ik dingen zeggen die niet kloppen.
- Probeer meer theorie te gebruiken bij je onderzoeksinstrumenten. Als je bronnen toevoegt kun

- je wat je zegt versterken.
- Leg uit wat het voordeel is van een open observatie.
- Waar komt de inhoud van het interview vandaan?
- Wat wil je te weten komen uit dit interview. Je vertelt wat je wilt gaan doen, maar niet duidelijk genoeg de reden waarom, hoe je het gaan doen en wat het moet opleveren.
- Met tijdsplanning wordt het uitvoeren van je onderzoek bedoeld. Je modules in de tabel horen er niet bij.

Verwerking feedback:

Ik heb een concreet doel benoemt. Dit kon ik doen nadat mijn onderzoeksvraag en deelvragen beter waren geformuleerd. Ik had toen beter het doel voor me en heb dit meegenomen in hoofdstuk 3. Dorine gaf als feedback om niet continue op één leerling in te gaan. Dit ben ik wel blijven doen, omdat dit onderzoek toegespitst is op deze leerling.

Ik kan me vinden in de feedback over de respondenten en heb het netjes in een schema verwerkt. Het wordt op deze manier overzichtelijker en gemakkelijker te lezen. De woorden 'ik' heb ik verwijderd en deze zinnen heb ik herschreven in professionelere taal.

Feedback op PGO van Ilonka van der Sommen, 14 mei 2014

Hoofdstuk 1:

- Bedoel je bij de motivatie dat je denkt dat de omgeving mede bepalend is?
- Komt de vraag vanuit de school?
- Valt McDD nog onder autisme in de nieuwe DSM?
- Zelfvertrouwen en zelfbeeld?
- Denk je dat er ook veel overload en overvragen is?
- Kun je zeggen dat het is bedoeld om zo omgeving handelen aan te passen dat C. een schooldag door kan komen en er kansrijke leersituaties worden gecreëerd?

Onderzoeksvraag en deelvragen:

Aanvullingen:

- Dusdanig wordt ingericht of aangepast aan de randvoorwaarden zodat de leerling kan komen tot...
- Je gaat al uit van een probleem, kun je ook zeggen hoe de omgeving zo optimaal kan?
- Wat bedoel je hier? Met aanpassen van de omgeving.
- De laatste herformuleren: misschien iets van wat kunnen wij op klassenniveau of individueel niveau bieden zodat wij stimuleren. Immer je weet niet wat reëel is.

Verwerking feedback:

Ik heb mijn theoretisch kader aangepast en ben op zoek gegaan naar wat de DSM5 zegt over de stoornis McDD. Dit heb ik verwerkt in mijn theoretisch kader. Daarnaast heb ik mijn onderzoeksvragen aangepast en definitief gemaakt. Het heeft me geholpen nieuwe vragen te formuleren die bruikbaar waren voor mijn onderzoek. Ze heeft me aan het denken gezet wat leerzaam was en wat goede vragen opgeleverd heeft.

Feedback op PGO van Anja van Zon, 4 juni 2014.

Hoofdstuk 2:

- Probeer de theorie aan elkaar te koppelen met praktijk en verschillende bronnen.
- Ben kritisch naar de theorie.
- Verantwoorde eigen werktheorie.

- Ben kritisch op de DSM5, beschrijf dit.
- Zoek nog naar artikelen die hier iets over zeggen.
- Schrijf alle afkortingen één keer uit.

Hoofdstuk 6:

- Bij de technische reflectie kun je competenties toevoegen.
- Bij biografische reflectie mag je omschrijven wat je over jezelf hebt geleerd. Hierbij kun je beschrijven wat je bent tegengekomen tijdens het onderzoek.
- In de meta-reflectie mag je wat positiever beschrijven wat dit onderzoek je heeft gebracht. Je moet het zakelijker beschrijven, door andere woorden te gebruiken. Beschrijf hier je leerwinst en wat je in de toekomst wil doen met deze leerwinst.

Verwerking feedback:

Ik heb mijn conclusie van het theoretisch kader zodanig aangepast dat ik alles aan elkaar koppel. Ik heb me nog verdiept in een artikel met een discussie over McDD en de plek in de DSM5. Hierdoor ben ik kritischer gaan kijken naar deze stoornis. Mijn theoretisch kader heb ik door middel van dit artikel aan kunnen vullen.

