

Toets 4

Praktijkgericht onderzoek.

Medeleerlingen aan zet!

Een zoektocht naar tips en handreikingen voor een veilige en een meer autismevriendelijke reguliere basisschool.



Wilbert Janssen

Studentnummer: 1378266

November 2016

Inhoudsopgave

SAMENVATTING.	4
HOOFDSTUK 1 INLEIDING.	5
1.1. INLEIDING.	5
1.2. DE CONTEXT.	5
1.3. VOORGAAND ONDERZOEK EN INTERNATIONALISERING.	6
1.4. PROBLEEMSTELLING.	7
1.5. DOELSTELLING.	8
1.6. VRAAGSTELLING.	8
HOOFDSTUK 2 THEORETISCH KADER.	9
2.1. AUTISMESPECTRUMSTOORNIS.	9
2.2. DE VIER BELANGRIJKE THEORIEËN DIE COGNITIEVE BEPERKINGEN BIJ ASS PROBEREN TE VERKLAREN.	10
2.2.1. DE THEORY-OF-MIND (TOM).	10
2.2.2. DE THEORIE VAN HET TEKORT AAN EXECUTIEVE FUNCTIES (EF).	10
2.2.3. DE THEORIE VAN HET TEKORT AAN CENTRALE COHERENTIE (CC).	11
2.2.4. DE THEORIE VAN HET TEKORT AAN CONTEXTUELE SENSITIVITEIT (CONTEXTBLINDHEID).	11
2.3. INVENTARISATIE VAN KWALITEITEN EN MOEILIKHEDEN BIJ ASS-LEERLINGEN MET NORMALE TOT HOGE BEGAAFDHEID.	12
2.3.1. BEPERKINGEN IN DE SOCIALE OMGANG.	13
2.3.2. GESTOORDE COMMUNICATIE.	13
2.3.3. BEPERKINGEN IN DE VERBEELDING.	13
2.3.4. HERHALENDE STEREOTIEPE PATRONEN VAN GEDRAG, BELANGSTELLING EN ACTIVITEITEN.	14
HOOFDSTUK 3 HET ONDERZOEK.	14
3.1. ONDERZOEKSPARADIGMA.	14
3.2. ONDERZOEKSSTRATEGIE.	15
3.3. ONDERZOEKSMETHODEN.	15
3.4. RESPONDENTEN.	17
3.5. ETHIEK.	18
3.5.1. KWALITEIT EN KWANTITEIT.	18
3.5.2. GEDRAGSCODE.	19
3.5.3. TRIANGULATIE.	20
HOOFDSTUK 4 DATA-ANALYSE EN RESULTATEN.	21
4.1. DEELVRAAG 1.	21
4.1.1. ONDERZOEKSMETHODE: DOCUMENTENONDERZOEK/ LITERATUURONDERZOEK.	21
4.2. DEELVRAAG 2.	23
4.2.1. ONDERZOEKSMETHODE: VRAGENLIJST.	23
4.3. DEELVRAAG 3.	32
4.3.1. ONDERZOEKSMETHODE: FOCUSGROEP.	32
4.4. CONCLUSIES.	42
4.4.1. ANTWOORD DEELVRAAG 1.	42
4.4.2. ANTWOORD DEELVRAAG 2.	44
4.4.3. ANTWOORD DEELVRAAG 3.	46
HOOFDSTUK 5 ALGEMENE CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN.	48
5.1. ALGEMENE CONCLUSIE.	48
5.2. AANBEVELINGEN.	49

HOOFDSTUK 6 DISCUSSIE.	51
6.1. BIJDRAGE PRAKTIJKCONTEXT.	51
6.2. ONDERZOEKSPROCES.	52
6.3. SLOTWOORD.	53
 LITERATUUR.	 54
BIJLAGE 1: VERWERKINGSOPDRACHT GAUT1	58
BIJLAGE 2: VERWERKINGSOPDRACHT BOGC1.	64
BIJLAGE 3: ASS-VRAGENLIJST VOOR LEERKRACHTEN EN MEDEWERKERS.	71
BIJLAGE 4: ANTWOORDEN EN TURFLIJSTEN ASS-VRAGENLIJST.	75
BIJLAGE 5: SPSS OUTPUT T.B.V. KWANTITATIEVE ANALYSES VRAGENLIJST	83
BIJLAGE 6: INTERVIEW LEERLINGEN.	93
BIJLAGE 7: LETTERLIJK UITGESCHREVEN VERSLAGEN VAN DE INTERVIEWS.	95
BIJLAGE 8: VERZAMELTABELLEN MET ANTWOORDEN VAN INTERVIEW PER GROEP.	137
BIJLAGE 9: TURFLIJSTEN MET ANTWOORDEN INTERVIEW PER VRAAG.	145
BIJLAGE 10: OVERZICHT GEDRAGSKENMERKEN VAN ASS-KINDEREN MET EEN NORMALE TOT HOGE BEGAAFDHEID GEVONDEN IN BRONNEN.	148
BIJLAGE 11: OVERZICHT VAN GEDRAGSKENMERKEN BIJ ASS-KINDEREN MET EEN NORMALE TOT HOGE BEGAAFDHEID DIE IN MEER DAN 50% VAN DE GEVALLEN VOORKOMEN IN DE ACHT BETROUWBARE BRONNEN.	157
BIJLAGE 12: VERTALING VOORKANT HULPKAART DESKUNDIGE TAAL NAAR TAAL VAN DOELGROEP.	161
BIJLAGE 13: INFORMATIEKAART OVER AUTISME VOOR BASISSCHOOLKINDEREN.	164
BIJLAGE 14: HULPKAART VOOR KLASGENOTEN VAN AUTISTISCH KIND.	165
BIJLAGE 15: PLAN VAN AANPAK PGO.	167
BIJLAGE 16: FEEDBACK CRITICAL FRIEND.	169
BIJLAGE 17: INGEVULDE FEEDBACKFORMULIEREN PGO.	170

Samenvatting.

In dit onderzoek op een basisschool is een informatiekaart met basiskennis over ASS voor middenbouw- en bovenbouwleerlingen ontworpen. Tevens is een hulpkaart met interventies ontworpen voor en door medeleerlingen van ASS-klasgenoten. Het doel van de informatiekaart is kennismaken met en leren over de stoornis en mogelijk meer begrip creëren voor medeleerling(en) met ASS. Het doel van de hulpkaart met interventies is handreikingen bieden voor medeleerlingen van ASS- leerling(en) waardoor deze medeleerlingen kunnen fungeren als 'circle of friends' tijdens de schooldagen. Dit sociale netwerk zorgt ervoor dat de omgeving voor een leerling met ASS veilig wordt (Leenders, Van Loon, 2007).

Door uitvoerig documenten- en literatuuronderzoek kwam naar voren dat de informatiekaart het beste kon bestaan uit praktische beschrijvingen van sterktes en moeilijkheden van ASS-leerlingen. Het zwaartepunt zal moeten liggen op sterktes, beperkingen in de sociale interactie en communicatie.

Tijdens de focusgroepen, die bestonden uit een beperkt aantal leerlingen (2-4) per klas, zijn een beperkt aantal thema's en vragen besproken. De uitkomsten bestonden uit inzichten en interventies. De deelnemers hebben adviezen bedacht hoe om te gaan met o.a. spanning en stress bij ASS-leerlingen, samenwerken met ASS-leerling, uitleg geven aan een ASS-leerling en vrienden maken en vrienden houden. Tevens weten ze nu opvallende ASS-kenmerken te noemen als perfectionisme, problemen met plotselinge veranderingen, veel praten over hetzelfde onderwerp en nauwelijks oogcontact maken.

Via een vragenlijst die is ingevuld door 64% van de leerkrachten van deze onderzoeksschool blijkt dat ze voldoende basiskennis hebben over ASS, waardoor ze leerlingen kunnen helpen bij de functie van buddy. Uit de vragenlijst blijkt tevens dat ze bereid zijn tot bijscholing over de stoornis.

Hoofdstuk 1 Inleiding.

1.1. Inleiding.

Dit onderzoek gaat over normale en hoogbegaafde leerlingen op een reguliere basisschool met een autismespectrumstoornis (ASS), met een enorme behoefte aan liefde, toewijding en geduld (Delfos en Groot, 2013). Het gaat ook over hun medeleerlingen, leerkrachten, medewerkers en het benutten van mogelijkheden van medeleerlingen. Tevens gaat het over het ontzien van goedwillende en hardwerkende leerkrachten. Daarnaast gaat het ook over meer ogen en oren in de klas, het sterke observatievermogen van kinderen, de krachten van kinderen en de gerichtheid van de meeste kinderen (die met ASS meestal niet) op andere kinderen. Niet vreemd dat gezien het bovenstaande mijn praktijkgericht onderzoek (PGO) een zoektocht naar mogelijkheden is geworden.

1.2. De context.

Van november 2015 tot april 2016 liep ik stage op een kleine reguliere basisschool. Zeven van de 112 leerlingen, dus ruim 6%, heeft een officiële diagnose ASS. Dit in tegenstelling tot de situatie in Nederland, volgens het CBS, waarbij 2,8% van de 100 leerlingen van 4 t/m 12 jaar de diagnose heeft (<http://www.autisme.nl/autisme-onderzoek/onderzoek-naar-autisme/prevalentiecijfers-over-autisme.aspx>). Ik heb in deze periode de (meer) begaafde en (hoog)begaafde leerlingen begeleid bij hun verbredingstaken, een tweetal gediagnosticeerde ASS-leerlingen gecoacht en begeleid, een leerling met aandacht- en concentratieproblemen (ADD) gecoacht en begeleid en mijn praktijkgericht onderzoek uitgevoerd.

De kleine basisschool ligt in een groene wijk in de nabijheid van bossen, zandverstuivingen en sportvelden. Kenmerkend voor deze kleine basisschool is de betrokkenheid van het vrij jonge team, leerlingen en ouders. De basisschool is gehuisvest in een vijf jaar oud gebouw dat tevens plaats biedt aan een kinderopvang, peuterspeelzaal en een wijkcentrum. Het is een innovatieve basisschool die o.a. een

doorgaande lijn van groep 2 naar groep 3 als speerpunt heeft. Het team bestaat uit zeven leerkrachten, twee onderwijsassistenten, een intern begeleider en een directeur. Van de elf medewerkers zijn er tien vrouw en is er één man. Twee leerkrachten hebben tussen de 1 en 5 jaar ervaring en de rest van de leerkrachten heeft tussen de 5 en 20 jaar ervaring in het onderwijs.

1.3. Voorgaand onderzoek en internationalisering.

Omdat ik in dit onderzoek klasgenoten/ medeleerlingen van ASS-leerlingen een rol wilde geven in het veiliger en autismevriendelijker maken van mijn onderzoeksschool, beschrijf ik hieronder enkele nationale en internationale onderzoeksbevindingen van buddy-systemen en 'circle of friends'.

Uit onderzoek veelal gedaan in het reguliere voortgezet onderwijs (VO) komt naar voren dat een buddy-systeem een positief effect heeft op sociale vaardigheden van ASS-leerlingen en dat het systeem tevens leidt tot een toename van deelname aan activiteiten en sociale interactie tussen leerlingen met ASS en hun klasgenoten.

Ook scholen in het primair onderwijs (PO) werken met een buddy-systeem of een 'circle of friends'. Een leerling uit de klas neemt de rol van buddy op zich. Deze leerling steunt de leerling met ASS bij sociale activiteiten. Naast het hebben van een buddy kan een 'circle of friends' worden gecreëerd rondom een leerling met ASS. Dit sociale netwerk zorgt ervoor dat de omgeving voor een leerling met ASS veilig wordt (Leenders, Van Loon, 2007).

Volgens onderzoek van Carter, Cushing, Clark en Kennedy (2005) blijkt dat er een nog grotere toename van sociale interacties is, als een leerling met ASS meerdere buddy's heeft. Hieruit concluderen zij dat ASS-leerlingen mogelijk leren van de interacties van de buddy's.

Uit het onderzoek "Aan de studie met een buddy" komt een ander belangrijk voordeel naar boven. Namelijk; dat de buddy een leeftijdsgenoot is waaraan een ASS-leerling makkelijker vragen stelt dan aan een professional in de school. Hierdoor zal de afhankelijkheidsrelatie tussen ASS-leerling en professional in de school afnemen en meer tijd opleveren voor de professional om andere activiteiten te ontplooiën.

Uit internationaal onderzoek o.a. uit de VS, Canada en België komt naar voren dat er veel varianten van buddy-systemen bestaan. Binnen buddy-systemen bestaat er een

grote variatie in het aantal ingezette buddy's (twee buddy's of 'circle of friends') per leerling en de duur van de buddy-periode (zes weken tot heel schooljaar).

Bij alle buddy-systemen wordt gezorgd voor een training van de buddy. Meestal krijgen de buddy's training in coachingsvaardigheden en in andere gevallen ligt de nadruk van de training op lesondersteunende en didactische vaardigheden (Schools, 2008). In alle gevallen komt kennis over de stoornis aan bod.

Ervaringsdeskundigen halen aan dat zelfs leerlingen die veel negatief gedrag vertoonden, door het 'buddy zijn' een positieve omslag maakten en voorbeeldgedrag gingen vertonen (Jones, 2007).

1.4. Probleemstelling.

Sinds de invoering op de Wet Passend onderwijs in het schooljaar 2014-2015 is een veel groter aantal zorgleerlingen in het regulier onderwijs gaan participeren. Ook op deze reguliere basisschool zal een passend aanbod moeten komen voor o.a. de groeiende stroom kinderen met ASS. Dit vergt veel van de school en de medewerkers en zal de werkdruk ongetwijfeld doen toenemen.

Daarnaast geeft de directeur van de school aan dat het een goed idee is om meer leerlingen op de hoogte te brengen van ASS en te werken aan vergroten van begrip voor ASS-leerlingen. Tevens staat een duidelijke participatiewens binnen deze school centraal. Deze staat omschreven als speerpunt in het schoolplan 2015-2016. Dit belangrijk speerpunt luidt als volgt: ons onderwijs bereidt voor op een volwassenheid waarin zowel plaats is voor persoonlijk presteren als voor zaken als respect, invoelend vermogen, tolerantie, eerlijkheid en verantwoordelijkheid.

Maar misschien wel het belangrijkste is de veel gelezen oproep van ASS-deskundigen en ouders van ASS-leerlingen om werkelijk open te staan voor contact met ASS-leerlingen, omdat ze daar zoveel behoefte aan hebben.

1.5. Doelstelling.

Het doel van het praktijkonderzoek is het in kaart brengen of er concrete mogelijkheden zijn voor een meer autismevriendelijke school. De focus ligt vooral op het aanpassen van de omgeving (medeleerlingen en leerkrachten) van de ASS-leerlingen, omdat de ASS-leerlingen zelf al veel ondersteuning krijgen bij het aanleren van vaardigheden en strategieën.

Mijn nobele streven is om de school veiliger/ autismevriendelijker te maken met een programma of product. Wat als medeleerlingen een potentieel aan handreikingen en tips bezitten waardoor zij meer interesse en begrip in de ASS-leerlingen tonen en in gesprek gaan met hen, om uit te vinden wat zij nodig hebben! Zou dit niet geweldig zijn? Vandaar ook de titel van dit praktijkgericht onderzoek: “Medeleerlingen aan zet! Een zoektocht naar tips en handreikingen voor een veilige en een meer autismevriendelijke reguliere basisschool”.

1.6. Vraagstelling.

Hoofdvraag:

Kan ik met behulp van medeleerlingen een hulpkaart ontwikkelen voor deze basisschoolleerlingen, zodat ASS-leerlingen op deze onderzoeksschool zich begrepen en gesteund voelen?

Deelvragen:

1. Welke basiskennis over ASS moet er in de hulpkaart voor basisschoolkinderen op deze onderzoeksschool staan, zodat er meer begrip en steun gaat ontstaan voor ASS-leerlingen?
2. In hoeverre zijn de lesgevendenden op deze onderzoeksschool bekwaam om basisvoorlichting te geven over ASS, om vragen over ASS te kunnen beantwoorden en zijn ze bereid om eventuele hiaten in kennis op te lossen?
3. Welke interventies bedenken klasgenoten voor ASS-leerlingen zodat die zich beter begrepen en gesteund voelen?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.

2.1. Autismespectrumstoornis.

Lorna Wing (2006) was de eerste die de term 'pervasieve ontwikkelingsstoornis' heeft vervangen voor 'autismespectrumstoornis' (ASS).

Autismespectrumstoornis (ASS) is ook in de nieuwste versie van het handboek voor psychiaters (DSM-5) (APA, 2013) de verzamelnaam voor de verschillende vormen van autisme (Klassiek autisme, Asperger en PDD-NOS (Pervasieve Development Disorder-Not Otherwise Specified) (waaronder subgroep McDD, Multiplex(complex) Developmental Disorder).

Het is een stoornis die zich niet gemakkelijk laat omschrijven. Dit komt omdat het op verschillende wijzen en in verschillende gradaties tot uitdrukking komt. Zelfs per levensfase kan het weer anders tot uitdrukking komen. Autismespectrumstoornis is een Pervasive Developmental Disorder (PDD) omdat het diep in het functioneren/ gedrag ingrijpt en tot in de volwassenheid voortduurt. Autismespectrumstoornis zie je niet aan het uiterlijk van iemand maar het heeft grote invloed op iemands leven.

Leo Kanner (1894-1981) en Hans Asperger (1906-1980) kunnen gezien worden als de grondleggers van het begrip autismespectrumstoornis. Zij gebruikten voor het eerst het kernbegrip 'autism', het Griekse woord voor 'in zichzelf gekeerd zijn'.

Bij het laatste handboek voor psychiaters, de DSM-5 worden twee hoofdcriteria onderscheiden, te weten: (1) tekorten in sociale communicatie en sociale interacties en (2) een beperkt, zich herhalend patroon van gedragingen, interesses en activiteiten. De stoornis in de verbeelding die de veroorzaker is van een beperkt en repetitief patroon van gedrag, belangstelling en activiteiten, die Lorna Wing in haar triade noemde, is in de DSM-5 niet meer als zodanig terug te vinden. Het ligt namelijk ten grondslag aan het tweede hoofd criterium (Wing, 2006). In de DSM-5 wordt ook voor het eerst melding gemaakt van sensorische ervaringen van mensen met ASS. In het klinische veld wordt bovendien steeds meer gewezen op afwijkende

ervaringen en zintuiglijke waarnemingen (sensoriële aspecten) bij mensen met ASS (Bogdashina, 2004).

2.2. De vier belangrijke theorieën die cognitieve beperkingen

bij ASS proberen te verklaren.

Mensen met ASS nemen de wereld op een andere manier waar, ze hebben een andere waarnemingsstijl en ze verwerken prikkels en informatie op een andere wijze in de hersenen. In de literatuur heeft men het wel over 'autistisch denken'.

Wetenschappers doen pogingen om dit autistisch denken te verklaren. Er zijn al heel wat theorieën bedacht maar geen enkele theorie is erin geslaagd om een verklaring te geven voor alle ASS-kenmerken. Hieronder worden de vier theorieën besproken die ieder op hun eigen wijze en vanuit een andere hoek licht probeert te schijnen op het autisme binnenin de persoon met ASS. De 'binnenkant' van het autisme. Volgens de metafoer van de ijsberg (McClelland) staan deze verklaringen onder de waterspiegel.

2.2.1. De Theory-of-Mind (ToM).

De Theory-of-Mind (Frith, 1989) verwijst naar een aangeboren vermogen om zich in te leven in ideeën en verwachtingen van anderen. Personen met ASS reageren hierdoor soms niet of ongepast, in onze ogen, op signalen van de omgeving. Dit fenomeen wordt ook wel 'mind blindness' genoemd (Baron-Cohen, 1995). Daarnaast behoren tot de ToM ook het herkennen en begrijpen van emoties en het onderscheiden van werkelijkheid en fantasie. Bij personen met ASS is dit vermogen onvoldoende ontwikkeld, vandaar dat ze weinig sociaal waarnemingsvermogen en begripsvermogen hebben. Ook hebben ze vaak moeite met het afstemmen op het gedrag van anderen.

2.2.2. De theorie van het tekort aan executieve functies (EF).

De executive functies (Ozonoff en Pennington, 1991) zorgen ervoor dat we niet automatisch reageren op prikkels uit onze omgeving. De EF zijn de ontwikkelde vermogens om gedrag te kunnen plannen en organiseren. Tevens omvatten deze het vermogen om de juiste strategie te kiezen voor het oplossen van een probleem.

Deze functies zijn gesitueerd in de frontale hersenen. Bij ASS-personen is er mogelijk een probleem in de impulscontrole, waardoor de emotieregulatie en gedragsregulatie verstoord zijn. Daarnaast hebben ze vaak moeite met situaties waarin flexibiliteit en verschuiving van aandacht van hen verwacht worden en waarbij ze georganiseerd moeten zoeken.

2.2.3. De theorie van het tekort aan centrale coherentie (CC).

De centrale coherentie (Frith, 1989) verwijst naar het aangeboren vermogen in de detailwaarneming. ASS-personen hebben moeite om details die ze hebben waargenomen, samen te voegen tot een zinvol en betekenisvol geheel (coherent beeld). Volgens wetenschappers die de informatieverwerking in de hersenen bestuderen verloopt de prikkelverwerking bij ASS-personen over langere afstand tussen de verschillende breingebieden minder goed en is dit een verklaring voor het tekort van de CC.

2.2.4. De theorie van het tekort aan contextuele sensitiviteit (contextblindheid).

Vermeulen (2007) beschreef, in het Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme, dat er bij ASS-personen sprake is van een tekort aan contextuele sensitiviteit (contextblindheid). Volgens hem is de 'context' het gemeenschappelijke dat in alle drie de cognitieve verklaringstheorieën (ToM, EF en CC) een rol speelt. Hij kwam erachter dat mensen met ASS vaak absoluut betekenis verlenen zonder rekening te houden met de context. Bij mensen zonder ASS zal het contextgevoelige brein zonder enige inspanning en onbewust uit de vele mogelijke betekenissen die betekenis eruit pikken die in de context past. Volgens Vermeulen is het de context die het brein door de vele wisselende betekenissen van de waargenomen prikkels gidst.

Dit zou de verklaring zijn voor het niet kunnen richten van de aandacht, moeilijk onderscheid kunnen maken tussen hoofdzaken en bijzaken, moeilijker helder redeneren en problemen oplossen en belangrijke zaken herinneren. De betekenisverlening bij ASS-personen is beperkt, ze hebben een kwalitatief andere waarnemingsstijl. Bij sommige ASS-personen is er een duidelijke beperking in de detailwaarneming en -herinnering, terwijl voor anderen dit juist een talent is.

2.3. Inventarisatie van kwaliteiten en moeilijkheden bij ASS-leerlingen met normale tot hoge begaafdheid.

Leerlingen met ASS kunnen in het gedrag erg verschillend zijn maar delen een specifieke manier van waarnemen en informatieverwerking. De volgende paragrafen zijn gericht op wat van belang is voor de schoolpraktijk voor kinderen tussen de 4 en 13 jaar op een reguliere basisschool. Omdat ASS bij ieder kind op een eigen wijze wordt uitgedrukt ligt de focus op kwaliteiten en moeilijkheden die in de literatuur meerdere keren genoemd worden. De moeilijkheden zijn gerubriceerd in vier groepen, te weten: beperkingen in de sociale omgang (interactie), gestoorde communicatie, beperkingen in de verbeelding en herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten. In de volgende paragrafen wordt dus specifiek ingegaan op de manier waarop ASS zich uit in de schoolpraktijk, de 'buitenkant' van het autisme. Volgens de metafoor van de ijsberg (McClelland) staan deze kenmerken boven de waterspiegel.

Bij het bestuderen van literatuur over ASS komen vaak de tekortkomingen ter sprake. Ik ben van mening dat wij niet alleen de tekorten in de gaten moeten houden maar ook oog moeten hebben voor de sterktes. Zo sta ik achter de gedachten van het Broaden-and-build-model van Fredrickson (2001) die stelt dat het benadrukken van persoonlijke kwaliteiten positieve emoties genereert, wat creativiteit oplevert en een hogere motivatie bewerkstelligt. Bij mensen met ASS is er sprake van een ongelijk profiel van vaardigheden en kennis, maar er bestaat niet zoiets als een typisch autistisch ontwikkelingsprofiel. Toch som ik de kwaliteiten op die vaker in de literatuur genoemd worden en die wij kunnen terugzien in meer of mindere mate bij mensen met ASS. Zo hebben wij een positieve ingang als je met mensen met ASS gaat werken/ leven. De resultaten van mijn documentenonderzoek/ literatuuronderzoek zijn terug te vinden in hoofdstuk 4 resultaten en data-analyse en bijlage 10.

2.3.1. Beperkingen in de sociale omgang.

Veel mensen denken dat mensen met ASS een beperking in de sociale omgang met andere mensen hebben, omdat ze minder gemotiveerd zijn om sociale contacten aan te gaan of omdat ze contact met anderen koste wat kost willen vermijden. Dit is een misvatting. Het autistische brein van mensen met ASS mist de kwaliteiten zoals het kunnen afleiden van wat mensen denken, voelen of weten (Vermeulen, Mertens, Vanroy, 2010). De wijze waarop beperkingen in de sociale omgang en interactie met anderen merkbaar worden kan sterk verschillen tussen mensen met ASS.

2.3.2. Gestoorde communicatie.

Een gestoorde communicatie is een bekende valkuil voor mensen die met begaafde mensen met ASS werken. In eerste instantie kun je in deze mensen erg taalvaardige mensen zien met een grote woordenschat. Echter achter deze soms indrukwekkende verbaliteit kan een persoon schuilgaan die zwakte heeft in zijn/haar communicatieve vaardigheden.

2.3.3. Beperkingen in de verbeelding.

Als ASS-deskundigen het hebben over verbeelding dan hebben ze het niet over fictie en fantasie. Ze hebben het in navolging van Lorna Wing over de sociale verbeelding. Daarmee verwijst ze naar het vermogen om je voor te stellen wat in andere mensen omgaat. Het verbeeldingsprobleem beperkt zich bij mensen met ASS echter niet alleen tot het sociale, maar mensen met ASS hebben ook problemen om praktische zaken te verbeelden.

2.3.4. Herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten.

De wijze waarop herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten zich uiten heeft verband met leeftijd en het I.Q. van de mensen met ASS. Bij begaafde mensen met ASS nemen herhalende stereotiepe patronen van gedrag bij de groei van de leeftijd vaak af en laten zich veelal enkel nog zien in stresssituaties. Begaafde mensen met ASS zijn zich ervan bewust dat dit gedrag 'abnormaal' is waardoor ze deze onderdrukken in bijzijn van anderen. Wat begaafden met ASS minder kunnen onderdrukken en erg typerend is, zijn hun vaak zeer enge interesses (bijvoorbeeld alleen maar praten over modeltreinen).

Hoofdstuk 3 Het onderzoek.

3.1. Onderzoeksparadigma.

Mijn onderzoeksbenadering is die van het kritisch-emancipatorische paradigma (De Lange, Schuman & Montessori, 2012). Als onderzoeker heb ik namelijk als wens, dat ondanks de werkdruk ervaren door leerkrachten en medewerkers van scholen en ook van deze school, ik een hulpmiddel kan ontwikkelen met en voor medeleerlingen van ASS-leerlingen om de school autismevriendelijker te maken. Hierdoor ben ik dus bezig met het ontwikkelen van contextspecifieke kennis met het doel te innoveren. Mijn uiteindelijke doel is dat meerdere medeleerlingen uit de verschillende klassen van deze reguliere basisschool eenvoudige interventies kunnen plegen, zodat het welbevinden van ASS-leerlingen op deze school verbetert. Dit onderzoek wil de situatie binnen deze specifieke reguliere basisschool verbeteren en is hiermee dus context gebonden.

3.2. Onderzoeksstrategie.

Het onderzoek is een gevalsstudie of case study op één school. Het betreft een strategie waarbij de focus ligt op relaties en processen. Namelijk de relaties tussen de medeleerlingen in de klas en de ASS-leerling(en) in die klas en de gewenste ondersteuning op het gebied van leren, communiceren en sociale vaardigheden (processen). Mijn doel hierbij is dat de onderzoeksresultaten een blijvende invloed hebben op de beroepspraktijk ter plekke.

3.3. Onderzoeksmethoden.

Om erachter te komen welke basiskennis over ASS er in de hulpkaart voor basisschoolkinderen moet staan, is allereerst documentonderzoek uitgevoerd (deelvraag 1). Ik heb verschillende bronnen (sites, belangenverenigingen, onderzoeksrapporten, artikelen en boeken) geraadpleegd die gedragingen van leerlingen met ASS met een normale tot hoge begaafdheid in een basisschoolcontext beschrijven. Van deze gedragskenmerken die specifiek zijn voor ASS-leerlingen en meerdere keren in bronnen terug te vinden zijn, heb ik een totaaloverzicht gemaakt. Ik heb de gedragskenmerken in twee groepen gerubriceerd, te weten: typische ASS-kenmerken (beperkingen in de sociale omgang, gestoorde communicatie, beperkingen in de verbeelding en herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten) en niet essentiële ASS-kenmerken die vaker voorkomen. Uiteindelijk heb ik aan het einde van het onderzoek een afweging gemaakt welke van deze gedragskenmerken met in literatuur genoemde interventies en door medeleerlingen bedachte interventies het meest bijdragen aan begrip en steun bij ASS-leerlingen.

Om erachter te komen welke kennis over ASS de leerkrachten/ medewerkers minimaal moeten hebben, om vragen van leerlingen over de hulpkaart te kunnen

beantwoorden, heb ik documentenonderzoek uitgevoerd en een vragenlijst afgenomen (deelvraag 2).

Omdat het de bedoeling was dat op de voorkant van de hulpkaart een uitleg kwam van de meest voorkomende gedragskenmerken bij ASS-leerlingen op een reguliere basisschool en aan de achterkant de bijbehorende interventies bedacht door medeleerlingen, is hiernaar documentenonderzoek gedaan. Vervolgens is een totaaloverzicht gemaakt van alle kennis die leerkrachten/medewerkers van de reguliere basisschool minimaal moeten hebben over ASS.

Met het afnemen van een vragenlijst bij leerkrachten/medewerkers werd gepoogd inzicht te krijgen in hun kennis over ASS en hun bereidheid om hiaten in kennis over ASS op te lossen. Het voordeel van een vragenlijst is dat je binnen korte tijd een relatief grote groep mensen kunt bevragen en bij het gebruik van gesloten vragen kun je relatief gemakkelijk analyses maken (De Lange, Schuman & Montessori, 2012). De vragenlijst (bijlage 3) bestaat uit twee typen gesloten vragen te weten de multiple-choice vragen met drie mogelijke antwoorden en multiple-choice vragen met de Likertschaal met vijf mogelijke antwoorden. Met de gesloten vragen met drie mogelijke antwoorden, die bestaan uit stellingen, werd de reeds aanwezige algemene kennis van de respondenten over ASS-leerlingen en de meer specifieke kennis over het werken met ASS-leerlingen in de klas gemeten. Met de gesloten vragen met vijf mogelijke antwoorden, zijn meningen van de respondenten gepeild (o.a. is men gemotiveerd om bijscholing over ASS te volgen).

Om erachter te komen of klasgenoten interventies kunnen bedenken voor klasgenoten met ASS, waardoor ze zich beter begrepen en gesteund voelen, is eveneens documentonderzoek uitgevoerd en zijn focusgroep-interviews gehouden (deelvraag 3). Door het bekijken van video's en voorlichtingsfilmpjes van belangenverenigingen, het lezen van artikelen en boeken is inzicht verkregen in succesvol toegepaste interventies ten behoeve van ASS-leerlingen in klassen van reguliere basisscholen. De meest geschikte videofragmenten waarin ASS aan basisschoolleerlingen wordt uitgelegd en de meest tot de verbeelding sprekende interventies getoond in de videofragmenten vormden de basis voor een te ontwikkelen interview voor focusgroepen (De Lange, Schuman & Montessori, 2012) (bijlage 6). De reden dat ik gekozen heb voor focusgroepen, een variant van

groepsinterviews, is dat ik een onderzoek wil doen “met mensen in plaats van onderzoek naar mensen” (Heron & Reason, 2001).

In deze focusgroep ging het niet zozeer om een debat, maar om een vrije uitwisseling van ideeën, opvattingen en voorstellen.

Het stappenplan met handelingen in de startfase, de onderzoeksfase en de afsluitende fase is opgenomen in bijlage 15.

3.4. Respondenten.

Binnen deze praktijkcontext zijn er 112 leerlingen die verdeeld zijn over de groepen 1 t/m 8. Leerlingen van de onderbouwunit (groep 1,2,3) hebben een leeftijd van 4 t/m 6 jaar, leerlingen van de middenbouwunit (groep 4,5,6) hebben een leeftijd van 7 t/m 10 jaar en de leerlingen van de bovenbouwunit (groep 7 en 8) hebben een leeftijd van 11 t/m 13 jaar.

In samenspraak met de leerkrachten, de intern begeleider en de kennis uit de literatuur over sociaal-emotionele ontwikkeling en cognitief niveau bij basisschoolkinderen (Schreuder, Boogaard, Fukkink, Hoex, 2011) is besloten om de jongste groep leerlingen, die van de onderbouwunit, uit te sluiten van de focusgroepen. Ze zijn uitgesloten van deelname aan deze focusgroepen omdat ze sociaal – emotioneel en cognitief nog niet voldoende ontwikkeld zijn en de verwachting is dat ze de strekking van de vragen hoogstwaarschijnlijk niet snappen. Tevens maken de moeilijke woorden en een relatief ingewikkelde uitleg, in de videofragmenten, het minder geschikt voor leerlingen uit de groepen 1, 2 en 3. De focusgroepen bestonden uit respectievelijk vier leerlingen uit groep 4, vier leerlingen uit groep 5, vier leerlingen uit groep 6, vier leerlingen uit groep 7 en twee leerlingen uit groep 8. De deelnemende leerlingen werden aangewezen door hun groepsleerkracht zonder rekening te houden met begaafdheidsniveau of geslacht. Geen van de aangewezen leerlingen heeft zelf ASS of is bekend met ASS vanwege familieleden (Dit zou de resultaten van het interview te sterk kunnen beïnvloeden). De focusgroepen waren redelijk heterogeen qua begaafdheidsniveau en geslacht en redelijk homogeen qua leeftijd en geven daardoor een voldoende beeld van de school.

Omdat ik mij als onderzoeker zo breed mogelijk wilde richten op deze praktijkcontext heb ik de vragenlijst uitgezet onder alle lesgeevenden (Niet alleen de leerkrachten en

onderwijsassistenten maar ook de intern begeleider en directeur omdat deze weleens leerkrachten vervangen). Ze geven les in verschillende units en zijn verschillend in leeftijd, geslacht en ervaringen in de omgang van leerlingen met ASS (zie ook 1.2.de context).

Deze groep is voldoende representatief om een uitspraak te doen over of lesgevendenden van deze school noodzakelijke kennis wat betreft ASS tekortkomen, of ze gemotiveerd zijn om ontbrekende kennis te vergaren en of ze eventueel ontbrekende kennis via zelfstudie en/of bijscholing kunnen vergaren.

3.5. Ethiek.

3.5.1. Kwaliteit en kwantiteit.

Er is sprake van betrouwbaarheid wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert (Yin, 2003). De validiteit van een methode verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten (De Lange, Schuman & Montessori, 2012).

De betrouwbaarheid en validiteit van mijn onderzoek wordt vergroot door zowel een kwalitatieve, als een kwantitatieve analyse te maken. Ik heb naast de vragenlijst en focusgroep in beide gevallen gebruik gemaakt van documentonderzoek.

Focusgroep scoort als onderzoeksmethode relatief laag op betrouwbaarheid (De Lange, Schuman & Montessori, 2012). Het is een kwalitatieve onderzoeksmethode die gericht is om ideeën, gevoelens, opvattingen, attitudes en belevingen naar boven te brengen.

De vragenlijst scoort beter op betrouwbaarheid en zwakker op validiteit. Deze onderzoeksmethode is meer kwantitatief gericht. De data zijn geschikt om berekeningen te maken, maar relatief te oppervlakkig om beleving, motieven of complexe kennis te peilen (De Lange, Schuman & Montessori, 2012). De inzet van documentonderzoek naast de vragenlijst en focusgroep is bedoeld als toegevoegde waarde en objectieve aanvulling op de data zonder dat de onderzoeker invloed uitoefent.

3.5.2. Gedragscode.

Binnen dit gehele onderzoek heb ik mij als onderzoeker aan de gedragsregels gehouden zoals deze staan beschreven in de 'Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo' (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010). Ik heb als onderzoeker een bijdrage geleverd aan de professie en heb mij ingezet voor het publieke belang door oplossingen aan te reiken voor een relevant praktijkprobleem, namelijk het autismevriendelijker maken van deze reguliere basisschool door de inbreng van medeleerlingen van ASS-leerlingen. Ik heb mij gericht op het ontwikkelen van een creatieve, innovatieve en toepasbare oplossing voor de praktijk (hulpkaart voor leerlingen).

Ik heb rekening gehouden met de privacy en de belangen van de respondenten. Zo heb ik de lesgevers gevraagd de vragenlijst anoniem in te vullen en zijn de gegevens zo verwerkt dat de input niet terug te voeren is op individuele personen. Alle ingevulde vragenlijsten werden na de presentatie van dit onderzoek vernietigd en/of digitaal gewist. Dit heb ik ook genoteerd op de vragenlijst zelf (zie bijlage 3). Van alle achttien leerlingen die meededen in focusgroepen tijdens dit onderzoek heb ik de namen geanonimiseerd en vervangen voor een letter (A t/m R). In de uitgeschreven interviews, turflijsten en tabellen staan telkens dezelfde letters. In de uitgeschreven interviews en tabellen met antwoorden staat alleen tussen haakjes genoteerd of het een meisje (M) of een jongen (J) betreft. Hiermee heb ik de privacy gewaarborgd maar kon ik wel onderscheid maken tussen geslacht.

De geluidsopnamen van de vijf interviews per groep zijn letterlijk uitgeschreven waarbij versprekingen, stopwoorden, klanken ter bevestiging etc. allemaal zijn opgenomen. Na het uitschrijven heb ik de vijf geluidsopnamen gewist.

Daarnaast heb ik rekening gehouden met de verschillende zienswijzen die bestaan binnen de literatuur rond dit thema. Zo heb ik bijvoorbeeld tijdens de inventarisatie van kwaliteiten en moeilijkheden bij ASS-leerlingen (zie 2.3. t/m 2.3.4.) de kenmerken pas opgenomen als ze in tenminste drie betrouwbare bronnen werden genoemd.

Tevens heb ik bestaande kennis en onderzoeksresultaten die nationaal en internationaal over het thema beschikbaar zijn, zo veel mogelijk in overweging genomen (zie 1.3.).