In mijn reflectie ben ik professioneler gaan beschrijven hoe mijn leerwinst tot stand is gekomen en welke leerwinst dit dan is. Ik heb de competenties hieraan gekoppeld. Ook heb ik beschreven wat ik over mezelf heb geleerd. In de meta-reflectie heb ik mijn leerwinst beschreven en mijn toekomstbeeld na dit onderzoek geschreven.

Feedback Anja van Zon, 18 juni 2014.

In je samenvatting ook iets opnemen over de belangrijkste theoretische concepten die onder je onderzoek liggen.

Je hoofdstuk theorie is zeer inhoudelijk en passend bij je onderzoeksvraag maar vooral gericht op de diagnose kant (en minder op het omgaan met, de consequenties voor de onderwijsbehoeften).

Mogelijk kun je in een paar regels in de inleiding van dit hoofdstuk schrijven waarom je de specifieke diagnose in subtypes ASS je zo belangrijk vindt. Je schrijft uitgebreid over de diverse types autisme en over verstandelijke beperkingen, geef in die inleiding ook deze tweedeling van de opbouw aan.

In je conclusie koppel je deze 2 aan elkaar maar het zou nog mooier zijn wanneer je ook op een meer metaniveau naar de door jou aangehaalde theorie zou kunnen kijken en hier al wat kritische kanttekeningen bij zou kunnen zetten in de zijn van: welke kenmerken zijn vooral van belang wanneer je in een onderwijssituatie wil afstemmen op een leerling met deze diagnoses? Probeer aan einde hfd 2 ook in een paar regels een bruggetjes te schrijven naar je onderzoeksvraag en methodologie.

Lees alles nog eens (hardop) door en haal de kromme zinnen eruit.

Je kunt het met een gerust hart inleveren volgens mij, succes!

Feedback op PGO van Melissa Spijker, 16 juni 2014.

Hoofdstuk 5

- Let op je zinsbouw.
- Leg uit waarom je dingen beschrijft.
- Gebruik niet te vaak ook.
- Je discussie is erg duidelijk. Je pakt zelf de zwakkere punten van het onderzoek samen en geeft daarbij ook aan wat de eventuele meerwaarde zou geweest kunnen zijn was dit anders gelopen.
- Je aanbevelingen zijn helder en duidelijk beschreven. Je plannen zijn dan ook op korte termijn uitvoerbaar, zoals een rustige plek in de klas en visualisering.

Hoofdstuk 6

- De inleiding in de reflectie is niet per se nodig.
- Goed dat je toelicht hoe je onderzoek tot stand is gekomen.
- Leg uit waarom je het gebruik van een boek prettig vond.
- Je beschrijvende reflectie is duidelijk beschreven, complimenten. Je brengt mooi de samenhang aan tussen de verschillende competenties.
- Leg uit waarom je het als een uitdaging zag, wat is de meerwaarde voor jou?
- De leerpunten zouden je onderzoek inderdaad sterker maken.
- Algemeen: Ik vind te weinig Tessa terug in de reflectie. Wat vind jij belangrijk en waarom? Waarom maakt dit onderzoek je een betere leerkracht? Je beschrijft duidelijk wat je hebt gedaan, hoe en wat er anders kan. Maar ik kan moeilijk teruglezen wat dit met jou persoonlijk heeft gedaan. Probeer nog iets meer Tessa erin te verwerken dat heb je een top product! Hard gewerkt!

Verwerking feedback:

Ik heb de feedback gebruikt door mijn tekst nog eens goed door te lezen. In mijn reflectie heb ik mezelf wat meer laten zien en mijn visie beschreven. Dit maakt het sterker.

Bijlage G: verwerkingsopdrachten

Verwerkingsopdracht AUT3

Deze module heb ik gevolgd op de vrijdag 14.00 uur in Eindhoven. De bijeenkomsten zijn verzorgd door Ilonka van der Sommen.

Deze module is voornamelijk gericht op de communicatie van mensen met autisme. In het onderzoek heb ik onderzocht wat het communicatieniveau was van de leerling. Door te observeren en met de leerkracht in gesprek te gaan ben ik tot de conclusie gekomen dat deze leerling het best communiceert via geschreven taal. Daarnaast bestaat er een verschil tussen communicatie en pre-communicatie. Er is pas sprake van communicatie wanneer het volgehouden, sociaal aanvaardbaar, universeel en intentioneel is (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004). Bij leerling C. van mijn onderzoek is hiervan zeker sprake. Bij deze verwerkingsopdracht wil ik ook graag O. gebruiken om de verschillen te zien. Bij O. is er vaak sprake van pre-communicatie. Hij maakt geluiden, maar kan zich verder moeilijk uitdrukken. Wanneer hij gebruik maakt van de prox-talker kan zijn pre-communicatie communicatie worden.