Ik ben in dit onderzoek eerlijk over de gebruikte bronnen en zal de verzamelde data alleen gebruiken voor onderzoeksdoeleinden. Tijdens het hele onderzoek, zowel bij het verzamelen van data en het verwerken/ presenteren van het onderzoek, ben ik als onderzoeker betrouwbaar, vriendelijk, respectvol en geduldig.

Daarnaast verantwoord ik mijn keuzes en gedrag o.a. in de slotfase van dit onderzoek door mijn eigen onderzoek te evalueren en de impact van mijn onderzoek te beschrijven.

3.5.3. Triangulatie.

Ik heb in dit onderzoek bronnen (literatuur, vragenlijst en focusgroep) theorieën en data gebruikt. Dit leidt tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek (De Lange, Schuman & Montessori, 2012).

Zeven van de 22 lesgevers hebben de vragenlijst ingevuld. Dit is 63,6% van het totaal en is daardoor voldoende betrouwbaar voor mijn onderzoeksschool.

Bij de focusgroepen hebben 18 leerlingen van de 84 middenbouw en bovenbouw leerlingen hun inbreng gehad. Dit is 21,4% van het totaal. Per focusgroep kwam dit respectievelijk neer op: 4 van de 19 leerlingen (21,1%) in groep 4, 4 van de 19 leerlingen (21,1%) in groep 5, 4 van de 12 leerlingen (33,3%) in groep 6, 4 van de 19 leerlingen (21,1%) in groep 7 en 2 van de 15 leerlingen (13,3%) in groep 8. De bovenstaande focusgroepen bestonden uit een “beperkt” aantal mensen, twee tot vier personen, waardoor een beperkt aantal thema’s of vragen goed aan de orde konden komen en er een intensieve interactie tussen betrokkenen kon zijn (Litosseliti, 2003). Door vanuit verschillende invalshoeken naar de deelvragen (zie figuur 1) te kijken, is de betrouwbaarheid van dit onderzoek verhoogd (Harinck, 2006).

	Bronnen/ Respondenten		Onderzoeksmethoden		
	7 Leerkrachten/ klassenassistenten	18 Leerlingen	Document- onderzoek	Vragen- lijst	Focus- groepen
Deelvraag 1			X		
Deelvraag 2	X		X	X	
Deelvraag 3		X	X		X

Figuur 1: Triangulatie PGO (Janssen, 2016)

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten.

4.1. Deelvraag 1.

Welke basiskennis over ASS moet er in de hulpkaart voor basisschoolkinderen op deze onderzoeksschool staan, zodat er meer begrip en steun gaat ontstaan voor ASS-leerlingen?

4.1.1. Onderzoeksmethode: documentenonderzoek/ literatuuronderzoek.

De verschijningsvormen van ASS zijn zeer gevarieerd. Met enige overdrijving kan gezegd worden dat er bijna evenveel vormen van ASS bestaan als mensen die het hebben (gezondheidsraad, 2009). Het is dus ook niet mijn bedoeling om op de hulpkaart “alle” verschijningsvormen van ASS op te nemen. Zoals hierboven omschreven is dit praktisch onhaalbaar en onoverzichtelijk. In mijn zoektocht in betrouwbare bronnen van gerenommeerde ASS-specialisten (o.a. Vermeulen, Delfos, van Berckelaer-Onnes, McAfee), op sites van belangenverenigingen (o.a. NVA) en publicaties (o.a. gezondheidsraad) zocht ik vooral naar kwaliteiten van basisschoolkinderen met een normale en hoge begaafdheid met ASS, naar beschrijvingen waarin ASS-leerlingen anders reageren en naar beschrijvingen waarin ASS-leerlingen anders doen dan leerlingen zonder ASS. Omdat ik in de zoektocht naar kwaliteiten en moeilijkheden van ASS-kinderen dreigde te verdrinken in een enorm aantal gegevens/ data heb ik de volgende afwegingen gemaakt en voorwaarden gesteld, te weten:

- De gevonden beschrijvingen van kwaliteiten en moeilijkheden moeten betrekking hebben op normaal- tot hoogbegaafde basisschoolkinderen met ASS, omdat de onderzoeksschool een reguliere basisschool is.
- De gevonden moeilijkheden en kwaliteiten moeten passend zijn in de context van de basisschool, omdat ze beeldend moeten zijn voor basisschoolkinderen.

- De gevonden moeilijkheden moeten gerubriceerd kunnen worden in de vier categorieën: beperkingen in de sociale omgang, beperkingen in de communicatie, beperkingen in de verbeelding, omdat de zogenaamde ‘triade’ van stoornissen (Wing, 2006) typerend is voor alle personen met ASS en stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten.
- De gevonden moeilijkheden en kwaliteiten moeten terug te voeren zijn op minimaal drie of meer betrouwbare bronnen van gerenommeerde specialisten, omdat anders te specifieke gedragingen op de lijst komen.

In bijlage 10 zijn de resultaten van mijn documentenonderzoek/ literatuuronderzoek naar de ASS-gedragskenmerken bij basisschoolkinderen met een normale tot hoge begaafdheid te vinden. De uitkomsten zijn verwerkt als tabellen.

Alvorens ik deze resultaten in tabellen heb kunnen verwerken heb ik de onderstaande stappen doorlopen:

1. Lezen in verschillende bronnen welke gedragskenmerken (sterktes en beperkingen) behoren bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid. Deze noteren in een overzicht (zie bijlage 10).
2. Inventariseren of deze gedragskenmerken in een van de acht betrouwbare bronnen (zie bijlage 10) van gerenommeerde deskundigen worden genoemd. Gegevens verzamelen in een tabel als ze in drie of meer bronnen worden genoemd (zie bijlage 10).

Uit mijn documentenonderzoek/ literatuuronderzoek komt naar voren dat wil je ondersteuning bieden aan kinderen met ASS je op de hoogte moet zijn van de moeilijkheden en de sterktes (de ‘buitenkant’). Dit is het gedrag van leerlingen met ASS waar je als medeleerling mee te maken krijgt. De moeilijkheden zijn grotendeels terug te voeren op de stoornissen in sociale omgang en communicatie, de stoornissen in de verbeelding en het beperkte repetitieve patroon van interesses en activiteiten. Het weten waar dit gedrag vandaan komt, dus weet hebben van de specifieke stijl van de informatieverwerking (de ‘binnenkant’) overstijgt het bevattingsvermogen van kinderen en vaak ook van volwassenen.

Daarnaast komt naar voren dat in de door mij bestempelde betrouwbare bronnen van gerenommeerde deskundigen, het zwaartepunt enigszins ligt op het beschrijven van beperkingen in de communicatie en de beperkingen in de sociale omgang.

4.2. Deelvraag 2.

In hoeverre zijn de lesgevendenden op deze onderzoeksschool bekwaam om basisvoorlichting te geven over ASS, om vragen over ASS te kunnen beantwoorden en zijn ze bereid om eventuele hiaten in kennis op te lossen?

4.2.1. Onderzoeksmethode: vragenlijst.

Van de 11 lesgevendenden hebben 7 lesgevendenden de vragenlijst ingevuld (zie bijlage 4). Dit is 63,6% van het totaal. De resultaten die komen uit de vragenlijsten zijn daarom relatief betrouwbaar. Toch moeten ze met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, omdat niet de volledige 100% van de lesgevendenden gereageerd heeft.

Hieronder de resultaten van mijn vragenlijst om te onderzoeken of de lesgevendenden op deze onderzoeksschool voldoende kennis over ASS bezitten, bekwaam zijn om basisvoorlichting te geven en vragen te kunnen beantwoorden aan leerlingen in hun klas. En of ze bereid zijn eventuele hiaten in hun kennis op te lossen. De uitkomsten zijn verwerkt als tabellen en grafieken.

Alvorens ik deze resultaten in tabellen en grafieken (zie tabel 1 t/m 4 en Figuur 2 t/m 4) heb kunnen verwerken heb ik de onderstaande stappen doorlopen:

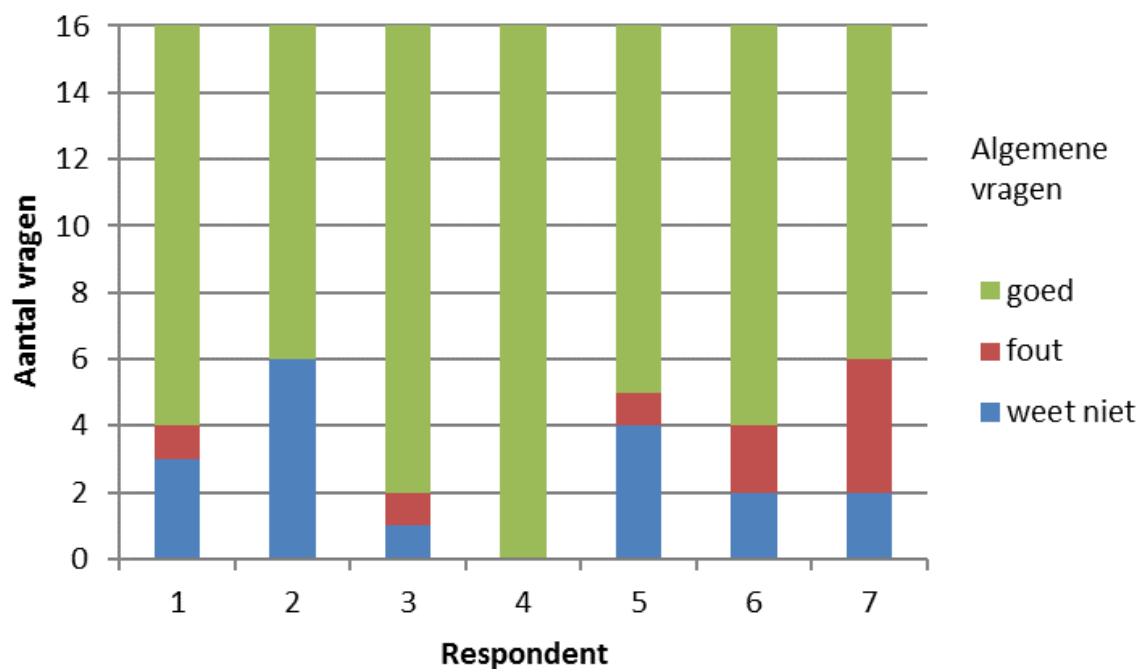
1. Vragenlijst (zie bijlage 3) in laten vullen door lesgevende en digitaal laten terugsturen.
2. De beweringen over algemene kennis ASS en werken met ASS-kinderen in de klas in de vragenlijsten handmatig nakijken met een antwoordmodel (zie bijlage 4).

3. Per ingevulde vragenlijst elke bewering met groen aangeven als hij goed is, elke bewering die fout was aangeven met rood en elke bewering met 'weet niet' aangeven met blauw (zie bijlage 4).
4. Vragenlijsten invoeren in SPSS (Statistical Package for Social Sciences) met in de rijen de respondenten en in de kolommen de vragen.
5. Bij de beweringen de gegeven antwoorden rubriceren in goed, fout of weet niet. Variabelen maken voor aantal goed, aantal fout, aantal weet niet, percentage goed, percentage fout en percentage weet niet.
6. Het programma frequentietabellen laten maken per bewering, per stelling, per respondent, per groep van beweringen en van alle respondenten samen (zie bijlage 5).
7. Het programma SPSS van relevante gegevens het rekenkundig gemiddelde, de mediaan, de modus en de standaarddeviatie (SD) laten bepalen (zie bijlage 5).
8. Van bepaalde frequentietabellen de gegevens in Excel zetten om een staafgrafiek te laten maken.

Omdat ik geen ervaring heb met het programma SPSS heb ik hulp gezocht bij mijn critical friend (Dr. M. van Kessel, postdoctoraal onderzoeker spoedzorg Radboud UMC). Zij heeft mij bij eerdere toetsen geholpen met de interpunctie en de spelling van mijn werk. Zij gaf mij ook het advies, om bij een van de vragenlijsten waar het antwoord op de stelling niet geheel duidelijk was omdat de respondent twee antwoorden aan had gekruist, te kiezen voor het meest neutrale antwoord van de twee opties.

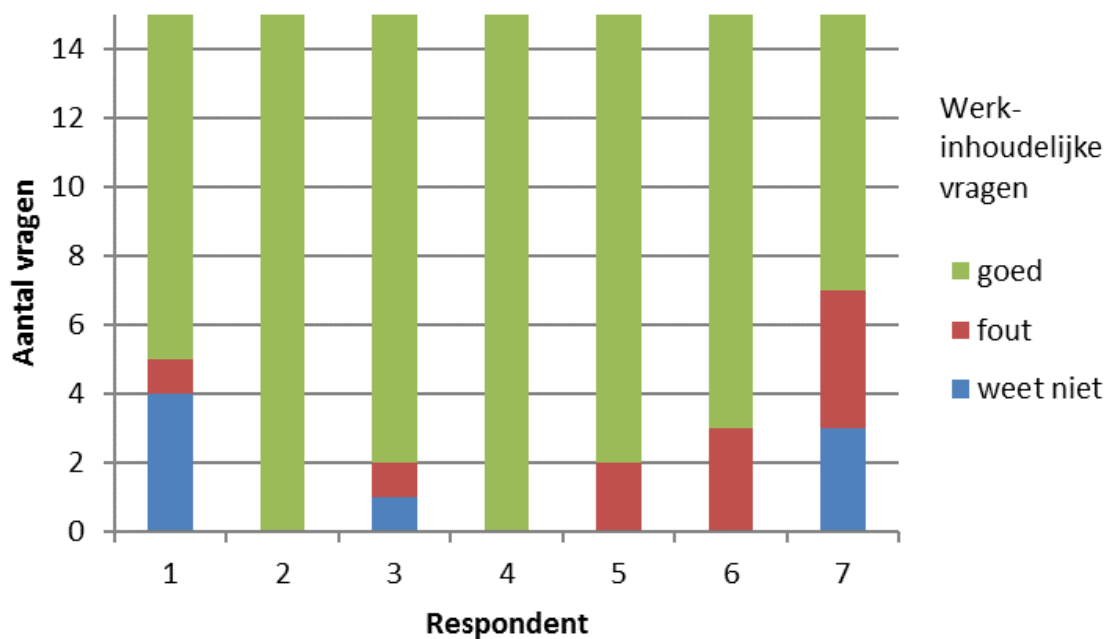
Tabel 1. Algemene kennis van ASS (N=7).			
Bewering	Goed N (%)	Fout N (%)	Weet niet N (%)
1. ASS is een stoornis in de informatieverwerking.	6 (85,7)	0	1 (14,3)
2. ASS-leerlingen hebben uitingsvormen op drie hoofdgebieden te weten; contactstoornissen, communicatiestoornissen en stoornissen in het voorstellingsvermogen.	7 (100)	0	0
3. De oorzaak van ASS is zeer waarschijnlijk een aangeboren beschadiging van bepaalde gebieden in de hersenen en/ of van de chemie van de hersenen die leiden tot problemen in het verwerken van de informatie.	5 (71,4)	0	2 (28,6)
4. ASS is een aandoening die alleen onderkend kan worden op gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen.	3 (42,9)	1 (14,3)	3 (42,9)
5. ASS is een stoornis dus kan via behandeling genezen worden.	6 (85,7)	1 (14,3)	0
6. Als een leerling een obsessieve belangstelling heeft voor bepaalde onderwerpen dan zou deze leerling weleens ASS kunnen hebben.	4 (57,1)	0	3 (42,9)
7. Als een leerling minder contact met andere kinderen heeft en moeite heeft met verbale en non-verbale communicatie dan zou deze leerling weleens ASS kunnen hebben.	7 (100)	0	0
8. De meeste ASS-leerlingen hebben vaak meer behoefte aan een vast ritme en structuur. Wanneer deze ontbreekt en/ of er grote veranderingen zijn, dan komt het voor dat ze gestrest raken en/ of driftbuien krijgen.	7 (100)	0	0
9. De meeste ASS-leerlingen hebben vaak een realistisch zelfbeeld.	5 (71,4)	1 (14,3)	1 (14,3)
10. Alle ASS-leerlingen houden zich vast aan vaste bewegingen zoals wiegen/ tollen en fladderen.	5 (71,4)	1 (14,3)	1 (14,3)
11. De meeste ASS-leerlingen reageren anders op prikkels zoals, licht, geluid, geur, smaak, tast.	6 (85,7)	0	1 (14,3)
12. De meeste ASS-leerlingen zijn goed in betekenisverlening.	2 (28,6)	2 (28,6)	3 (42,9)
13. De meeste ASS-leerlingen kunnen goed inschatten of iemand boos is en inschatten waarom diegene boos is.	7 (100)	0	0
14. De meeste ASS-leerlingen ontwikkelen zich op bepaalde gebieden vaak anders en langzamer dan op basis van leeftijd verwacht mag worden.	5 (71,4)	0	2 (28,6)
15. Als vader en/ of moeder ASS heeft dan heeft de nakomeling het ook altijd.	6 (85,7)	1 (14,3)	0

16. Bij de meeste ASS-leerlingen is de mentale leeftijd vaak hoger dan de kalenderleeftijd.	4 (57,1)	2 (28,6)	1 (14,3)
---	----------	----------	----------



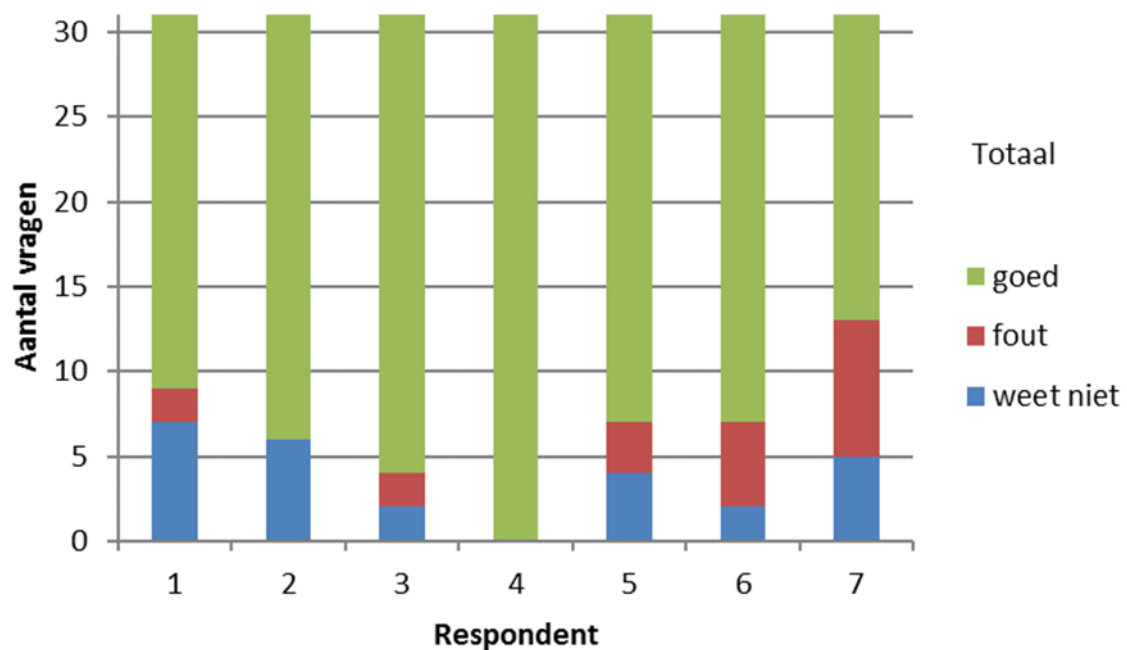
Figuur 2: Staafgrafiek aantal vragen over algemene kennis ASS beantwoord met goed, fout of 'weet niet' per respondent

Tabel 2. Werken in de klas met ASS-leerlingen.			
Bewering	Goed N (%)	Fout N (%)	Weet niet N (%)
1. Omdat de meeste ASS- leerlingen vaak problemen hebben met het overzien van taken/ opdrachten kun je ze helpen met het visualiseren van taken/ opdrachten.	7 (100)	0	0
2. Bij de meeste ASS-leerlingen is het belangrijk om duidelijke en lange instructies te geven.	6 (85,7)	1 (14,3)	0
3. De meeste ASS-leerlingen zijn goed bij het doen-alsof-spelletjes.	6 (85,7)	0	1 (14,3)
4. De meeste ASS-leerlingen stellen makkelijk hulpvragen.	7 (100)	0	0
5. De meeste ASS-leerlingen zijn goed in staat complimenten te geven en te ontvangen.	6 (85,7)	1 (14,3)	0
6. De meeste ASS-leerlingen beredeneren meer in plaats van voelen.	6 (85,7)	1 (14,3)	0
7. Bij groepswork kun je de meeste ASS-leerlingen gerust vragen een planning te maken.	7 (100)	0	0
8. De meeste ASS-leerlingen zijn prima in staat om in een drukke omgeving, met veel prikkels, geconcentreerd door te werken.	7 (100)	0	0
9. De meeste ASS-leerlingen nemen vaak het initiatief om anderen deelgenoot te maken van zijn/haar ervaringen.	6 (85,7)	1 (14,3)	0
10. Leerlingen leren vaardigheden vaak aan door imitatie, dus ASS-leerlingen ook.	2 (28,6)	3 (42,9)	2 (28,6)
11. Een vertraagde ontwikkeling van taal, spel en sociale vaardigheden, is een goede indicatie dat je te maken hebt met een ASS-leerling.	3 (42,9)	2 (28,6)	2 (28,6)
12. De meeste ASS-leerlingen hebben baat bij een time-out plek, als ze het stressniveau te hoog voelen worden.	5 (71,4)	1 (14,3)	1 (14,3)
13. De meeste ASS-leerlingen kunnen net zo gemakkelijk verbale opdrachten aan als geschreven opdrachten.	6 (85,7)	0	1 (14,3)
14. Beeldspraak, ironie of sarcasme vinden de meeste ASS-leerlingen geen enkel probleem.	6 (85,7)	1 (14,3)	0
15. De meeste ASS-leerlingen hebben nog meer baat bij korte en heldere zinnen.	6 (85,7)	1 (14,3)	0



Figuur 3: Staafigrafiek aantal vragen over werken met ASS-kinderen beantwoord met goed, fout of 'weet niet' per respondent

Tabel 3. Aantal fouten en percentage fouten op alle beweringen.			
	Gem aantal (SD)	Range aantal	Gem percentage (SD)
Fout	2,86 (2,85)	0-8	9,2% (9,2)
Weet niet	3,71 (2,50)	0-7	12,0% (8,1)
Goed	24,43 (4,04)	18-31	78,8% (13,0)



Figuur 4: Staafgrafiek alle vragen beantwoord met goed, fout of 'weet niet' per respondent

Tabel 4. Stellingen met betrekking tot ASS-leerlingen.				
Stellingen.	Gem (SD)	Range	Modus	Mediaan
1. Ik heb weleens ASS-leerlingen in mijn klas gehad.	4,57 (0,79)	3-5	5	5
2. Ik herken ASS-leerlingen als ze in mijn klas zitten.	4,29 (0,49)	4-5	4	4
3. Ik weet ASS-leerlingen te begeleiden waardoor ze anders omgaan met hun beperkingen en ze zichzelf strategieën aanleren om om te gaan met hun beperkingen.	4,00 (0,58)	3-5	4	4
4. Ik weet wat de juiste didactische aanpak is voor ASS-leerlingen.	3,71 (0,49)	3-4	4	4
5. Ik zou geschoold willen worden in het omgaan met ASS-leerlingen.	3,71 (0,76)	3-5	4	4

Uit mijn vragenlijst komt naar voren dat:

- Vier van de 16 beweringen over algemene kennis ASS door alle respondenten goed zijn beoordeeld. De beweringen bevatten de kernwoorden: hoofdgebieden ASS, communicatie, structuur, inschatten.
 - Twee beweringen over algemene kennis ASS door het merendeel van de respondenten niet goed zijn beoordeeld, omdat ze het fout beoordeelden of niet wisten. De beweringen bevatten de kernwoorden: gedragskenmerken, medische aanwijzingen, betekenisverlening.
 - Tien beweringen over algemene kennis ASS door het merendeel (57,1 - 85,7%) van de respondenten goed zijn beoordeeld.
 - Eén van de zeven respondenten alle beweringen over algemene kennis ASS goed heeft beoordeeld.
-
- Vier van de 15 beweringen over werken met ASS-leerlingen door alle respondenten goed zijn beoordeeld. De beweringen bevatten de kernwoorden: visualiseren, hulpvragen, planning, prikkels.
 - Twee beweringen over werken met ASS-leerlingen door het merendeel van de respondenten niet goed is beoordeeld, omdat ze het fout beoordeelden of het niet wisten. De beweringen bevatten de kernwoorden: imitatie, vertraagde ontwikkeling.
 - Negen beweringen over werken met ASS-leerlingen door het merendeel (71,4 – 85,7%) van de respondenten goed zijn beoordeeld.
 - Twee van de zeven respondenten alle beweringen over werken met ASS-leerlingen goed hebben beoordeeld.
-
- Eén van de zeven respondenten heeft alle 31 beweringen van beide categorieën goed beoordeeld.
 - Bij het beantwoorden van alle beweringen was het gemiddeld aantal fouten van de totale groep respondenten 2,86 met een range van 0 tot 8 fouten per respondent. Het gemiddeld percentage fouten was 9,2%.
 - Bij het beantwoorden van alle beweringen was het gemiddeld aantal goede antwoorden van de totale groep respondenten 24,43 met een range van 18 tot 31 per respondent. Het gemiddeld percentage goede antwoorden was 78,8%.

- Bij het beantwoorden van alle beweringen was het gemiddeld aantal 'weet niet' antwoorden van de totale groep respondenten 3,71 met een range van 0 tot 7. Het gemiddeld percentage weet niet antwoorden was 12,0%.
- Alle respondenten hebben stelling 1, op een schaal van 1 t/m 5, gemiddeld beoordeeld met een 4,57. Bij deze stelling is 5 de waarde die het meeste voorkomt en gescoord wordt door de respondenten. Bij deze stelling is 5 het middelpunt.
- Alle respondenten hebben stelling 2, op een schaal van 1 t/m 5, gemiddeld beoordeeld met een 4,29. Bij deze stelling is 4 de waarde die het meeste voorkomt en gescoord wordt door de respondenten. Bij deze stelling is 4 het middelpunt.
- Alle respondenten hebben stelling 3, op een schaal van 1 t/m 5, gemiddeld beoordeeld met een 4,00. Bij deze stelling is 4 de waarde die het meeste voorkomt en gescoord wordt door de respondenten. Bij deze stelling is 4 het middelpunt.
- Alle respondenten hebben stelling 4, op een schaal van 1 t/m 5, gemiddeld beoordeeld met een 3,71. Bij deze stelling is 4 de waarde die het meeste voorkomt en gescoord wordt door de respondenten. Bij deze stelling is 4 het middelpunt.
- Alle respondenten hebben stelling 5, op een schaal van 1 t/m 5, gemiddeld beoordeeld met een 3,71. Bij deze stelling is 4 de waarde die het meeste voorkomt en gescoord wordt door de respondenten. Bij deze stelling is 4 het middelpunt.

4.3. Deelvraag 3.

Wat voor een interventies bedenken klasgenoten voor ASS-leerlingen zodat die zich beter begrepen en gesteund voelen?

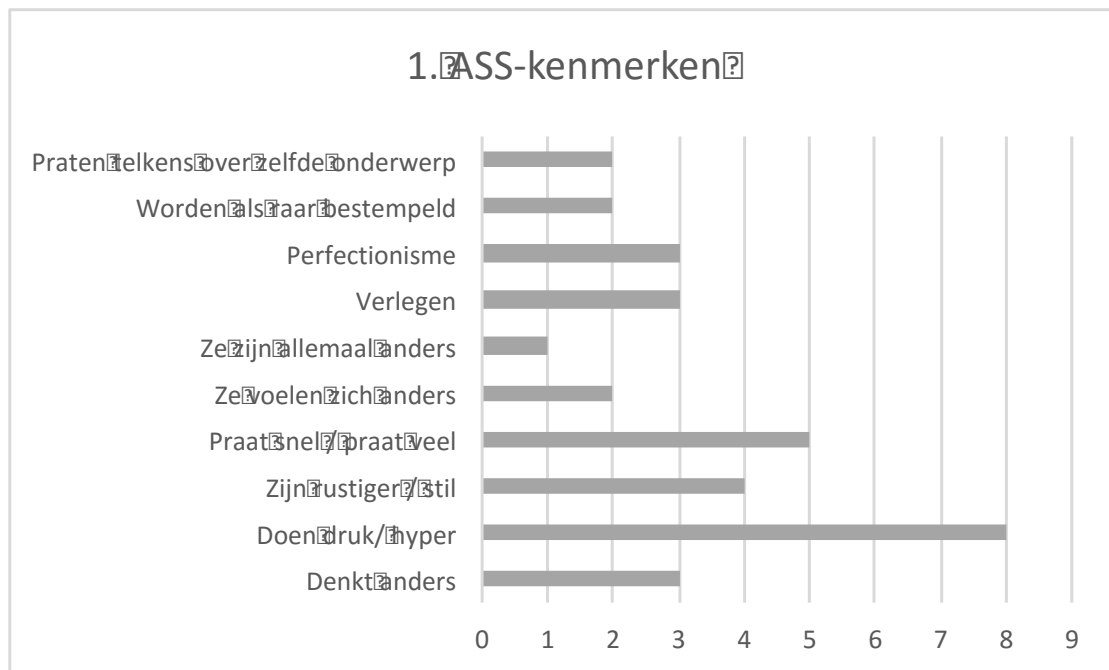
4.3.1. Onderzoeksmethode: Focusgroep.

Hieronder de resultaten en geopperde interventies van de 18 deelnemers uit de focusgroepen per vraag. De uitkomsten zijn verwerkt als staafgrafieken (zie figuren 5 t/m 14).

Alvorens ik deze resultaten in grafieken heb kunnen verwerken heb ik de volgende stappen doorlopen:

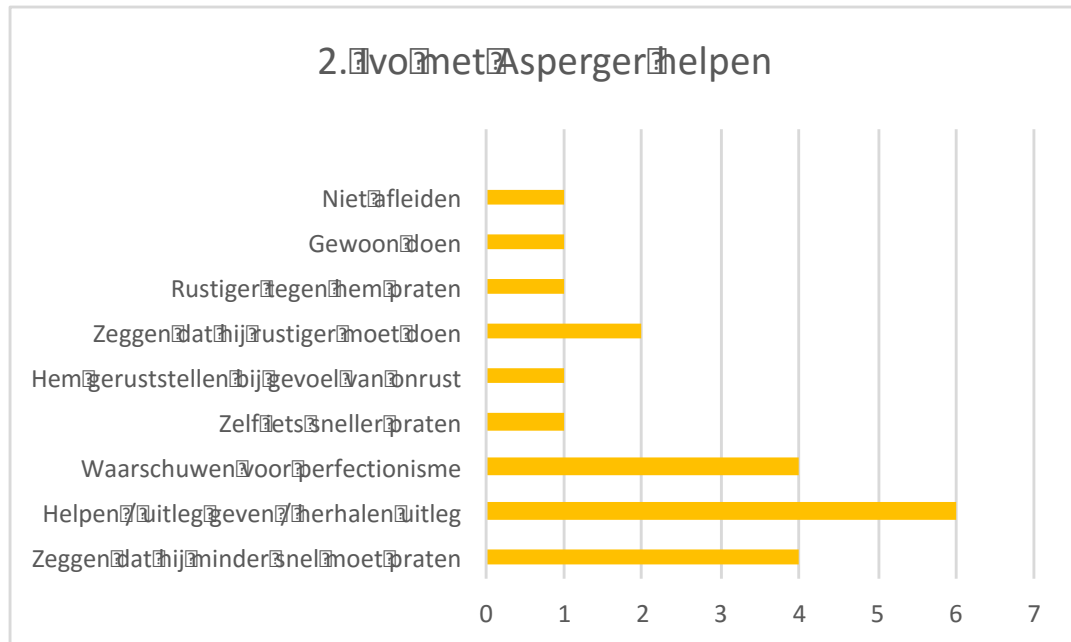
1. Afnemen/ stellen vragen per focusgroep en geluidsopname maken (zie bijlage 6).
2. Letterlijk uitschrijven van de geluidsopname per focusgroep (zie bijlage 7).
3. Inventariseren en opschrijven letterlijke antwoorden per vraag en per focusgroep in een tabel (zie bijlage 8).
4. Overzicht maken van alle antwoorden/ interventies per vraag en gegevens in Excel zetten (zie bijlage 9).
5. Excel alle gegevens per vraag laten verwerken tot staafgrafieken.

Als antwoord op de vraag waarin kinderen met ASS anders zijn, noemden de respondenten het vaakst (8/18) dat zij druk doen/ hyper zijn (Figuur 5).



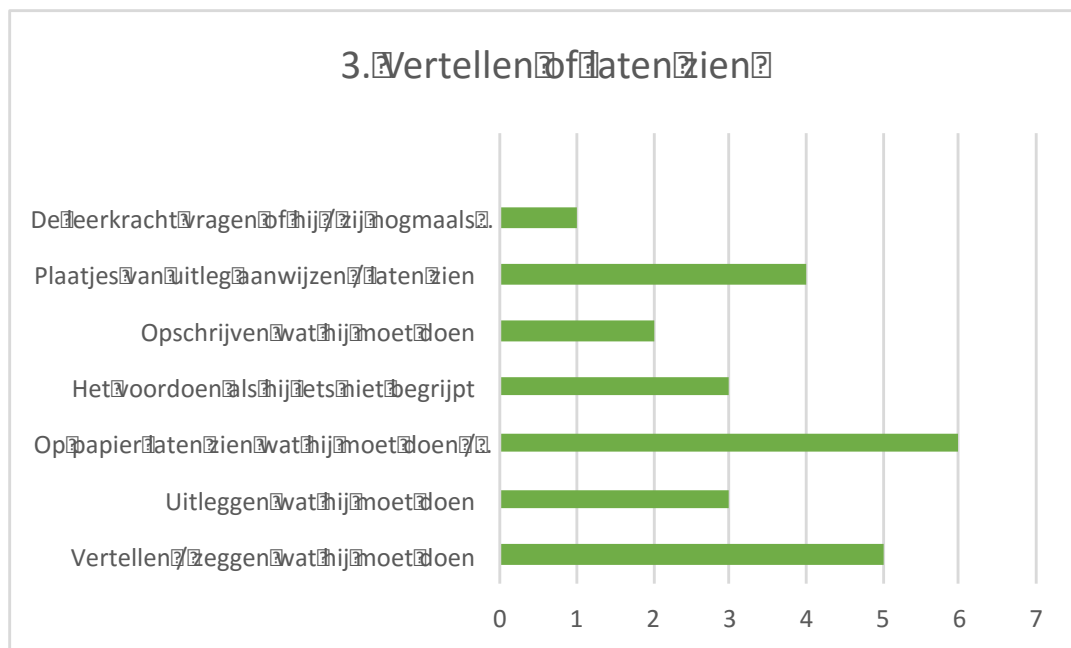
Figuur 5: Resultaten vraag 1 ASS-kenmerken (Janssen, 2016)

Op de vraag: “Je moet met Ivo samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen” werd het meest frequent geantwoord “helpen. uitleg geven. herhalen van uitleg” (6/18) (Figuur 6).



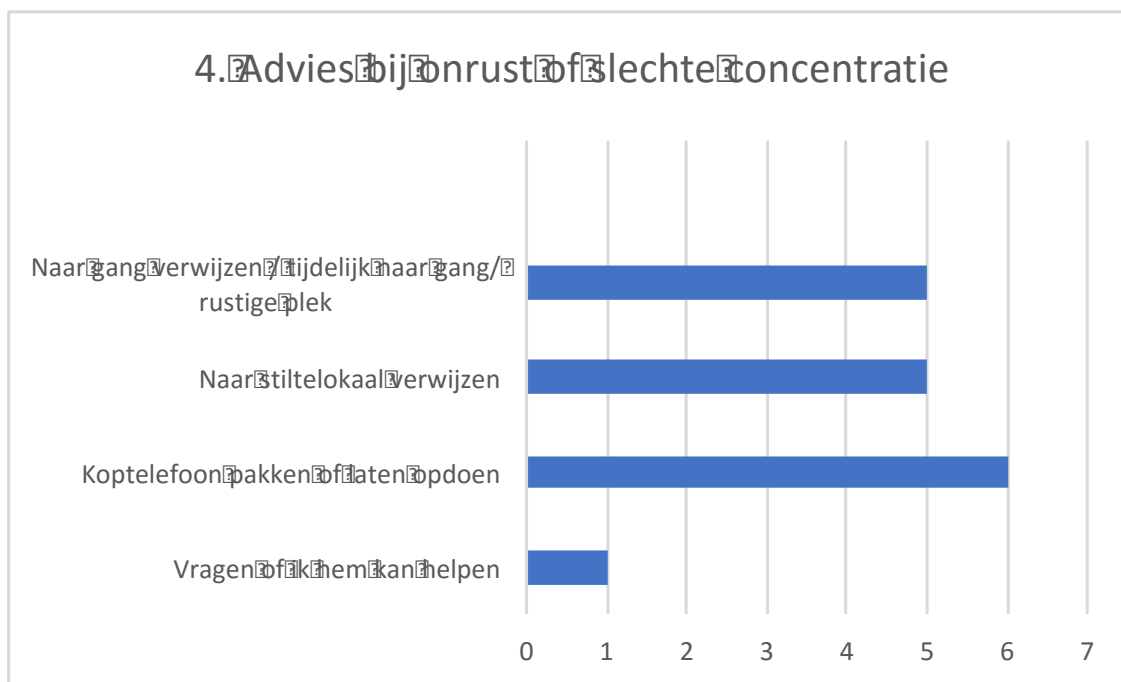
Figuur 6: Resultaten vraag 2 Ivo met Asperger helpen

Als antwoord op de vraag: “Wat zou jij doen als jij merkt dat een ASS-leerling niet meer weet wat hij/ zij moet doen? Vertel je het hem/ haar of laat je het zien?” zei het grootste aantal respondenten dat zij op papier zouden laten zien wat de ASS-leerling moet doen (6/18) of vertellen/zeggen wat hij/zij moet doen (5/18) (Figuur 7)



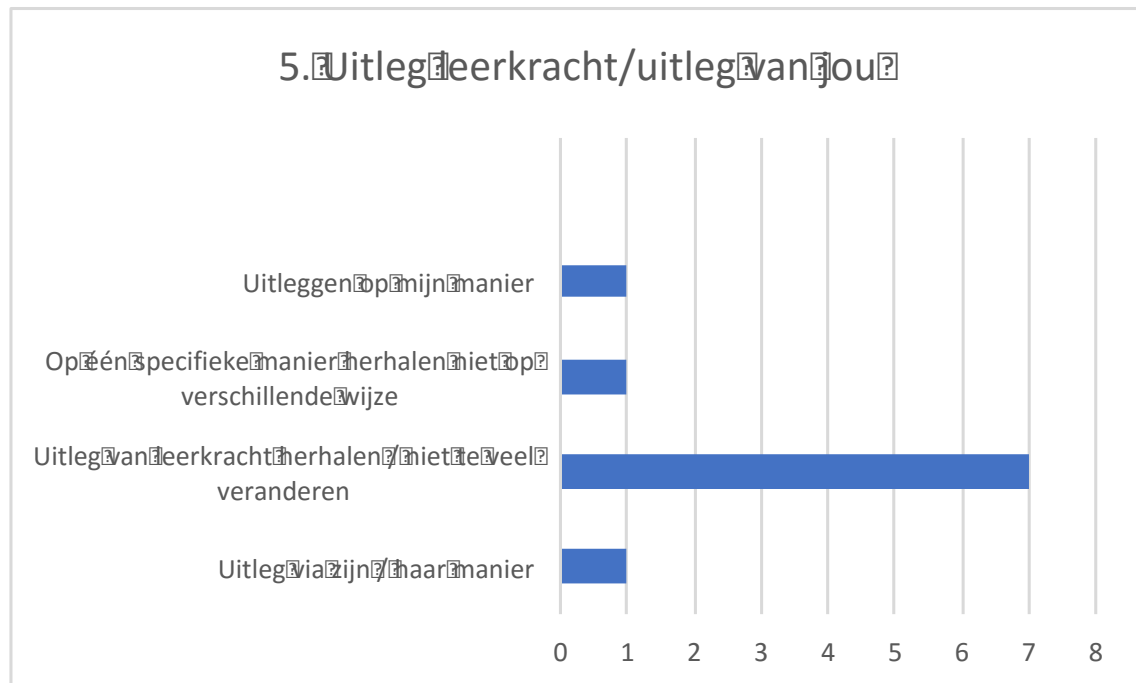
Figuur 7: Resultaten vraag 3 Vertellen of laten zien

Op de vraag: “Wat kun jij de ASS-leerling vertellen/ adviseren als hij/ zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren?” antwoordden men dat zij een koptelefoon zouden adviseren (6/18) of het stiltelokaal (5/18) of de gang of andere rustige plek (5/18) (Figuur 8).