Verpoorten (1996) heeft verschillende niveaus in betekenissen onderscheiden. Dit zijn de volgende niveaus:

1. Sensatie: Dit zijn voorwerpen concreet in de situatie zelf. Het gaat om lichaamsgebonden ondersteuning. Dit is het niveau van kinderen met een laag ontwikkelingsniveau.
2. Presentatie: Op dit niveau communiceren kan door middel van matches. Vorm en inhoud worden hier concreet aan elkaar verbonden. Voorwerpen worden op dit niveau aan handelingen gekoppeld.
3. Re-presentatie: Op dit niveau heeft de persoon voorstellingsvermogen wat een verwijzer betekent. Dit is het niveau van O. Hij kan bijvoorbeeld een beker geven wanneer hij wat te drinken wil. Werktaken met matches kan hij zelfstandig uitvoeren. Hij maakt ook gebruik van foto's op zijn prox-talker en maakt gebruik van een fotolijn in de klas en thuis die de structuur van de dag aangeeft.
4. Meta-representatie: Op dit niveau is het voorstellingsvermogen aanwezig en kan iemand informatie zien die achter de informatie zit, bijvoorbeeld humor. De jongen C. van mijn onderzoek zit op dit niveau. Hij is gebaat bij geschreven taal.



Afbeelding 1: O. aan het sorteren

Ik heb O. geobserveerd en heb hierbij het observatieschema van de portal gebruikt. Deze komt uit het TEACCH-curriculum (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004). Uit de observaties kwam naar voren dat O. weinig communiceert. Hij is veel gericht op zijn bezigheden en maakt weinig contact met zijn omgeving. Wanneer ik dit vergelijk met een 'normale' ontwikkeling van de communicatie zit hij op het niveau van een 1-2-jarige. Hij maakt gebruik van voorwerpen, trekt aan de hand van de leerkracht en probeert woorden te vocaliseren.

Als ik kijk naar de drie dimensies van communiceren zie ik het volgende:

- Vorm: De vorm die O. gebruikt is afwisselend fysiek of verbaal. Hij maakt geen gebruik van gebaren. Verbaal kan hij dingen duidelijk maken aan mensen die hij kent. Door gebruik te maken van zijn prox-talker kan hij toch verbaliseren wat hij bedoelt. Echter wordt dit aangestuurd door de leerkracht en komt dit niet uit hemzelf.
- Functie: De functie van communiceren is voornamelijk om hulp te verkrijgen. Wanneer hij

- dingen zelfstandig kan doen, doet hij dit. Dat bleek uit de observaties.
- Context: In verschillende contexten communiceert hij op dezelfde manier. Voornamelijk fysiek en verbaal. Over het algemeen communiceert hij vrij weinig.

Ik heb geleerd tijdens de bijeenkomsten dat je maximaal één dimensie kunt veranderen voor er nieuwe aanpassingen komen. In overleg met de leerkracht ben ik gaan kijken naar wat een korte termijn leerdoel zou kunnen zijn van O. We zijn tot de conclusie gekomen dat hij veel baat heeft bij de prox-talker. We willen dat hij meer gebruik gaat maken van dit hulpmiddel, zodat hij uit zichzelf kan communiceren met anderen en kan laten weten wat hij nodig heeft. In de observaties zag ik dat hij niet altijd zijn prox-talker bij zich in de buurt heeft. Het zou hem kunnen helpen door dit hulpmiddel altijd mee te nemen. Dat is namelijk zijn 'stem'. Dit is al een aanpassing aan de omgeving waardoor hij wellicht beter leert communiceren. Aanpassen van de omgeving is belangrijk voor leerlingen met autisme. Dit heb ik ook teruggezien bij een film: 'Bij Isaac in de klas' (Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2012). Voor hem zijn verschillende aanpassingen gedaan aan de omgeving, zoals een time-out-plek, een koptelefoon, een eigen ingang op school en een eigen omkleedplek. Isaac geeft zelf aan dat dit hem veel rust geeft. Dit kunnen we vergelijken met O. ondanks dat hij het zelf niet aan kan geven.