Figuur 8: Resultaten vraag 4 Advies bij onrust of slechte concentratie

Bij de vraag: “Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Jij werkt samen met een ASS-leerling en legt de som op jouw manier uit. Is dit slim? Wat zou je kunnen doen?” antwoordde de grootste groep respondenten (7/18) dat zij de uitleg van de leerkracht zouden herhalen en niet teveel zouden veranderen (Figuur 9).



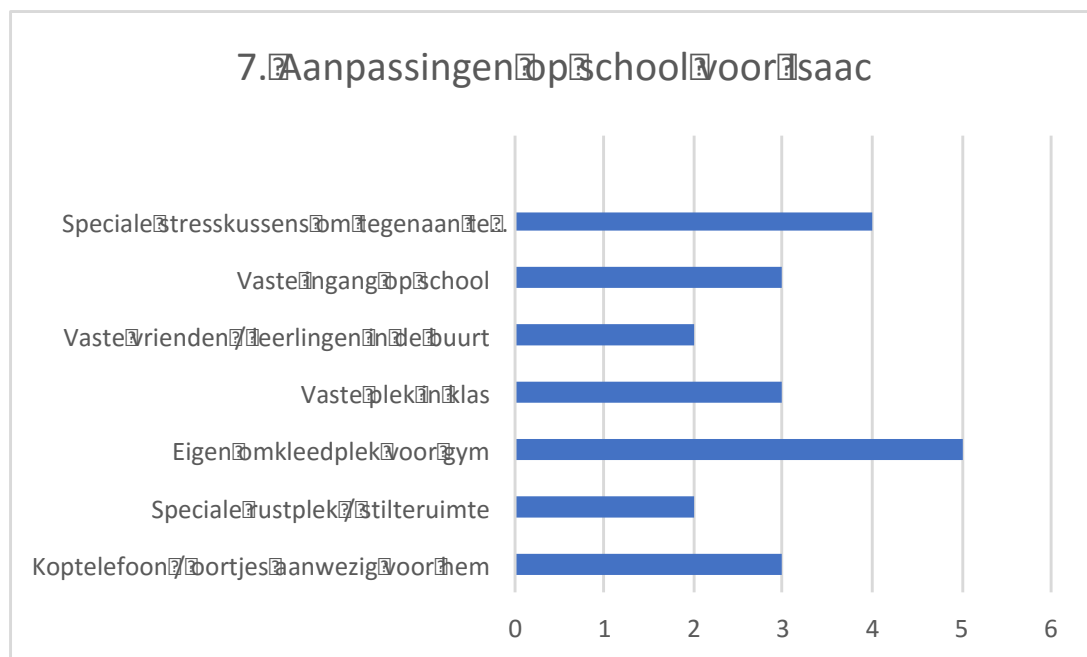
Figuur 9: Resultaten vraag 5 Uitleg leerkracht/ uitleg van jou

Het meest frequent voorkomende antwoord op de vraag: “Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?” was niet te druk doen/ zorgen dat hij op rustige plek zit/ rustig tegen hem praten (10/18) (Figuur 10).



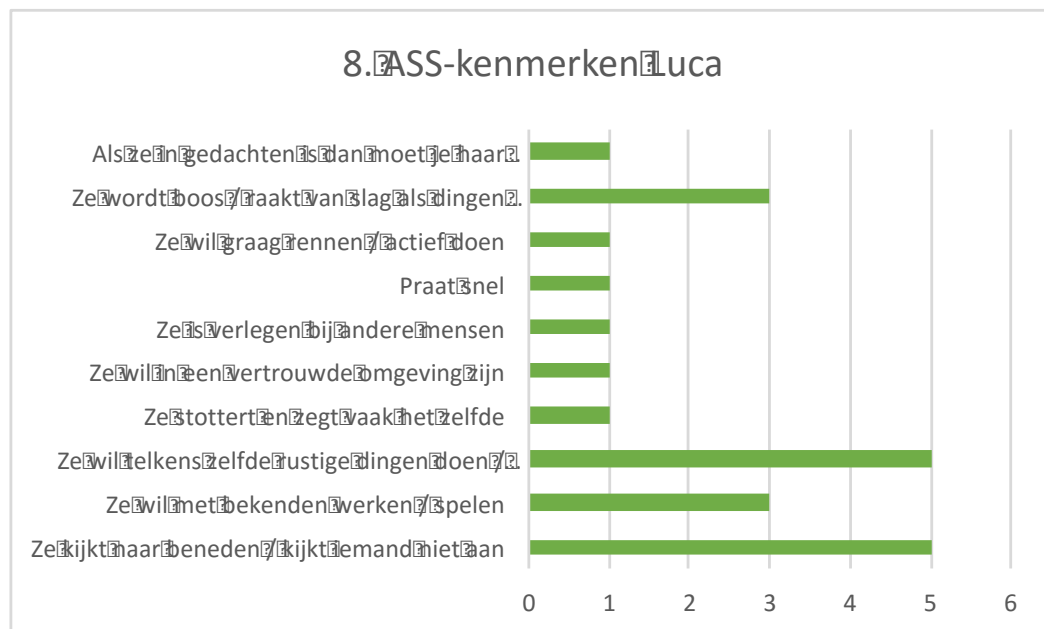
Figuur 10: Resultaten vraag 6 Onrust/ gestreste Isaac helpen

Op de vraag: “Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?” werd het vaakst gezegd dat hij een eigen omkleedplek voor de gym kreeg (5/18) en een stresskussen om tegen aan te slaan. (4/18) (Figuur 11).



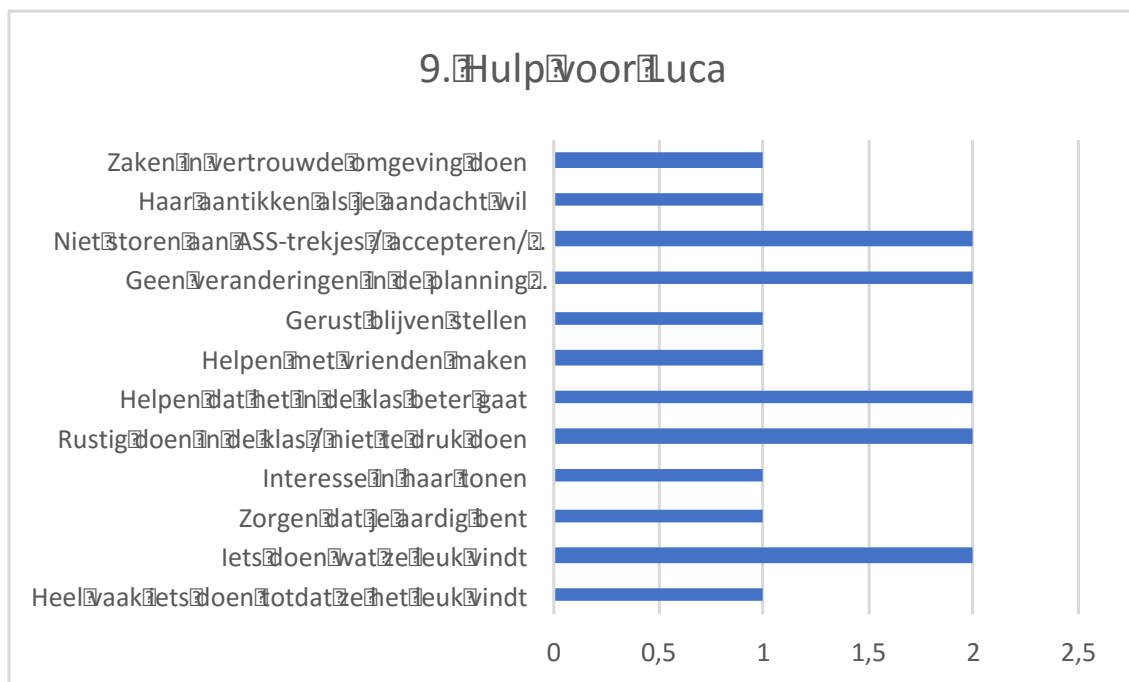
Figuur 11: Resultaten vraag 7 Aanpassingen op school voor Isaac

Als antwoord op de vraag: “Waaraan kun je bij Luca merken dat ze ASS heeft?” viel het de meeste respondenten op dat zij telkens dezelfde rustige dingen wil doen (5/18) en naar beneden kijkt/ iemand niet aan kijkt (5/18) (Figuur 12).



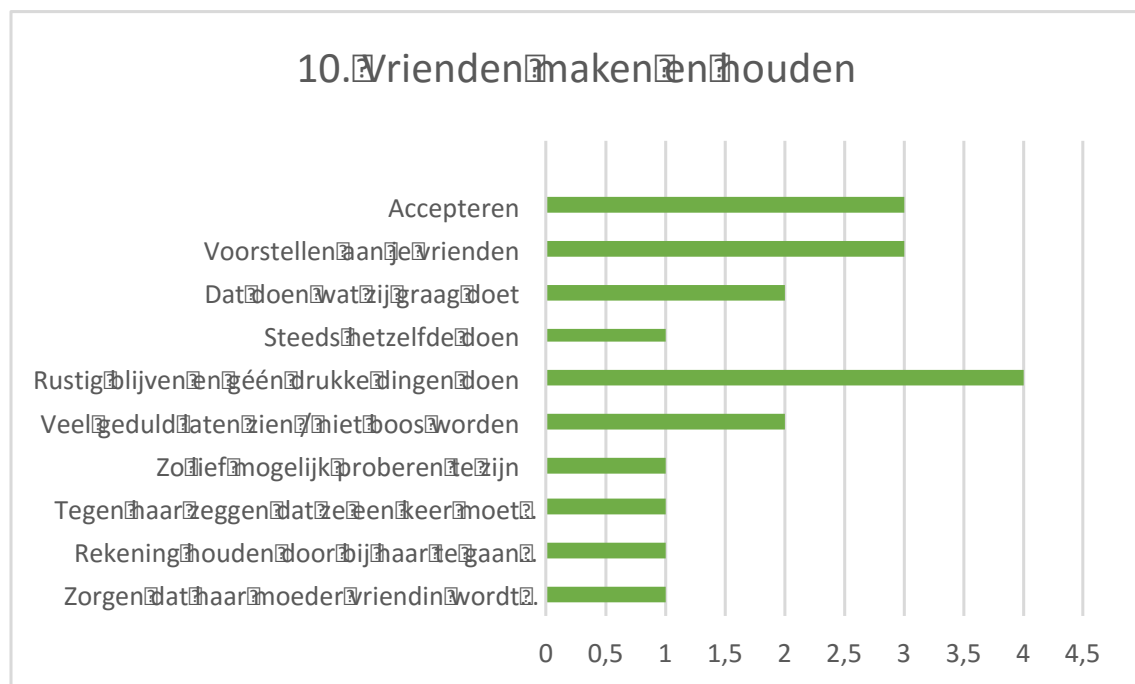
Figuur 12: Resultaten vraag 8 ASS-kenmeren Luca

Bij de vraag: “Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?” werden heel afwisselende antwoorden gegeven door de respondenten, waarbij “accepteren van ASS-trekjes”, “geen veranderingen in de planning”, “helpen in de klas”, “rustig doen” en “iets doen wat ze leuk vindt” telkens door twee van de 18 respondenten werden genoemd (Figuur 13).



Figuur 13: Resultaten vraag 9 Hulp voor Luca

Als antwoord op de vraag: “Vrienden maken en vrienden houden vinden ASS-kinderen moeilijk. Hoe zou jij een ASS-leerling hiermee kunnen helpen?” werden veel verschillende antwoorden gegeven, waarbij het meest frequent gezegd werd dat men rustig zou blijven en geen drukke dingen zou doen (4/18) (Figuur 14).



Figuur 14: Resultaten vraag 10)

4.4. Conclusies.

4.4.1. Antwoord deelvraag 1.

Welke basiskennis over ASS moet er in de hulpkaart voor basisschoolkinderen op deze onderzoeksschool staan, zodat er meer begrip en steun gaat ontstaan voor ASS-leerlingen?

Basisschoolkinderen met ASS kunnen zich op heel uiteenlopende manier gedragen en er bestaat niet zoiets als een typisch ASS-gedrag.

Kennis van de wijze waarop kinderen met ASS zich gedragen is de basis van een goed begrip (de 'buitenkant'). Goed zicht op de **moeilijkheden** draagt bij aan een goed begrip van medeleerlingen. Ze zijn in de dagelijkse schoolomgeving herkenbaar. Ze worden dus opgenomen in de basiskennis.

Omdat het benadrukken van **persoonlijke kwaliteiten** positieve emoties tot gevolg heeft bij ASS-kinderen met een normaal tot hoge begaafdheid moeten mijns inziens deze opgenomen worden in de basiskennis voor medeleerlingen.

Wie de redenen van het gedrag weet is beter in staat om een leerling met ASS te begeleiden. De 'binnenkant' is niet zichtbaar en nauwelijks te doorgronden voor basisschoolkinderen van deze onderzoeksschool vandaar dat de cognitieve verklaringstheorieën niet worden opgenomen in de basiskennis.

De door Lorna Wing beschreven '**triade**' van **stoornissen** is typerend voor alle personen met ASS. Vandaar dat de meest in de betrouwbare literatuur gevonden moeilijkheden, die in meer of mindere maten tot uiting komen bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid, volgens mij tot de basiskennis moeten behoren.

De gevonden moeilijkheden kunnen vanwege het overzicht het beste gerubriceerd worden in **de vier categorieën: beperkingen in de sociale omgang, beperkingen in de communicatie, beperkingen in de verbeelding en stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten**. Aangezien in de door mij bestempelde betrouwbare bronnen van gerenommeerde deskundigen, het **zwaartepunt** ligt op het beschrijven van **beperkingen in de communicatie** en de **beperkingen in de sociale omgang** zal dat in de basiskennis ook zo zijn.

De informatiekaart (zie bijlage 13) met basiskennis over ASS voor basisschoolleerlingen bestaat uit:

- Een omschrijving van kwaliteiten bij ASS-kinderen. De drie sterktes die in meer dan 50% van de acht geselecteerde bronnen aangehaald worden.
- Een omschrijving van beperkingen in de sociale omgang bij ASS-kinderen. De vijf beschrijvingen van beperkingen in de sociale omgang die in meer dan 50% van de acht geselecteerde bronnen aangehaald worden.

- Een omschrijving van beperkingen in de communicatie bij ASS-kinderen. De acht beschrijvingen van beperkingen in de communicatie die in meer dan 50% van de acht geselecteerde bronnen aangehaald worden.
- Een omschrijving van beperkingen in de verbeelding bij ASS-kinderen. De ene beschrijving van beperkingen in de verbeelding die in meer dan 50% van de acht geselecteerde bronnen aangehaald worden.
- Een omschrijving van stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten bij ASS-kinderen. De drie omschrijvingen van stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten die in meer dan 50% van de acht geselecteerde bronnen aangehaald worden.

Alvorens ik de bovenstaande informatiekaart (bijlage 13) heb kunnen maken heb ik nog de volgende twee stappen doorlopen:

1. Inventariseren welke gedragskenmerken per categorie vijf of meer keer worden genoemd in de acht betrouwbare bronnen. Deze in een overzicht zetten (zie bijlage 11).
2. De meest genoemde gedragskenmerken (staan in meer dan 50% van alle acht betrouwbare bronnen) per categorie vertalen in leerlingen taal, in de wij-vorm zetten en deze verwerken in hulpkaart (zie bijlage 12).

4.4.2. Antwoord deelvraag 2.

In hoeverre zijn de lesgevende op deze onderzoeksschool bekwaam om basisvoorlichting te geven over ASS, om vragen over ASS te kunnen beantwoorden en zijn ze bereid om eventuele hiaten in kennis op te lossen?

Omdat ik gokken dringend heb ontraden bij het invullen van de vragenlijst kan ik zeggen dat een leerkracht die veel antwoorden goed heeft en weinig tot geen fouten heeft gemaakt en ook weinig tot geen weet niet antwoorden heeft ingevuld, bewust bekwaam is.

Een leerkracht die veel fouten heeft gemaakt en weinig weet niet antwoorden heeft ingevuld, overschat zijn kennis volgens mij en is onbewust onbekwaam voor die vragen die fout zijn.

Een leerkracht die weinig fouten heeft gemaakt maar veel antwoorden met weet niet heeft ingevuld, schat zijn ontbreken van kennis goed in en is volgens mij bewust onbekwaam voor die vragen met het antwoord weet niet.

Uit de staafgrafiek van figuur 2 maak ik op dat respondent 4 bewust bekwaam is in de algemene kennis ASS. Dat respondent 2 zijn algemene kennis ASS goed in kan schatten en voor een zestal vragen bewust onbekwaam is. Dat de respondenten 1,3,5,6 en 7 zichzelf overschatten bij enkele vragen en daarvoor onbewust onbekwaam zijn en dat ze voor enkele vragen hun tekort aan kennis goed inschatten en daarvoor bewust onbekwaam zijn.

Uit de staafgrafiek van figuur 3 maak ik op dat respondenten 2 en 4 bewust bekwaam zijn in de kennis werken met ASS-kinderen. Dat de respondenten 5 en 6 hun kennis werken met ASS-kennis niet goed in kunnen schatten en voor 2 en 3 vragen onbewust onbekwaam zijn. Dat de respondenten 1,3 en 7 zichzelf overschatten bij enkele vragen en daarvoor onbewust onbekwaam zijn en dat ze voor enkele vragen hun tekort aan kennis goed inschatten en daarvoor bewust onbekwaam zijn.

Uit de staafgrafiek van figuur 4 maak ik op dat respondent 4 bewust bekwaam is in alle beweringen over ASS. Dat respondent 2 zijn totale kennis over ASS goed in kan schatten en voor een zestal vragen bewust onbekwaam is. Dat de respondenten 1,3,5,6 en 7 zichzelf overschatten bij enkele vragen en daarvoor onbewust onbekwaam zijn en dat ze voor enkele vragen hun tekort aan kennis goed inschatten en daarvoor bewust onbekwaam zijn.

Uit de kwantitatieve analyses blijkt dat de totale groep respondenten van deze onderzoeksschool gemiddeld 2,86 van alle 31 vragen fout maken. Dat is 9,2% van alle vragen. Ook blijkt Dat de totale groep respondenten gemiddeld 3,71 van alle vragen met weet niet invullen. Dat is 12% van alle vragen. Tenslotte blijkt dat de totale groep respondenten gemiddeld 24,43 van alle vragen goed maken. Dat is 78,8% van alle vragen.

De totale groep respondenten van deze onderzoeksschool is grotendeels bewust bekwaam voor de beweringen over ASS in deze vragenlijst gesteld.

Uit tabel 1 kan gesteld worden dat de beweringen 4, 6 en 12 door drie respondenten bewust beoordeeld worden als bewust onbekwaam. **De hiaten in de algemene kennis ASS zijn dus de beweringen:**

- **ASS is een aandoening die alleen onderkend kan worden op gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen.**
- **Als een leerling een obsessieve belangstelling heeft voor bepaalde onderwerpen dan zou deze leerling weleens ASS kunnen hebben.**
- **De meeste ASS-leerlingen zijn goed in betekenisverlening.**

Uit tabel 2 kan gesteld worden dat bewering 10 door drie respondenten fout is beoordeeld. Hiermee zijn ze voor deze bewering onbewust onbekwaam. **De hiaat in de kennis over werken met ASS-leerlingen in de klas is dus de bewering:**

- **Leerlingen leren vaardigheden vaak aan door imitatie, dus ASS-leerlingen ook.**

De conclusie is dat de respondenten van deze onderzoeksschool het eens zijn met de stelling; ik zou geschoold willen worden in het omgaan met ASS-leerlingen.

4.4.3. Antwoord deelvraag 3.

Wat voor een interventies bedenken klasgenoten voor ASS-leerlingen zodat die zich beter begrepen en gesteund voelen?

De 18 leerlingen uit de middenbouw en de bovenbouw zijn in staat om interventies te bedenken waardoor klasgeno(o)t(en) met ASS zich gesteund voelen. Hiervoor hebben ze tijdens de groepsinterviews wel hulp gehad van videofragmenten die de situatie verhelderden.

De drie meest genoemde antwoorden/ interventies per vraag zijn:

Hoe kun je Ivo met Asperger helpen?

1. Zeggen dat hij minder snel moet praten.
2. Helpen/ uitleg geven/ herhalen uitleg.
3. Waarschuwen voor perfectionisme.

Hoe help je een ASS-leerling als hij niet meer weet wat hij moet doen?

1. Vertellen/ zeggen wat hij moet doen.
2. Op papier laten zien wat hij moet doen/ tekenen/ als plaatje laten zien.
3. Plaatjes van uitleg aanwijzen/ laten zien.

Wat kun je een ASS-leerling adviseren als hij/ zij zich boos en/ of onrustig voelt?

1. Koptelefoon pakken of laten opdoen.
2. Naar stiltelokaal verwijzen.
3. Naar gang verwijzen/ tijdelijk naar gang/ rustige plek.

Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. De ASS-leerling snapt het niet. Wat zou jij doen?

1. Uitleg van leerkracht herhalen/ niet te veel veranderen.
2. Op één specifieke manier herhalen niet op verschillende wijze.
3. Uitleg via zijn/ haar manier.

Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen?

1. Niet te druk doen/ zorgen dat hij op rustige plek zit/ rustig tegen hem praten.
2. Stil zijn.
3. Niet op zijn plek gaan zitten.

Hoe zorgen ze op Isaacs school voor rust in zijn hoofd en rust in zijn omgeving?

1. Speciale stresskussens om tegenaan te schoppen/ afkoelruimte.
2. Eigen omkleedplek voor gym.
3. Koptelefoon/ oortjes aanwezig voor hem.

Hoe zou jij een ASS-leerling kunnen helpen met vrienden maken?

1. Voorstellen aan je vrienden.
2. Rekening houden door bij haar te gaan spelen.
3. Zorgen dat haar moeder vriendin wordt met een andere moeder met kinderen.

Hoe zou jij een ASS-leerling kunnen helpen met vrienden houden?

1. Veel geduld laten zien/ niet boos worden.
2. Accepteren.
3. Rustig blijven en géén drukke dingen doen.

Hoofdstuk 5 Algemene conclusie en aanbevelingen.

5.1. Algemene conclusie.

De hoofdvraag van dit PGO was:

Kan ik met behulp van medeleerlingen een hulpkaart ontwikkelen voor deze basisschoolleerlingen, zodat ASS-leerlingen op deze onderzoeksschool zich begrepen en gesteund voelen?

De sociale aspecten van het naar school gaan vormen vaak de grootste moeilijkheid voor leerlingen met ASS. Vermeulen heeft het er in zijn boek 'autisme en normale begaafdheid in het onderwijs' zelfs over dat de school een 'sociale jungle' is voor ASS-leerlingen en dat sommige de school niet overleven. De lesstof is vaak het probleem niet maar het samenspelen en samenwerken tijdens een project zorgt vaak voor moeilijkheden en stress.

Met dit in het achterhoofd ben ik de vragen gaan bedenken en videofragmenten gaan uitselecteren voor het interview dat centraal zou staan bij de focusgroepen. De thema's die aan de orde kwamen tijdens deze groepsinterviews te weten; onrust in de omgeving van ASS-leerlingen, spanning en boosheid bij ASS-leerlingen, samenwerken met ASS-leerlingen, uitleg geven aan ASS-leerlingen, vrienden maken en vrienden houden waren richtinggevend voor de tips, aanbevelingen en interventies (**Basisdimensie B1: Kritisch toepassen van kennis**). Daarom is deze hulpkaart (zie bijlage 13) het resultaat van nauwe samenwerking, tussen mij en de leerlingen van de onderzoeksschool. Ik ben vooral verantwoordelijk voor het raamwerk en de leerlingen zijn verantwoordelijk voor de invulling (**competentie 7**).

Samen met een 18-tal afgevaardigde leerlingen van deze reguliere basisschool ben ik er dus in geslaagd om een hulpkaart met tips/ aanbevelingen/ interventies voor medeleerlingen van ASS-leerlingen te maken.

Dankzij een goede relatie met de leerlingen zijn wij samen in staat geweest om deze hulpkaart te maken. Ik zie de leerlingen als belangrijke bron en stemhebbend **(Basisdimensie B2.2: Samenwerkend leren)**. Ik heb de leerlingen in het begin goed kunnen uitleggen wat de bedoeling was en heb hen goed op hun gemak kunnen stellen. Mijn communicatie heb ik aangepast aan de leeftijd van de deelnemers. Zo heb ik synoniemen bedacht voor moeilijke woorden en mijn vraagstelling versimpeld. De meeste leerlingen durfden hun inbreng te geven. Dit kwam doordat ik geen oordeel liet doorschemeren als ze een antwoord hadden gegeven en dat elk antwoord hoe raar ook ertoe deed. Ik bekrachtigde regelmatig de antwoordgever met een positief woord, geluid of signaal. Met mijn vriendelijke uitstraling en aansporingen heb ik ook de kinderen die wat terughoudend waren tot antwoorden verleid. Dankzij een heldere organisatie en werkplanning liepen de groepsinterviews nauwelijks uit. Aan het einde van de bijeenkomst heb ik mijn dankbaarheid laten blijken en hen bedankt namens de leerlingen met ASS **(competentie 1)**.

5.2. Aanbevelingen.

- Het is raadzaam om leerlingen met ASS en de ouders te informeren over de informatiekaart en de hulpkaart voor medeleerlingen en toestemming te vragen, alvorens deze in de klas in gebruik wordt genomen.
- Uit onderzoek blijkt dat een korte informatiesessie onvoldoende effect heeft op het gedrag van medeleerlingen naar leerlingen met ASS. Dit pleit voor het herhaaldelijk onder de aandacht brengen van de hulpkaart en de informatiekaart met basiskennis over ASS. Een prettige extra bijkomstigheid van een goede informatiesessie is ook dat de medeleerlingen minder terugvallen op hun eigen referentiekaders ('hij is irritant, een aansteller, gek') voor mensen met ASS. Door begrip zal pesten minder voorkomen.
- Beschouw de informatiekaart en hulpkaart niet als een statisch hulpmiddel. Breng verbeteringen, wijzigingen aan als je denkt dat dit tot betere resultaten

leidt of dat ze voor medeleerlingen van ASS-leerlingen duidelijker worden. Ik heb met zorg de informatie, de tips en aanbevelingen geschreven in een taal die de doelgroep (7 t/m 13 jaar) begrijpt, maar in de loop van de tijd kan blijken dat er toch aanpassingen nodig zijn (**Basisdimensie A2: Normatieve professionaliteit**).

- Bestudeer de bladzijden 29 t/m 31 uit het boek 'autisme op school' van van Berckelaer-Onnes en de bladzijden 46 t/m 48 uit het boek 'autisme en normale begaafdheid in het onderwijs' van Vermeulen, Mertens en Vanroy goed om de geconstateerde hiaten in de algemene kennis ASS te dichten.
- Bestudeer de bladzijden 145 en 146 uit het boek 'autisme en normale begaafdheid in het onderwijs' van Vermeulen, Mertens en Vanroy en de bladzijden 68 t/m 71 uit het boek 'autisme op school' van van Berckelaer-Onnes goed om de geconstateerde hiaat in de kennis over werken met ASS-leerlingen in de klas te dichten.
- Naar aanleiding van het invoeren van de informatiekaart en de hulpkaart zou een onderzoek uitgevoerd kunnen worden naar het welbevinden van ASS-leerlingen op deze onderzoeksschool. Hiervoor kunnen schaalvragen ingezet worden.
- Het kan nuttig zijn om de in de focusgroep gevonden opvattingen/ interventies te toetsen bij een grotere groep. Door bijvoorbeeld via een enquête een steekproef te doen onder alle middenbouw- en bovenbouwleerlingen van de onderzoeksschool.

Hoofdstuk 6

Discussie.

6.1. Bijdrage praktijkcontext.

Omdat ik als persoon met ASS nooit de extra aandacht en ondersteuning van mijn schoolomgeving heb mogen ontvangen, wil ik mij als 'change agent' op deze onderzoeksschool sterk maken voor extra ondersteuning door medeleerlingen aan ASS-leerlingen. Mijn privé situatie was de directe aanleiding voor dit PGO.

Vanwege een groeiende stroom kinderen met ASS (van 4 naar 7) op deze reguliere basisschool en de daarmee gepaard gaande toename van werkdruk bij de medewerkers, is er meer noodzaak om de 'omgeving' van de ASS-leerlingen in te zetten.

De informatiekaart met basiskennis over ASS, geschreven in de taal van de doelgroep, brengt ASS onder de aandacht bij medeleerlingen zoals de directeur graag wenste en verhoogt het kennisniveau van ASS. Door het verdiepen in de kwaliteiten en moeilijkheden van de ASS-leerlingen krijgen medeleerlingen meer respect en invoelend vermogen voor hen en tolereren ze meer van hen. Hierdoor bereidt het onderwijs de medeleerlingen voor op groei naar volwassenheid (speerpunt in het schoolplan 2015-2016).

Het onderzoek, met een vragenlijst, om de kennis over ASS bij lesgegenden op deze school te bepalen, bracht hiaten aan het licht. Lesgegenden gaan zich meer verdiepen in de stoornis en dit zal leiden tot kennisverbreding en kennisverdieping.

Middels deze hulpkaart probeer ik sociale inclusie van leerlingen met ASS te bereiken (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2010). Met een aantal aanpassingen uit de hulpkaart kunnen de 'circle of friends'/ medeklasgenoten de sociale stress verminderen, moeilijkheden voorkomen en hen meer deel laten nemen aan het sociaal gebeuren tijdens schooltijd. Hierdoor zal waarschijnlijk meer steun en begrip gaan ontstaan voor de persoon met ASS en zal de klas hem/ haar hopelijk beter

accepteren en pesten minder het geval zijn. **(Basisdimensie B2.1: Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden)**. De school met een grote diversiteit aan kinderen is dus een belangrijke leerschool. Het is in mijn ogen een minimaatschappij waar de werkelijkheid kan worden nagebootst en waarin in een 'veilige en vertrouwde omgeving' kan worden geoefend. Zo weet ik dat als ASS-leerlingen functioneren tussen leerlingen met normale sociale vaardigheden, het aanleren van normale sociale vaardigheden bij hen kan bevorderen **(Basisdimensie A1: Visie op inclusie en waarden van diversiteit)**.

Deze hulpkaart kan gezien worden als een aanpassing in het eerste spoor van een tweesporenbeleid om het leerklimaat autismevriendelijker te maken. Het betreft namelijk het aanpassen van de leeromgeving aan de leerling met ASS.

Hierbij lever ik een bijdrage aan de verdere ontwikkeling van de school, met name op het gebied van het omgaan van de school met diversiteit **(competentie 5)**.

6.2. Onderzoeksproces.

Vrij vroeg in het begin van mijn onderzoek heb ik twee voornemens moeten laten varen. Zo wilde ik in eerste instantie een hulpkaart voor medeleerlingen van ASS-leerlingen voor de totale leerlingenpopulatie van deze basisschool ontwerpen. Echter de resultaten van een klein onderzoekje naar de sociaal-emotionele ontwikkelingen en cognitieve ontwikkelingen van kinderen van 4 t/m 13 jaar, samen met de adviezen van de leerkrachten en IB-er hebben mij hiervan afgebracht. Uit de literatuur bleek o.a. dat leerlingen van 4 t/m 6 nog een te kleine woordenschat bezaten, ze moeite hadden met technisch lezen en eigen emoties kunnen herkennen maar die van anderen nauwelijks (Schreuder, Boogaard, Fukkink, Hoex, 2011). Dit zijn wel eigenschappen die nodig zijn om mee te kunnen doen aan een groepsinterview over ASS en om de hulpkaart te kunnen gebruiken. Vandaar dat ik de leerlingen uit de onderbouwunit vroegtijdig heb uitgesloten van mijn onderzoek.

Tevens heb ik in het begin van het onderzoek een deelvraag moeten laten vervallen. Ik wilde onderzoeken of de informatiekaart met basiskennis over ASS en de hulpkaart met tips en interventies, effect zouden hebben op het welbevinden van de ASS-leerlingen op deze onderzoeksschool. Dit voornemen kon echter de ijskast in omdat de directie de ASS-leerlingen dit schooljaar niet nog meer wilde belasten. Ze

waren voor begeleiding al zo vaak uit de klas. Dit vroeg in het onderzoeksproces laten vallen van nog een deelvraag heeft mij onbewust beschermd voor een van mijn valkuilen ('bovenmatig prestatiegericht' zie toets POP). Ik ben iemand die doorgaat zelfs als het ten koste gaat van mijn eigen gezondheid.

6.3. Slotwoord.

Er zullen mensen zijn die twijfels hebben over het nut van de hulpkaart en de informatiekaart. Ik ben mij ervan bewust dat een autismevriendelijke schoolomgeving niet van vandaag op morgen is gerealiseerd. Daarom geef ik de medewerkers van mijn onderzoeksschool de volgende raad: geef jezelf tijd en sta jezelf toe om fouten te maken. Leerlingen met ASS zijn kwetsbaar maar niet zo kwetsbaar dat ze het niet overleven.

Ik geloof in medemenselijkheid en in de kracht van oprechte empathie. Het is mijns inziens de kracht die zorgt voor alle leerlingen met behoeften aan extra zorg, het maakt volgens mij niet uit vanuit welke richting deze komt. Ik ben trots dat ik in gezamenlijkheid een stukje empathie heb kunnen kweken bij medeleerlingen van ASS- leerlingen (**Basisdimensie A3: Authentiek functioneren**).

Literatuur.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (vijfde, editie; DSM-5)*. Washington, DC, American Psychiatric Association.

Andriessen, D., Onstenk, J., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Den Haag, HBO raad verenigingen van hogescholen.

Baron-Cohen, S. (1989). *The theory of mind hypothesis of autism: A reply to Boucher*. British Journal of Disorders in communication, 24, 199-200.

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA, The MIT Press.

Berckelaer-Onnes, I.A. van (2007). *Ook op 29 juni bestaat Sinterklaas*. Leiden, University Press.

Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (2012). *Autisme op school: Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam, Boom.

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

Carter, E., Cushing, L.S., Clark, N.M. & Kennedy, C.G. (2005). *Effects of peer support interventions on students' access to the general curriculum and social interactions*. In: Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, (2005) Vol. 30, No. 1, p. 15-25.

Claasen, W., Bruin, E. de ., Schuman, H., Siemons. H. en Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam: generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Den Haag, SWP.

Fredrickson, B.L. (2001) *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. American Psychologist: Special Issue, 56, 218–226.

Frith, U., & Happé, F. (1995). *Theory of mind in autism*. In E. Schopler & G. Messibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York, Plenum Press.

Frith, U., & Happé, F. (1994). *Autism: Beyond “theory of mind”*. Cognition, 50, 115-132.

Frith, U. (1989). *Autism and “theory of mind”*. In C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and Threatment of Autism*. New York, Plenum Press.

Geerts, W. en Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum, Coutinho.

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

Harinck, F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant.

Heron, J. & Reason, P. (2001). *The practice of co-operative inquiry: research ‘with’ rather than ‘on’ people*. In: Reason, P. en Bradbury, H. (eds). *Handbook of action research, participative inquiry and practice*. London, Sage.

Jones, V. (2007). *“I felt like I did something good” – the impact on mainstream pupils for a peer tutoring programme for children with autism*. In: British Journal of Special Education, Volume 34, Number 1.

Lange, R. de, Schuman, H. & Montessori, N.M. (2012). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant.

Langenberg, P. en Goijaerts, B. (2016). *Cursusboek: Ik en autisme*. 's-Hertogenbosch, Reinier van Arkel groep.

Leenders, Y., Loon, A. van. (2007). *Leerlingen met autisme in de overgang naar het voortgezet onderwijs: praktische gids voor leerkrachten/ intern begeleiders po en docenten/ zorgcoördinatoren vo*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep.

Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research*. London, Continuum.

McAfee, L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld: Een programma voor (rand) normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen / Apeldoorn, Garant.

Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991). *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32 (7), 1081-1105.

Schoots, H. i.s.m. Antoon Schellens en Pleincollege (2008). *Draaiboek Buddy-project*. 's-Hertogenbosch, KPC Groep.

Schreuder, E., Boogaard, M. Fukkink, R., Hoex, J. (2011). *Pedagogisch kader kindercentra 4 -13 jaar: springplank naar een gefundeerde aanpak in de buitenschoolse opvang*. Houten, Springer Media B.V.

Vermeulen, P. (2007). *Autisme als contextblindheid*. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme, 3, 92 – 104.

Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berghem, EPO.

Wing, L. (2006). *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. London, Contable.

Yin, Robert K. (2003). *Case study research: Design and methods*. London, Sage Publications Inc.

Websites.

<http://www.autisme.nl>

<http://www.cognitieveontwikkeling.info/cognitieve-ontwikkeling-schoolkind>

Bijlage 1: Verwerkingsopdracht GAUT1

Beeldvorming autisme.