Afbeelding 2: Prox-talker van O.

Aangezien O. op het niveau van representatie zit, kan gemakkelijk gebruik worden gemaakt van de prox-talker. Hij weet wat de foto's en pictogrammen betekenen en kan ze gebruiken wanneer hij dingen wil zeggen of vragen. In afbeelding 2 zie je de prox-talker van O.

Zoals Lorna Wing (2006) in haar triade omschrijft is moeilijk gedrag bij autisme vaak te wijten aan problemen in de communicatie, de sociale interactie of de verbeelding. De leerkracht bij O. in de klas ervaart voornamelijk problemen wanneer dingen niet duidelijk voor hem zijn. Wanneer hij een activiteit moet doen die hij moeilijk/ niet prettig vindt verzet hij zichzelf hiertegen door 'nee' te roepen en op de grond te gaan liggen. Wanneer dit goed aangekondigd is, zijn de problemen minder groot en lijkt het voor O. duidelijk. Volgens Dijkshoorn (2007) komen de problemen met de sociale interactie als gevolg van onbegrip of sociale situaties. Wanneer problemen met de communicatie ontstaan, kan dit komen omdat O. niet begrijpt wat er van hem verwacht wordt. Dat blijkt ook uit mijn bovenstaande voorbeeld.

In 2010 heb ik stagegelopen in Zuid-Afrika. Daar waren ze nog erg onbekend met autisme en andere stoornissen. Wat goed was op deze school was dat er een duidelijke structuur in de dag zat. Daarnaast was er sprake van een prikkelarme omgeving, maar dit was niet bewust gedaan voor leerlingen met autisme. Tijdens wisselingen van vakken moesten leerlingen weliswaar allemaal door dezelfde gang lopen en waren er veel prikkels te verwerken. Probleemgedrag werd voorkomen door 'strak' onderwijs. Leerlingen kregen geen kans om zich te misdragen. Wanneer dit toch gebeurde konden zij naar de directeur toe en na 3 aantekeningen in hun agenda moesten zij op een zaterdag naar school komen. Het was erg streng en aan leerlingen met beperkingen werd geen extra aandacht besteed. Een wereld van verschil als we naar het onderwijs in Nederland kijken. Ik zou graag nog eens naar die school gaan om mijn opgedane kennis met hen te delen.

Ik merk dat ik na het volgen van deze module meer ben gaan letten op het aanpassen van de omgeving voor leerlingen met autisme. Ik heb bij O. gezien dat dit snel gewenst resultaat kan opleveren wanneer hier intensief aandacht aan wordt besteed. Ik vind het belangrijk om te denken aan de ijsberg. Zoals in afbeelding 3 te zien is, is het topje van de ijsberg het enige wat we kunnen zien. Dat is het gedrag dat zichtbaar is bij een kind, dit is het waarneembare gedrag. Onder water zitten onderliggende oorzaken. Hiervoor is het nodig om



Afbeelding 3: ijsbergdenken

autisme te begrijpen. Pas wanneer er gekeken is naar de hele ijsberg kan er gezocht worden naar een oplossing (Peeters, 1994). Ik vind het een hele mooie metafoor die iedere keer terugkomt bij het werken met gedragsproblemen.

Verwerkingsopdracht AUT4

Deze module heb ik gevolgd op de vrijdag 14.00 uur in Eindhoven. De bijeenkomsten zijn verzorgd door Ilonka van der Sommen.

Door deze module ben ik gaan bedenken welke werkvaardigheden voor een leerling nodig zijn om een opdracht uit te kunnen voeren.

Voor alle mensen, maar zeker ook voor mensen met autisme zijn netwerken erg belangrijk. Zo is het van belang dat je weet in welk netwerk personen in je omgeving zitten en welke band je hebt met deze personen. Personen zonder autisme gaan vaak met mensen om op intuïtie. Mensen met autisme gaan graag af op feiten. Het verschil tussen een vriendschap of een kennis wordt bepaald door feiten. Met C. van mijn onderzoek heb ik in een netwerk gemaakt. Uit ons gesprek bleek dat hij waarde hechtte aan vriendschap en wist wat zo'n vriendschap inhield. Hij heeft een aantal vrienden van school genoemd, vrienden van buiten school, vrienden uit de buurt en vrienden van het sporten. Voor mij was hier nog niet duidelijk of dit nu daadwerkelijk vrienden waren of het eigenlijk meer als kennis gezien kon worden. C. beschreef deze personen als vrienden.

Daarnaast heeft hij duidelijk voor zich dat hij leerkrachten heeft op school en dat dit geen vrienden zijn, maar hij hier wel terecht kan met vragen over school.

Voor sommige leerlingen is het van belang inzichtelijk te maken wanneer het kind vrije tijd heeft, want wat is nu eigenlijk vrije tijd? Het is allereerst noodzakelijk dat een leerling met autisme weet wat vrije tijd inhoudt voordat hij dit in kan delen.

C. lijkt goed te begrijpen wat vrije tijd inhoudt. In zijn vrije tijd sport hij graag, luistert hij muziek of doet hij wat leuks met zijn vrienden.

Bij deze module heb ik gebruik gemaakt van het Rapport van de Gezondheidsraad (2009). Er zijn verschillende levensgebieden waarin we vaardigheden nodig hebben. De levensgebieden zijn de volgende:

- Wonen en woonomgeving.
- Werk en dagbesteding
- Inkomen en materiële situatie
- Mobiliteit
- Vrije tijd
- Ontwikkeling en ontplooiing
- Sociale contacten, sociale verbanden
- Gezondheid
- Zingeving, religie
- Welbevinden en welzijn.

De vaardigheden die hier nodig zijn is werkgedrag en zijn werkvaardigheden. Het verschil tussen deze twee is het volgende: werkgedrag komt in verschillende situaties terug en werkvaardigheden zijn specifiek gericht op één taak.

C. heeft al veel werkgedrag aangeleerd wat te zien is op school. Hij kan zelfstandig aan tafel blijven zitten tijdens het werken en weet wanneer zijn taak klaar is. In de observaties, bijlage A, heb ik gezien dat zijn werktempo prima is, zodat hij zijn werk in de tijd klaar krijgt. Hij is wel snel afgeleid door zijn omgeving, iets wat ook bij werkgedrag hoort.

In het informele onderzoek heb ik C. geobserveerd tijdens een gestructureerde context. Vervolgens heb ik gesprekken gevoerd met de groepsleerkracht en met C. zelf. C. weet goed wat hij moet doen tijdens vrije tijd. Hier heeft hij geen begeleiding in nodig.

Ik ben daarvoor naar O. gaan kijken, omdat ik weet dat hij moeite heeft met de invulling van zijn vrije tijd. Hij kiest het bekende en het onbekende laat hij liggen. Door informeel onderzoek hiernaar te doen ben ik meer proberen te weten te komen over hem.

Teacch (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004) werkt op de volgende wijze aan sociale vaardigheden:

Er wordt onderzocht wat de motivatie is voor sociale vaardigheden, er vindt een taakanalyse en informeel onderzoek plaats, er wordt geanalyseerd, aanpassingen worden gedaan, leerdoelen worden geëvalueerd en vervolgens worden er aanpassingen gedaan.

Ik heb O. verschillende materialen gegeven waar hij zijn vrije tijd mee mocht indelen. Ik heb dit nog laten horen op zijn prox-talker. Hij mocht zelf de keuze maken om met één van die dingen te spelen. Hij koos voor de DVD, iets wat bekend voor hem is.

Op een ander moment heb ik hem weer de keuze gegeven uit twee activiteiten: spelen met de bal of het doen van een spel, waarbij gematched moet worden. Beide activiteiten duwde hij weg en wilde hij niet spelen. Hij zei hierbij hard 'nee' en was niet te sturen om toch één van die activiteiten te doen. Ik heb daarna een schema gemaakt: een script. Met dit script was het voor O. duidelijk wat hij kon gaan doen en hoe dit in zijn werk zou gaan. Hij vond het moeilijk om hiermee te werken. Het is al bekend dat O. moeilijk om kan gaan met veranderingen en dat dit veel tijd kost. Ik heb dit nu pas twee keer geprobeerd en heb het aan ouders uitgelegd. Zij gaan dit ook proberen, zodat er een continuïteit in zit en er duidelijkheid voor O. ontstaat. De leertaak is dus nog in ontwikkeling. Met hulp kiest hij een activiteit. Onbekende activiteiten worden echter niet gekozen, dit blijft nu nog steeds zo. Per activiteit zullen we een script moeten maken, zodat het voor O. duidelijk wordt. Er zullen deelvaardigheden aangeleerd moeten worden, zodat hij de activiteit begrijpt. Op deze manier kan hij plezier beleven aan zijn vrije tijd en kan hij afwisselen tussen verschillende activiteiten. Hij heeft beperkte interesses, wat leidt tot beperkte keuzes in zijn vrije tijd. Interesses die hij heeft zijn beeldmateriaal op tablet, computer of televisie. Daarnaast vindt hij trainen leuk en kijkt hij graag naar auto's. Vooral met het beeldmateriaal is hij veel bezig. Hij kan uren achter elkaar filmpjes bekijken. Op de tablet kan hij ook zelf nieuwe filmpjes aanzetten en scrollt hij voortdurend voor- en teruguit. De vraag van ouders is dan ook of hij wel echt geïnteresseerd is in dit beeldmateriaal. Hij kijkt er immers niet altijd goed naar, maar scrollt vooral veel. Het is natuurlijk het geval dat O. een laag ontwikkelingsniveau heeft, van ongeveer 1,5 tot 2 jaar. Er is nog weinig keus in spelmateriaal wat hij interessant vindt op dit niveau.