Inleiding.

In de ruim 20 jaar dat ik als docent op verschillende reguliere voortgezet onderwijs scholen heb les gegeven ben ik regelmatig autistische leerlingen tegen gekomen. Het waren vaak in mijn ogen leerlingen met niet standaard gedragingen die zich terugtrokken, moeilijk met mij en andere contact maakte, nauwelijks vragen stelde en een eigen wereld creëerde door de gehele dag met een koptelefoon op te lopen. Tijdens groepswork waren het vaak die leerlingen die zich afzonderde en zonder overleg aan de eigen (deel)opdracht bezig waren.

Ik kan wel zeggen dat ik tot voor 3 jaar terug een simplistische en statische kijk had op autisme. En ook het beeld dat verschillende films oproepen (bijvoorbeeld Rain Man) zorgt voor een te eenzijdig beeld bij mij en het grote publiek (man die anders communiceert, op sommige punten ver voor is en op andere punten juist weer ver achter is op anderen, die uitzonderlijk goed is in rekenen/ getallen, slecht tegen hard geluid kan en repeterende/ herhalende gedragingen heeft).

Door de diagnose pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven (PDD-NOS) van mijn neefje (zoon van mijn zus) ben ik mij gaan verdiepen in autisme.

In de loop van de module GAUT 1 herkende ik een groot aantal gedragingen en kenmerken van autisme bij mijzelf. Omdat ik op dat moment onderzocht werd in het psychologische centrum van Reinier van Arkel naar de mogelijk oorzaak van de steeds terugkerende depressieve periodes (dwangmatige persoonlijkheidsstoornis of een autistische stoornis?) heb ik dit gemeld bij de intake. Zo melde ik tijdens de intake dat ik moeite had met; veranderingen, ik overmatig gericht ben op details, ik veel bezig ben met interpretaties van andermans bedoelingen, ik problemen heb in de sociale interactie en communicatie en er bij mij sprake is van een negatief zelfbeeld.

Op basis van een grondig onderzoek bleek (blijkt) dat er voldoende criteria aanwezig waren (zijn) om de diagnose autismespectrumstoornis (ASS) bij mij te kunnen

rechtvaardigen. Door de diagnose en de psycho-educatie (ik en autisme) die daaraan verbonden is en de theorie behandelt tijdens de module GAUT1, is mijn kennis over ASS wel duidelijk verandert.

Leo Kanner (1894-1981) en Hans Asperger (1906-1980) kunnen gezien worden als de grondleggers van het begrip autisme. Zij gebruikte voor het eerst het kernbegrip 'autos', het Griekse woord voor 'in zichzelf gekeerd zijn'. Autismen is een Pervasive Developmental Disorder (PDD) omdat het diep in het functioneren ingrijpt en tot in de volwassenheid voortduurt.

Autisme is volgens Francesca Happé een stoornis van het menselijke zijn. De kern van autisme gaat over gebrekkige sociale interactie. Het is bij de geboorte al aanwezig maar hoeft niet vanaf het begin al zichtbaar te zijn. Er is een misvatting dat er één vorm van autisme zou zijn. Bij ieder mens met autisme wordt het weer op eigen wijze uitgedrukt.

Volgens het een-na-laatste handboek voor psychiaters, de DSM-IV-TR (APA, 2000), waarin de diagnoses en bijbehorende criteria in de psychiatrie staan, worden nog drie hoofdcriteria van de autistische stoornis onderscheiden, te weten: (1) kwalitatieve beperkingen in de sociale interactie, (2) kwalitatieve beperkingen in de communicatie en de (3) beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten. Naar gelang de hoofdcriteria aanwezig waren, werd nog onderscheid gemaakt in de classificaties: Klassiek (Kanner) autisme, stoornis van Asperger en PDD-NOS. Bij het laatste handboek, de DSM-5 (APA, 2013), worden er nog maar twee hoofdcriteria onderscheiden, te weten: (1) tekorten in sociale communicatie en sociale interacties en (2) een beperkte, zich herhalend patroon van gedragingen, interesses en activiteiten. De afwijking in het taalgebruik is komen te vervallen en er is nog maar een classificatie over gebleven, namelijk; autismespectrumstoornis (ASS). In de DSM-5 wordt ook voor het eerst melding gemaakt van sensorische ervaringen van mensen met ASS. In het klinische veld wordt ook steeds meer gewezen op afwijkende ervaringen en zintuiglijke waarnemingen (sensoriële aspecten) bij mensen met ASS. Zo beschrijft Olga Bogdashina (Bogdashina, 2004) gevalsbeschrijvingen van mensen met ASS die overgevoelig (hypergevoelig) zijn of ongevoelig (Hypogevoelig) zijn voor de tast, de reuk, het gehoor en het zien, maar ook het vestibulaire zintuig (het evenwichtsorgaan) en het proprioceptieve zintuig (vermogen om bewust te zijn van je eigen lichaam).

Lorna Wing stelt dat Autisme een triade van stoornissen is, namelijk een stoornis in sociale interactie, een stoornis in communicatie en een stoornis in verbeelding (Wing, 2006). Vanaf eind jaren zestig proberen cognitief psychologen verklaringen te vinden voor autistische gedragsverschijnselen met behulp van neurocognitieve verklaringstheorieën. Eind jaren tachtig en begin jaren negentig hebben deze modellen hun definitieve vorm gekregen: de Theorie-of-Mind (ToM) (vermogen om zich in te leven) (Baron-Cohen, 1989; Frith & Happé, 1985), de centrale coherentie (CC) (vermogen in detailwaarneming) (Frith & Happé 1994, 1989) en de executieve functies (EF) (vermogen om gedrag te plannen en organiseren) (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991).

Volgens Martine Delfos toont het nieuwste onderzoek aan dat autisme geen defect is maar een vertraging in sommige gebieden in de hersenen. Zij onderscheidt in haar theorie een regenboog aan leeftijden binnen een persoon (Mental Age Spectrum within 1 Person). De theorie van het socioschema omvat volgens haar alle andere theorieën (Delfos, 2008).

Visie na de module GAUT1 en diagnose.

Hieronder geef ik een overzicht van mijn zienswijze over ASS en de wijze waarop ik nu handel na de module GAUT1 en mijn eigen diagnose.

1. Autisme is een stoornis.
2. Gefundeerde en theoretische kijk op ASS.
3. Ik probeer het probleem/ de hulpvraag te visualiseren en goed te luisteren naar de ASS-leerlingen. Samen bedenken wat voor hem/haar de juiste strategie is.
4. Ik kijk en zoek meer naar de mogelijkheden.
5. Alle ASS-leerlingen zijn anders en zijn gebaad met een op maat benadering.
6. Ik kijk volgens het sociaal model naar ASS-problematiek.
7. Ik geef advies welke mogelijkheden er zijn. ASS-leerling blijft 'eigenaar' van het probleem.
8. Een prettige menselijk contact is het eerste vereiste om rust te creëren bij ASS-leerlingen.

9. Ik weet dat ik ASS-leerlingen beter veel ruimte kan geven. Dit verlaagt de angst. Ze hebben onthaasting nodig.
10. ASS-leerlingen doen vaak hard hun best om te voldoen aan de eisen van de omgeving.
11. Ik mag er niet vanzelfsprekend vanuit gaan dat ASS-leerlingen denkkaders bezitten, die qua levensfase van 'normale' leerlingen verwacht mogen worden.
12. Ik weet dat ASS-leerlingen zich best kunnen ontwikkelen al gebeurt dit vaak later in hun ontwikkeling (verschil letterlijk/ figuurlijk).
13. Ik weet dat autistische kenmerken niet altijd sociaal en/of maatschappelijk disfunctioneren veroorzaakt.
14. Ik weet dat de informatieverwerking vaak beduidend trager is bij leerlingen met ASS.

Interventie.

Een van de jongens, hier genoemd L, is 10 jaar oud en zit in groep 6. Hij heeft ADHD en ASS (gediagnosticeerd PDD-NOS). Volgens ouders, de leerkracht en de leerling zelf zou hij gebaat zijn met; spelling begeleiding, zelfvertrouwen geven door complimenten te geven, rust in zijn hoofd creëren en tijdinschatting leren.

Omdat ik wist dat een prettige menselijk contact het eerste vereiste is om rust te creëren bij L. heb ik naar een gezamenlijke interesse gezocht. Dit was snel gevonden in keepen. L. was voetbalkeeper en ik heb ook lang gekeep. Ik nam tijdens elk coachmoment zeer ruim de tijd om hierover te praten. Ik weet dat ik ASS-leerlingen beter veel ruimte kan geven. Dit verlaagt de angst. Ze hebben onthaasting nodig. Via hetgeen hij vertelde kwam ik achter zijn kernkwaliteiten en zaken die al goed gingen. Als ik hem daarmee confronteerde en complimenteerde dan glunderde hij van trots en had hij zin om deze kwaliteiten ook in te zetten bij samenwerken en groepswork.

Feedback moeder: *"L. heeft veel van je geleerd. We hebben hem rustiger zien worden (hij kan zichzelf trainen en jouw oefeningen toepassen). Ook zit hij lekkerder in zijn vel en heeft hij geleerd wat "wenselijk" gedrag is.*

Leerkracht S.: *"L. weet zijn kernkwaliteiten in verschillende situaties in te zetten".*

Literatuur.

American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (vierde, gereviseerde editie; DSM-IV-TR)*. Washington, DC, American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association (APA) (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (vijfde, editie; DSM-5)*. Washington, DC, American Psychiatric Association.

Baron-Cohen, S (1989). *The theory of mind hypothesis of autism: A reply to Boucher*. British Journal of Disorders in communication, 24, 199-200.

Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (2012). *Autisme op school: Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam, Boom.

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

Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Den Haag, SWP.

Frith, U., & Happé, F. (1995). *Theory of mind in autism*. In E. Schopler & G. Messibov (Eds.), *Learning and cognition in autism*. New York, Plenum Press.

Frith, U., & Happé, F. (1994). *Autism: Beyond "theory of mind"*. *Cognition*, 50, 115-132.

Frith, U. (1989) *Autism and "theory of mind"*. In C. Gillberg (Ed.), *Diagnosis and Threatment of Autism*. New York, Plenum Press.

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

Ozonoff, S., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (1991), *Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), 1081-1105.

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

Bijlage 2: Verwerkingsopdracht BOGC1.

Principes van oplossingsgericht werken.

Inleiding.

In het voortgezet onderwijs, waar ik circa twintig jaar gewerkt heb, werden lange tijd plannen van aanpak bedacht/ geschreven door de mentor van de leerling zelf (vaak ook op initiatief van de mentor zelf). Een positieve ontwikkeling is wel dat mentoren hun collega's, de ouders en de leerlingen steeds meer als belangrijke bron en stemhebbend bij het onderwijs zien (voicing). Reflecterend en terugkijkend op mijn eigen handelen met leerlingen in die tijd, kom ik tot de conclusie dat ik leerlingen zelf nog te weinig aan het woord heb gelaten. Zeker tijdens leerlingbesprekingen en rapportvergaderingen werd er bij ons op school nog veel 'over' de leerlingen gesproken, maar nauwelijks vooraf 'met' de leerlingen gesproken. Ik heb lange tijd de neiging gehad het probleem van de leerling (patiënt) over te nemen en voor hen op te lossen (ik was tenslotte de professional / expert). Misschien heeft dit te maken met mijn betrokkenheid en mijn groot verantwoordelijkheidsgevoel en/of met mijn kijk op het individu, kijk op de wijze van ondersteuning en de kijk op het doel van de hulp. Ik zat lange tijd (misschien wel vanaf mijn lerarenopleiding) vast in het medisch model (Claasen en Schuman, 2009).

Omdat oplossingsgericht werken (Durrant, 2001; Macdonald, 2007; Kienhuis, 2008; Måhlberg & Sjöblom, 2008), waarbij het vanzelfsprekend is om de leerling te betrekken bij zijn eigen leerproces, steeds meer ingang vindt en ik leerlingen meer individueel of in kleine groepjes begeleid, ben ik de module principes van oplossingsgericht werken gaan volgen.

Zo is mij duidelijk geworden dat oplossingsgericht werken voortkomt uit de psychotherapie en er duidelijk verband bestaat met de filosofie van Wittgenstein en een boeddhistische denkwijze. De stromingen van o.a. dr. Milton Erickson, Steve de Shazer en Insoo Kim Berg hebben het oplossingsgerichte model verder vorm

gegeven. Het fijne van het oplossingsgericht werken vind ik dat het een pragmatische aanpak is met typerende “gereedschappen”, die te gebruiken zijn als interventies en als communicatiemiddel. Het doel is te komen tot een werkbare oplossing via een respectvolle kortdurende coaching, waarbij de hulpvrager zelf verantwoordelijk blijft en zelf de benodigde veranderingen zal moeten realiseren. Mijn functie als begeleider is die van ‘reflective practitioner’ (Schön, 1983). Waarbij ik zal luisteren naar en reflecteren op datgene wat de hulpvrager inbrengt. Ik wil namelijk iemand zijn die leert aan anderen om zélf vooruit te komen. Tevens zal ik hierbij rekening houden met de belangrijke uitgangspunten van oplossingsgericht werken (De Shazer & Dolan, 2007 en Furman, 2006) te weten;

- De hulpvrager (leerling) is zelf de expert, zowel voor zijn eigen probleem als van de oplossing hiervan.
- Geen enkel probleem is voortdurend aanwezig.
- We zoeken samen naar competenties en niet naar problemen; geen klachtgerichte maar een krachtgerichte aanpak.
- De situatie waarin succes al aanwezig is staat centraal.
- Het doel is om ook de kracht van de omgeving te gebruiken.
- Er wordt zo veel mogelijk ‘oplossingsgerichte’ taal gebruikt.
- Leerlingen zijn architect van hun eigen bestemming en doel en zitten daarmee niet vast aan persoonlijke omstandigheden of kenmerken.

Ingezette interventie.

Van november 2015 tot april 2016 heb ik, op een kleine basisschool in het kader van mijn studie, individueel gewerkt met een drietal leerlingen uit groep 6. Twee van de leerlingen hadden een autismespectrumstoornis (ASS) en een van de leerlingen had een concentratie- en aandachtstoornis (ADD). Aangezien deze leerlingen veelal geconfronteerd worden en gewezen worden op hun tekortkomingen en hard bezig zijn met het ontdekken van oplossingsstrategieën voor hun stoornis wilde ik de begeleiding op een positieve manier “aanvliegen”. Ik ben uitgegaan van de kracht van de leerling en wat ze daarmee allemaal voor elkaar kunnen krijgen. Daarnaast heb ik de begeleiding ook aangegrepen om allerlei principes van oplossingsgericht werken uit te proberen en te evalueren (zoals bijvoorbeeld: oplossingsgericht taalgebruik, gespreksvoering volgens de 8- stappendans (Caufmann, 2001 en

Kienhuis, 2008)) en het naar boven brengen van persoonlijke kwaliteiten/ positieve emoties via het Broaden-and-build-model van Fredrickson (2001). Een van de leerlingen die ik op een positieve manier wilde begeleiden was M. De context is hieronder omschreven.

Uitgangspunten:

- Leerling M. was een leerling met een concentratie en aandachtstoornis (ADD).
- Leerling M. kwam van een andere BS waar nauwelijks aandacht voor zijn stoornis was. Hij was daar gepest en dit had effect op zijn zelfvertrouwen en geluksgevoel. Zowel op cognitief gebied als op sociaal gebied had hij een achterstand op leeftijdsgenoten.
- Leerling M. heeft gedoubleerd in groep 5.
- Leerling M. werd door mij 1 maal in de week een half uur lang begeleid op het gebied van planning en organisatie, concentratie en aandacht, leerproblemen en sociale vaardigheden.

Ondanks mijn mensvisie (wijzen op tekortkomingen, fouten en problemen zien en mensen daarop aanspreken) had ik als doel leerling M. zo veel als mogelijk was, volgens de positieve psychologie te benaderen en te helpen. Ik zal hieronder kort aangeven welke visie hierachter zat.

1. Ik mij wil afzetten tegen de traditionele klinische psychologie welke gericht is op dingen die fout zitten.
2. Ik mij meer wil richten op de kracht van mensen (= positieve psychologie) (Gable en Haidt, 2005) in plaats van klachten.
3. Ik mij goed kan vinden in het Broaden-and-build-model van Fredrickson (2001) die stelt dat het benadrukken van persoonlijke kwaliteiten positieve emoties genereert, wat creativiteit oplevert en een hogere motivatie bewerkstelligt.
4. Ik geloof in de uitspraken van Seligman (2002) betreffende een betekenisvol leven (Wanneer iemand in wisselwerking met de omgeving zijn of haar potentieel aan kernkwaliteiten inzet en kan ontwikkelen, maakt dit dat de persoon beter functioneert en ook gelukkiger is).
5. Ik overtuigd ben van het idee; dat praten over oplossingen, oplossingen creëert.

Omdat ik M. in wilde laten zien wat zijn sterke punten waren, heb ik voor de oplossingsgerichte gespreksvoering volgens de 7 stappendans (Caufmann, 2001 en Kienhuis, 2008) gekozen. Tijdens deze gespreksvoering gebruikte ik ook verschillende oplossingsgerichte methodieken waaronder:

- De wondervraag (I. Kim. Berg, 2007) omdat deze aansluit op; doelen stellen en toekomstoriëntatie.
- De scaling-techniek omdat schaalvragen stellen aansluit op; context verhelderen en veranderen, doelen stellen, krachtbronnen aanboren, differentiatie en toekomstoriëntatie.
- Het veerkracht-boomdiagram met de vragen; ik heb?, ik ben? en ik kan? (Grotberg, 1995) omdat ze prima aansluiten aan op: alle 7 stappen van de stappendans.

Bevindingen uit begeleidingsgesprekken met M.:

Ik kan makkelijk contact leggen via voetbal en vissen. Zijn gevoel van sterk zijn (ik ben?) ziet hij als een kernkwaliteit maar ook zijn toenemende zelfvertrouwen (ik heb?) en het kunnen beschermen (ik kan?). Hij gaat deze steeds meer gebruiken ook in andere schoolsituaties. M. zal niet snel initiatief nemen naar nieuwe kinderen in de klas. Ik heb hem een compliment gegeven over zijn rol in toenadering naar leerling X. en zijn rol in de opvang van leerling X. in de klas. Ook de stilte zoeken met gehoorbeschermers zet hij steeds meer spontaan in bij het zelfstandig werken. Hij geeft aan dat in deze situatie wel geconcentreerd kan werken. Wat betreft het schalen van de concentratie van 1 tot 10 geeft hij aan dat hij op 4 zit. Hij zat op 1 zo'n 2 jaar geleden. Hij kan aangeven waardoor het is verbeterd. Hij noemt: meer leren focussen, de rust gezocht als dat nodig was en concentratie-oefeningen gedaan. Hij wil voor de toekomst graag iemand zijn die makkelijk kan samenwerken, zijn aandacht er goed kan bijhouden en makkelijk vrienden maakt en houdt.

Feedback leerkracht S. : *"Ik zie zijn zelfvertrouwen en motivatie met de week toenemen. Op eigen initiatief pakt hij zijn rust wat effect heeft op de kwaliteit van zijn werk. Mooi dat hij naar mij toe kan uitleggen wat zijn kwaliteiten zijn en hoe hij deze wil inzetten of hoe hij deze heeft ingezet. Ik zal de wijze van gespreksvoering zeker proberen door te zetten".*

De Shazer, S. En Dolan, IJ. (2007). *More than miracles: The state of the art of solution-focused brief therapy*. New York, Haworth Press.

Durrant, M. (2001). *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Leuven/ Apeldoorn, Garant.

Fredrickson, B.L. (2001) *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. American Psychologist: Special Issue, 56, 218–226.

Furman, B. (2006) *De methode Kids' Skills*. Soest, Nelissen.

Geerts, W. en Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum, Coutinho.

Gerven, E. van (red.) (2009). *Handboek hoogbegaafdheid*. Assen, Van Gorcum.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. Den Haag, The Bernard van Leer Foundation.

Kienhuis, J. (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform: interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling* (97-126). Antwerpen/ Apeldoorn, Garant.

Kuiper, E. en Bannink, F. (2012). *Veerkracht: Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening*. Kind en adolescent praktijk, 3, 134-139.

Macdonald, A. (2007). *Solution-Focused Therapy. Theory, Research & practice*. Los Angeles/ Londen/ New Delhi/ Singapore, Sage.

Måhlberg, K. en Sjöblom, M. (2008). *Oplossingsgericht onderwijs: naar een gelukkiger school!* Antwerpen/ Apeldoorn, Garant.

McAfee, L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld: Een programma voor (rand) normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant.

Ruit, P. en Korthagen, F. (2012). *Bewustwording en ontwikkeling van kernkwaliteiten bij leerlingen*. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 51, 491-505.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Hampshire, Ashgate Publishing Unlimited.

Bijlage 3: ASS-vragenlijst voor leerkrachten en medewerkers.

Datum
17 December 2015

Geachte heer, mevrouw,

Zoals jullie weten doe ik als Master SEN student onderzoek naar het belang van Psycho-educatie aan de schoolomgeving van leerlingen met autismespectrumstoornis (ASS). Ruim 6 % van jullie leerlingenpopulatie in de middenbouw en bovenbouw heeft een officiële diagnose ASS (1 op de 100 heeft momenteel in Nederland de diagnose). Graag zou ik door middel van de bijgevoegde vragenlijst meer zicht willen krijgen op jullie kennis van ASS. De vragenlijst is speciaal ontwikkeld voor leraren.

Het invullen kost je ongeveer 10 minuten en kan je meer inzicht geven in je kennis en je eventuele scholingsbehoefte betreffende ASS.

Ik vraag je om de vragenlijst voor vrijdag 8 januari 2016 anoniem in te vullen en zo spoedig naar mij terug te mailen of af te geven.

Met vriendelijke groeten, Wilbert Janssen.

P.s. De gegevens worden zo spoedig mogelijk na de presentatie van dit onderzoek digitaal gewist of versnipperd. De gegevens uit deze vragenlijst worden niet voor andere doeleinde gebruikt dan hierboven omschreven.

Vragenlijst voor leerkrachten/ medewerkers.

Lees de onderstaande beweringen goed. Vul ja in als je denkt dat de bewering klopt. Vul nee in als je denkt dat de bewering niet klopt. Vul weet niet in als je het echt niet weet.

Dringend verzoek:

Kies alleen een antwoord als je zeker bent. Als je het echt niet weet of twijfelt gok dan a.u.b. niet op een antwoord maar kies voor weet niet.

ASS-leerlingen zijn herkenbaar aan een aantal zaken. Wat is volgens jou van toepassing op ASS en/ of ASS-leerlingen?

Algemene kenmerken

	Ja	Nee	Weet niet
ASS is een stoornis in de informatieverwerking.			
ASS-leerlingen hebben uitingsvormen op drie hoofdgebieden te weten; contactstoornissen, communicatiestoornissen en stoornissen in het voorstellingsvermogen.			
De oorzaak van ASS is zeer waarschijnlijk een aangeboren beschadiging van bepaalde gebieden in de hersenen en/ of van de chemie van de hersenen die leiden tot problemen in het verwerken van de informatie.			
ASS is een aandoening die alleen onderkend kan worden op gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen.			
ASS is een stoornis dus kan via behandeling genezen worden.			
Als een leerling een obsessieve belangstelling heeft voor bepaalde onderwerpen dan zou deze leerling weleens ASS kunnen hebben.			
Als een leerling minder contact met andere kinderen heeft en moeite heeft met verbale en non-verbale communicatie dan zou deze leerling weleens ASS kunnen hebben.			
De meeste ASS-leerlingen hebben vaak meer behoefte aan een vast ritme en structuur. Wanneer deze ontbreekt en/ of er grote veranderingen zijn, dan komt het voor dat ze gestrest raken en/ of driftbuien krijgen.			
De meeste ASS-leerlingen hebben vaak een realistisch zelfbeeld.			
Alle ASS-leerlingen houden zich vast aan vaste bewegingen zoals wiegen/ tollen en fladderen.			
De meeste ASS-leerlingen reageren anders op			

prikkels zoals, licht, geluid, geur, smaak, tast.			
De meeste ASS-leerlingen zijn goed in betekenisverlening.			
De meeste ASS-leerlingen kunnen goed inschatten of iemand boos is en inschatten waarom diegene boos is.			
De meeste ASS-leerlingen ontwikkelen zich op bepaalde gebieden vaak anders en langzamer dan op basis van leeftijd verwacht mag worden.			
Als vader en/ of moeder ASS heeft dan heeft de nakomeling het ook altijd.			
Bij de meeste ASS-leerlingen is de mentale leeftijd vaak hoger dan de kalenderleeftijd.			

Werken met ASS-leerlingen

	Ja	Nee	Weet niet
Omdat de meeste ASS-leerlingen vaak problemen hebben met het overzien van taken/ opdrachten kun je ze helpen met het visualiseren van taken/ opdrachten.			
Bij de meeste ASS-leerlingen is het belangrijk om duidelijke en lange instructies te geven.			
De meeste ASS-leerlingen zijn goed bij het doen-alsof-spelletjes.			
De meeste ASS-leerlingen stellen makkelijk hulpvragen.			
De meeste ASS-leerlingen zijn goed in staat complimenten te geven en te ontvangen.			
De meeste ASS-leerlingen beredeneren meer in plaats van voelen.			
Bij groepswerk kun je de meeste ASS-leerlingen gerust vragen een planning te maken.			
De meeste ASS-leerlingen zijn prima in staat om in een drukke omgeving, met veel prikkels, geconcentreerd door te werken.			
De meeste ASS-leerlingen nemen vaak het initiatief om anderen deelgenoot te maken van zijn/ haar ervaringen.			
Leerlingen leren vaardigheden vaak aan door imitatie, dus ASS-leerlingen ook.			
Een vertraagde ontwikkeling van taal, spel en sociale vaardigheden, is een goede indicatie dat je te maken hebt met een ASS-leerling.			
De meeste ASS-leerlingen hebben baat bij een time-out plek, als ze het stressniveau te hoog voelen worden.			
De meeste ASS-leerlingen kunnen net zo gemakkelijk verbale opdrachten aan als			

geschreven opdrachten.			
Beeldspraak, ironie of sarcasme vinden de meeste ASS-leerlingen geen enkel probleem.			
De meeste ASS-leerlingen hebben nog meer baat bij korte en heldere zinnen.			

Wil je bij de onderstaande stellingen aangeven of je het er helemaal niet mee eens bent, niet mee eens bent, neutraal, mee eens of helemaal mee eens bent?

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal Mee eens
Ik heb weleens ASS-leerlingen in mijn klas gehad.					
Ik herken ASS-leerlingen als ze in mijn klas zitten.					
Ik weet ASS-leerlingen te begeleiden waardoor ze anders omgaan met hun beperkingen en ze zichzelf strategieën aanleren om te gaan met hun beperkingen.					
Ik weet wat de juiste didactische aanpak is voor ASS-leerlingen					
Ik zou geschoold willen worden in het omgaan met ASS-leerlingen.					

Antwoorden vragenlijst voor leerkrachten/ medewerkers.

ASS – leerlingen zijn herkenbaar aan een aantal zaken. Wat is volgens jou van toepassing op ASS en/ of ASS-leerlingen?

Algemene kenmerken

	Ja	Nee	Weet niet
1.ASS is een stoornis in de informatieverwerking.	X		
2.ASS-leerlingen hebben uitingvormen op drie hoofdgebieden te weten; contactstoornissen, communicatiestoornissen en stoornissen in het voorstellingsvermogen.	X		
3.De oorzaak van ASS is zeer waarschijnlijk een aangeboren beschadiging van bepaalde gebieden in de hersenen en/ of van de chemie van de hersenen die leiden tot problemen in het verwerken van de informatie.	x		
4.ASS is een aandoening die alleen onderkend kan worden op gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen.	x		
5.ASS is een stoornis dus kan via behandeling genezen worden.		x	
6.Als een leerling een obsessieve belangstelling heeft voor bepaalde onderwerpen dan zou deze leerling weleens ASS kunnen hebben.	x		
7.Als een leerling minder contact met andere kinderen heeft en moeite heeft met verbale en non-verbale communicatie dan zou deze leerling weleens ASS kunnen hebben.	x		
8.De meeste ASS-leerlingen hebben vaak meer behoefte aan een vast ritme en structuur. Wanneer deze ontbreekt en/ of er grote veranderingen zijn, dan komt het voor dat ze gestrest raken en/ of driftbuien krijgen.	x		
9.De meeste ASS-leerlingen hebben vaak een realistisch zelfbeeld.		x	
10.Alle ASS-leerlingen houden zich vast aan vaste bewegingen zoals wiegen/ tollen en fladderen.		x	
11.De meeste ASS-leerlingen reageren anders op prikkels zoals, licht, geluid, geur, smaak, tast.	x		
12.De meeste ASS-leerlingen zijn goed in betekenisverlening.		x	

13.De meeste ASS-leerlingen kunnen goed inschatten of iemand boos is en inschatten waarom diegene boos is.		x	
14.De meeste ASS-leerlingen ontwikkelen zich op bepaalde gebieden vaak anders en langzamer dan op basis van leeftijd verwacht mag worden.	x		
15.Als vader en/ of moeder ASS heeft dan heeft de nakomeling het ook altijd.		x	
16.Bij de meeste ASS-leerlingen is de mentale leeftijd vaak hoger dan de kalenderleeftijd.		x	

X = goed

Werken met ASS-leerlingen

	Ja	Nee	Weet niet
1.Omdat de meeste ASS-leerlingen vaak problemen hebben met het overzien van taken/ opdrachten kun je ze helpen met het visualiseren van taken/ opdrachten.	x		
2.Bij de meeste ASS-leerlingen is het belangrijk om duidelijke en lange instructies te geven.		x	
3.De meeste ASS-leerlingen zijn goed bij het doen-alsof-spelletjes.		x	
4.De meeste ASS-leerlingen stellen makkelijk hulpvragen.		x	
5.De meeste ASS-leerlingen zijn goed in staat complimenten te geven en te ontvangen.		x	
6.De meeste ASS-leerlingen beredeneren meer in plaats van voelen.	x		
7.Bij groepswork kun je de meeste ASS-leerlingen gerust vragen een planning te maken.		x	
8.De meeste ASS-leerlingen zijn prima in staat om in een drukke omgeving, met veel prikkels, geconcentreerd door te werken.		x	
9.De meeste ASS-leerlingen nemen vaak het initiatief om anderen deelgenoot te maken van zijn/ haar ervaringen.		x	
10.Leerlingen leren vaardigheden vaak aan door imitatie, dus ASS-leerlingen ook.		x	
11.Een vertraagde ontwikkeling van taal, spel en sociale vaardigheden, is een goede indicatie dat je te maken hebt met een ASS-leerling.	x		
12.De meeste ASS-leerlingen hebben baat bij een time-out plek, als ze het stressniveau te hoog voelen worden.	x		
13.De meeste ASS-leerlingen kunnen net zo gemakkelijk verbale opdrachten aan als geschreven opdrachten.		x	
14.Beeldspraak, ironie of sarcasme vinden de		x	

meeste ASS-leerlingen geen enkel probleem.			
15.De meeste ASS-leerlingen hebben nog meer baat bij korte en heldere zinnen.	x		

X = goed

Turflijst antwoorden algemene kenmerken ASS:

Vraag:	% goed	Ja	Nee	Weet niet
1	85,7			I
2	100			
3	71,4			II
4	42,9		I	III
5	85,7	I		
6	57,1			III
7	100			
8	100			
9	85,7			I
10	71,4	I		I
11	85,7			I
12	28,6	II	II	III
13	100			
14	71,4			II
15	85,7	I		
16	57,1	II		I

4 van de 16 vragen zijn door 100% van de respondenten goed beantwoord.

5 van de 16 vragen zijn door 85,7% van de respondenten goed beantwoord

3 van de 16 vragen zijn door 71,4 % van de respondenten goed beantwoord

2 van de 16 vragen zijn door 57,1 % van de respondenten goed beantwoord

1 van de 16 vragen is door 42,9 % van de respondenten goed beantwoord

1 van de 16 vragen is door 28,6 % van de respondenten goed beantwoord

Turflijst antwoorden werken met ASS-leerlingen:

Vraag:	% goed	Ja	Nee	Weet niet
1	100			
2	85,7	I		
3	85,7			I
4	100			
5	85,7	I		
6	85,7			I
7	100			
8	100			
9	85,7	I		
10	28,6	III	II	II
11	42,9		II	II
12	71,4		I	I

13	85,7			I
14	85,7	I		
15	85,7		I	

4 van de 15 vragen zijn door 100% van de respondenten goed beantwoord.

8 van de 15 vragen zijn door 85,7% van de respondenten goed beantwoord

1 van de 15 vragen is door 71,4 % van de respondenten goed beantwoord

1 van de 15 vragen is door 42,9 % van de respondenten goed beantwoord

1 van de 15 vragen is door 28,6 % van de respondenten goed beantwoord

Turflijst antwoorden Stellingen:

Stelling:	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
1			I	I	
2					II
3			I		I
4			I		
5			II		I

Stelling 1:

14,3 % van de respondenten heeft en neurale mening over of hij/zij weleens een ASS-leerling in de klas heeft gehad. 14,3 % van de respondenten is het er mee eens dat hij/zij weleens een ASS-leerling in zijn/haar klas heeft gehad. 71,4 % van de respondenten is het er helemaal mee eens dat hij/zij weleens een ASS-leerling in zijn/haar klas heeft gehad.

Stelling 2:

71,4 % van de respondenten is het er mee eens dat hij/ zij ASS-leerlingen herkennen als ze in zijn/ haar klas zitten. 28,6 % van de respondenten is het er helemaal mee eens dat hij/ zij ASS-leerlingen herkennen als ze in zijn/ haar klas zitten.

Stelling 3:

14,3 % van de respondenten heeft en neurale mening over of hij/zij ASS-leerlingen kan begeleiden, ze anders laat omgaan met beperkingen en ze ASS-leerlingen strategieën laat aanleren. 71,4 % van de respondenten is het er mee eens dat hij/zij ASS-leerlingen kan begeleiden, ze anders laat omgaan met beperkingen en ze ASS-leerlingen strategieën laat aanleren. 14,3 % van de respondenten is het er helemaal mee eens dat hij/zij ASS-leerlingen kan begeleiden, ze anders laat omgaan met beperkingen en ze ASS-leerlingen strategieën laat aanleren.

Stelling 4:

14,3 % van de respondenten heeft en neurale mening over of hij/zij de juiste didactische aanpak weet voor ASS-leerlingen. 85,7 % van de respondenten is het er mee eens dat hij/zij de juiste didactische aanpak weet voor ASS-leerlingen.

Stelling 5:

28,6 % van de respondenten heeft en neurale mening over of hij/zij geschoold zou willen worden in de omgang met ASS-leerlingen. 57,1 % van de respondenten is het er mee eens dat hij/zij geschoold zou willen worden in de omgang met ASS-

leerlingen. 14,3 % van de respondenten is het er helemaal mee eens dat hij/zij geschoold zou willen worden in de omgang met ASS-leerlingen.

Algemene kenmerken

		Ja	Nee	Weet niet
1	ASS is een stoornis in de informatieverwerking.	X		
2	ASS-leerlingen hebben uitingsvormen op drie hoofdgebieden te weten; contactstoornissen, communicatiestoornissen en stoornissen in het voorstellingsvermogen.	X		
3	De oorzaak van ASS is zeer waarschijnlijk een aangeboren beschadiging van bepaalde gebieden in de hersenen en / of van de chemie van de hersenen die leiden tot problemen in het verwerken van de informatie.	X		
4	ASS is een aandoening die alleen onderkend kan worden op gedragskenmerken en niet op medische aanwijzingen.		X	
5	ASS is een stoornis dus kan via behandeling genezen worden.		X	
6	Als een leerling een obsessieve belangstelling heeft voor bepaalde onderwerpen dan zou deze leerling wel eens ASS kunnen hebben.			X
7	Als een leerling minder contact met andere kinderen heeft en moeite heeft met verbale en non-verbale communicatie dan zou deze leerling wel eens ASS kunnen hebben.	X		
8	De meeste ASS leerlingen hebben vaak meer behoefte aan een vast ritme en structuur. Wanneer deze ontbreekt en / of er grote veranderingen zijn, dan komt het voor dat ze gestrest raken en / of driftbuien krijgen.	X		
9	De meeste ASS leerlingen hebben vaak een realistisch zelfbeeld.			X
10	Alle ASS leerlingen houden zich vast aan vaste bewegingen zoals wiegen / tollen en fladderen.		X	
11	De meeste ASS leerlingen reageren anders op prikkels zoals, licht, geluid, geur, smaak, tast.	X		
12	De meeste ASS leerlingen zijn goed in betekenisverlening.		X	
13	De meeste ASS leerlingen kunnen goed inschatten of iemand boos is en inschatten waarom diegene boos is.		X	
14	De meeste ASS leerlingen ontwikkelen zich op			X

Kennis van autismespectrumstoornissen (ASS).

14	bepaalde gebieden vaak anders en langzamer dan op basis van leeftijd verwacht mag worden.			
15	Als vader en / of moeder ASS heeft dan heeft de nakomeling het ook altijd.	X		
16	Bij de meeste ASS leerlingen is de mentale leeftijd vaak hoger dan de kalenderleeftijd.	X		

Werken met ASS-leerlingen

		Ja	Nee	Weet niet
1	Omdat de meeste ASS-leerlingen vaak problemen hebben met het overzien van taken / opdrachten kun je ze helpen met het visualiseren van taken / opdrachten.	X		
2	Bij de meeste ASS-leerlingen is het belangrijk om duidelijke en lange instructies te geven.		X	
3	De meeste ASS-leerlingen zijn goed bij het doen-alsof-spelletjes.		X	
4	De meeste ASS-leerlingen stellen makkelijk hulpvragen.		X	
5	De meeste ASS-leerlingen zijn goed in staat complimenten te geven en te ontvangen.		X	
6	De meeste ASS-leerlingen beredeneren meer in plaats van voelen.			X
7	Bij groepswork kun je de meeste ASS-leerlingen gerust vragen een planning te maken.		X	
8	De meeste ASS-leerlingen zijn prima in staat om in een drukke omgeving, met veel prikkels, geconcentreerd door te werken.		X	
9	De meeste ASS-leerlingen nemen vaak het initiatief om anderen deelgenoot te maken van zijn/haar ervaringen.		X	
10	Leerlingen leren vaardigheden vaak aan door imitatie, dus ASS-leerlingen ook.			X
11	Een vertraagde ontwikkeling van taal, spel en sociale vaardigheden, is een goede indicatie dat je te maken hebt met een ASS-leerling.			X
12	De meeste ASS-leerlingen hebben baat bij een time-out plek, als ze het stress niveau te hoog voelen worden.		X	
13	De meeste ASS-leerlingen kunnen net zo gemakkelijk verbale opdrachten aan als geschreven opdrachten.			X
14	Beeldspraak, ironie of sarcasme vinden de meeste ASS-leerlingen geen enkel probleem.		X	
15	De meeste ASS-leerlingen hebben nog meer baat bij korte en heldere zinnen.	X		

Kennis van autismespectrumstoornissen (ASS).

Wil je bij de onderstaande stellingen aangeven of je het er helemaal niet mee eens bent, niet mee eens bent, neutraal, mee eens of helemaal mee eens bent?

	Helemaal niet mee eens	Niet mee eens	Neutraal	Mee eens	Helemaal Mee eens
1 Ik heb wel eens ASS-leerlingen in mijn klas gehad.					X
2 Ik herken ASS-leerlingen als ze in mijn klas zitten.				X	
3 Ik weet ASS-leerlingen te begeleiden waardoor ze anders omgaan met hun beperkingen en ze zichzelf strategieën aanleren om te gaan met hun beperkingen.				X	
4 Ik weet wat de juiste didactische aanpak is voor ASS-leerlingen				X	
5 Ik zou geschoold willen worden in het omgaan met ASS-leerlingen.			X		

Kennis van autismespectrumstoornissen (ASS).

Bijlage 5: SPSS output t.b.v. kwantitatieve analyses vragenlijst

Frequency Table

Alg1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	6	85,7	85,7	85,7
	weet niet	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	7	100,0	100,0	100,0

Alg3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	5	71,4	71,4	71,4
	weet niet	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	3	42,9	42,9	42,9
	fout	1	14,3	14,3	57,1
	weet niet	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	6	85,7	85,7	85,7
	fout	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	4	57,1	57,1	57,1
	weet niet	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	7	100,0	100,0	100,0

Alg8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	7	100,0	100,0	100,0

Alg9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	5	71,4	71,4	71,4
	fout	1	14,3	14,3	85,7
	weet niet	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	5	71,4	71,4	71,4
	fout	1	14,3	14,3	85,7
	weet niet	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	6	85,7	85,7	85,7
	weet niet	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	2	28,6	28,6	28,6
	fout	2	28,6	28,6	57,1
	weet niet	3	42,9	42,9	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	7	100,0	100,0	100,0

Alg14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	5	71,4	71,4	71,4
	weet niet	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	6	85,7	85,7	85,7
	fout	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Alg16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	4	57,1	57,1	57,1
	fout	2	28,6	28,6	85,7
	weet niet	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Werk1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	7	100,0	100,0	100,0

Werk2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	6	85,7	85,7	85,7
fout	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Werk3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	6	85,7	85,7	85,7
weet niet	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Werk4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	7	100,0	100,0	100,0

Werk5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	6	85,7	85,7	85,7
fout	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Werk6

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	6	85,7	85,7	85,7
weet niet	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Werk7

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	7	100,0	100,0	100,0

Werk8

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	7	100,0	100,0	100,0

Werk9

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	6	85,7	85,7	85,7
fout	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Werk10

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	2	28,6	28,6	28,6
fout	3	42,9	42,9	71,4
weet niet	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Werk11

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid goed	3	42,9	42,9	42,9
fout	2	28,6	28,6	71,4
weet niet	2	28,6	28,6	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Werk12

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	goed	5	71,4	71,4	71,4
	fout	1	14,3	14,3	85,7
	weet niet	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Werk13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	6	85,7	85,7	85,7
	weet niet	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Werk14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	6	85,7	85,7	85,7
	fout	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Werk15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	goed	6	85,7	85,7	85,7
	fout	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

DESCRIPTIVES VARIABLES=Stel1 Stel2 Stel3 Stel4 Stel5
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Stel1	7	3,00	5,00	4,5714	,78680
Stel2	7	4,00	5,00	4,2857	,48795
Stel3	7	3,00	5,00	4,0000	,57735
Stel4	7	3,00	4,00	3,7143	,48795
Stel5	7	3,00	5,00	3,7143	,75593
Valid N (listwise)	7				

FREQUENCIES VARIABLES=Stel1 Stel2 Stel3 Stel4 Stel5
/STATISTICS=MEDIAN
/ORDER=ANALYSIS.

Statistics

		Stel1	Stel2	Stel3	Stel4	Stel5
N	Valid	7	7	7	7	7
	Missing	0	0	0	0	0
Median		5,0000	4,0000	4,0000	4,0000	4,0000

Frequency Table

Stel1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutraal	1	14,3	14,3	14,3
	mee eens	1	14,3	14,3	28,6
	helemaal mee eens	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Stel2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mee eens	5	71,4	71,4	71,4
	helemaal mee eens	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Stel3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutraal	1	14,3	14,3	14,3
	mee eens	5	71,4	71,4	85,7
	helemaal mee eens	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Stel4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutraal	2	28,6	28,6	28,6
	mee eens	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Stel5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutraal	3	42,9	42,9	42,9
	mee eens	3	42,9	42,9	85,7
	helemaal mee eens	1	14,3	14,3	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

```

FREQUENCIES VARIABLES=Stel1 Stel2 Stel3 Stel4 Stel5
  /STATISTICS=MODE
  /ORDER=ANALYSIS.

```

Statistics

		Stel1	Stel2	Stel3	Stel4	Stel5
N	Valid	7	7	7	7	7
	Missing	0	0	0	0	0
Mode		5,00	4,00	4,00	4,00	3,00 ^a

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

Frequency Table

Stel1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	neutraal	1	14,3	14,3	14,3
	mee eens	1	14,3	14,3	28,6
	helemaal mee eens	5	71,4	71,4	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Stel2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	mee eens	5	71,4	71,4	71,4
	helemaal mee eens	2	28,6	28,6	100,0
	Total	7	100,0	100,0	

Stel3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid neutraal	1	14,3	14,3	14,3
mee eens	5	71,4	71,4	85,7
helemaal mee eens	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Stel4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid neutraal	2	28,6	28,6	28,6
mee eens	5	71,4	71,4	100,0
Total	7	100,0	100,0	

Stel5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid neutraal	3	42,9	42,9	42,9
mee eens	3	42,9	42,9	85,7
helemaal mee eens	1	14,3	14,3	100,0
Total	7	100,0	100,0	

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=aantalfout aantalweetniet aantalgoed
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
aantal fout	7	,00	8,00	2,8571	2,85357
aantal weet niet	7	,00	7,00	3,7143	2,49762
aantal goed	7	18,00	31,00	24,4286	4,03556
Valid N (listwise)	7				

```
COMPUTE Percgoed=aantalgoed / 31.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=Percgoed
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Percgoed	7	,58	1,00	,7880	,13018
Valid N (listwise)	7				