Reactie van de leerkracht

De leerkracht geeft aan vaak bezig te zijn met onderzoek, zoals ik hierboven heb uitgevoerd bij O. Er is echter weinig tijd om dit voor iedere leerling te doen. Dit merkt hij op als struikelblok. Het kost namelijk veel tijd om vaardigheden aan te leren. Zorg in de klas heeft hier ook uren voor en benut deze ook aan O. De leerkracht vindt het goed om informatie te verkrijgen over hoe je het best vaardigheden aan kunt leren. Hij vindt het prettig dat hij informatie heeft verkregen over hoe je zo'n onderzoek gestructureerd kunt weergeven. Hij wil dit volgens de werkwijze van Teacch gaan aanpakken. Hij gebruikt regelmatig methodes van Teacch, bijvoorbeeld tijdens het werken. In de vrije tijd laat hij O. vaak zelf kiezen en wordt er weinig nieuws aangeboden.

Bijlage H: bijlagen van verwerkingsopdrachten

Observatie van de communicatie

Naam:O.....

Observatiedatum: 5 / 6 / 2014

OBSERVATIE VAN DE COMMUNICATIE TIJDENS GESTRUCTUREERDE SITUATIE (bijv. werk- of leermoment)

Wat gebeurt er?	Zegt/doet Spontane communicatie	Opmerkingen
O. zit aan zijn werktafel. Links van hem staan 3 bakken.	Leerkracht zegt dat O. de drie bakken mag doen. Hij zet de bovenste bak al klaar.	
O. pakt spullen uit de bak. Hij begint te matchen.	O. is vissen aan het matchen. Wanneer alles uit de bak gedaan is, gooit hij het weer door elkaar terug in de bak.	Hij lijkt het principe door te hebben, hij zet de bak aan de andere kant van de tafel terug.
O. pakt de tweede bak.	O. gaat kleuren sorteren: pinnetjes in bakjes.	Hij werkt langzaam, kijkt af en toe even voor zich uit.
Leerkracht komt langs.	Complimenteert O. Hij zegt niets terug. Kijkt naar leerkracht.	
Derde bak wordt gepakt.	Blokken op elkaar stapelen.	
Derde bak is klaar en O. stopt alles in de bak.	Hij staat op en pakt zijn boekje.	Leerkracht komt naar hem toe en pakt het boekje af. Vraagt: wat moet O. doen als hij klaar is? En wijst naar de prox-talker.
	O. pakt de prox-talker en drukt op het plaatje 'klaar'.	Leerkracht steekt zijn duim op en geeft een high-five. O. mag naar zijn lijn lopen en de volgende foto eraf halen.

Naam: ..O.

Observatiedatum: 5 / 6 / 2014

OBSERVATIE VAN DE COMMUNICATIE TIJDENS SEMI-GESTRUCTUREERDE SITUATIE (bijv. eetsituatie)

Wat gebeurt er?	Zegt/doet Spontane communicatie	Opmerkingen
O. pakt zijn broodtrommel	Zegt niets, loopt naar de bak en pakt zijn broodtrommel en gaat weer zitten.	
O. zit op zijn stoel	Kijkt naar zijn broodtrommel	
Zorg in de klas (ZIK) snijdt zijn boterham	O. kijkt rond	
O. eet zijn boterham op		Hij eet stukje per stukje. Hij stopt het hele stuk in één keer in zijn mond.
ZIK zegt dat O. zijn boterham op mag ruimen. Met gebaar van opruimen.	O. legt zijn broodtrommel terug in de bak.	
O. gaat zitten.	Hij pakt een boek over vrachtwagens. Lag op zijn tafel.	
ZIK zegt dat hij op zijn lijn moet kijken wat hij mag gaan doen.	O. loopt naar zijn lijn en haalt de bovenste foto eraf.	