```

COMPUTE Percfout=aantalfout / 31.
EXECUTE.
COMPUTE Percweetniet=aantalweetniet / 31.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=Percfout Percweetniet
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

```

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Percfout	7	,00	,26	,0922	,09205
Percweetniet	7	,00	,23	,1198	,08057
Valid N (listwise)	7				

Bijlage 6: Interview leerlingen.

Wat kunnen wij als klasgenoten betekenen voor leerlingen die anders zijn?

Het komt steeds vaker voor dat er kinderen in de klas komen met autisme. Ze zijn aan de buitenkant niet anders dan andere kinderen. Maar hun anders zijn, zit aan de binnenkant (namelijk in de hersenen/ hun denken gaat op een andere manier).

De zus van Einstein <https://youtu.be/7ppS0jm0VVw>

3.01 – 4.42 Kinderen met een autistische stoornis zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn.

3.59 – 4.16 Wat valt je op bij deze jongen die Ivo heet?

Stel je zit bij een soort jongen in de groep als Ivo. Je moet met hem samenwerken.

Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen?

6.32 – 6.53 lijstjes, schema's, plannings zijn erg belangrijk voor autistische kinderen. Wat zou jij doen als jij merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij/zij moet doen? Vertel je het hem/haar of laat je het zien?

8.25 - 8.58 Oorbeschermers zijn voor veel kinderen fijn als ze werkjes maken in of buiten de klas. Dit geldt ook voor kinderen met autisme. Kun jij dit uitleggen? Wat kun jij hem/haar vertellen/ adviseren als hij/zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren?

9.22 – 9.37 Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Jij werkt samen met een autistische leerling en legt de som op jouw manier uit. Is dit slim? Wat zou je beter kunnen doen?

Autisme op de basisschool 1 <https://www.youtube.com/watch?v=b1yZUy5XA-A>

0 – 0.36 Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?

0 – 2.26 Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?

Autisme op de basisschool 3 <https://www.youtube.com/watch?v=tcOA0hfvalg>

0.30 – 1.25 Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?

Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?

1.25 - 2.05 Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen?

Bijlage 7: Letterlijk uitgeschreven verslagen van de interviews.

Interview groep 4

I = Interviewer

A = Leerling A (M)

B = Leerling B (M)

C = Leerling C (M)

D = Leerling D (J)

I: Nou oké nu laat ik het stukje film zien. Hij staat hard genoeg dus als het goed is kunnen jullie het allemaal horen.

Oké dit was het filmpje dat ik wou laten zien. En nou komt zo direct de vraag voor jullie. Was het allemaal te verstaan trouwens?

Leerlingen: Ja.

I: Te zien? Ja?

Ehm kinderen met autistische stoornissen zijn anders dan andere kinderen, kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze ehm, ze anders waarin, ze anders zijn. Dingen noemen in hoe ze anders zijn. A, wat heb jij gezien? A?

A: Ehm ik ehm, iemand denkt anders.

I: Denkt anders oké. B wat dacht jij?

B: Iemand heel druk was.

I: Dat iemand heel druk was. Oké, dus ze zijn drukker vaak de kindjes. C?

C: Iets rustiger?

I: Juist iets rustiger zijn. Kindjes zijn iets rustiger oké. En?

D: Ehm ik zag Ivo hij praat elke keer alle woordjes achter elkaar zo de hele tijd.

I: Oké en hoe noem je dat als ze de woordjes zo heel snel achter elkaar praat?

D: Een soort beetje struikelen, druk.

I: Hij is druk ja. Is ie wat druk en wat sneller met praten. Oké dus dat zijn dingetjes die jullie gezien hebben. Waren er nog andere dingetjes die we vergeten zijn?

Leerlingen: Nee.

I: Nah oké prima. Oké dan gaan we naar het volgende stukje. Ehm 3.09 gaat weer over die Ivo. Dus dat is ja inderdaad wel interessant. Laat ik dat stukje nog een keer zien van Ivo. 3.59.

D: Eentje naar voren waarschijnlijk.

I: Ja, klein stukje herhaling. Oké nu gaat er iets over Ivo en dan komt er zo meteen een vraag over.

Oké dan gaan we eventjes weer kijken naar een vraag.

D: En hij is heel rustig.

I: Hij is heel rustig ja. Vraag over Ivo. Wat valt je op bij deze jongen die Ivo heet?

C wat valt je op nou? Nou want je hebt hem twee keer gezien. Iemand anders? A wat valt je op?

A: Ja dat hij, ja net zoals D zij ook wel snel praatte.

I: Hij praat snel, ja. En wat zei die nog meer? Wat vond je nog meer opvallend aan Ivo?

D: Dat hij telkens 7 zei.

I: Oké! Wilde hij goede cijfers halen dus B?

B: Ja.

I: Ja, hij wilde hele goede cijfers halen inderdaad. Dat valt je dus ook op, ja want dat zegt hij eigenlijk he, dus dat hij graag zevens of hoger wil halen dus hij wil graag goede cijfers halen. Nou ehm, stel je nou voor je zit bij zo'n soort jongen in de groep, in de klas net zoals Ivo. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen? Wat zou je kunnen doen? Wat zou je kunnen zeggen tegen deze Ivo, als je moet samenwerken? C stel je voor dat je moet samenwerken met zo'n jongen?

C: Ehm beetje helpen.

I: Ja en hoe zou je hem kunnen helpen?

C: Nou met een beetje uitleg over de vraag.

I: Oké, uitleg over de vraag. Prima. A. Hoe zou jij hem helpen?

B: Hoe zou jij hem helpen als hij zo doet?

B: Ehm helpen als hij iets niet snapt.

I: Bijvoorbeeld. Ja, D wat zou jij doen?

D: Ik zou bijvoorbeeld hij vraagt iets van hoeveel is 100×566 , dan zal ik hem helpen en dan zal ik zelf ook iets sneller praten.

I: Oké, zou je zelf iets sneller praten. En jij B?

B: Ehm.

I: Nog niemand anders? Want anders gaan we gewoon verder naar het volgende onderdeelje. Nee?

Leerlingen: Nee

I: Nee, oké maakt niks uit. Gaan we naar het volgende. Eehm 6.32 tot 6.53. Laat ik weer een klein stukje van het filmpje zien. 632. Even kijken. Zo nou komt ie.

I: Dat is iets moeilijks. Dan gaan we even kijken naar dit stukje, naar deze, naar dit onderdeelje. Eh lijstjes, schema's, planningen zijn erg belangrijk voor autistische kinderen. Wat zou jij doen als je merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij zou moeten doen? Vertel je het hem of laat je het zien? Waar, wat heb je gezien hier, wat is verstandig bij, B, bij autistische kindjes?

B: Het uitleggen.

I: Ja

B: Wat je moet doen.

I: Uhu, en wat zag je nog meer op de video? Wat zou je ook kunnen doen?

B: Ehm

I: Weet jij het C? Wat zou jij kunnen doen?

C: Nee.

I: En jij A?

A: Nee, ook echt niet.

I: Nee? Zo'n autistisch jongetje zit naast jou en die weet niet wat ie moet doen.

A: Beetje helpen.

I: Ja en hoe zou je hem dan kunnen helpen dan? Wat heb je gezien? Wat heb je gezien? Misschien dat je het dan nog weet.

A: Nee, weet ik niet meer.

I: Nee, weet je niet meer? En jij D?

D: Eh ik zou gewoon hem vertellen en laten zien en gewoon zo'n papiertje schrijven wat hij moet doen. En dan.

I: Oké. Goed zo. Op papier had je. Schrijf je wat je moet doen en dan laten zien.

Oké. Oké, ja. Dan gaan we naar het volgende. 8.28 naar 8.58. Gaan we weer even naar het filmpje. 8.28 naar 8.58.

D: Ik, ik stotter ook een beetje wel.

I: Dat is mijn hond. Onze hond.

Leerlingen: Ahw

I: Haha, 8.58

D: Ik heb ook een hond. Dat is een Labrador.

I: Aha

D: En dat is een meisje

A: Een meisje?

D: Ja

I: Een vrouwtje.

D: En ze is nog maar zes jaar oud.

A: Die van mij is al elf.

D: En hij heeft hier, bij zijn kinnetje al grijs haar.

W: Oké nou dan gaat ie naar het volgende.

Oké, dus dit onderdeelje heeft weer iets te maken met de vraag die, en nu komt het. En de vraag is: oorbeschermers zijn voor veel kinderen fijn als ze werk maken in en buiten de klas. Dat geldt ook voor kinderen met autisme. Kun je dit uitleggen? Kun je dat uitleggen, waarom ze met een oorbeschermers zitten, B? Wat heb je gezien of gehoord?

B: Dat ze op de gang zitten.

I: En waarom gingen ze op de gang zitten?

B: Omdat ze beter werken.

I: Goed zo. En A?

A: Omdat hij dan iets rustiger kan werken.

I: Goed zo. En C?

C: Nou ehm dat hij oordoppen op heeft en dat ie dan niet wordt afgeleid door anderen.

I: Goed zo. Wordt hij niet afgeleid door de anderen?

D: En dan kan ik, ik kan me soms ook niet goed concentreren.

I: Dus dan heb je het zelfde?

D: Ja.

I: Oh dus jij gebruikt ook wel eens oorbeschermers?

D: Ja, alleen, alleen wij mogen dat nog niet.

I: Oké, nou dus kun je dat uitleggen. Dat heb je gedaan.

Wat kun je hem of haar vertellen, adviseren als hij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren? Maar stel je voor je hebt zo'n kindje in de klas zitten en hij kan zich moeilijk concentreren. Wat zou je hem dan kunnen zeggen? Wat zou je dan voor advies kunnen geven?

D: Wil je, extra een koptelefoon opdoen of ik zou een oortje in doen.

I: Ja goed zo!

D: Of even naar de gang toe gaan.

I: Zou jij iets anders adviseren A?

A: Ehm moet ik je helpen?

I: Ja, maar hij vindt het nogal onrustig in de klas. Wat zou je dan adviseren?

Of zij kan ook een meisje zijn.

A: Een koptelefoon pakken.

I: Pak maar een koptelefoon. Goed zo.

En wat zou je nog meer kunnen adviseren? Wat zou je nog meer kunnen zeggen?

A: In het stilte lokaal gaan zitten.

I: Goed zo. In het stilte lokaal zitten. Ga maar in het stilte lokaal zitten zou jij zeggen, oké. Goed advies, goed advies. Nou dan gaan we naar het volgende filmpje. 9.22, even het laatste stukje van deze. 9.22. Het is even opzoeken. Ooh daar staat ie al op 9.22. Ooh he had ik die vraag al gedaan dan? 9.22 tot 9.37. Ik zal het effe opnieuw laten zien, dit. Nou komt het.

Oké. Wat je nou gezien hebt, gaat weer de volgende vraag over.

D: Dit is toch het laatste filmpje?

I: Nee er zijn nog twee filmpjes hier na dus.

Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitgelegd hoe je een som moet maken.

Dat heeft de meester of juf gezegd. Je werkt nu samen met een autistische leerling en legt de som op jou manier uit. Is dit slim?

Is dit slim om dit te doen.?

A: Ik vind dat niet heel erg slim.

I: Waarom is dat niet slim A?

A: Omdat ehm, als iemand dan niet snapt, je het beter op zijn manier kan uitleggen.

I: Oké heel goed hoor A. Maar wat zou je nog meer kunnen? Is dat slim dus op een andere manier de som uitleggen?

C: Nee

I: Nee. Wat is daar dan niet zo slim aan?

C: Want dan weet dat ander kindje niet echt wat het betekent ofzo.

I: Ja, goed zo, ja.

D: En dat je het dan gewoon op hem manier moet doen. Want ik reken zo uit bijvoorbeeld 20, 24-20 doe ik als eerst en dat is dan weer en dat is dan weer 4.

I: Oké. Dus en ehm, dus jij zegt eigenlijk dat je moet uitleggen zoals de juffrouw het heeft uitgelegd. Dus dat is het beste. Oké.

Goed dan gaan we naar het volgende filmpje. Dat heet autisme op de basisschool. En dan krijgen we twee vraagjes. Nou even kijken autisme op de basisschool. Dat is deze en dan moeten we hebben het nummer ah ja tot en met 3.60. Ja.

A: Ik kon het niet verstaan en niet volgen?

I: Hij kon niet tegen de drukte.

Oké over het eerste stukje. Had jij wel gehoord A, wat hij zei? In het begin? Toen hij binnen kwam? Waarom ging hij via een andere ingang?

A: Omdat, omdat hij dat niet fijn vond.

I: Wat had hij? Wat zei hij B?

B: Dat hij niet zoveel van drukte houdt.

I: Hij houdt niet zoveel van drukte. Ja.

A: Ik had niet echt goed gehoord, want ik dacht dat hij zei.

I: Hij praat ook heel snel he. Dat valt ook op he.

Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt? Wat kun je doen? Waar kun je rekening mee houden? Waar zou je rekening mee kunnen houden?

A: Niet te druk doen?

I: Goed zo A. Zou je nog iets anders kunnen doen?

A: Ehm dat weet ik niet.

D: Dat je bijvoorbeeld een duim in de klas opsteekt dat iedereen stil moet zijn.

I: Oké, goed zo. En B? Misschien is er wel geen ander antwoord meer hoor.

Misschien is het antwoord al gegeven en zijn alle antwoorden wel gegeven.

B: Ik weet er geen.

I: Nee weet je er geen? C had jij nog een ander antwoord?

Nou ik ben er tevreden mee. Nou laat ik het nog een keer zien en komt er een andere vraag. En die gaat weer van het zelfde maar dan een stukje verder in het filmpje. Dus nu duurt het ongeveer 2 minuut 26 en dan stop ik hem weer.

Zo nu hebben we het helemaal even gezien van Isaac. He van de jongen. Nou Isaac kan rust goed gebruiken, hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor? Hoe kan hij het rustig in zijn hoofd krijgen? Wat hebben we allemaal gezien bij dit filmpje? Waardoor hij rustig werd?

D: Dat hij een koptelefoon heeft.

I: Ja.

D: En dat hij een rust plekje heeft.

I: Hij heeft een rust plekje. Ja voor als hij boos is of te druk dan kan hij naar dat rust plekje.

D: Ehm ehm en kleed om in een andere kleedkamer dan de rest.

I: Ja, kleed bij gym he op een andere plek zichzelf om. Wat hadden we nog meer gezien?

Was er nog iets? Helemaal in het begin van het filmpje? Misschien dat je nog iets gezien hebt.

B: Ehm dat hij nooit van plek wisselt.

I: Goed zo B. Ja, nooit van plek wisselt. Oké.

B: En dat hij niet goed kan veranderen.

I: Nou gaan we naar het laatste filmpje. Autisme op de basisschool. En dat gaat over een meisje en dat heet Luca.

A: En die heeft twee hondjes.

I: Ja die heeft twee hondjes. Grappig hé.

Van 0.30 tot 2.50. En dat is eventjes waar ik naar toe moet. 0.30, 0.30.

Ja.

Zo dat was een stukje over Luca, waar ze wat verteld over zichzelf he. En dan krijg je daar een vraag over. Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?

A: Ze kijkt vaak naar beneden.

I: Goed zo, goed zo.

D: En ze ze stottert heel erg en ze zegt heel vaak het zelfde.

I: Oké

D: En ze stopt telkens even.

I: Uhu.

A: Ze zeg maar niemand aan wil kijken en ze probeert het wel maar dan lukt het niet.

I: Uhu en jij B? Jij nog iets gezien? Waarom ze autisme heeft?

B: Dat ze ook elke keer dezelfde dingen wil gaan doen.

I: Oké dat heb je ook gezien. Ze wil elke keer dezelfde dingen doen.

A : En uh met de zelfde mensen.

I: Met bekende mensen wil spelen. Goed zo.

Heel goed geantwoord. Nou dan gaan we naar het laatste stukje.

1.25 naar 2 minuut 5, nou.

Oké het stukje over Luca maar dan over met vrienden he. Vrienden vertellen iets over haar. Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen?

A: Ehm dat weet ik niet.

D: Ehm soort vaker proberen dat ze het dan wel leuk vindt Of gewoon iets doen wat ze leuk vindt en dat je dat ook bij hun kan doen.

I: Uhu oké. En hoe zou je nog meer rekening kunnen houden met dat ze moeilijk vriendjes kunnen maken, vriendinnetjes kunnen maken? Hoe zou jij ze kunnen helpen denk je B?

B: Ehm.

I: A zou jij B kunnen helpen? En C?

Nee, maar het meeste is denk ik wel verteld. Had jij nog iets D?

D: Omdat stel je moeder is hun vriendin met ze, ja, je moeder heeft ook een vriendin en die vriendin heeft ook een kind dan wordt dat ook mijn vriendin.

I: Oké op die manier. Oké ja, ja, ik snap het.

Nou kunnen we de geluidsopname uit zetten.

Interview groep 5.

I = Interviewer

E = Leerling E (M)

F = Leerling F (J)

G = Leerling G (M)

H = Leerling H (M)

I: Oké dus we gaan een filmpje bekijken en dat duurt ongeveer een ehm minuutje en dan ga ik het stil zetten en dan stel ik jullie de vragen. Goed?

Leerlingen: ja, ja.

I: Oké dan luister maar eventjes goed naar het filmpje.

Oké dat was even het eerste filmpje en nou. Ging heel snel he? Ehn nou is mijn eerste vraag; kinderen met autistische stoornissen zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn.

Nou E wat heb jij gezien waarin ze anders zijn?

E: Dat ene jongentje net praatte heel snel.

I: Praat heel snel oké dat viel jou op. En jij F?

F: Ja, eigenlijk hetzelfde als E en dat iedereen anders is.

I: Dat iedereen anders is.

F: En er is geen bepaalde lijst voor kinderen met autisme.

I: Heel goed, heel goed.

Maar de, maar de kenmerken F? Wat, hoe, hoe, hoe, wat zie je aan de kinderen?

Of wat, wat, wat, wat zeggen ze zelf over zichzelf?

F: Ehm dat ze anders, dat ze zich anders voelen als andere kinderen.

I: Ja, dat ze zich anders voelen, heel goed. En G? Had jij nog iets gezien wat ze?

G: Ehm dat die ene jongen ook verlegen is?

I: Ja, hij was heel verlegen.

F: Ehm hij ehm, een iemand die denkt heel anders dan de andere en ja dan.

I: Denkt heel anders, oké. Dat zei dat meisje eigenlijk ook he, ik denk ook heel anders dan anderen. Dat zei het jongetje trouwens ook. Ja ik denk dat jullie wel heel goed, inderdaad, de kenmerken al gezien hebben. Maar ze zijn eigenlijk allemaal wel

anders en je kunt eigenlijk niet zeggen van oohh autistische kinderen zien er allemaal hetzelfde uit.

F: Er is ook niet een bepaalde lijst.

I: Heel goed, heel goed. Ja goed dan gaan we het tweede filmpje kijken dat is van 3.59 naar 4.16 en gaat nog over die Ivo. Dan ga ik nog een keertje 3, een klein stukje terug dus. Krijg je een klein stukje van die Ivo nog een keer te zien.

H: Zo heet hij toch?

I: Zo heet hij inderdaad. Ja.

H: Die jongen?

I: Ja, Ivo. Oké we gaan nog een keer naar Ivo luisteren.

Oké dat is nog wat ik wou laten zien van die jongen, die Ivo. Nou heb ik nog een vraag over Ivo zelf. Ehm, wat valt je op bij deze jongen die Ivo heet? Nou? We hadden het net al een beetje gezien. H?

H: Hij praat heel snel en als hij eh, hij. Hij denkt volgens mij, als hij iets verkeerd doet dat hij denkt dat hij het verkeerd, maar dan is het helemaal niet en dan zegt hij het nog een keer.

I: Oké ja. En jij G? Wat viel jou nog meer op?

Wat vond je belangrijk?

G: Ik vond eigenlijk hetzelfde als H.

I: Ja? En jij F?

F: Eigenlijk ook hetzelfde.

I: En jij E?

E: Ook hetzelfde.

I: Ja? Ook hetzelfde?

Oké dus dat hij eigenlijk hij heel snel praatte. En hij eh?

F: Dat hij.

I: Hij, dat dat hij het inderdaad verkeerd deed.

F: Hij zei perfectie. Maar het was eigenlijk wel goed, dus zei hij het nog een keer.

I: Ja en wat betekent? Heb je enig idee wat dat betekent perfectie?

F: Ehm nee.

I: Dat je streeft naar perfectie. Weten jullie dat?

F: Dat je een soort van gehandicapt bent?

I: Neeeee, nee niet helemaal.

Maar goed we gaan even verder kijken bij die vraag. Stel je zit bij zo'n soort jongen in de groep, zoals Ivo he. Je moet met hem samen werken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen?

Hoe zou je deze jongen nou kunnen helpen? H?

N: Eehm, ik zou hem kunnen helpen zodat ik, ja, wat langzamer kan praten. Want zo versta je helemaal niks

I: Oké! Wat zeg je dan tegen zo'n juffrouw?

N: Ehm dat je misschien wat langzamer kan praten. Want dan verstaan de andere je ook beter en dan kunnen ze beter weten wat je bedoelt.

I: Heel goed, heel goed. En wat zou je nog meer voor Ivo kunnen betekenen?

N: Nou je kunt misschien ook net zoals H het zei. Alleen kun je ook gewoon ehm meer helpen van dat hij wel de woorden gewoon goed uitspreekt. En dat hij het heel goed kan zeggen.

I: Oooh oké oké. Dus hij moet niet zo precies op zichzelf letten.

Oké, niet zo precies op zichzelf letten oké. Ja.

Nou, nu gaan we naar het volgende stukje van 6.32, 6.53, 6.32

E: Wat betekent dat?

I: Dat, dat is de tijd.

Dat is tijd jaaa. Kijk dan schuif ik hem weer iets meer naar voren, 6.32 dan zet ik heb zo meteen weer aan bij dat onderdeelje. Zo nu krijgen we weer iets anders te zien. Het heeft er wel mee te maken met iemand uit dezelfde klas.

Oké?

H: Niet altijd. Als je ook een autist was. Dan blind bent, niet goed kan zien.

I: Nee, nee dat hoeft niet. Het kan wel dat sommige autistische kinderen niet zo goed kunnen zien. Nee dat heeft er niet iets mee te maken.

Nou zag je net lijstjes, schemaatjes en plannings. Hebben jullie ook he? Zijn erg belangrijk voor autistische kinderen. Wat zou jij doen als je merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij of zij moet doen?

Vertel je het hem of haar of laat je het hem zien?

Wat, wat denk je dat je moet doen E?

I: Wat heb je gezien en wat denk je dat zo'n autistisch kind belangrijk vindt?

F: Als hij het niet begrijpt, je het hem voordoeft of.

I: Oké je doet hem het voor.

H: Ik zou het als plaatje. Ik zou tekenen of zou het nou als plaatje laten zien.

I: Heel goed. Je zou tekenen of een plaatje laten zien. En jij G?

G: Ik zou het duidelijker maken. Zou tekenen en een plaatje en eh ook nog het zeggen.

I: Ja en waarom zou je? Waarom doen we dat bij deze kinderen?

Ik hoor overal inderdaad goede antwoord. Van plaatjes maken en ik zou tekenen voor zo'n jongen of meisje. Waarom is dat zo belangrijk voor deze kinderen?

G: Omdat ze het niet. Ze begrijpen het niet echt goed.

I: Ze begrijpen het niet echt. En wat begrijpen ze wel echt goed?

G: Ehm plaatjes en bladeren waar antwoorden op staan.

I: Waar het op staat, ja, schema en plaatjes.

F: En niet dingen ehm gaat schrijven. Dat gaat hij denk ik niet echt begrijpen. Dat je het voorschrijft.

I: Maar wat is hiervan wel beter? Je doet het in ieder geval beter, dan als je het alleen maar zegt. Dat vinden ze dan een probleem.

Oké dan gaan we naar het volgende stukje dat is 8.25 tot 8.58, 8.25 tot 8.58, 8.25.

E: Ooh dat staat erop. Welk nummer het is.

I: Nou, een vraag. Ehm oorbeschermers zijn voor veel kinderen fijn als ze werken, werkjes maken of in of buiten de klas zitten. Dit geldt ook voor kinderen met autisme. Kun je dit uitleggen? Kun je dit uitleggen, waarom zo'n kindje dat fijn vindt?

E: Nou sommige kinderen die hebben ehm, een speciaal gehoor en ehm dan komt het wat harder in je oor binnen als ze iets zeggen, komt het harder in je oor, je het harder hoort.

I: En waarom dragen nou nog meer kinderen inderdaad oor, oorbeschermers? Bij jullie in de klas zitten ook wel kinderen die denk ik, misschien, ook weleens een koptelefoon opzetten

G: Ja, ik soms. Maar het helpt niet.

E: Het helpt voor geen meter.

G: Dan hoor je alles.

F: Ehm doorheen.

G: Zachter maar dan hoor je alles wel. Erg irritant.

I: Maar deze kinderen?

F: Maar dan heb je er een stuk of twintig nodig.

I: Maar deze kinderen hebben daar last van. Dit heb je net gezien dus ehm. Om werkjes te maken. Dit geldt ook voor kinderen met autisme. Kun je dit uitleggen? Wat kun je hem of haar vertellen of adviseren als hij of zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren? Stel je hebt een kindje in de klas zitten en die heeft dat en die kan zich moeilijk concentreren. Wat zou je hem dan als advies kunnen geven?

F: Ehm wij hebben bijvoorbeeld een stiltelokaal. Dat je daar heen gaat.

I: Heel goed F. Dus naar stiltelokaal zou jij zeggen. Van ga jij maar naar het stiltelokaal, dan kun je je beter concentreren.

H: Ik zou zeggen want in stiltelokaal is het niet altijd rustig, dat hij bijvoorbeeld hier gaat zitten. Want.

F: Bij ons op de gang heeft het ook geen zin.

E: In het stiltelokaal hoor je alles van de gang en van de klas.

H: En in het stiltelokaal daar zijn ze soms ook niet helemaal stil.

I: Aah.

F: Ja. Van andere klassen kun je niet zomaar naar de gang gaan.

I: Nee?

G: Hiernaast zit een bieb. Ja je kan vragen aan de juf; mag ik bij de bieb gaan zitten ofzo?

I: Een rustige plek dus, goed zo. Ja een rustige plek dat is een goed advies. Nou ik ben blij dat jullie dat zeiden, goed advies. Dan gaan we naar het volgende stukje dat is het ehm stukje van 9.22 tot 9.37. Dat is geloof ik alleen een klein stukje terug. Krijgen we weer een klein stukje van dezelfde jongen te zien. 9.22, ja. Eh ja het gaat weer over die Ivo dus. Dit kleine stukje.

Oké, dus dit kleine stukje ging over Ivo. En van een andere jongen, inderdaad, die had het over veranderingen. Even kijken daar kon hij moeilijk tegen. Stel je bent juffrouw of meester, stel je juffrouw of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Hoe je dat moet doen. Je werkt samen met zo'n autistisch kindje of autistische jongen of meisje en legt de som op jou manier uit. Is dat slim? Is dit slim, F?

F: Ja.

I: Is dat slim, dat je het op jou manier uitlegt dan?

F: Nee niet echt, nee.

I: Even wachten E, even.

F: Ik denk het niet dan. Als eh, als je eh, verschillend gaat doen, dat ze dan in de war raken.

I: Ja dat werd net gezegd. En jij E?

E: Dat het niet zo handig is.

I: Want waarom is het niet zo handig? Omdat ze?

E: In de war raken.

I: Ja, omdat ze in de war raken.

G: Ik ook niet, omdat als je het voor de klas verteld. Dat is niet handig. Alleen als de juf iets komt uitleggen. Dat kan wel.

I: Ja, nee dan ga je die som heel anders uitleggen dan kunnen ze daar niet zo goed tegen. En dat hadden we net gezien

E: Dan moet je het eigenlijk net zoals de juffrouw uitleggen. Ik ben soms klaar met mijn werk en dan ga ik vragen of ik de juf moet vragen.

I: Heel goed. Heel duidelijk. Dan hoort ze het twee keer op dezelfde manier, heel goed gedaan G. Oké dan gaan we naar een ander filmpje dat heet autisme op de basisschool. Dan krijgen we twee vragen. En die begint vooraan.

H: Net als ons?

I: Ja, autisme op de basisschool. Alleen hier gaat het over een jongetje die op een andere school zit als jullie. En eh 0.26, tot en met, 0.36, 0.36 laat ik het eerste stukje inderdaad zien.

Dat hebben we gehoord van Isaac. En hadden jullie allemaal goed gehoord waar hij niet zo goed tegen kon?

Leerlingen: Ja

I: Oké dan gaan we kijken. Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun je doen? Waar kun je rekening mee houden?

E: Een rustige plek vinden.

I: Ja heel goed.

F: Dat je zelf rustig bent. Want als iedereen denkt ja, dan is het rustiger. Dan kan hij ook gewoon de goede ingang naar binnen. Maar ik snap dat hij de andere ingang naar binnen gaat. Want bij ons is het heel druk op de gang

I: Ja?

F: Ja dus.

I: Ja jij snapt het.

F: Als ik zo'n kindje in de klas had, dan zou ik het zeggen tegen de juf. Of ze zeggen dat wat kinderen rustiger moeten zijn.

I: Oké ja. Dat de juffrouw nog een keer extra vraagt of het rustig kan zijn, oké. Heel goed, want daar raakt hij een beetje van slag van. Dan gaan we weer een stukje verder. Dan gaan wij over Isaac tot 2.26. Dan krijgen we nog een vraag over Isaac. Tot en met 2.26. Dat doe ik hem een heel klein stukje terug. Dan hebben jullie dat nog een keer gezien en dan gaan we tot 2.26.

Nou, heel veel over Isaac gezien. Isaac die kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd hé. Zegt hij. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor? F?

F: Eh dat hij eh, bij gym gaat hij in een andere kleedkamer. En ehm eh hij een plekje heeft als ie boos wordt. Dat hij dan, ja eh, ja.

I: Daar gaat hij naar toe dan als hij boos wordt, een speciale ruimte.

F: En ehm dat hij door een speciale ingang gaat.

I: Ja, en jij E?

E: Eh, hij heeft ook een plek waar hij zijn hele jaar blijft zitten. Want hij houdt niet van verandering.

I: Ja heel goed.

G: Ook zijn hele schooljaar. Ook tot en met groep acht.

I: Nou hij gaat in ieder geval het hele school jaar zitten bij dezelfde vrienden. Wat E zei.

E: Want ik kan er ook niet zo goed tegen als de plekken worden gewisseld.

I: Oké.

F: En als hij iets niet snapt raakt hij soms in paniek.

I: Ja, ja en wat zou hij ook al weer doen als hij in paniek raakt?

F: Weet ik niet meer.

I: Dat weet jij wel. Als hij boos en in paniek was?

E: Ging hij naar de ruimte toe.

I: Ja, ging hij naar de ruimte waar hij dan apart zijn hoofd leeg kon maken. Waar hij tegen zo'n Fatboy aan kon schoppen.

E: Wat zijn Fatboys?

I: Ja dat zijn van die grote kussens waar je op kan liggen. Nou ik vond wel dat jullie het goed gezien hebben. Nou gaan we naar een ander meisje, die heet Luca. En Luca zit ook op de basisschool. En eh, daar moet ik heel even het filmpje voor

opzoeken. Dat begint voor Luca op 0.30 tot 1.25. Nog twee vragen en dan zijn we alweer klaar.

G: Is dat Luca?

I: Ja dat is Luca. Ik laat hem gewoon zien tot 1.22.

Nou, Luca. We zien wel dat het een meisje is dat er niet anders uit ziet maar wel anders doet en denkt. Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?

Begin ik een keertje daar. H?

H: Eh dat ze eh, ze veel praat. Ze rent steeds met haar vrienden. Ze steeds hetzelfde doet. Dat vindt ze fijn hé.

I: G? Waarom is zij autistisch?

Wat zie je?

G: Dat ze verlegen is of zo.

I: Ja, oké.

E: En dat ze veel met haar vrienden omgaat eh en ze graag met dezelfde mensen en ook eh ook op dezelfde plekken speelde.

I: Goed zo E.

F: In vertrouwde omgeving.

I: Ja in een vertrouwde omgeving. Maar eigenlijk hebben jullie alle vier hetzelfde gezegd. Vertrouwde omgeving, ze vindt het fijn dat ze eh, dat ze hetzelfde doen hé. Wat bekend is. Ze vindt het moeilijk om inderdaad andere mensen aan te kijken ook hé, dat zie je ook. Ze wel verlegen is. Lijkt het. Ja. Dat hebben we gezien. Zo bijna klaar.

Nu gaan we even verder naar de laatste vraag. Van 1.25, 1.25 naar 2.05.

H: Is dat de laatste? Hierna is het klaar?

I: Ja! Snel gaat het hé?

F: Ja

I: En dan weet ik al behoorlijk wat, dus dat is wel weer fijn, natuurlijk.

H: Ja alleen, ik heb een vraag.

I: Oooh, dat mag straks, dat mag straks.

Kijk, nou de laatste vraag. Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen? Hoe zou jij een autistische leerling kunnen helpen met vrienden maken en vrienden houden?

G: Ehm ik weet het, misschien wel.

I: Weet je het wel G?

G: Ja eh bijvoorbeeld zo te doen als zij ook doet en zo lief mogelijk proberen te zijn. En als ze niet luisteren dan zou ik het lief gaan vragen.

I: Dus eigenlijk heb je heel veel?

G: Ja.

I: Geduld, vind ik eigenlijk wel. Je hebt wel heel veel geduld met ze. En jij H?

H: Hun heel veel aandacht geven. Nou ik zou ook wel dingen doen die zij leuk vindt. Dat je er rekening mee houdt dat je niet altijd bij jezelf gaat spelen omdat ja, dat meisje bijvoorbeeld niet zo graag bij een ander durft.

I: Ja hou je daar dan rekening mee E?

E: Dat je er dan rekening mee houdt dat je niet altijd bij jezelf wil.

I: En jij F?

F: Je moet tegen de juf zeggen dat ze af en toe met andere kinderen moet samenwerken. Want dan maken ze ook weer nieuwe vrienden.

I: Aah ja, ja. Jij bedoelt eigenlijk te zeggen dat ze een keer moeten wisselen, dat de juffrouw dat zegt. Maar zouden ze het dan leren denk jij? Dat ze dan vrienden gaan maken?

F: Ja, ja want misschien vindt ze wel dat hij het goed uitlegt of zo.

I: Ja, ja oké. Dus daar zou je haar mee helpen, oké. Ehm. Nou had ik nog een vraag. Stel dat je als iemand in de klas hebt als Luca. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden? Zou je nog ergens rekening mee kunnen houden, bij Luca in de klas?

G: Ja.

H: Oooh in de klas. Ja dat ze. Dat je een beetje een vriend wordt met haar. En rekening met haar houdt.

I: Ja en hoe kun je rekening met haar houden dan?

E: Dat je aardig bent.

I: Ja oké ja en wat nog meer? Of?

F: Jaaa ik zeg ook tegen anderen dat diegene autisme heeft. Dan praten ze met haar. Ik zeg ook wat er is. Ik hoop dan dat ze zegt; ik heb ergens last van. Van mijn autisme. Ik ben boos.

I: Oké dat was het.

Interview groep 6

Int = Interviewer

I= Leerling I (M)

J= Leerling J (M)

K= Leerling K (J)

L= Leerling L (J)

Int: Mmm goed ik ga naar het eerste filmpje en dan moet ik kijken naar fragment 3.01 tot 4.42. Dat is eh hh. 3.01 eh hh naar Einstein. Dan ga ik nu het filmpje laten zien.

Int: Oké. We hebben even een eh h fragment gehoord, van een aantal kinderen. Bij dit fragment hoort een vraag. En die vraag die gaat als volgt: kinderen met autistische stoornissen zijn anders dan andere kinderen. Dat hebben jullie net gezien he. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn? Nou wat heb jij gezien I? Wat heb je gezien waarin ze anders zijn? Wat is je opgevallen?

I: Heel veel praten.

Int: oké heel veel praten. Oké. I.

Int: Ja, had je nog iets anders.

I: Iets drukker ofzo.

Int: Iets drukker oké. J wat is jou opgevallen?

J: Precies hetzelfde.

Int: Ja, precies hetzelfde. Nog drukker?

J: Die perfectie ofzo.

Int: Ja, oké heel goed, perfectie. En jij K? Wat heb jij gezien?

K: Verlegen en dat soms sommige kinderen heel druk zijn. En dat wat sommige kinderen in de klas zeiden dat ie raar was.

Int: Ja, super, ja. En jij L?

L: Eehhh.

Int: Wat was jou opvallend iets?

L: Dat ze drukker zijn, eehhh. En ja perfectie. En dat ze emmm ja eh hh ook liegen.

Int: Ja heel goed. Heel goed. En wat zouden ze bedoelen met de perfectie? Heb je enig idee?

L: Eehh dat alles zeg maar beter moet. Dus als je eehhh een negen haalt, dan persé een tien.

Int: Ja. Heel goed L. Ja. Super geantwoord denk ik, ja.

Nou dan gaan we verder naar het volgende onderwerp nog steeds hetzelfde filmpje maar dan is het van 3.59 tot 4.16. 3.59 dus dat is een klein stukje terug. 3.59 zo, dan krijgen we nog een keer deze jongen te zien.

Int: Oké. Nou, ze hebben het nog een keer ehh een stukje verduidelijkt. Het gaat over Ivo de volgende vraag he. De jongen die je net gezien hebt, met die bril. Wat valt je op bij deze jongen die Ivo heet. Wat valt je op, I?

I: Hij is heel druk met praten enzo. Hij praat snel.

Int: Hij praat snel. J?

J: Ja, hij praat heel snel. En hij had het meteen over die perfectie enzo.

Int: Ja. En?

J: En over school. Meteen van ja dat is dan niet genoeg. En hoger is wel weer genoeg.

Int: Ja heel goed. En had hij nog iets anders L? Had hij nog iets anders?

L: Mmmm ja dat perfectie, maar mmmm ik vond ja.

Int: Hij had nog een moeilijk woord gezegd. Maar misschien dat jullie dat niet gehoord hebben.

I: Ja dat vergeet ik steeds omdat elke keer.

J: In het begin hoor ik het wel, maar alleen vergeten.

Int: Vergeten? Ja, maakt niet uit, als jullie het niet gehoord hebben dan gaan we het gewoon overslaan.

L: Perfectie dat zegt hij. Herhaalt hij steeds dubbel.

Int: Ja.

L: Dus dat onthoud je beter.

Int: Dus dat was opvallend. Stel je zit bij een soort jongen in de groep, zoals Ivo. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? En hoe kun je hem helpen? I wat zou jij doen? Hoe zou je met Ivo werken of wat zou je doen met hem? Of tegen hem zeggen?

I: Dat ie rustig aan moet doen ofzo.

Int: Oké. Jij L? Wat zou je zeggen of doen met hem?

L: Mmm eh hh ja eh hh gewoon werken en als ie dan heel druk werd, dan zeg maar eh hh een beetje geruststellen.

Int: Oké. K?

K: Ja dat mmm. Dat ie als ie wat druk wordt, dat ie dan zou ik zeggen ben eens even rustig. En eh hm dat ie niet heel snel moet gaan praten. Dan kunnen wij hem niet verstaan.

Int: Ja ja ja.

J: Dat als je dan moet samenwerken en dat gaat het van ddddiiii tt. Dan kan je dat niet meer volgen.

Int: Kan je niet meer volgen. Heel goed J. Ja. En wat we net gezien hadden bij die Ivo met die perfectie. Zou je daar nog iets mee doen? He, die Ivo was die jongen met die bril. Hij had het elke keer over perfectie. Zou je daar iets mee kunnen?

J: Ja ik zou het niet heel fijn vinden. Want kijk, dan mmm dan heb je een som. En dan zegt hij ja volgens mij is het dit. Alleen dan dan zegt hij nee. Ik wil het zeker weten. En is het heel de tijd.

Int: En wat zou je dan tegen hem zeggen of tegen hem doen? Of met hem afspreken? Of zo.

J: Dat ie niet de hele tijd commentaar moet gaan geven ofzo. Het moet niet helemaal precies goed zijn.

Int: En dat helpt dan ook wel?

J: Ja.

Int: Oké Prima. Goed antwoord. Kan niet fout he jongens!

J: Gaan we niet naar Einstein?

Int: Dan gaan we naar het volgende stukje van 6.32 naar 6.53. 6.32 . 6.63. 6.32. Zoo. Oké. Een stukje. Zo. Oké. Nou dan gaan we eens kijken naar dit stukje. Naar een vraag. Je hebt het net al gezien. Lijstjes, schema's, planningen ze zijn erg belangrijk voor autistische kinderen. Wat zou jij doen als je merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij of zij moet doen?

J: Ik zou een briefje schrijven. Voor hem.

Int: Vertel je het hem of eh hh of haar of laat je het zien? J wat zou jij doen?

J wat zou je zien? J wat laat je zien?

J: Nou dat weet ik niet.

Int: Wat zou je doen als je met zo'n autistische jongen of meisje moet werken en die weet niet meer wat hij moet doen. Wat zou je doen?

J: Dan zou ik als ik het weet, dan zou ik het eerst zeggen. Dan zou ik het opschrijven. Dan kan hij er steeds naar kijken. Dat dan misschien.

Int: Oké. Ja dan doen we dat en dat. Ja ja. En jij I? Had jij misschien een ander idee?

I: Ja. Ik zou precies hetzelfde doen als J. Maar ik zou hem ook helpen.

Int: Ja, maar hoe help je dus met?

I: Met ja, met onthouden.

Int: Met onthouden. oké. En jij K?

K: Ik zou het eerst zeggen, en eehhh wat ie moet doen enzo. Stap voor stap. En als ie het niet kan onthouden, dan zou ik het op een briefje schrijven.

Int: Oké. Opschrijven op een briefje. En jij L?

L: Ik zou ehhh even zeggen tegen hem van ehhh je moet stil zijn en als ie dat niet emmm begrijpt, dan even naar een plaatje waar je kunt stil zijn.

Int: Oké. Er zijn dus plaatjes in de klas? Ook waar je naar kunt wijzen? Wat ze moeten doen?

L: Mmmm.

J: Nee, dat is meer mmm in vier vijf. Hebben ze dat soms. En in een, twee hebben ze allemaal plaatjes hangen wat ze gaan doen.

Int: Je wijst naar plaatsjes of naar een bordschema ofzo? Wat ze gaan doen?

J: Bij de peuters speelzaal ofzo. Dan hebben ze ook altijd eerst voorlezen dan naar buiten.

I: Dat gaat nog steeds zo.

Int: Je merkt dat hun dat extra fijn vinden. Dat ze dat fijn vinden. Nou gaan we naar het volgende stukje 8.25. 8.25.

L: Dat is geluid.

Int: Ja, harder, 8.25. Zo. Oké. Mmmm. Gaat over oorbeschermers. Jullie hebben ze op school ook wel. Oorbeschermers zijn voor veel kinderen fijn als ze werkjes maken in en buiten de klas. Dit geldt ook voor kinderen met autisme. Kun je dit uitleggen? I kun je dit uitleggen?

I: Wat?

Int: Dat ze oorbeschermers fijn vinden. Waarom vinden autistische kinderen oorbeschermers fijn?

I: Ja want dat ehmmm. Omdat ze anders alle geluiden horen in de klas die mensen maken. En dat horen ze harder dan wij. Dus dat vinden ze niet fijn.

Int: Mmmm. Oké. En J? Wat kun je er nog aan toevoegen? Misschien?

J: Ja als ze dan ook die koptelefoon bij ons ophebben, dan hebben ze het geluid uit de klas niet meer en kunnen ze eh hh zich beter concentreren. Als je wel het geluid hoort, horen ze het harder en hebben ze misschien veel meer fout.

Int: Ja ja. En nog iets aan toe te voegen L? Of K?

L: Mmm nee. En dat ze ook op de gang gaan zitten. Soms.

Int: Ja ze gaan soms op de gang zitten. Inderdaad. En dat doen ze eigenlijk voor?

L: Voor de stilte.

Int: Voor de stilte. Ja goed zo. Dit geldt ook voor kinderen met autisme. Kun je dit uitleggen? Hebben jullie allemaal gedaan.

Int: Ja. Ehmmmm jij eh hh wat kun jij hem of haar vertellen adviseren als hij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren. Wat zou je hem of haar iets kunnen zeggen? Of adviseren?

L: Eh hh m gewoon dan die koptelefoon?

Int: Ja L?

L: Eh hh m ja en eh hh ja. Koptelefoon.

Int: Koptelefoon. J?

J: Bij ons op de gang, eh hh effies op de gang is bij ons, is bij ons helemaal niet zo rustig. Want emmm hier mmm zitten vier/ vijf ook dus te samenwerken.

Int: Ja, dus dat zou je niet adviseren?

J: Nee, bij ons in school is het overal eigenlijk in de school wel druk.

Int: Ja.

L: En als ze het dan moeten, tijdens hier op de gang.

K: Telkens dan kun je beneden ook nog zitten. Daar bij de gele.

Int: Mmm. Mmm. Maar jullie zeggen allemaal dus, probeer eerst toch de koptelefoon te doen.

J: Ja.

Int: En ik hoor net nog iemand iets over het kraainest zeggen. Zou dat iets zijn? J?

J: Nou nee want daar is het veel lawaai.

L: Maar als je een toets hebt, dan pas zitten in het kraainest en is het helemaal eh hh rustig.

J: Ja maar soms zie ik daar leerling T zitten. Die gaat er gewoon alleen zitten werken, maar ik weet dan niet waarom. Als hij werkt? Maar hij gaat er gewoon lekker in het lawaai zitten. Ik zou juist geconcentreerd willen werken.

Int: Oké. Emmm. Laatste vraag over dit fragment. Ehhh en het gaat over 9.22 tot en met 9.37. 9.22. even kijken waar we ehhh. Ik had 9.22. Gaan we nu naar toe. 9.22. Nou dat is te ver. Iets terug. Zo 9.22. Dan krijgen we nog een klein stukje te zien van die Ivo. L: Ivo is toch dom?

Int: Nee maar! Oké. En hij wil iets anders he? Dat hebben we net gezien. Ehhh mmm. Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Je werkt samen met een autistisch leerling en leg de som op jou manier uit. Is dit slim? I? I: Mmmm, mmmm ja, nee.

Int: Leg maar uit. Goed. Het is altijd goed.

I: Ja want dan kan ie het ook op een andere manier leren.

Int: Mmmm.

I: En dan begrijpt ie het beter, als je het als je het op een zijn manier uitlegt. Begrijpt hij het misschien beter.

Int: Ja want wat willen ze graag. Wat heb je net gehoord bij autisten? Wat vinden ze juist niet fijn?

I: Ben ik vergeten.

J: Steeds verschillend.

Int: Steeds verschillend. Goed zo J. Dus steeds verschillend iets horen, vinden ze niet zo prettig. Dus wat zou jij doen? En wat voor een advies geef je?

J: Ik zou eigenlijk als hij het ehh snapt op zijn manier, en je werkt samen zou ik het gewoon op als ja als die andere, als degene, als ik het dan niet had zou ik het op zijn manier doen. Maar ehhhh als hij dat ja hij vindt het fijn op een manier, want als hij het weer op mijn manier moet doen, snapt hij het meestal niet.

Int: Nee, precies. Maar hij vindt het dus fijn, om niet te veel anders te doen, als wat ie inderdaad geleerd heeft? Dus wat is de beste manier om uitleg te geven dan?

J: Op zijn manier te doen. Wat hij snapt.

Int: Wat hij snapt, oké.

J: ja, want de juffrouw heeft uitgelegd hoe het moet.

Int: En jij I? Wat zou jij zeggen? Dus leg je de som op jou manier uit of?

I: Nee, ik zou het om hem manier uitleggen, want anders kan hij nog in de war raken. En hij vindt het fijner om zijn manier te doen.

Int: Ja.

I: Dus ik zou het om zijn manier doen.

Int: En zijn manier. Hoe heeft hij het geleerd? Hoe heeft hij geleerd van de?

L: Van de juf.

Int: Van de juf L ja, of de meester. He. Oké. Dus niet te veel veranderen, das inderdaad het advies. Dan gaan we naar het volgende stukje. Daar zijn niet meer zoveel vragen over. Het gaat over autisme en de basisschool en het gaat over ehhe Isaac. En dan moet ik even.

L: Isaac?

Int: Isaac zo heet die jongen. Van 0 tot 0.36. Van 0.00-0.36.

J: Ik heb nog nooit zo'n naam gehoord. Isaac!

Int: Oké. Isaac. Hij praat ook weer erg snel. Wat jullie al is opgevallen.

J: Ja. Net zoals die andere jongen. Niet echt goed verstaanbaar.

L: Ik vind het vervelend.

Int: Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun je doen? Wat kun je? Waar kun je rekening mee houden? Begin ik even bij L. Waar kun je rekening mee houden bij Isaac?

L: Eehhe gewoon niet al te druk doen als hij erbij zit.

Int: Ja, goed zo.

L: Ennne en als je met hem samenwerkt, gewoon een beetje om zijn manier blijven doen.

Int: Oké, keurig L. En jij J?

J: Emm niet te veel herrie maken en gewoon rustig blijven.

Int: Ja. Oké. En I?

I: Emm ja, precies zoals hun.

Int: En jij J?

J: Ja, ook weer hetzelfde want dat is voor hem fijner, maar ik snap wel dat hij via een andere ingang gaat, omdat anders stormt iedereen naar boven. Of ligt eraan waar zijn klas is. En ehhe dan krijg je nogal veel lawaai.

Int: Ja. En daar kon hij dus juist??

J: Niet tegen.

Int: Niet tegen. Heel goed. Dan gaan we naar het volgende stukje. Van 0 tot en met. Ohhh dan doe ik het opnieuw. Of verder tot en met 2.26. Gaat gewoon verder. Goed. Hij heeft ook sterktes, zie je. Autisme. Oké. Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor? Eh hh beginnen we even bij K.

K: Eh h om eh h via andere deuren te gaan en eh hh in andere ruimtes om te kleden.

Int: Ja.

K: Emmm en eh hh als ie boos wordt dan emmm dan gaat ie naar een soort van hoekje. En daar kan ie dan even uitrusten.

Int: Ja.

K: En telt soms tot tien.

Int: Ja, goed zo. L heb je nog iets toe te voegen? Misschien dat je zag hoe ze eh he rust in zijn hoofd willen houden? Voor deze jongen.

L: Mmmm ja. Nou nou dan is het hetzelfde als K zegt.

Int: Ja en jij J?

J: Dat zijn vrienden hem dan wel steunen. En dat groepje is dan fijn. Dat als hij er is het niet steeds wisselt. En dan heeft hij het rustig en gaat hij heel soms ook tekenen.

Int: Ja oké. En I?

I: Mmm hij verwisselt niet van plek omdat hij dat vervelend vindt.

Int: Ja. Keurig.

L: Maar die andere kinderen wel.

Int: Ja, ja jullie zijn denk ik heel volledig geweest. Dan gaan we naar het laatste stukje. Het gaat over eh hh een meisje. Er zijn ook meisjes die autisme hebben.

J: Ja.

Int: En dan gaan we eventjes, eventjes het getal opzoeken. 0.30. Oké 0.30. Is dat oké. Zo het gaat over Luca, een meisje.

Oké. We hebben nu een klein stukje gezien van Luca. Ze heeft zichzelf voorgesteld. Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft? Nou, I?

I: Emmm dat ze als ze iemand ziet, kan ze iemand niet zo snel aankijken.

Int: Mmm

I: En dat andere ben ik vergeten.

Int: Geeft niets. Misschien dat eh hh J het dan wel weet?

J: Hetzelfde als I, alleen eh mmm met die voorbeelden van, het is heel vervelend met iets anders. Maar het is voor haar wel heel fijn bij een plek te zijn wat vertrouwd is

met de kinderen en met mensen die ze goed kan vertrouwen. Dan kan ze het goed uitleggen.

Int: Ja super. K? Nog iets anders gezien?

K: Ik had hetzelfde als hun tweeën.

Int: Ja en jij L? Heb jij nog iets anders gezien? Wat er fout was?

L: Bijvoorbeeld met die Efteling.

Int: Mmm

L: Als ze niet gaat, dan dat ze helemaal boos wordt.

Int: Ja. Dat kan. Waar heeft dat mee te maken? Waar kan ze niet goed tegen?

L: Mmm ja als dingen niet zo echt naar haar zin gaan.

Int: Ja. Heel goed. Dat het anders gaat dan dat verwacht wordt. Ja. Emmm. Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun je doen? Waar kun je rekening mee houden? Dus wat zou je kunnen doen denk je, J? Wat zou je kunnen doen? Of waar zou je rekening mee kunnen houden, als je met Luca in de klas zit?

J: Rustiger doen, dat is voor adhd kinderen moeilijker.

Int: Mmm

J: Enh moet het persé in de klas zijn.

Int: Ja voorin de klas. Stel je voor dat Luca in jouw klas zit.

J: Mmm dan zou ik eh hh haar wel heel graag willen helpen. Dat het wel beter gaat.

Int: Oké. En eh hh en jij I?

I: Ik zou vooral heel erg mmm dingen doen die zij ook leuk vindt.

Int: Oké.

I: En niet dingen alleen die ik leuk vind.

Int: Oké, ja. En jij K?

K: Eh hh ik zou eh mmm eh ja maar helpen met eh hh sommige dingen die ze moeilijk vindt. En eh met vrienden maken.

Int: Mmm oké. En jij L?

L: Eeh hh ja, ja dat wat hun zeggen en haar al eh hh gerust blijven stellen.

Int: Oké gerust blijven stellen. Nou jullie zijn goeie leerlingen denk ik voor Luca. Eh hh waar kun je rekening mee houden? Hebben we net al gezien he. Oké dan gaan we naar het laatste stukje. Dat gaat van 1.25 tot het einde. Die ruimte tot het einde.

Int: Nou als laatste fragmentje. Vrienden maken, vrienden houden vinden autistische kinderen dus moeilijk. Hoe zou jij nou een autistische leerlinge hiermee kunnen helpen? Wat denk jij J, hoe zou jij vrienden maken en vrienden houden?

J: Heb je het tegen mij.

Int: Ja.

J: Oohhh emmm wel voor haar dan, hetzelfde doen als ze altijd doet. Dan Donald Duckjes lezen en steeds spelletjes doen. Maar als ik dan met iemand anders ga spelen dan denk ik dat ik niet zoveel Donald Duckjes ga lezen. Maar dan is zij daar dan ook niet bij. Dus voor haar, als je met haar speelt, dan moet je eigenlijk steeds hetzelfde doen.

Int: Ja

J: En dan als ik met iemand anders ben hoef ik dat niet.

Int: Oké. En daar help je ze mee? En jij I?

I: Hetzelfde. Ja. Ik zou rustig blijven en niet zo'n drukke dingen doen.

Int: Oké. Goeie. En jij L?

L: Ehhh ja rustig blijven. Hetzelfde en zo. Ja.

Int: En jij K? Misschien nog iets anders?

K: Nee gewoon de dingen doen die zij ook fijn vinden om te doen en niet allemaal drukke spellen gaan doen.

Int: Ja. Ja

J: Dan is Twister niets voor haar. Twister is een spel, dat is voor haar te druk.

Int: Ja te druk. Of ze moet het altijd doen he. Daar help je haar wel mee. Super antwoorden. Ik ga hem uitzetten.

Interview groep 7

I = Interviewer

M= Leerling M (M)

N = Leerling N (M)

O = Leerling O (J)

P = Leerling P (J)

I: Oké tot zo ver. En daar komt het eerste stukje, en de vraag. En de vraag is: kinderen met autistische stoornissen zijn anders dan andere kinderen. Heb je net al gehoord. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn? Kun jij iets noemen?

N: Nou ze zijn drukker dan anderen.

I: Ja en jij M?

M: Ze doen ja, rare dingen.

I: Oké. Kun jij er iets aan toevoegen P?

P: Ja. Soms zijn ze heel erg stil of zo of vinden ze alles moeilijker om te doen.

I: Oké P. Ja oké. En jij N heb je nog iets anders gehoord of gezien?

N: Ze denken anders en ze zijn verlegen en soms blijven ze over het ehhe hele tijd over hetzelfde onderwerp praten.

I: Oké. Nou dan kom ik bij jou O. Misschien dat jij nog iets kunt toevoegen

O: Ja, ik had hetzelfde als N.

I: Oké prima. Nou ik denk dat het goede antwoorden zijn dus eh. Jullie hebben allemaal gezien dat kinderen die een autistische stoornis hebben niet allemaal hetzelfde zijn. Hé. Goed nu gaan we naar het volgende stukje 3.59 naar 4.16.

3.59. Kijk. Krijgen we een klein stukje weer terug te zien. Maar dat is niet zo heel erg. Nog een keer een stukje over Ivo.

I: Oké, nou krijgen we een vraag speciaal over die Ivo. Wat valt je op bij deze jongen die Ivo heet? Wat valt jou op bij Ivo?

M: Dat hij eh goede cijfers wil halen en als ie dat niet haalt dan vindt hij dat niet goed.

I: Keurig ja.

N: Ja dat vind ik ook. En dat hij het meteen slecht vindt dat hij onder de 7,5 komt.

I: Oké en heeft hij daar een speciaal woord voor?

P: Perfectie.

I: Oké perfectie ja.

O: Ja, hij praat ook al een beetje heel snel en een beetje druk.

I: Ja hij praat heel snel en een beetje druk.

N: Oja mijn gevoel zegt dat hij een beetje onrustig was en daarom sneller praatte. En dat hij perfectie heel belangrijk vindt.

I: Ja en dat hij perfectie heel belangrijk vindt.

I: Stel dat je zo'n jongen Ivo in de klas hebt zitten. Je moet met hem samenwerken. Wat zou je kunnen doen? Hoe zou je hem kunnen helpen? Wat zou je kunnen doen of hoe zou je hem kunnen helpen?

P: Ehhhh.

I: Antwoord kan nooit fout zijn. Stel je voor dat je zo'n Ivo in de klas hebt, hij zit naast je, net gezien, wat zou je dan kunnen doen om hem te helpen of wat zou je kunnen zeggen?

P: Nou ik zou rustig tegen hem praten en denk mmm

I: Oké en jij O heb jij misschien nog een andere tip?

O: Ja misschien wat rustiger uitleggen.

I: Mmm

O: Dat vindt hij heel snel. Beetje precies zijn. Merken dat het niet te snel voor hem gaat ofzo

I: Mmm.

O: Dat is het wel.

I: Oké prima. En jij M?

M: Gewoon rustig tegen hem zijn en ook hem denk ik niet afleiden.

I: Niet afleiden. Oké goeie.

N: Dat zeg maar als hij iets vraagt gewoon antwoord geven. En als hij maar door blijft vragen, terwijl je al antwoord hebt gegeven dan...

I: Mmm

M: Zal ik het gewoon herhalen.

I: Oké.

N: Anders wordt hij misschien gewoon onrustig ofzo.

I: Oké. Ja ja, herhalen. Ja weer hele goede antwoorden. Ik zeg al je kan niet fout eigenlijk. Het is allemaal goed. 6.32 dan gaan we even verder naar 6.32.

I: Oké, nou daar gaat de volgende vraag over. Lijstjes, schema's, planningen, foto's en plaatjes zijn erg belangrijk voor autistische kinderen. Wat zou jij doen als je merkt als een autistische leerling niet meer weet wat hij of zij moet doen? Vertel je het haar of hem of laat je het hem het zien?

I: Wat zou jij doen M?

M: Ik zou ehhh het gewoon eerst uitleggen. En als ik zie als hij of zij het niet snapt, dan zou ik het voordoen als dat kan. En ja als je geen plaatje hebt dan kan dat niet.

I: Nee dat klopt.

M: Als er plaatje van zijn, kan je het wel gewoon laten zien.

I: Oké en in de klas? Ook 's morgenvroeg zien jullie, als jullie de klas binnen komen, bepaalde dingen.

N: Ja, wat wij moeten doen die dag.

I: Ja, dat is misschien wel hetzelfde.

N: Als je dan een plaatje hebt en je kan het uitleggen, dan zou ik het plaatje neerleggen en dan uitleggen over wat hij op het plaatje ziet en hoe het werkt.

I: Mm goed zo. Aan de hand van het plaatje leg jij allerlei dingen uit.

O: Ik zou het eerst ook gewoon rustig vertellen en als ie het niet snapt dan zou ik het of tekenen of....

I: Mm oké, ja duidelijk ja. Enmm. Hoe probeert de juffrouw of jullie meester te laten zien wat er van jullie verwacht wordt de hele dag? Hoe laat hij dat meestal zien of laat ze dat horen?

P: Gewone kinderen?

I: Ja. Gewone kinderen. Gewoon iedereen die in de klas zit. Als jullie in de klas komen zegt de juffrouw of meester? Die zegt meestal niet elk moment van de dag wat je moet doen. Maar die hoeft het maar een keer uit te leggen. En hoe doet ze dat dan?

P: Ja gewoon dan legt ze het uit. En dan ehhh.

I: Heeft ze het misschien ergens opgeschreven? Of?

P: Ja soms schrijft ze het op ofzo, op het bord. Maar soms, maar soms moet ze het wel een aantal keer herhalen. Dan wennen de kinderen er ook weer aan en hoeft ze het niet meer te vertellen.

I: Ja oké ook andere kinderen hebben dat gewoon nodig hé. Niet alleen autistische kinderen hebben het nodig. Dat wil ik daarmee uitleggen.

P: Ja dat wel.

I: Goed dan gaan we naar 8.25. 8.25. Zo.

I: Nou dit ging over geluid. En... nou oorbeschermers zijn voor veel kinderen fijn. Niet alleen voor autistische kinderen maar voor veel kinderen is dat fijn. Als ze werkjes maken in of buiten de klas. Dit geldt ook voor kinderen met autisme. Kun je dit uitleggen?

Kun je dit uitleggen waarom dat veel kinderen met autisme dit nodig hebben?

M: Nou ze kunnen zich niet concentreren als mmm als er een geluid wordt gemaakt in de klas bijvoorbeeld. Dan ...mensen met autisme.

I: ja M. Heb je misschien ontdekt N waar autistische kinderen net iets meer last van hebben?

N: Het geluid wordt net wat harder in hun hoofd, bij ons klinkt het gewoon als normaal.

I: Ja. En als ik zo doe dan?

N: Dan klinkt het harder.

I: Harder. Oké.

En jij O zou je ook nog iets weten?

O: Als al die geluiden komen dan kan hij niet afsluiten voor al die geluiden. Kan ze niet zachter zetten of helemaal uit.

I: Ja en kunnen wij dat betreft wel wat meer. Wij kunnen ons wat meer concentreren en dan horen we die geluiden allemaal niet. Maar bij deze autistische kinderen is dat niet het geval. Ja mmm. Wat kun je hem of haar vertellen of adviseren als hij of zij zich onrustig voelt en moeilijk kan concentreren? Wat zou je hem of haar kunnen adviseren? Stel je voor er zit iemand in de klas en die hoort alle harde geluiden en zo en kan zich niet concentreren. Wat zou je dan adviseren?

P: Ja bij ons kun je natuurlijk in de stilte ruimte gaan zitten ehh of een koptelefoon op doen.

I: Ja.

P: Of ja en op een rustig plek gaan zitten.

I: Ja. Had jij nog een ander advies misschien O?

O: Nee.

I: Wat nog niet gehoord is. Hebben jullie nog een advies? Iets wat we nog niet gehoord hebben? Wat je zou kunnen doen ofzo?

O: Allemaal al genoemd.

I: Al wel genoemd. Denk ik ja. Oké. Dus dat advies zouden jullie hem dan geven. Oké, dan gaan we naar het laatste stukje van deze film. Dat is 9.22. 9.22. Zo een klein stukje. Nou krijg je zo Ivo weer en daar gaat het over in deze film.

I: Ja, oké. Waar heeft deze jongen dus last van? Wat vindt hij moeilijk?

M: Nou om veranderingen van het weer of andere dingen wat hij weer aan moet doen.

I: Ja dat vindt hij lastig. Daar heb ik een vraag over. Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Hé dat gebeurt. Je werkt nu samen met een autistische leerling en legt de som op jou manier uit. De vraag is: is dit slim? Wat zou je beter kunnen doen? Is dit slim denk je? Door het op een andere manier uit te leggen?

M: Nou ik zal het gewoon op de manier van de juf te doen. Want zo is hij dat gewend. En dan denkt hij dat het zo moet. En dan ga jij ehh ja nee dan moet je dat even daar zetten en dan snap hij het niet meer. Nee, gewoon hoe hij het heeft geleerd van de juf zou ik het gewoon uitleggen.

I: Ja goed geantwoord. Goed duidelijk geantwoord. En jij N?

N: Anders gaat hij de twee manieren misschien door elkaar halen. En gaat het helemaal mis. En ze kunnen niet zo goed tegen veranderingen, dus je zult het op de manier van de juf moeten doen.

I: En jullie O en P? Is er nog iets anders opgevallen? Of zouden jullie zeggen maakt eigenlijk helemaal niet zoveel uit.

O: Ik zou het gewoon uitleggen. Als hij het dan niet snapt, dan mee naar de juffrouw.

I: Oké, dus eehhh ja, maar uiteindelijk wie laat je het uiteindelijk uitleggen?

P: De juffrouw dat is beter.

I: Ja, ja oké. Dit was een stukje over Einstein. Nou gaan we naar een stukje dat is ehh, dat heet autisme op de basisschool. En dan gaan we een andere jongen volgen. En eeh dan moeten we heel even wachten tot het filmpje weer binnen is gekomen. Dan krijgen we zo direct daar twee vragen over, dus. Die jongen heet Isaac. Kijk daar is het al.

I: Oké. Isaac. Ehh stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt? Wat kun je doen of waar kun je rekening mee houden? Bij Isaac.

M: Dat hij ook niet van veranderingen houdt. En dat hij mmm dus niet tegen keihard geschreeuw kan bijvoorbeeld ofzo, heel druk tegen hem moet doen. Rustig zijn.

I: Oké, ja, oké. En jij N heb je nog iets anders? Wat je misschien kunt vertellen? Of waar je rekening mee kunt houden bij Isaac?

N: Nou eigenlijk ook een beetje hetzelfde als net bij die andere jongen.

I: Mm.

N: Alleen hij had ook in het begin, vergat hij wat hij moet zeggen. En ik denk dat je dan eehhh ja, bij hem rustig tegen hem moet praten.

I: Oké, dat je rustig tegen hem moet praten. En jij? Weet jij iets O?

O: Als je bijvoorbeeld een spel met hem speelt moet je niet te druk tegen hem doen. Niet een te druk spel kiezen.

I: Oké.

O: Ook rustig tegen hem doen, rustig praten.

I: Mmm, ja, goede tip. En jij had je nog iets P?

P: Ja. Niet zomaar iets onverwachts doen.

I: Mmm

P: Of zeggen. Dan bijvoorbeeld dat ehhh, dat er iets ehhh morgen, ehhh morgen, bijvoorbeeld, ja dan heb je iets wat hij bijvoorbeeld nog niet wist en dan zeg je: ja morgen heb je dit en dat. Dan ja, dan ja haalt hij allerlei dingen door elkaar en zo.

I: Oké.

O: Ja dan is het

I: Ja goed. Oké dan gaan we nog even verder. Dan laat ik het hele filmpje even af zien tot en met 2.26. Dan gaat hij een heleboel dingen vertellen over zijn school. En hoe ze daar rekening houden met hem.

I: Nou dat was het verhaal van Isaac. En daar had ik nog een vraag over. Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?

M: Ja hij heeft speciale plekken ook bij de gym volgens mij. Dan mmm kleed hij zich ook ehh in de ander ruimte om.

I: Mmm.

M: En als hij boos is loopt hij ergens naar boven en kan hij ergens tegen aanschoppen om zijn boosheid kwijt te raken.

I: Ja. En jij N had je nog iets anders gezien hoe ze er rekening mee houden.

N: Ja, nee eigenlijk niet.

I: Maakt niet uit.

O: Mmm, hij kan via in een andere ingang naar binnen. Hij heeft een koptelefoon daarvoor.

I: Ja.

O: Een uitrustplek en een speciale kleedkamer.

I: Ja een stukje heb je herhaald van hem hé. En een speciale ingang om binnen te komen en een koptelefoon. Nog iets anders?

O: Ja want als de andere groep instructie heeft, dan sluit hij zich af met de koptelefoon.

I: Ja.

P: En dan heeft hij weer rust.

I: Heel goed. Nou perfecte antwoorden. Ik denk dat we wel compleet zijn geweest. Dan gaan we naar het laatste filmpje. En dat heeft. Ehh gaat over een meisje Luca. Je hebt veel jongens gezien maar er zijn ook meisjes die last hebben van autisme. En daar gaan we eventjes naar kijken. Naar Luca. Eventjes kijken op welke nummer ik hem ook eigenlijk moet zetten. 030 seconden. Vanaf 0.30 seconden. Oké. Ja vanaf hier zoiets.

I: Oké. Eerst een stukje van Luca. Eehhh was ik al tot 1.25 gekomen. Ohh ik moet hem nog iets verder door laten spelen.

I: Oké. Luca. Ehh waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?

M: Hmmm als ze bijvoorbeeld, als ze naar de Efteling ging, maar hij is dicht. Moet ze omschakelen en dat is heel moeilijk. En soms als ze heel diep in haar gedachten is, dan moeten mensen haar eerst aanraken, voordat ze eruit is en reageert.

I: Ja. Knap. Goed geantwoord.

N: Ja ze kan niet zo goed tegen onverwachtse veranderingen.

I: Ja ja en jullie P en O? Wat zag je nog meer?

O: ze moest echt alleen maar spelletjes doen die ehh ze al vaker gedaan heeft. Die ook rustig zijn en ehhh niet bijvoorbeeld een heel druk spelletje.

I: Hmmmm.

P: Ze vindt het fijn om in een vertrouwde omgeving te zijn met mensen die ze goed kent. I: Ja, ja. Keurig. Goed opgelet jongens. En goed ehh meiden goed geantwoord.

I: Stel dat iemand als Luca in je klas zit. Wat kun je doen? Waar kun je rekening mee houden? Dus: wat zou je kunnen doen als je Luca inderdaad in je klas hebt?

M: Ik denk niet hele onverwachtse veranderingen. Nee, niet bijvoorbeeld: we gaan toch niet meer dit doen, maar we gaan spelling afmaken.

I: Ja ja en jij N? Kan je nog iets zeggen?

N: Ja ook echt aan de regels houden. Wat M zei, dacht ik in het begin.

I: Mmm.

N: Wat ook al zei.

I: Ja

N: Ja. En proberen niet te druk te doen.

I: Niet te druk.

O: Ze hoeven niet te veel verandering, bijvoorbeeld als je zegt ja, we gaan tot kwart over elf samenwerken en als je zegt nee, nee het wordt toch maar half twaalf.

I: Ja ja oké, duidelijk ja. Heel goed. En jij P?

P: Ehh ja gewoon rustig doen en ehhe als je niet echt veel met haar doet, dan hoef je niet opeens iets met haar te doen.

I: Ja en daar heeft ze moeite mee.

P: Ja.

I: Ja nou goed. Nou dan gaan we het laatste stukje 1.25 tot 2.05/. 1.25 tot 2.05. Laat ik het helemaal afspelen.

I: Nou de laatste vraag. Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij autisme kinderen hiermee helpen? Vrienden maken en vrienden houden?

M: Ehhe. Zou ik niet weten.

I: Zou je niet weten. Wat zou jij doen N?

N: Mmm

I: Kunnen doen? Waar zou je mee kunnen helpen?

N: Ja bijvoorbeeld niet erg vinden als ehh die trekjes die ze dan ook hebben, zo maar

met je schreeuwt om iets te willen hebben. Ze dan ehh, ze dan niet reageert op wat je echt zou moeten. Aanraken om de aandacht te krijgen.

I: Ja.

N: Dat je dat dan gewoon moet accepteren.

I: Oké dat je dat accepteert van die persoon. Heel goed. Accepteren dus.

O: Dat je bijvoorbeeld zelf vrienden wordt met haar en niet meteen boos worden op haar als ze iets verkeerd doet ofzo. En je kan ook zorgen bijvoorbeeld dat ze vriend wordt met jouw vriendin, door haar voor te stellen.

I: Ja dat ja.

P: Of als je denkt dat je niet zo goed met haar kan opschieten niet echt vrienden worden. Maar als je dat wel denkt, dan zou ik gewoon ja, eh hh rustig zijn tegen haar en zo.

I: Mmm

P: En net als N gewoon dingen accepteren.

I: Ja dingen accepteren. Oké.

Nou harstikke fijn bedankt. Ik zet de geluidsopname uit.

Interview groep 8

I = Interviewer.

Q = leerling Q (M)

R = leerling R (J)

I: Hm. Het gaat over een interview van leerlingen van groep 8. Nou jullie zijn leerlingen Q en R van leerlingen van groep 8. Hm wat kunnen we als klasgenoten betekenen daar gaat het eigenlijk om voor leerlingen die anders zijn. Dus het gaat eigenlijk over leerlingen die anders zijn, En ehh het komt steeds vaker voor dat er kinderen in de klas komen met autisme. Ze zijn aan de buitenkant niet anders dan andere kinderen. Dus aan de buitenkant zie je niet dat mensen autisme hebben betekent dat. Maar aan de binnenkant zijn ze wel anders. Ze denken namelijk op een andere manier. De hersenen denken op een iets andere manier. En eehhh. Het is de bedoeling dat wij ja eens gaan kijken hoe de kinderen dat doen en hoe ze daar mee om kunnen gaan op school. Goed? Dan laat ik het eerste stukje zien. En dan staat hier ook het nummer bij, dat nummer is het gedeelte van de film. 3 minuut 01. Dat ga ik nu opzoeken. En dat laat ik jullie een stukje zien.

Oké we hebben het een en ander gezien van ehh autistisch kinderen. Ze hebben iets over zichzelf verteld. En nu is de vraag de eerste vraag: Kinderen met autistische stoornis zo wordt dat ook wel genoemd, zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin je ze anders zijn. Q wat heb jij gezien?

Q: Emm ze zijn niet overal meteen tevreden mee. I: Heel goed.

Q: Ehh ze voelen zelf ook wel dat ze anders zijn. I: Ja ze voelen zelf ook dat ze anders zijn. R had jij dat ook? R: sommige kinderen kunnen over een onderwerp heel lang doorpraten en sommige kinderen worden heel druk en andere zijn juist heel stil telkens. I: Oké, het over een onderwerp doorpraten heb je dat hier ook gezien. R: eemm ja dat was bij die schommel volgens mij. I: Heel goed en mm. Kun je nog iets aanvullen Q? Of hebben we het allemaal al verteld waar ze nou anders in zijn? Q: Nee niet zo.

I: Kun je nog iets toevoegen R? I: Nee prima dat is goed dan gaan we naar het volgende stukje. 4.35 Nog een klein stukje over die Ivo gaan we nog een keer een klein stukje preciezer bekijken.

I: Oké het gaat nu vooral over die Ivo. En daar heb ik die mmm. Wat valt je op bij die jongen die Ivo heet. Stel? Wat valt je op?

R: Ja dat hij pas blij is bij een 7,5. I: Ja, Wat valt je nog meer op Q: Dat ie woord dubbel zij. W: Weet je welk woord hij dubbel zei? Q: Perfectie. I: Weet je toevallig nog welk woord hij dubbel zei, weet je ook wat dat betekent of waar het mee te maken heeft, perfectie? Q: Dat je precies bent. I: Dat je precies bent ja ja, heel goed. En jij R weet jij wat perfectie is?

R: Emm dat ook alles precies goed moet zijn. I: Oké, dus alles moet precies goed zijn.

I: Stel je zit bij zo'n soort jongen ehh als Ivo in de klas of in de groep zit. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen? Dus wat zou je kunnen doen Q? Wat zou je kunnen doen als je met zo jongen Ivo in de klas of in een groep zit om samen te werken? Q: Hm als ie bijvoorbeeld iets niet snap dan kun je het uitleggen. Ofzo. I: Ja bijvoorbeeld. Ja en wat nog meer? R wat zou je nog meer kunnen doen?

R: Ehh zeggen dat ook ehhh dat een 7,5 ook gewoon goed is en een 6 ook. I: Oké

R: Ja dat is ook gewoon een voldoende.

I: Oké ja ja dus eeh waar wil je hem voor eigenlijk een beetje voor waarschuwen? R: Ja dat een 7,5 niet alleen goed is maar ook mmm de dingen eronder ook goed zijn. I: Ja oké, dus daar waarschuw je hem voor. En ehhh daar help je hem dus ook eigenlijk mee. He. Ja dus daar help je hem eigenlijk ook gelijk mee. Dus we hebben gelijk de vraag beantwoord. Goed. Dan gaan we naar het volgende stukje 6.32 goed zo. Ohh 6.32

I: Ik denk dat hij vastgelopen is. R: Je had ook gewoon kunnen zien.

I: 6.32 zo.

Mislukte

I: Oké tot zo ver. Dus dat vinden ze belangrijk wat we nou gezien hebben. Nu gaan we kijken hm dus lijstjes, schema's, planningen nou ja foto 's zijn erg belangrijk voor autistische leerlingen. Wat zou jij doen als je merkt dat een autistisch leerlingen niet meer weet wat hij of zij moet doen? Vertel je het hem of haar of laat je hem of haar iets zien.

R: Emm ik zou denk ik de ene keer het hem vertellen en de andere keer laten zien.

I: En waar hangt dat van af?

R: Want mm als hij vergeet ehh ja sommige dingen zijn voor degene dan privé en dat ga je dan niet zeggen voor emm of laten zien.

I: Maar als het nu gaat over als hij niet goed weet wat hij moet doen? Ehhh bij rekenen of taal of bij geschiedenis bijvoorbeeld wat jullie net aan het doen waren. R: Dan zou ik het hem laten zien I: En jij Q?

Q; Mmm bijvoorbeeld regels ofzo dat zou ik gewoon vertellen en dan als je iets moet uitleggen van een vak zou ik laten zien en voordoen. W: Oké, voordoen en laten zien. Oké en weten jullie toevallig ook hoe de juffrouw of meester inderdaad daar rekening mee houdt.

R: Ik denk dat de juffrouw of meester dan mm zeg maar vertellen door uit te leggen, uitleggen en een beetje laten zien dat ze het samenvoegen.

I: Oké ja dan gaan we naar het volgende stukje. Dat gaat over geluid. Van geluid. O nu heb ik per ongeluk niet gekeken wat het nummer is. Dat was 8.25. Vanaf hier.

I: Oké, iets over geluid is er verteld. En de vraag hierbij. Hoor beschermers zijn voor veel kinderen fijn, als ze werkjes maken in of buiten de klas. Dit geldt ook voor kinderen met autisme. Kun je dit uitleggen R?

R: Mmm Omdat ze sommige geluiden juist die zacht zijn komen voor bij degene heel hard aan. I: Ja. R: En dan en dat stoort ze. I: En dat stoort ze ja. Ja S? Q: Ze kunnen die geluiden ook niet uitzetten en daarom kunnen ze zich niet meer concentreren op hun werk om dat ze steeds denken wat voor soort geluid is het. I: Ja schijnbaar kunnen we dat als gezonde mensen wel. De geluiden wel een beetje in ons hoofd uitzetten en alleen de geluiden horen die we nodig hebben. Dus dat is nou heel fijn nou kun je dit uitleggen.

Wat kun je hem of haar vertellen adviseren als hij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren? Wat zou je hem dan vertellen? Hem of haar? Er zit iemand in de klas en die wordt onrustig en je weet dat ie autistische is. Wat zou je hem dan kunnen vertellen? Nog een keer.

R: Mm bijvoorbeeld om een koptelefoon op te doen. I: Ja. R: Dan komt er ook minder geluid. I: Ja ja hebben we hier op school, dat is prettig en jij Q?

Q: Misschien dat hij in het stilte lokaal moet zitten want daar is het toch stil. I: Ja ja stilte lokaal. Speciaal stil plekje opzoeken ja dus dat kun hem nog een keer adviseren hem of haar. Ja.

I: Oké dan gaan we naar het laatste stukje. 9.22 van dit filmpje dan.

Zo van hier zoiets. Nu komt het

I: Oké hij heeft het over veranderingen waar hij problemen mee heeft. Nou daar hebben we een vraag over. Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Je werkt samen met een autistische leerling en legt de som op jou manier uit. Is dat slim? Wat zou je beter kunnen doen? Is dat slim R? R: Nee want dat. I: Je het op jou manier uitlegt.

R: Nee, want hm dat kan je het beste doen hoe de juf of meester het ook net heeft uitgelegd. Want dan komt er geen verandering en dan snappen ze misschien beter hoe het moet. I: Ja. En jij Q. Wat zou jij doen? Q: Mmm ik zou het aan de juf of meester uitleggen. Dat zij het daarna nog een keer uitleggen. I: Mm Q: Dan is het weer anders dan moeten ze weer veranderen. I: Ja en die juffrouw daar verwacht of meester verwacht van je dat die het? Q: Op de goede manier uitlegt. I: Ja maar ik denk ook he wat R net ook al zei, eigenlijk op dezelfde manier uitlegt. Ik denk dat dat het goede antwoord is inderdaad. Of tenminste dat is een goed antwoord He.

Goed dan gaan we naar een jongen ehhe die gevolgd wordt bij ehhe bij zijn bezoek aan de basisschool. Dat is ehhe deze. Gewoon bij nul beginnen. Zitten we nog op schema Q? Denk je?

Q: Qua tijd? I: Ja we zitten nog op wel op schema het is nou zo. Dit zijn niet zo'n lange filmpjes. Goed. Het gaat over een andere jongen. Isaac

I: Goed dit ging ook weer over verandering. Dan ga ik naar de vraag kijken bij Isaac. Eeh Stel dat je, stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun je doen of waar kun je rekening mee houden? Q?

Q: Ehh dat je niet bijv. op zijn plek gaat zitten of zo. I: Ja oké. R?

R: Ja ook dat je niet telkens dat je ehhe je ook niet op zijn plek gaat zitten. Want dan moet hij telkens wisselen. I: Mm. R: Daar kan jij misschien niet tegen. Dan wordt hij druk of juist. I: Ja? R: Of juist vervelend. I: Ja ja ja ja dus vooral inderdaad datgene doen wat je eigenlijk altijd doet. Ja, dat hebben jullie als antwoord gegeven. R: Ja. I: Goed zo.

I: Dan gaan we naar het volgende en dat gaat dan door tot 2.26. Die Isaac kan rust soms goed gebruiken en daar gaat hij iets over vertellen.

I: Goed dat was Isaac. Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op school allemaal voor? R?

R: Mm ze hebben ook een koptelefoon. I: Ja. R: En hij heeft een eigen afkoel plek zeg maar en hij mag ook bij gym in een aparte ruimte omkleden waar het rustig is.

I: Heb jij nog iets anders gezien Q? Q: Nee eigenlijk niet.

I: Nee. Oké. Ja dat was het eigenlijk wel. Prima. Dan ehh ja, wordt daar inderdaad rekening mee gehouden met zijn onrust. Dan aandacht voor een meisje. Dat meisje heet Luca. Luca op de basisschool. Dan beginnen we bij ehhh 0.30. Dus zowel jongens als meisjes hebben, eehhh kunnen last hebben van autisme.

I: Oké Luca vertelt ook iets over haarzelf dus. Mmm waaraan kun je bij Luca goed merken dat ze autisme heeft? Q?

Q: Mm als je bijvoorbeeld tegen haar praat dan kijkt ze je niet recht in je gezicht aan.

I: Ja oké. Q: En ze ehh bijvoorbeeld als ze iets plande en als ze ergens naar toe gaat en het is vroeger dicht ofzo vindt ze het niet echt fijn. I: Ja ja. En jij R had jij nog iets gezien waardoor je zag dat ze autisme heeft. R: Nee eigenlijk hetzelfde als Q. I: Oké dus vooral het aankijken viel je op en het omgaan met plotselinge veranderingen dat er iets niet doorgaat. Mmm stel dat als je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun je dan doen, waar kun je rekening mee houden? R? Ehhh I: Wat kun je doen, waar kun je rekening mee houden? R: Nou dat je weet dat ze je niet altijd recht in je ogen aankijkt, als je praat. I: Mm dus dan weet je niet wat je moet zeggen. I: Ja, oké. R: Je weet ook, ze luistert wel, alleen dat ze je niet recht aan kijkt. I: Ja, dus dat je daar rekening mee houdt. Goed zo, dat je daar begrip voor hebt.

Q: Bijvoorbeeld als je een planning hebt dat je moet samenwerken, dat je niet opeens alles omver gaat gooien en iets heel anders gaat doen, opeens. I: Ja ja dat je de planning niet inderdaad plotseling om gaat gooien. I: Ja, dus waar kun je rekening mee houden, dat hebben jullie net alle twee al gezegd, he. Dus het niet zeggen van; kijk me eens aan, want ik vind het niet fijn bijvoorbeeld of dat je er rekening mee houdt. En ook niet de planning overhoop gaat gooien.

I: Oké dan komt de laatste vraag over vriendschap. Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Moeilijker als kinderen die dat niet hebben. Hoe zou jij autistische kinderen hiermee kunnen helpen? R? R: Ehhh ehhe.

I: Misschien helpt het als ik eerst Q vraag.

Misschien dat je dan ook nog wat dingetjes weet. Q? Hoe zou jij?

Q: Mm als je iets met haar gaat doen ofzo en daarna wel gaat doen wat zij leuk vindt, want zij kan veranderen en iets rustigs gaan doen. I: Oké dus jij zou iets rustig gaan

doen met een vriendin. En inderdaad eerst haar vragen wat ze wil doen, he, ja. En jij

R wat jij? R: ja ook als ze dan ook, als zij dan als jij dan een vriend hebt, die zij niet als vriend hebt daar dan ook mee gaan spelen, want dan kan ze daar weer ook

vrienden mee maken. I: O ja dus jij zou ze een beetje inderdaad bij elkaar in contact laten brengen. En dan? Zal dat altijd gemakkelijk gaan dat in contract gaan? R: Nee.

I: Hoe zou je hem dan toch helpen? Wat zou je kunnen zeggen of kunnen doen? R:

Mmm nee dat hebt ik niet. I: Heb je enig idee? En jij Q? Heb jij enig idee? Wat je dan zou kunnen zeggen? Wat je kunt zeggen? Stel je voor dat je een autistische vriendin hebt en de komt een andere vriendin en die kennen elkaar niet wat zou je dan tegen

mekaar kunnen zeggen? Q: Dan zou ik zeggen zullen we met z'n drieën gaan

spelen. I: Ja bijvoorbeeld. Q: Dan ga je als je terugkomt met z'n drieën even kletsen.

I: O ja oké. Dus eehhhh. Nou perfect. Dat waren de vragen. Het is precies een half uur inderdaad geweest. En jullie willen naar huis neem ik aan. Of niet.

Verzameltabel antwoorden interview groep 4. Leerling A (M) Leerling B (M) Leerling C (M) Leerling D (J)	
Vragen:	Antwoorden:
Kinderen met een autistische stoornis zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn.	Denkt anders. Ze zijn vaak drukker. Ze zijn vaak iets rustiger. Sneller met praten.
Stel je zit bij een soort jongen in de groep als Ivo. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen?	Helpen als hij iets niet snapt. Uitleg geven over de vragen. Zelf iets sneller praten. Helpen met goede cijfers halen.
Wat zou jij doen als jij merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij/ zij moet doen? Vertel je het hem/ haar of laat je het zien?	Vertellen. Op papier laten zien wat hij moet doen. Uitleggen wat je moet doen.
Wat kun jij hem/ haar vertellen/ adviseren als hij/ zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren	Vragen of ik hem moet helpen. Een koptelefoon voor hem pakken. Zeggen dat hij oortjes in moet doen. Zeggen dat hij in stilte lokaal kan gaan zitten. Zeggen dat hij in de gang kan gaan werken.
Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Jij werkt samen met een autistische leerling en legt de som op jouw manier uit. Is dit slim? Wat zou je beter kunnen doen?	Op zijn manier uitleggen want het is niet slim dit op een andere manier te doen. Want dan weet het andere kind niet wat dat betekent. Op de manier zoals leerkracht heeft uitgelegd.
Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Niet te druk doen. Stil zijn en niet te druk doen. Duim opsteken als teken dat iedereen stil moet zijn.
Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?	Hij heeft een koptelefoon die hij kan opzetten. Hij heeft een speciale rust plek waar hij naar toe kan gaan. Tijdens gym heeft hij een eigen omkleedplek. De afspraak nooit van plek te hoeven wisselen.

Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?	Ze kijkt vaak naar beneden. Als ze iemand aan wil kijken dan probeert ze dit wel maar lukt het niet. Ze wil met bekende mensen spelen. Ze wil telkens dezelfde dingen doen. Ze stottert en zegt telkens hetzelfde.
Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Heel vaak iets doen totdat ze het leuk vindt. iets doen wat ze leuk vindt.
Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen?	Zorgen dat haar moeder vriendin wordt met een andere moeder met kinderen. Dan worden die kinderen misschien ook wel haar vrienden.

Verzameltabel antwoorden interview groep 5.

Leerling E (M)
 Leerling F (J)
 Leerling G (M)
 Leerling H (M)

Vragen:	Antwoorden:
Kinderen met een autistische stoornis zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn.	Ze praten heel snel. Ze voelen zich anders. Dat iedereen anders is en dat er geen bepaalde lijst met autisme kenmerken bestaat. Ze lijken heel verlegen. Ze denken heel anders dan andere.
Stel je zit bij een soort jongen in de groep als Ivo. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen?	Ik zou hem meehelpen wat langzamer te praten. Vertellen dat als hij langzamer praat dat ze hem beter begrijpen. Ik zou hem meehelpen.
Wat zou jij doen als jij merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij/ zij moet doen? Vertel je het hem/ haar of laat je het zien?	Dat als hij het niet begrijpt dat je het voordoet. Ik zou het tekenen of als plaatje laten zien. Ze begrijpen plaatjes en blaadjes beter waar alles op staat.
Wat kun jij hem/ haar vertellen/ adviseren als hij/ zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren	Ga naar een rustige plek op school. Ga naar het stilletokaal dat wij op school hebben voor concentratie.
Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Jij werkt samen met een	Ik denk het niet, verschillende manieren brengen hem in de war. Het is niet handig ze raken daardoor in

autistische leerling en legt de som op jouw manier uit. Is dit slim? Wat zou je beter kunnen doen?	de war. Op dezelfde manier tweemaal achter elkaar.
Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Dat jezelf rustig bent. Begrip tonen dat hij via een andere ingang gaat. Vragen aan de leerkracht of ze nogmaals aan de klas wil vragen of ze stil willen zijn. Dat hij op een rustige plek zit.
Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?	Bij gym kan hij in een aparte kleedkamer. Hij heeft een plekje waar hij naar toe kan als hij boos is. Hij heeft een speciale ingang op school. Hij heeft een plek in de klas waar hij het hele jaar blijft zitten. Bij zijn vaste vrienden.
Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?	Ze wil in een vertrouwde omgeving zijn. Kan moeilijk mensen aankijken. Ze is verlegen bij andere mensen. Speelt veel met dezelfde mensen en doet dezelfde dingen. Ze is snel buiten adem, praat snel en wil graag rennen.
Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Zorgen dat je aardig bent. Interesse in haar tonen als ze boos of verdrietig is.
Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen?	Hetzelfde doen wat zij ook doet. Rekening houden door bij haar te gaan spelen. Tegen haar zeggen dat ze een keer moet wisselen. Zo lief mogelijk proberen te zijn. Veel geduld laten zien.

Verzameltabel antwoorden interview groep 6.

Leerling I (M)
Leerling J (M)
Leerling K (J)
Leerling L (J)

Vragen:	Antwoorden:
Kinderen met een autistische stoornis zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn.	Heel veel praten en iets drukker. Perfectie. Ze zijn verlegen. Dat sommige kinderen heel druk zijn en dat ze als raar worden bestempeld. Dat ze drukker zijn, streven naar perfectie en ook verlegen.
Stel je zit bij een soort jongen in de groep als Ivo. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen?	Zeggen dat hij wat rustiger moet doen. Als je snel praat en moet samenwerken kan je het niet meer volgen. Als hij druk is zeg ik; ben eens even rustig en niet snel praten. Aansporen om te werken en bij drukte geruststellen. Zeggen; je moet niet telkens commentaar geven en niet streven om alles helemaal goed te doen.
Wat zou jij doen als jij merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij/ zij moet doen? Vertel je het hem/ haar of laat je het zien?	Zeggen wat hij moet doen en als het handiger is opschrijven. Dan kan hij daarnaar kijken. Eerst zeggen stap voor stap en als hij niet kan onthouden op briefje schrijven. Ik zou wijzen naar het plaatje voor stil zijn.
Wat kun jij hem/ haar vertellen/ adviseren als hij/ zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren	Zet je koptelefoon maar op. Ga naar een rustige omgeving. Je kan in de stilte ruimte gaan zitten een koptelefoon opdoen of op rustige plek gaan zitten.
Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Jij werkt samen met een autistische leerling en legt de som op jouw manier uit. Is dit slim? Wat zou je beter kunnen doen?	Ze willen niet steeds iets anders horen. Dus op een manier zoals de leerkracht het heeft uitgelegd. Niet te veel veranderen aan de uitleg.
Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Begrip hebben waarom hij op een andere manier/plaats naar binnen gaat. Niet te veel herrie maken en rustig blijven. Niet al te druk doen als hij erbij zit. Bij samenwerken het op zijn manier doen.

Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?	Vrienden die hem steunen in de buurt laten werken en niet telkens opstelling veranderen. Via andere deuren naar binnen gaan en andere ruimtes om om te kleden. Speciale hoekjes om te kunnen uitrusten en te ontstressen.
Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?	Ze kan iemand niet zo snel aankijken. Ze wil niet graag veranderingen en ze wil graag zijn met mensen die ze kan vertrouwen. Dat ze boos wordt als de zaken niet zo lopen en naar haar zin gaan.
Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Vooraf dingen doen die zij ook leuk vindt. Rustig doen in de klas. Helpen dat het in de klas beter gaat. Helpen met dingen die ze moeilijk vindt en vrienden maken. Gerust blijven stellen.
Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen?	Rustig blijven en niet zo'n drukke dingen doen. Dat doen wat zij graag doet. Steeds hetzelfde doen. Rustige spelletjes doen.

Verzameltabel antwoorden interview groep 7.

Leerling M (M)
 Leerling N (M)
 Leerling O (J)
 Leerling P (J)

Vragen:	Antwoorden:
Kinderen met een autistische stoornis zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn.	Ze zijn verlegen, denken anders en soms blijven ze de hele tijd over hetzelfde onderwerpen praten. Ze zijn drukker en doen rare dingen. Ze zijn stil en vinden dingen moeilijker om te doen.
Stel je zit bij een soort jongen in de groep als Ivo. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen?	Rustiger tegen hem praten en mij niet druk maken. Rustiger uitleggen niet heel snel uitleggen. Precies uitleggen. Rustig tegen hem zijn en niet afleiden. Als hij iets vraagt gewoon antwoord geven. Als hij blijft vragen gewoon herhalen anders wordt hij misschien

	onrustig.