Naam:O.....

Observatiedatum: 5 / 6 / 2014

OBSERVATIE VAN DE COMMUNICATIE TIJDENS ONGESTRUCTUREERDE SITUATIE (bijv. niet-georganiseerd/ongestructureerd vrijetijdsmoment)

Wat gebeurt er?	Zegt/doet Spontane communicatie	Opmerkingen
Leerkracht zegt	O. maakt de proxtalker open. Hij	Ruimt daarna meteen de foto weer op en doet de prox-talker dicht.

dat O. mag kiezen wat hij wil doen. En wijst naar de prox-talker.	drukt op de foto van de computer.	
Leerkracht loopt naar de computer.	O. loopt zelf mee en gaat op de stoel zitten. O. wijst aan op welk icoontje de leerkracht moet klikken. Hij zegt daarbij 'die'.	
Leerkracht drukt op het icoontje (internet) en vraagt wat O. wil zien.	O. zegt 'tn'.	De leerkracht lijkt te begrijpen wat hij wil zien want op het scherm verschijnt youtube.com met een filmpje over treinen.
Leerkracht vraagt welk filmpje O. wil zien.	O. antwoord met 'die' en wijst een filmpje aan die hij wil zien.	
Leerkracht kijkt naar het scherm	O. duwt de leerkracht weg en kijkt naar zijn scherm.	
O. kijkt naar het scherm en kijkt ook rond naar het digibord.		Op het digibord speelt een medeleerling een spelletje.
O. kijkt ongeveer 15 minuten naar het filmpje en dan is deze afgelopen.	O. loopt naar de leerkracht en pakt zijn hand. Trekt hem mee naar de computer. Hij zegt hierbij niets. Ook geen geluiden.	
Leerkracht zet een nieuw filmpje op.		Op dezelfde manier als hiervoor.
Wanneer het tijd is wordt alle leerlingen gezegd op te ruimen.	O. kijkt naar zijn scherm. Hij lijkt het niet te horen.	
Leerkracht loopt ondertussen naar O. en zegt dat we stoppen. Hij zet het	O. zegt luid 'nee' en probeert de hand van de leerkracht weg te duwen.	

computerscherm uit.		
Leerkracht helpt O. van zijn stoel af en begeleid hem mee naar zijn tafel	O. loopt mee, zegt nog een keer 'nee'	

Bijlage I: opdracht- en afsprakenformulier

Opdrachtenformulier

1. Wat ga ik doen?

2. Waar ga ik dit doen?

3. Wat leer ik hierbij?

4. Hoe lang ben ik hiermee bezig?

5. Wat doe ik als ik klaar ben?

6. Wat doe ik als ik vragen heb?

7. Hoe is het gegaan?

Goed: _____

Leerpunt: _____

Afsprakenformulier

Gemaakte afspraken met de juf:

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Consequenties

Bijlage J: ABC-stappenplan

Een manier om je problemen op te lossen is een ABC-stappenplan te maken.

Een ABC-stappenplan is een hulpmiddel.

De A betekent: Wat is er gebeurd?

De B betekent: Wat heb jij gedaan?

De C betekent: Wat was het gevolg?

Hoe maak je een ABC-stappenplan?

Stap 1. Pak het formulier samen met je leerkracht.

Stap 2. Hoe kunnen we het voorval noemen?

Stap 3. Wat is er gebeurd?

Stap 4. Wat heb jij gedaan?

Stap 5. Wat was het gevolg?

Stap 6. Bedenk daarna de nieuwe B. Wat kun jij anders doen de volgende keer?

Stap 7. Bedenk daarna de nieuwe C. Wat zal er dan beter gaan wanneer het weer gebeurt?

Stap 8. Wat zijn dus betere oplossingen?

Het stappenplan

Het voorval:.....

A. Wat is er gebeurd?

B. Wat heb jij gedaan?

C. Wat was het gevolg?

Wat kan jij anders doen de volgende keer?

Wat zal er dan beter gaan?

Wat zijn mijn oplossingen?

-
-
-
-
-