Wat zou jij doen als jij merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij/ zij moet doen? Vertel je het hem/ haar of laat je het zien?	Eerst uitleggen dan voordoen als dat kan. Als er plaatjes van de uitleg zijn dan laten zien. Uitleggen wat die op de plaatjes ziet. Eerst zo uitleggen maar als hij dat niet snapt tekenen.
Wat kun jij hem/ haar vertellen/ adviseren als hij/ zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren	Je kan in de stilte ruimte gaan zitten of een koptelefoon opdoen of op een rustige plek gaan zitten.
Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Jij werkt samen met een autistische leerling en legt de som op jouw manier uit. Is dit slim? Wat zou je beter kunnen doen?	Ik zou het doen zoals hij het geleerd heeft van de leerkracht. Je moet voorkomen dat hij de twee manieren door elkaar gaat halen, dan gaat het mis. Hij kan niet goed tegen veranderingen. Ik zou het hem uitleggen. Snapt hij het niet dan naar de leerkracht.
Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Dat hij niet goed tegen veranderingen kan. Niet heel hard gaan schreeuwen of heel druk tegen hem doen. Je moet rustig tegen hem praten. Je moet bij spel niet te druk tegen hem doen. Niet druk spel kiezen en rustig tegen hem praten. Niets iets onverwachts doen of zeggen. Niet te veel in de toekomst praten dan haalt hij dingen door elkaar.
Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?	Hij heeft speciale plekken ook bij gym. Hij kan zich omkleden in andere ruimte. Als hij boos is kan hij naar de ruimte boven om ergens tegenaan te schoppen om zijn boosheid kwijt te kunnen. Hij kan via een andere ingang naar binnen. Hij heeft een koptelefoon om omgevingsgeluid tegen te houden. Zo heeft hij rust als anderen instructie krijgen.
Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?	Als er iets niet volgens plan gaat kan ze heel moeilijk omschakelen. Als ze heel erg in gedachten is dan moeten ze haar eerst aanraken voordat ze eruit is. Ze kan niet zo goed tegen veranderingen. Ze kan alleen maar spelletjes doen die ze al vaker gedaan heeft en rustig zijn.
Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij	Geen onverwachte veranderingen in de planning voorstellen.

rekening mee houden?	Niet te druk doen. Gewoon rustig doen. Niet storen aan de trekjes van de ASS-leerling. Bijvoorbeeld aandacht vragen door haar aan te raken. Accepteren.
Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen?	Niet boos worden als ze iets verkeerd doet. Voorstellen aan je vrienden. Rustig zijn en accepteren.

Verzameltabel antwoorden interview groep 8.

Leerling Q (M)

Leerling R (J)

Vragen:	Antwoorden:
Kinderen met een autistische stoornis zijn anders dan andere kinderen. Noem een aantal dingen waarin ze anders zijn.	Ze zijn niet overal meteen tevreden mee. Ze voelen zelf ook dat ze anders zijn. Sommige kunnen over één onderwerp heel lang doorpraten. Sommige zijn heel hyper en andere heel stil.
Stel je zit bij een soort jongen in de groep als Ivo. Je moet met hem samenwerken. Wat kun je doen? Hoe kun je hem helpen?	Als hij iets niet snapt dan kun je het uitleggen. Zeggen dat een 6 of een 7,5 ook gewoon goed is. Hem waarschuwen dat hij tevreden moet zijn
Wat zou jij doen als jij merkt dat een autistische leerling niet meer weet wat hij/ zij moet doen? Vertel je het hem/ haar of laat je het zien?	Regels zou ik hem vertellen en voor een vak zou ik het laten zien of voordoen. Ik zou het hem de ene keer vertellen en de andere keer laten zien. Als het privé is dan laat ik het zien in plaats van voordoen. De leerkracht vragen of deze het nogmaals vertelt en laat zien.
Wat kun jij hem/ haar vertellen/ adviseren als hij/zij zich onrustig voelt en zich moeilijk kan concentreren	Misschien om hem naar een stiltelokaal te verwijzen. Adviseren doe een koptelefoon op.
Stel je juf of meester heeft net voor de klas uitleg gegeven over hoe je een som moet maken. Jij werkt samen met een autistische leerling en legt de som op jouw manier uit. Is dit slim? Wat zou je beter kunnen doen?	Ik zou de leerkracht het uiteindelijk laten uitleggen. Mij lijkt het niet slim om het op een andere manier uit te leggen. Beter doen zoals de leerkracht heeft gedaan. Ze snappen dan beter hoe het moet. Anders moet diegene steeds veranderen.

Stel dat je iemand als Isaac in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Dat je niet per ongeluk op zijn plek gaat zitten want daar wordt hij onrustig van. Dat je niet telkens op zijn plaats gaat zitten.
Isaac kan rust goed gebruiken. Hij wil rust in zijn hoofd. Hoe zorgen ze daar op zijn school voor?	Ze hebben een koptelefoon voor hem, een eigen afkoelplek. Hij mag bij gym in aparte ruimte omkleden waar het rustig is.
Waaraan kun je bij Luca merken dat ze autisme heeft?	Ze kijkt je niet recht in het gezicht aan. Als ze iets pland en het gaat dicht dan vindt ze dat niet fijn.
Stel dat je iemand als Luca in de klas hebt. Wat kun jij doen? Waar kun jij rekening mee houden?	Ze vindt het fijn om in een vertrouwde omgeving te zijn. Dat je rekening houdt dat ze je niet recht aankijkt. Dat moet je niet zeggen ze luistert wel. Dat je de planning niet omvergooit.
Vrienden maken en vrienden houden vinden autistische kinderen moeilijk. Hoe zou jij een autistische leerling hiermee kunnen helpen?	Iets rustigs gaan doen en haar keuze accepteren. Kennis laten maken ook met jouw vrienden. Aan elkaar voorstellen.

Bijlage 9: Turflijsten met antwoorden interview per vraag.

Vraag 1:

Denkt anders	3
Doen druk/ hyper	8
Zijn rustiger/ stil	4
Praat snel/ praat veel	5
Ze voelen zich anders	2
Ze zijn allemaal anders	1
Verlegen	3
Perfectionisme	3
Worden als raar bestempeld	2
Praten telkens over zelfde onderwerp	2

Vraag 2:

Zeggen dat hij minder snel moet praten	4
Helpen/ uitleg geven/ herhalen uitleg	6
Waarschuwen voor perfectionisme	4
Zelf iets sneller praten	1
Hem geruststellen bij gevoel van onrust	1
Zeggen dat hij rustiger moet doen	2
Rustiger tegen hem praten	1
Gewoon doen	1
Niet afleiden	1

Vraag 3:

Vertellen/ zeggen wat hij moet doen	5
Uitleggen wat hij moet doen	3
Op papier laten zien wat hij moet doen/ tekenen/ als plaatje laten zien	6
Het voordoen als hij iets niet begrijpt	3
Opschrijven wat hij moet doen	2
Plaatjes van uitleg aanwijzen/ laten zien	4
De leerkracht vragen of hij/ zij nogmaals vertelt/ laat zien	1

Vraag 4:

Vragen of ik hem kan helpen	1
Koptelefoon pakken of laten opdoen	6

Naar stiltelokaal verwijzen	5
Naar gang verwijzen/ tijdelijk naar gang/ rustige plek	5

Vraag 5:

Uitleg via zijn/ haar manier	1
Uitleg van leerkracht herhalen/ niet te veel veranderen	7
Op één specifieke manier herhalen niet op verschillende wijze	1
Uitleggen op mijn manier	1

Vraag 6:

Niet te druk doen/ zorgen dat hij op rustige plek zit/ rustig tegen hem praten	10
Stil zijn	3
Signaal afspreken in de klas voor stilte	1
Begrip tonen voor Isaacs "voorkeurs behandeling"	2
Leerkracht vragen of hij/ zij nogmaals vraagt om stilte	1
Bij samenwerken het op zijn manier doen	1
Niet een te druk spel kiezen	1
Niet iets onverwachts doen of zeggen	1
Niet te veel in de toekomst praten	1
Niet op zijn plek gaan zitten	2

Vraag 7:

Koptelefoon/ oortjes aanwezig voor hem	3
Speciale rustplek/ stilte ruimte	2
Eigen omkleedplek voor gym	5
Vaste plek in klas	3
Vaste vrienden/ leerlingen in de buurt	2
Vaste ingang op school	3
Speciale stresskussens om tegenaan te schoppen/ afkoelruimte	4

Vraag 8:

Ze kijkt naar beneden/ kijkt iemand niet aan	5
Ze wil met bekenden werken/ spelen	3
Ze wil telkens zelfde rustige dingen doen/ kan niet tegen veranderingen	5
Ze stottert en zegt vaak hetzelfde	1
Ze wil in een vertrouwde omgeving zijn	1
Ze is verlegen bij andere mensen	1
Praat snel	1
Ze wil graag rennen/ actief doen	1

Ze wordt boos/ raakt van slag als dingen niet lopen als verwacht	3
Als ze in gedachten is dan moet je haar aanraken om aandacht te krijgen	1

Vraag 9:

Heel vaak iets doen totdat ze het leuk vindt	1
Iets doen wat ze leuk vindt	2
Zorgen dat je aardig bent	1
Interesse in haar tonen	1
Rustig doen in de klas/ niet te druk doen	2
Helpen dat het in de klas beter gaat	2
Helpen met vrienden maken	1
Gerust blijven stellen	1
Geen veranderingen in de planning voorstellen	2
Niet storen aan ASS-trekjes/ accepteren/ rekening houden met	2
Haar aantikken als je aandacht wil	1
Zaken in vertrouwde omgeving doen	1

Vraag 10:

Zorgen dat haar moeder vriendin wordt met een andere moeder met kinderen	1
Rekening houden door bij haar te gaan spelen	1
Tegen haar zeggen dat ze een keer moet wisselen van afspraakplek	1
Zo lief mogelijk proberen te zijn	1
Veel geduld laten zien/ niet boos worden	2
Rustig blijven en géén drukke dingen doen	4
Steeds hetzelfde doen	1
Dat doen wat zij graag doet	2
Voorstellen aan je vrienden	3
Accepteren	3

Bijlage 10: Overzicht gedragskenmerken van ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid gevonden in bronnen.

De sterktes bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die in bronnen aangehaald worden:
Eerlijk en een groot rechtvaardigheidsgevoel.
Altijd zichzelf.
Oog voor detail.
Snel opmerken van veranderingen.
Een goed (visueel) geheugen. Visueel ingesteld.
Veel kennis van bepaalde onderwerpen (savant).
Perfectionistisch en ordelijk.
Harde werker. Kan onverstoorbaar doorwerken. Volhouden totdat het af is.
Groot verantwoordelijkheidsgevoel. Is stipt en afspraak is afspraak.
Goed in feiten en regels.
Heeft een eigen logica en een originele manier van problemen oplossen.
Goede concentratie op een bepaald onderwerp of een bepaalde taak.
Een goed begrip van schematische weergaven.

Tabel. Overzicht van sterktes bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid.	
De sterktes die meerder keren in bronnen aangehaald worden zijn:	Bronnen (zie onder deze tabel):
Eerlijk en een groot rechtvaardigheidsgevoel.	2, 3, 5, 7
Altijd zichzelf.	2, 3, 8,
Oog voor detail.	1, 2, 3, 5, 7, 8,
Snel opmerken van veranderingen.	2, 3, 8
Een goed (visueel) geheugen. Visueel ingesteld.	1, 2, 3, 8
Veel kennis van bepaalde onderwerpen (savant).	1, 2, 4, 5, 6, 7,
Perfectionistisch en ordelijk.	2, 3, 7
Harde werker. Kan onverstoort doorwerken. Volhouden totdat het af is.	2, 5, 7, 8,
Groot verantwoordelijkheidsgevoel. Is stipt en afspraak is afspraak.	2, 3, 8,
Goed in feiten en regels.	1, 2, 3, 4, 7

Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (2012). *Autisme op school: Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam, Boom. **(*1)**

Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Den Haag, SWP. **(*2)**

Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berghem, EPO. **(*3)**

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders*. Den Haag, Gezondheidsraad (publicatienummer 2009/09). **(*4)**

McAfee, L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld: Een programma voor (rand) normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant. **(*5)**

Geerts, W. en Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum, Coutinho. **(*6)**

<http://www.autisme.nl> **(*7)**

Langenberg, P. en Goijaerts, B. (2016). *Cursusboek: Ik en autisme*. 's-Hertogenbosch, Reinier van Arkel groep. **(*8)**

Beperkingen in de sociale omgang bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die in bronnen aangehaald worden:
Ze snappen de bedoelingen van andere kinderen niet, waardoor deze kinderen perfect uitvoeren wat anderen hen opdragen.
Ze zien het verschil niet tussen goed bedoelde plagerijtjes en pesten.
Ze nemen niet of nauwelijks initiatief/ zijn in zichzelf gekeerd en reageren soms niet op toenadering van anderen.
Ze nemen op een naïeve, vreemde, onaangepaste en eenzijdige manier contact op met anderen. Ze hebben moeite met het aangaan van contacten.
Ze zijn in de omgang overmatig beleefd en vormelijk.
Ze missen het aangeboren gevoel van empathie en empathisch reageren (invoelingsvermogen). Ze hebben moeite met het herkennen en beantwoorden van emoties van anderen, maar ook van zichzelf.
Vriendschappen hebben niet dezelfde diepgang als van leeftijdsgenoten. Ze hebben moeite met het onderhouden van contacten/vriendschappen.
Ze missen de sociale finesse, knowhow en denkkaders die je op bepaalde leeftijd mag verwachten.
Ze denken egocentrisch.
Ze richten zich meer op volwassenen dan op leeftijdsgenoten.
Ze laten claimend gedrag zien.
Ze laten in sommige situaties druk gedrag zien terwijl ze in andere situaties erg passief zijn (onderduiken).

Tabel. Overzicht van beperkingen in de sociale omgang bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid.	
Beperkingen in de sociale omgang die meerder keren in bronnen aangehaald worden zijn:	Bronnen (zie onder deze tabel):
Ze snappen de bedoelingen van andere kinderen niet, waardoor deze kinderen letterlijk uitvoeren wat anderen hen opdragen.	2, 3, 5, 6
Ze zien het verschil niet tussen goed bedoelde plagerijtjes en pesten.	2, 3, 5, 6
Ze nemen niet of nauwelijks initiatief/ zijn in zichzelf gekeerd en reageren soms niet op toenadering van anderen.	1, 2, 5, 7, 8
Ze nemen op een naïeve, vreemde, onaangepaste en eenzijdige manier contact op met anderen. Ze hebben moeite met het aangaan van contacten.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Ze zijn in de omgang overmatig beleefd en vormelijk.	3, 4, 5
Ze missen het aangeboren gevoel van empathie en empathisch reageren (invoelingsvermogen). Ze hebben moeite met het herkennen en beantwoorden van emoties van anderen, maar ook van zichzelf.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Vriendschappen hebben niet dezelfde diepgang als van leeftijdsgenoten. Ze hebben moeite met het onderhouden van contacten/ vriendschappen.	1, 2, 4, 5, 6, 8
Ze missen de sociale finesse, knowhow en denkkaders die je op bepaalde leeftijd mag verwachten.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (2012). *Autisme op school: Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam, Boom. **(*1)**

Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Den Haag, SWP. **(*2)**

Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berghem, EPO. **(*3)**

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders*. Den Haag, Gezondheidsraad (publicatienummer 2009/09). **(*4)**

McAfee, L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld: Een programma voor (rand) normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant. **(*5)**

Geerts, W. en Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum, Coutinho. (*6)

<http://www.autisme.nl> (*7)

Langenberg, P. en Goijaerts, B. (2016). *Cursusboek: Ik en autisme*. 's-Hertogenbosch, Reinier van Arkel groep. (*8)

Beperkingen in de communicatie bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die in bronnen aangehaald worden:
Ze hebben moeite om de taal soepel en gepast te gebruiken in de sociale context (pragmatiek).
Ze zeggen zelden spontaan iets. Zelden anderen deelgenoot maken van ervaringen.
Ze hebben nauwelijks mimiek of aandacht voor mimiek en vaak oogcontact beperkt.
Ze vinden het lastig rekening te houden met wat de ander vertelt. Ze praten gewoon naast je in plaats van met je.
Ze weten niet te stoppen met hun verhaal, dat vol zit met irrelevante details. Ze kunnen blijven doordrammen over hun favoriete onderwerp.
Ze kunnen groepsgesprekken vaak niet volgen, omdat ze deze te complex vinden en te snel vinden gaan.
Ze praten oubollig en/of formeel en/of monotoon.
Ze kunnen moeilijk hun inhoud en hun vormgeving aanpassen aan de context en/of aan de gesprekspartner.
Ze hebben de neiging om taal erg letterlijk te nemen. Figuurlijk taalgebruik vinden ze vaak erg verwarrend en cynisme snappen ze vaak niet.
Ze weten vaak niet wanneer ze iets moeten zeggen en wanneer ze niets moeten zeggen (beurtrol).
Ze kunnen geen hulp vragen wanneer dat nodig is.
Ze weten niet hoe je een gesprekje voert.
Ze vertellen regelmatig te weinig achtergrondinformatie, waardoor het moeilijk wordt voor de luisteraar om hun verhaal te kunnen volgen.
Ze kunnen moeilijk met groepsinstructies omgaan.
Er zijn er die deze niet persoonlijk nemen en er zijn er die deze juist onterecht heel persoonlijk opnemen.
Ze kunnen geen rekening houden met wat de gesprekspartner weet of niet weet.

Tabel. Overzicht van beperkingen in de communicatie bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid.	
Beperkingen in de communicatie die meerder keren in bronnen aangehaald worden zijn:	Bronnen (zie onder deze tabel):
Ze hebben moeite om de taal soepel en gepast te gebruiken in de sociale context (pragmatiek).	1, 3, 5, 6, 8
Ze zeggen zelden spontaan iets. Zelden anderen deelgenoot maken van ervaringen.	1, 2, 3, 5, 8
Ze hebben nauwelijks mimiek of aandacht voor mimiek en vaak oogcontact beperkt.	1, 2, 4, 5, 6, 8
Ze vinden het lastig rekening te houden met wat de ander vertelt. Ze praten naast je in plaats van met je.	1, 3, 5, 8
Ze weten niet te stoppen met hun verhaal, dat vol zit met irrelevante details. Ze kunnen blijven doordrammen over hun favoriete onderwerp.	1, 2, 3, 4, 5, 6
Ze kunnen groepsgesprekken vaak niet volgen, omdat ze deze te complex vinden en te snel vinden gaan.	2, 3, 8
Ze praten oubollig en/of formeel en/of monotoon.	1, 2, 3, 4, 5, 6
Ze kunnen moeilijk hun inhoud en hun vormgeving aanpassen aan de context en/of aan de gesprekspartner.	2, 5, 8
Ze hebben de neiging om taal erg letterlijk te nemen. Figuurlijk taalgebruik vinden ze vaak erg verwarrend en cynisme snappen ze vaak niet.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8
Ze weten vaak niet wanneer ze iets moeten zeggen en wanneer ze niets moeten zeggen (beurtrol).	1, 5, 6
Ze kunnen geen hulp vragen wanneer dat nodig is.	1, 2, 3, 5, 8
Ze weten niet hoe je een gesprekje voert.	1, 3, 4, 5, 6, 8

Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (2012). *Autisme op school: Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam, Boom. **(*1)**

Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Den Haag, SWP. **(*2)**

Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berghem, EPO. **(*3)**

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders*. Den Haag, Gezondheidsraad (publicatienummer 2009/09). **(*4)**

McAfee, L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld: Een programma voor (rand) normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant. (*5)

Geerts, W. en Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum, Coutinho. (*6)

<http://www.autisme.nl> (*7)

Langenberg, P. en Goijaerts, B. (2016). *Cursusboek: Ik en autisme*. 's-Hertogenbosch, Reinier van Arkel groep. (*8)

Beperkingen in de verbeelding bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die in bronnen aangehaald worden:
Ze kunnen zich moeilijk/nauwelijks voorstellen wat in andere mensen omgaat. Ze weten zich nauwelijks voor te stellen wat zich in iemands geest afspeelt. Beperkte gerichtheid op anderen.
Ze kunnen moeilijk kiezen omdat ze zich de alternatieven niet kunnen voorstellen of niet inbeelden wat de gevolgen zijn. Ze kiezen hierdoor vaak het bekende/zelfde.
Ze hebben moeite om zich iets voor te stellen dat (nog) niet gebeurd is.
Ze hebben moeite met de gevolgen inschatten van hun eigen gedrag in de toekomst.
Ze hebben moeite om op basis van vroegere ervaringen gebeurtenissen te voorspellen (ze leren moeilijk van eerder gemaakte fouten).

Tabel. Overzicht van beperkingen in de verbeelding bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid.	
Beperkingen in de verbeelding die meerder keren in bronnen aangehaald worden zijn:	Bronnen (zie onder deze tabel):
Ze kunnen zich moeilijk/nauwelijks voorstellen wat in andere mensen omgaat. Ze weten zich nauwelijks voor te stellen wat zich in iemands geest afspeelt. Beperkte gerichtheid op anderen.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Ze kunnen moeilijk kiezen omdat ze zich de alternatieven niet kunnen voorstellen of niet inbeelden wat de gevolgen zijn. Ze kiezen hierdoor vaak het bekende/zelfde.	3, 4, 8

Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (2012). *Autisme op school: Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam, Boom. **(*1)**

Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Den Haag, SWP. **(*2)**

Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berghem, EPO. **(*3)**

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders*. Den Haag, Gezondheidsraad (publicatienummer 2009/09). **(*4)**

McAfee, L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld: Een programma voor (rand) normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant. **(*5)**

Geerts, W. en Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum, Coutinho. **(*6)**

<http://www.autisme.nl> **(*7)**

Langenberg, P. en Goijaerts, B. (2016). *Cursusboek: Ik en autisme*. 's-Hertogenbosch, Reinier van Arkel groep. **(*8)**

Stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die in bronnen aangehaald worden:
Ze laten bij stresssituaties nog motorische stereotypen zoals; wiegen, tenenlopen of fladderen zien.
Ze verdiepen zich vaak in een zeer smal interessegebied ('fiep') en ze verliezen zich in deze interesse. Ze kunnen deze interesse nauwelijks nog doseren en een acceptabele plaats geven in hun leven.
Ze laten van zich horen als er onaangekondigde veranderingen plaats vinden. In het ergste geval uit het zich in een paniekaanval of een driftbui maar meestal uit het zich in een enorme hoeveelheid vragen zoals; waarom? wanneer? wie? 'Hang naar hetzelfde'.
Ze houden zich vast aan routines, gecreëerde gewoontes, rituelen. Monotoon steeds dezelfde handelingen uitvoeren.
Ze laten bij overgangen van de ene situatie in de andere een onbegrijpelijk traag tempo zien.

Tabel. Overzicht van stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid.	
Stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten die meerder keren in bronnen aangehaald worden zijn:	Bronnen (zie onder deze tabel):
Ze laten bij stresssituaties nog motorische stereotypen zoals; wiegen, tenenlopen of fladderen zien.	1, 3, 4, 5
Ze verdiepen zich vaak in een zeer smal interessegebied ('fiep') en ze verliezen zich in deze interesse. Ze kunnen deze interesse nauwelijks nog doseren en een acceptabele plaats geven in hun leven.	1, 2, 3, 4, 6, 7
Ze laten van zich horen als er onaangekondigde veranderingen plaats vinden. In het ergste geval uit het zich in een paniekaanval of een driftbui maar meestal uit het zich in een enorme hoeveelheid vragen zoals; waarom? wanneer? wie? 'Hang naar hetzelfde'.	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8
Ze houden zich vast aan routines, gecreëerde gewoontes, rituelen. Monotoon steeds dezelfde handelingen uitvoeren.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8

Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (2012). *Autisme op school: Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam, Boom. **(*1)**

Delfos, F.M. (2008). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Den Haag, SWP. **(*2)**

Vermeulen, P., Mertens, A., & Vanroy, K. (2010). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Berghem, EPO. **(*3)**

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: Een leven lang anders*. Den Haag, Gezondheidsraad (publicatienummer 2009/09). **(*4)**

McAfee, L. (2006). *Navigeren in de sociale wereld: Een programma voor (rand) normaal begaafde personen met een autismespectrumstoornis*. Antwerpen/ Apeldoorn, Garant. **(*5)**

Geerts, W. en Kralingen, R. van (2011). *Handboek voor leraren*. Bussum, Coutinho. **(*6)**

<http://www.autisme.nl> **(*7)**

Langenberg, P. en Goijaerts, B. (2016). *Cursusboek: Ik en autisme*. 's-Hertogenbosch, Reinier van Arkel groep. **(*8)**

Bijlage 11: Overzicht van gedragskenmerken bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die in meer dan 50% van de gevallen voorkomen in de acht betrouwbare bronnen.

Geel = < 50% of 50%

Groen = > 50%

De sterktes bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die meerder keren in bronnen aangehaald worden:	*Bronnen:
Eerlijk en een groot rechtvaardigheidsgevoel.	2, 3, 5, 7
Altijd zichzelf.	2, 3, 8,
Oog voor detail.	1, 2, 3, 5, 7, 8,
Snel opmerken van veranderingen.	2, 3, 8
Een goed (visueel) geheugen. Visueel ingesteld.	1, 2, 3, 8
Veel kennis van bepaalde onderwerpen (savant).	1, 2, 4, 5, 6, 7,
Perfectionistisch en ordelijk.	2, 3, 7
Harde werker. Kan onverstoord doorwerken. Volhouden totdat het af is.	2, 5, 7, 8,
Groot verantwoordelijkheidsgevoel. Is stipt en afspraak is afspraak.	2, 3, 8,
Goed in feiten en regels.	1, 2, 3, 4, 7

Beperkingen in de sociale omgang bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die meerder keren in bronnen aangehaald worden:	*Bronnen:
Ze snappen de bedoelingen van andere kinderen niet, waardoor deze kinderen letterlijk uitvoeren wat anderen hen opdragen.	2, 3, 5, 6
Ze zien het verschil niet tussen goed bedoelde plagerijtjes en pesten.	2, 3, 5, 6
Ze nemen niet of nauwelijks initiatief/ zijn in zichzelf gekeerd en reageren soms niet op toenadering van anderen.	1, 2, 5, 7, 8

Ze nemen op een naïeve, vreemde, onaangepaste en eenzijdige manier contact op met anderen. Ze hebben moeite met het aangaan van contacten.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Ze zijn in de omgang overmatig beleefd en vormelijk.	3, 4, 5
Ze missen het aangeboren gevoel van empathie en empathisch reageren (invoelingsvermogen). Ze hebben moeite met het herkennen en beantwoorden van emoties van anderen, maar ook van zichzelf.	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Vriendschappen hebben niet dezelfde diepgang als van leeftijdsgenoten. Ze hebben moeite met het onderhouden van contacten/ vriendschappen.	1, 2, 4, 5, 6, 8
Ze missen de sociale finesse, knowhow en denkkaders die je op bepaalde leeftijd mag verwachten.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Beperkingen in de communicatie bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die meerder keren in bronnen aangehaald worden:	*Bronnen:
Ze hebben moeite om de taal soepel en gepast te gebruiken in de sociale context (pragmatiek).	1, 3, 5, 6, 8
Ze zeggen zelden spontaan iets. Zelden anderen deelgenoot maken van ervaringen.	1, 2, 3, 5, 8
Ze hebben nauwelijks mimiek of aandacht voor mimiek en vaak oogcontact beperkt.	1, 2, 4, 5, 6, 8
Ze vinden het lastig rekening te houden met wat de ander vertelt. Ze praten gewoon naast je in plaats van met je.	1, 3, 5, 8
Ze weten niet te stoppen met hun verhaal, dat vol zit met irrelevante details. Ze kunnen blijven doordrammen over hun favoriete onderwerp.	1, 2, 3, 4, 5, 6
Ze kunnen groepsgesprekken vaak niet volgen, omdat ze deze te complex vinden en te snel vinden gaan.	2, 3, 8
Ze praten oubollig en/of formeel en/of monotoon.	1, 2, 3, 4, 5, 6
Ze kunnen moeilijk hun inhoud en hun vormgeving aanpassen aan de context en/of aan de gesprekspartner.	2, 5, 8

Ze hebben de neiging om taal erg letterlijk te nemen. Figuurlijk taalgebruik vinden ze vaak erg verwarrend en cynisme snappen ze vaak niet.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8
Ze weten vaak niet wanneer ze iets moeten zeggen en wanneer ze niets moeten zeggen (beurtrol).	1, 5, 6
Ze kunnen geen hulp vragen wanneer dat nodig is.	1, 2, 3, 5, 8
Ze weten niet hoe je een gesprekje voert.	1, 3, 4, 5, 6, 8

Beperkingen in de verbeelding bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die meerder keren in bronnen aangehaald worden:	*Bronnen:
Ze kunnen zich moeilijk/nauwelijks voorstellen wat in andere mensen omgaat. Ze weten zich nauwelijks voor te stellen wat zich in iemands geest afspeelt. Beperkte gerichtheid op anderen.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Ze kunnen moeilijk kiezen omdat ze zich de alternatieven niet kunnen voorstellen of niet inbeelden wat de gevolgen zijn. Ze kiezen hierdoor vaak het bekende/zelfde.	3, 4, 8

Stereotiep gedrag, belangstelling en activiteiten bij ASS-kinderen met een normale tot hoge begaafdheid die meerder keren in bronnen aangehaald worden:	*Bronnen:
Ze laten bij stresssituaties nog motorische stereotypen zoals; wiegen, tenenlopen of fladderen zien.	1, 3, 4, 5
Ze verdiepen zich vaak in een zeer smal interessegebied ('fiep') en ze verliezen zich in deze interesse. Ze kunnen deze interesse nauwelijks nog doseren en een acceptabele plaats geven in hun leven.	1, 2, 3, 4, 6, 7
Ze laten van zich horen als er onaangekondigde veranderingen plaats vinden. In het ergste geval uit het zich in een paniekaanval of een driftbui maar meestal uit het zich	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

in een enorme hoeveelheid vragen zoals; waarom? wanneer? wie? 'Hang naar hetzelfde'.	
Ze houden zich vast aan routines, gecreëerde gewoontes, rituelen. Monotoon steeds dezelfde handelingen uitvoeren.	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8

Voorkant hulpkaart.

Zwart = zoals beschreven in bronnen.

Groen = gemaakte vertaling voor doelgroep.

Sterktes: = Dingen waar wij mogelijk extra goed in zijn:

- Oog voor detail. = Kleine dingen of kleine verschillen vallen ons extra snel op.
- Veel kennis van bepaalde onderwerpen (savant). = Wij weten extra veel over ons lievelings-onderwerp/hobby.
- Goed in feiten en regels. = Wij zijn goed in dingen onthouden en houden van regels/ afspraken.

Sociale omgang: = Omgaan met andere mensen is mogelijk voor ons een probleem:

- Ze nemen niet of nauwelijks initiatief/ zijn in zichzelf gekeerd en reageren soms niet op toenadering van anderen. = Wij zullen niet snel contact met iemand maken en als je contact met ons wil dan reageren wij niet meteen of niet op jou.
- Ze nemen op een naïeve, vreemde, onaangepaste en eenzijdige manier contact op met anderen. Ze hebben moeite met het aangaan van contacten. = Wij weten niet goed hoe wij contact met andere mensen kunnen maken. Wij doen dit vaak in jullie ogen, op een vreemde en moeilijke manier. Jullie merken dan ook vaak niet dat wij eigenlijk contact met jullie willen.
- Ze missen het aangeboren gevoel van empathie en empathisch reageren (invoelingsvermogen). Ze hebben moeite met het herkennen en beantwoorden van emoties van anderen, maar ook van zichzelf. = Wij kunnen heel moeilijk zien of andere mensen boos, blij, verdrietig, zijn. Wij merken ook niet goed aan andere mensen of ze zich boos, blij, verdrietig, voelen. Wij weten dan niet hoe wij moeten helpen of wat wij moeten zeggen. Als ze aan ons vragen hoe wij ons voelen, kunnen wij daar geen antwoord op geven.
- Vriendschappen hebben niet dezelfde diepgang als van leeftijdsgenoten. Ze hebben moeite met het onderhouden van contacten/vriendschappen. = Vrienden of vriendinnen maken en vrienden of vriendinnen houden vinden wij moeilijk. Beste vriend of beste vriendin zijn betekent vaak voor jullie iets anders dan voor ons.

- Ze missen de sociale finesse, knowhow en denkkaders die je op bepaalde leeftijd mag verwachten. = Wij zijn in het omgaan met andere mensen vaak minder ver dan onze leeftijdsgenoten. Wat voor jullie vaak normaal is, is voor ons minder normaal.

Communicatie: = Wij hebben mogelijk problemen om contact te maken met anderen via praten, schrijven, gebaren en gezichtsuitdrukkingen.

- Ze hebben moeite om de taal soepel en gepast te gebruiken in de sociale context (pragmatiek). = Wij hebben tijdens het praten met anderen moeite om naar elkaar te luisteren en om de beurt te praten. Als wij met anderen praten gebruiken wij soms woorden of zinnen die eigenlijk in het gesprek niet thuishoren.
- Ze zeggen zelden spontaan iets. Zelden anderen deelgenoot maken van ervaringen. = Wij praten niet snel tegen een ander. Wij vertellen niet snel tegen een ander wat wij hebben meegemaakt.
- Ze hebben nauwelijks mimiek of aandacht voor mimiek en vaak oogcontact beperkt. = Wij kijken anderen niet aan tijdens een gesprek of als iemand iets aan ons vraagt. Wij gebruiken vaak ons gezicht niet om te laten zien of wij blij, boos of verdrietig zijn. Wij vinden het moeilijk om aan een gezicht te zien of iemand blij, boos of verdrietig is.
- Ze weten niet te stoppen met hun verhaal, dat vol zit met irrelevante details. Ze kunnen blijven doordrammen over hun favoriete onderwerp. = Wij praten graag over onze lievelings-onderwerpen/ hobby's en weten hierover niet te stoppen. Wij praten zelfs over de kleinste dingen die anderen niet belangrijk vinden.
- Ze praten oubollig en/ of formeel en/ of monotoon. = Wij praten zoals vroeger de gewoonte was, vaak netjes en vaak in één toon.
- Ze hebben de neiging om taal erg letterlijk te nemen. Figuurlijk taalgebruik vinden ze vaak erg verwarrend en cynisme snappen ze vaak niet. = Woordgrapjes snappen wij niet. Van spreekwoorden snappen wij de betekenis vaak niet of laten ons erg twifelen. Als een spreker expres iets anders zegt dan wat hij/ zij bedoelt, dan snappen wij dit niet.
- Ze kunnen geen hulp vragen wanneer dat nodig is. = Als wij hulp nodig hebben kunnen wij geen hulp vragen.
- Ze weten niet hoe je een gesprekje voert. = Wij weten niet hoe je een gesprek begint. Wij spreken moeilijk met anderen.

Verbeelding: = Wij hebben mogelijk problemen om ons iets voor te stellen.

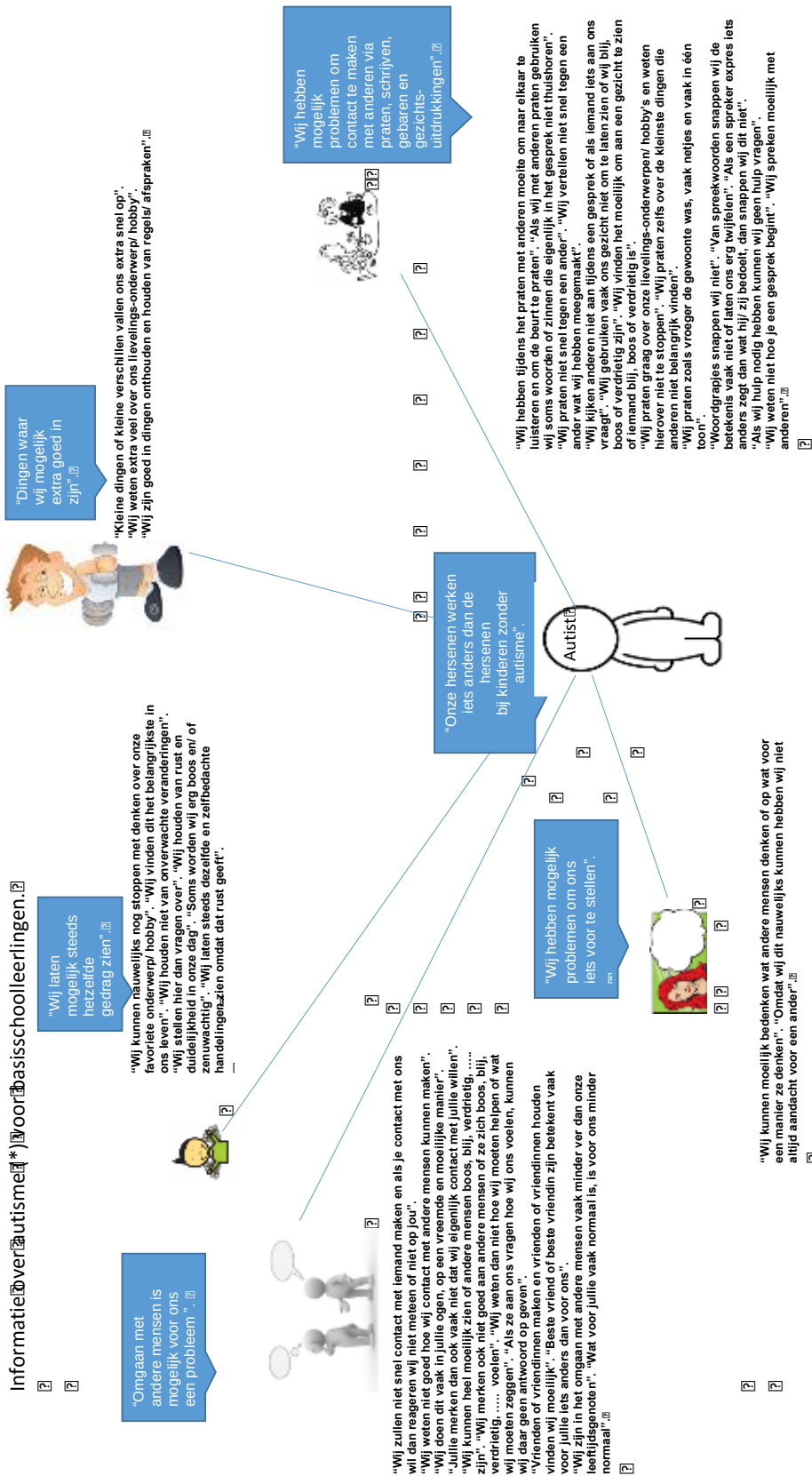
- Ze kunnen zich moeilijk/nauwelijks voorstellen wat in andere mensen omgaat. Ze weten zich nauwelijks voor te stellen wat zich in iemands geest afspeelt. Beperkte gerichtheid op anderen. = Wij kunnen moeilijk bedenken wat andere

mensen denken of op wat voor een manier ze denken. Omdat wij dit nauwelijks kunnen hebben wij niet altijd aandacht voor een ander.

Stereotiep gedrag: = Wij laten mogelijk vast/ steeds hetzelfde gedrag zien.

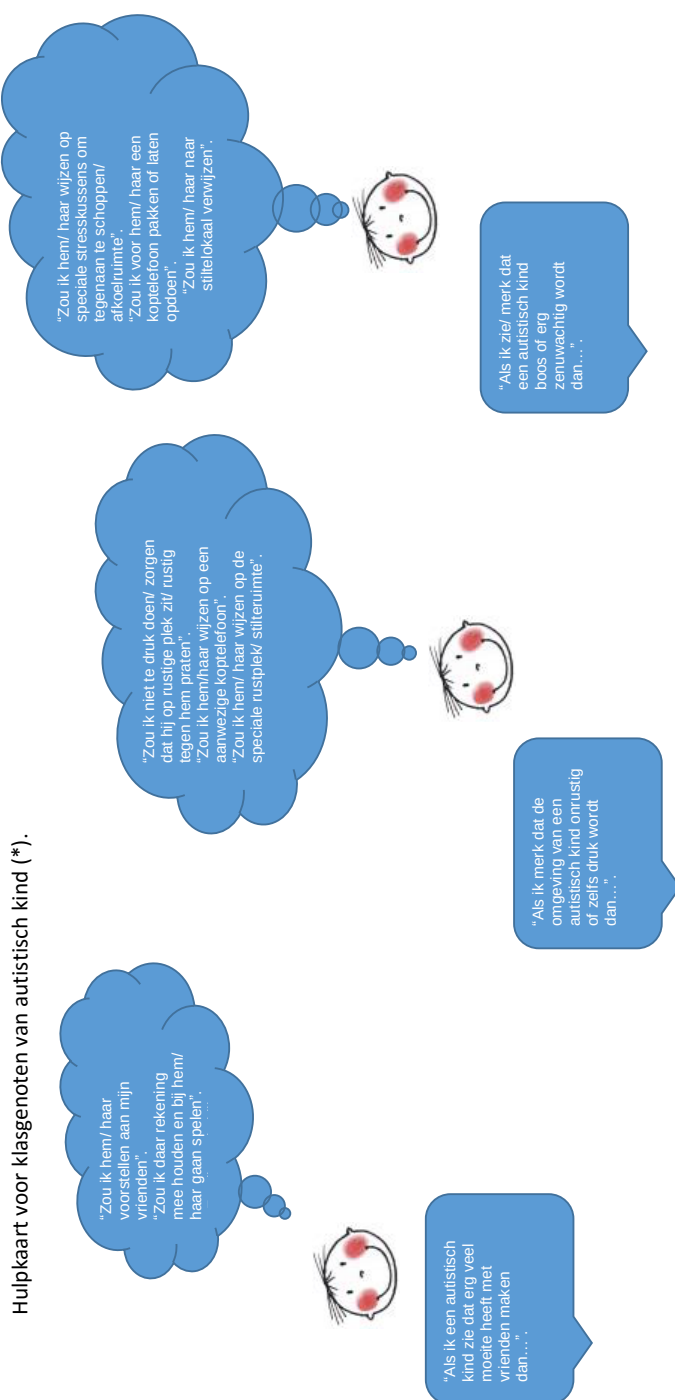
- Ze verdiepen zich vaak in een zeer smal interessegebied ('fiep') en ze verliezen zich in deze interesse. Ze kunnen deze interesse nauwelijks nog doseren en een acceptabele plaats geven in hun leven. = Wij kunnen nauwelijks nog stoppen met denken over onze favoriete onderwerp/ hobby. Wij vinden dit het belangrijkste in ons leven.
- Ze laten van zich horen als er onaangekondigde veranderingen plaats vinden. In het ergste geval uit het zich in een paniekaanval of een driftbui maar meestal uit het zich in een enorme hoeveelheid vragen zoals; waarom? wanneer? wie? 'Hang naar hetzelfde'. = Wij houden niet van onverwachte veranderingen. Wij stellen hier dan vragen over. Wij houden van rust en duidelijkheid in onze dag. Soms worden wij erg boos en/ of zenuwachtig.
- Ze houden zich vast aan routines, gecreëerde gewoontes, rituelen. Monotoon steeds dezelfde handelingen uitvoeren. = Wij laten steeds dezelfde en zelfbedachte handelingen zien omdat dat rust geeft. Wij doen dit op vaste tijden of vaste momenten.

Bijlage 13: Informatiekaart over autisme voor basisschoolkinderen.

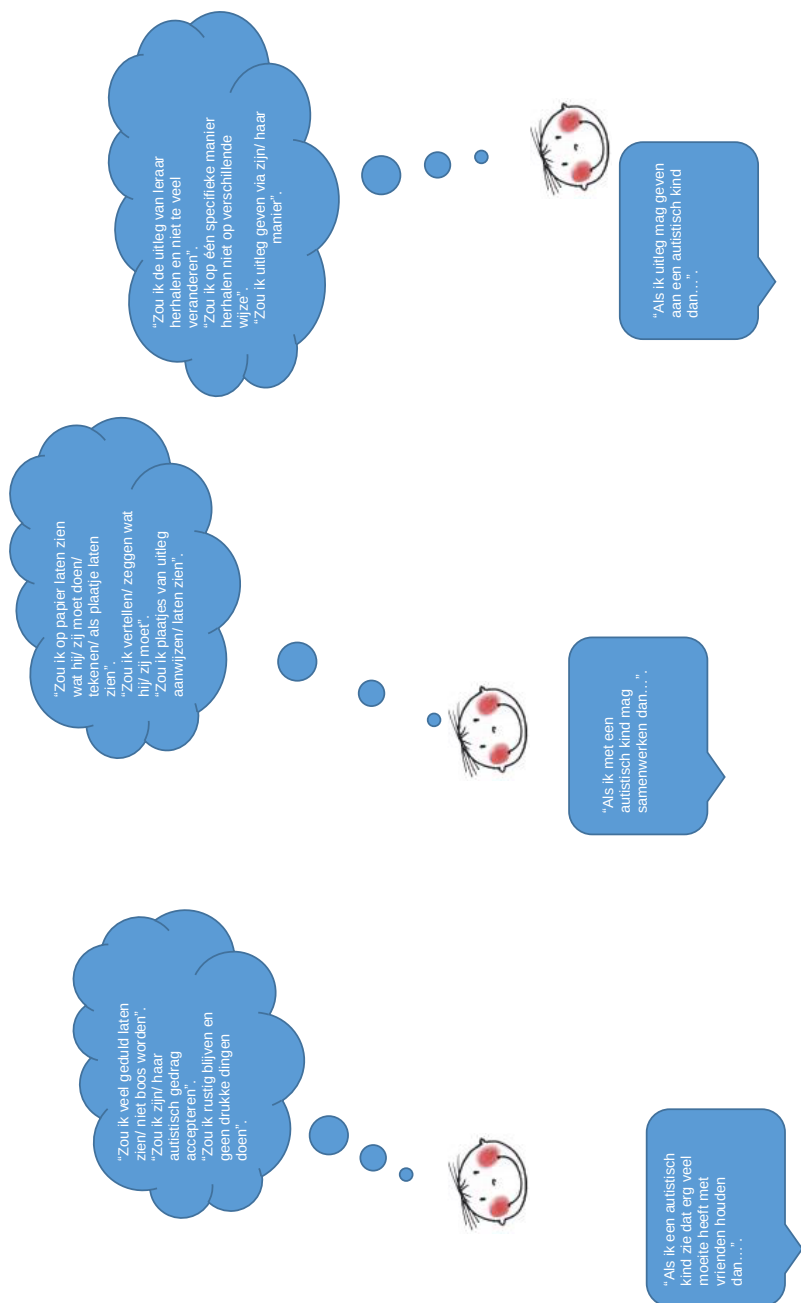


(* op deze kaart wordt de term autisme gebruikt als synoniem voor autismespectrumstoornissen)

Bijlage 14: Hulpkaart voor klasgenoten van autistisch kind.



(* op deze kaart wordt de term autistisch kind gebruikt als synoniem voor kind met ASS)



(* op deze kaart wordt de term autistisch kind gebruikt als synoniem voor kind met ASS)

Bijlage 15: Plan van aanpak PGO.

Fase	Handelingen
Startfase	Via brief mijzelf voorstellen aan het team. Via brief team op hoogte brengen PGO. Tijdens teamvergadering PGO toelichten. Samen met team en directie onderwerp bepalen. Praten met intern begeleider op school over onderwerp. Onderzoeksvraag en deelvragen opstellen. Routekaart naar een ontwerp voor en praktijkgericht onderzoek uitwerken. Routekaart PGO ter beoordeling sturen naar mijn studiegroep begeleider. Onderzoeksstrategieën bepalen.
Onderzoeksfase	Literatuur verzamelen over ASS bij basisschoolleerlingen met een normale tot hoge begaafdheid en bestuderen. Literatuur verzamelen over de achtergronden van ASS en de kwaliteiten en de beperkingen van basisschoolleerlingen met ASS en bestuderen. Belangrijke literatuur samenvatten en het theoretisch kader schrijven. Een vragenlijst voor leerkrachten en medewerkers ontwikkelen om erachter te komen wat de basiskennis is over ASS. Afnemen van de vragenlijst. De resultaten analyseren, interpreteren en beschrijven. Een focused interview ontwikkelen voor medeleerlingen over beperkingen bij ASS-leerlingen op een reguliere basisschool. Afnemen van de focused interviews bij medeleerlingen per jaarlaag. De resultaten analyseren, interpreteren en beschrijven. Een literatuuronderzoek doen naar de meest voorkomende gedragskenmerken bij normaal tot hoog intelligente ASS-leerlingen. De resultaten analyseren, interpreteren en beschrijven.
Afsluitende fase	Aan de hand van de verzamelde gegevens conclusies trekken wat de verschillende fasen hebben opgeleverd. Beschrijven van de antwoorden van de verschillende deelvragen en het ontwikkelen van hulpkaart als oplossing van het praktijkprobleem (beantwoorden hoofdvraag). Het maken van

	het onderzoeksverslag en het aanbieden van de resultaten van het onderzoek aan de reguliere basisschool. Het mondeling presenteren van resultaten van het onderzoek aan het team.
--	--

Bijlage 16: Feedback critical Friend.

Hoi Wilbert,

“Wow, wat een uitgebreid verslag! En wow, wat heb je ook veel werk verricht voor je onderzoek! Super!”

“Ik heb de correctheid van de tekst gecontroleerd en hier en daar ook voorstellen gedaan voor inkorten”.

“Als dit 1 keer boven de vier paragrafen staat, lijkt me het voldoende. Ik stoorde me aan de herhaling hieronder”.

“Eng in de zin van smal of creepy?
Geef eens een voorbeeld”.

“Het is bij het schrijven van deze scriptie al uitgevoerd, dus in verleden tijd opschrijven. Anders klinkt het meer als een onderzoeksplan”.

“Dit is een tabel, geen figuur, zoals in de ondertitel staat”.

“Bij tabellen zet je bovenaan de titel, bij figuren onderaan de titel”.

“De nummering van tabellen en figuren loopt overigens los van elkaar.
Zou ik anders opschrijven, anders te veel herhaling van zinsconstructie”.

“Of beter nog helemaal weglaten. Het zegt niet zoveel, want je gaat er niet inhoudelijk op in welke het dan zijn”.

“Inderdaad, het lijkt mij dat je met die literatuurstudie, vragenlijststudie en groepsinterviews wel genoeg onderzoeksmethoden hebt benut! Je aanpak is heel degelijk en er ligt een mooi resultaat. Zowel deze scriptie als ook de hulpkaart die echt in de praktijk in gebruik kan worden genomen. Super!”

Bijlage 17: Inge vulde feedbackformulieren PGO.

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Wilbert Janssen									
	Datum presentatie	17-11-2015									
	Naam beoordelaar	Madelief Janssen									
	Titel presentatie	Medelief Janssen, dat zit									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteunt de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algemeen oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrif hieronder een antwoord op de vraag)											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	je zeer prettige manier van vertellen: rustig en duidelijk en goed afgestemd op de toehoorders									
	In de presentatie werd ik verrast door:	de leuke interactie met de aanwezige leerkrachten									
	Algemene feedback	Gebruik in je presentatie niet te veel tekst op één pagina en groter lettertype Vertel vooral wat de structuur van de presentatie zal zijn									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Wilbert Jansen									
	Datum presentatie	17-12-2016									
	Naam beoordelaar	Erik Baars									
	Titel presentatie	Mediatoren aan het!									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algemeel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Scrij hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	alle bronvermeldingen en faar van het onderzoek en informatie. Mevrie hulpgroepen in duidelijke taal, verlagde naar taal van kinderen.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Dat je je persoonlijke stiek om jezelf erover heen hebt gebruikt en zo gaan beschrijft hoe je eigen gedachten over PSS zijn veranderd.									
	Algemene feedback	Die tngang van het laten meehelpe van de kinderen in de klas als een Buddy of Circle of friends vind ik een hele goede.									

Handtekening:

Erik

P.S. Lat het op de markt en geef het door op alle reguliere scholen met jouw expertise!

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Wilbert									
	Datum presentatie	17/11/2016									
	Naam beoordelaar	Wendy de Mol									
	Titel presentatie	Medeleerlingen aan zet!									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	* het aantal ll met officiële diagnose ASS * hulp van medeleerlingen is er blijft belangrijk									
	In de presentatie werd ik verrast door:	het hoge aantal ll ASS op deze school									
	Algemene feedback	Je hebt een duidelijke afbakening in je onderzoek ingenomen en hierin naar mijn idee, de goede spoorpunten uitgeweid. De gegevens zijn op een duidelijke en overzichtelijke in je presentatie bewerkt.									

Handtekening:

Wdemos

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Wilbert Janssen									
	Datum presentatie	17-11-2016									
	Naam beoordelaar	Eva van Reek									
	Titel presentatie	Medeleerlingen aan zet									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	mooie insteek om je op de omgeving te richten. Heel interessant!									
	In de presentatie werd ik verrast door:	de wijze waarop je moeilijke stof omgezet hebt naar goed te begrijpen taal voor kinderen,									
	Algemene feedback	zowel in je product als in je instrumenten!									

Handtekening:



De presentatie ging heel diep in op de wijze van data verzamelen en de analyse, dat had voor mij persoonlijk meer in grote lijnen gemogen. en dan vooral de conclusie. Theoretisch kader was top!

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Bianca van Vliet Wilbert Jansen									
	Datum presentatie	17-11-2016									
	Naam beoordelaar	Bianca van Vliet									
	Titel presentatie	medeleerlingen aan zet!									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Veel informatie ter ondersteuning vande week									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Statistische gegevens									
	Algemene feedback	Prima, duidelijke. wel veel informatie per sheet									

Handtekening:

