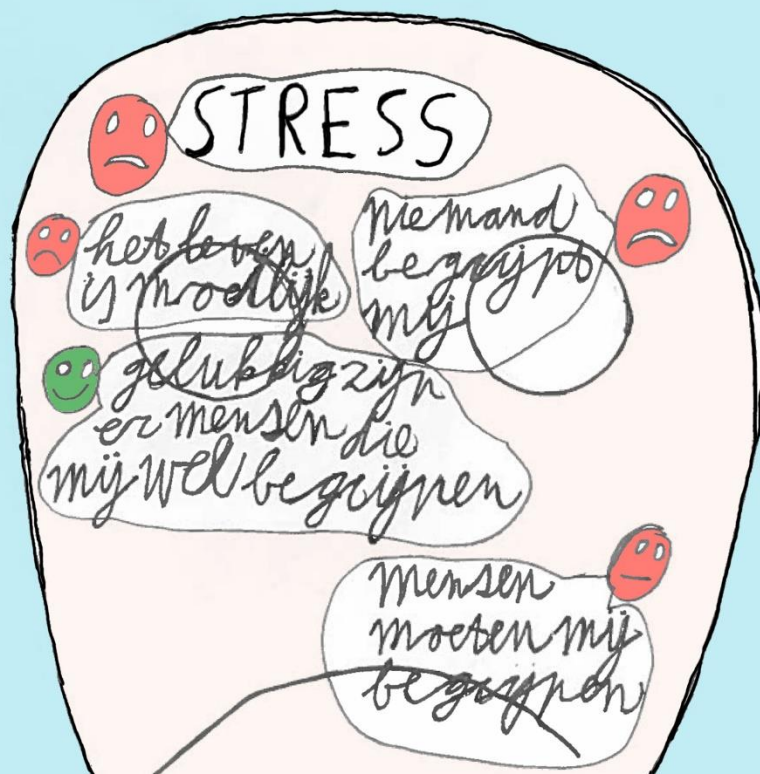


'Juf, mag ik ook zo'n bijsluiter?'

Onderzoek naar verbetering van het welzijn van drie ASS-leerlingen door de invoering van een persoonlijke bijsluiter.



PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK

JACOMIJN DIJKERS

Studentnummer: 2357755

Lesplaats: Tilburg ~ April 2015

Onderzoeksbegeleidster: Elle van Meurs

J. april '15

INHOUD	02
Samenvatting	04
1. Aanleiding, probleemstelling en vraagstelling	05
1.1 Context van mijn onderzoek	05
1.2 Aanleiding en praktijkprobleem	05
1.3 Eerder onderzoek	06
1.4 Relevantie	06
1.5 Doelstelling en onderzoeksvragen	07
2. Theoretisch kader	08
2.1 Passend Onderwijs: ondersteuning op maat	08
2.2 Basiszorg op mijn school	08
2.3 Waarom een bijsluiter op school?	08
2.4 Wat zijn Autismespectrumstoornissen?	09
2.5 Welke moeilijkheden ervaren ASS-leerlingen in het onderwijs?	11
2.6 Communicatie	11
2.7 Psycho-educatie	12
2.8 Samenvatting	12
3. Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Doelstelling	13
3.2 Context onderzoek	13
3.3 De betrokkenen	13
3.3.1 De ASS-leerling	13
3.3.2 De ouders	13
3.3.3 De zorgcoördinator en de orthopedagoge	13
3.3.4 De mentor van het afgelopen schooljaar	14
3.3.5 Praktijkleerkrachten	14
3.3.6 Mijn rol	14
3.4 Onderzoeksparadigma	14
3.5 Onderzoeksstrategie in theorie	14
3.6 Onderzoeksmethoden en data-analyse	15
3.7 Onderzoeksplan	17
3.7.1 Deelvraag 1A en 1B	17
3.7.2 Deelvraag 2	18
3.7.3 Deelvraag 3	18
3.8 Ethiek	19
3.8.1 Gedragscode	19
3.8.2 Transparantie	19
3.9 Triangulatie	19
4. De resultaten op dataniveau	20
4.1 Deelvraag 1A	20
4.2 Deelvraag 1B	22
4.3 Deelvraag 2	27
4.4 Komen tot de bijsluiter	29
4.5 Deelvraag 3	30
5. Conclusies en aanbevelingen	33
5.1 Beantwoording van de deelvragen	33
5.1.1 Deelvraag 1A	33
5.1.2 Deelvraag 1B	33
5.1.3 Deelvraag 2	34
5.1.4 Deelvraag 3	35
5.2 Beantwoording onderzoeksvraag	35

5.3	Aanbevelingen	36
6.	Reflectie	37
6.1	Betekenis voor de professionele context	37
6.2	Proces	37
6.3	Critical friends en keuzes	38
6.4	Toekomstig handelen	39
6.5	Slot	40
	Bibliografie	41
	Bijlagen	
1.	Overzicht planning	44
2.	Matrix antwoorden interview leerlingen en ouders	45
3.	Dossieranalyse moeilijke onderwijssituaties	47
4.	Analyse zwakke punten leerling-&competentieprofiel leerling Q.	49
5.	Analyse zwakke punten leerling-&competentieprofiel leerling D.	54
6.	Analyse zwakke punten leerling-&competentieprofiel leerling J.	59
7.	Antwoorden vragenlijst moeilijke onderwijssituaties praktijkleerkrachten en mentoren van het afgelopen schooljaar	63
8.	Overzicht sterke punten leerling Q.	64
9.	Overzicht sterke punten leerling D.	67
10.	Overzicht sterke punten leerling J.	70
11.	Datamatrix verwerking interviewvragen: interventies volgens leerlingen en ouders	72
12.	Datamatrix verwerking vragenlijst: Interventies volgens leerkrachten	75
13.	Dossieranalyse interventies/handreikingen	79
14.	Evaluatievragenlijsten leerlingen, praktijkleerkrachten en ouders	81
15.	Verwerkingsopdracht module AUT-5	84
	Gebruikte figuren	
1.	Doelstelling en onderzoeksvragen	7
2.	Onderzoeksvragen	13
3.	Onderzoeksplan	15
4.	Onderzoeksmethoden	16
5.	Triangulatie	19
6.	overzicht schaalvragen leerlingen en ouders	21
7.	Moeilijke onderwijs-situaties vanuit dossier	22
8.	Totaaloverzicht leerling-&competentieprofiel Q.	23
9.	Totaaloverzicht leerling-&competentieprofiel D.	23
10.	Totaaloverzicht leerling-&competentieprofiel J.	24
11.	Sensorische informatieverwerking	25
12.	Totaaloverzicht antwoorden schaalvragen	25-26
13.	Belangrijkste handelingsadviezen vanuit dossier	28
14.	Bijsluiter Q.	29
15.	Bijsluiter D.	29
16.	Bijsluiter J.	30
17.	Antwoorden evaluatievragenlijsten	31-32
18.	Beoordeling Bijsluiter	32

Samenvatting

Met de nieuwe wet Passend Onderwijs, die is ingegaan in augustus 2014, wordt er steeds meer gevraagd van de pedagogische en didactische vaardigheden van de leerkracht. Moeilijke onderwijssituaties - situaties waarin de leerling niet doet wat de leerkracht verwacht - ontstaan regelmatig vanuit handelingsverlegenheid van de leerkracht en de leerling (Wichers-Bots & Haasen, 2008). Dit onderzoek richt zich op de ontwikkeling van een persoonlijke bijsluiters voor drie leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS-leerlingen), deze in de praktijk gebruiken met als einddoel een verbetering in het welzijn van de leerlingen te bewerkstelligen. De ontwikkeling is tot stand gekomen in samenwerking met de praktijkleerkrachten die lesgeven aan de drie leerlingen, de mentoren van het afgelopen schooljaar, de ouders en de leerlingen zelf. Middels dit ontwerponderzoek zijn moeilijke onderwijssituaties, handreikingen/ interventies daarop en de sterke en zwakke punten van de betrokken leerlingen verzameld om te kunnen beoordelen waar de leerling het meest behoefte aan had en waar de leerkracht ondersteuning kan bieden. Deze bevindingen zijn met ouders en leerlingen besproken en concreet samengevat in een bijsluiters. Deze bijsluiters is aan de betrokken leerkrachten aangeboden ter ondersteuning in het begeleiden van de drie ASS-leerlingen. Als onderzoeksmethoden zijn een literatuuronderzoek, interviews en gesprekken met de betrokken leerlingen en hun ouders, een leerling- & competentieprofiel, een dossieranalyse en (schaal)-vragenlijsten gebruikt.

Het gebruik van de bijsluiters heeft geleid tot een positieve gedragsverandering van de drie leerlingen: de leerling voelt zich meer begrepen en is daardoor meer ontspannen. Ouders voelen zich gesteund in de begeleiding van hun kind en zien hun kind rustiger thuis komen. De betrokken praktijkleerkrachten zijn meer gericht op het werk van de individuele leerling en minder op het gedrag en hebben meer begrip voor ASS-leerlingen.

De conclusie van het onderzoek is dan ook dat de invoering van een op maat gemaakte bijsluiters hoopvolle vooruitzichten biedt op een verbetering van het welzijn van de drie ASS-leerlingen. Een van de aanbevelingen is het opstellen van een schoolbijsluiters waarop concrete handelingsadviezen staan die goed zijn voor alle leerlingen.

1. Aanleiding, probleemstelling en vraagstelling

1.1 Context van mijn onderzoek

Sinds 17 jaar werk ik op een Praktijkschool. De doelgroep bestaat uit jongeren tussen de 12 en 18 jaar (IQ 55-80), die door diverse beperkingen niet in staat zijn om een reguliere (beroeps)opleiding te volgen. Ik ben mentor van groep 3, waar een belangrijk deel van het lesprogramma uit arbeidsoriëntatie en stage bestaat. Alle leerlingen hebben een Individueel Ontwikkelings Plan (IOP) waarin hun onderwijsdoelen en hun ontwikkelingsperspectief staan beschreven. In mijn klas zitten drie ASS-leerlingen, die allen in hun schoolloopbaan diverse problemen hebben ervaren. Onbegrip van de omgeving zien zij en hun ouders als de belangrijkste oorzaak van deze problemen.

1.2 Aanleiding en praktijkprobleem

Mijn missie is een leerling laten voelen dat hij waardevol is, zodat hij zich optimaal kan voorbereiden op de toekomst. Leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum hebben altijd mijn interesse gehad door hun bijzondere manier van denken, met name het moeilijk contact maken met anderen vind ik fascinerend. Afgelopen schooljaar zat er een jongen met ASS in mijn klas, die al jaren tegen onbegrip aanloopt: hij wordt gepest en buitengesloten. Het besef dat er op school speciale aandacht nodig was voor de ASS-leerlingen ontstond bij mij toen deze leerling de teamkamer in kwam lopen met de mededeling: 'Ik ben het helemaal zat!' Een collega reageerde daarop geïrriteerd en zei letterlijk: 'Wegwezen, het is altijd wat met jou'. Ik vond deze opmerking veel te ver gaan en heb de jongen opgevangen.

Op mijn school zijn diverse 'incidenten' geweest met ASS-leerlingen die voorkomen hadden kunnen worden als er meer kennis omtrent ASS zou zijn geweest. De opleiding tot autisme-specialist is een bewuste keuze van mij, zeker ook door het groeiende aantal ASS-leerlingen op mijn school.

Uit een enquête op school, in maart 2014, is gebleken dat veel collega's het moeilijk vinden om ASS-leerlingen te begrijpen en dat zij handelingsverlegenheid ervaren. Diverse professionals, waaronder praktijkleerkrachten die de leerling eens per week lesgeven, werken op mijn school met ASS-leerlingen. Zij hebben niet alle dossiers gelezen en beschikken niet over de juiste kennis van de specifieke behoeften van deze leerlingen. Zij zijn veel tijd kwijt aan het 'in het gareel houden' van de (ASS)-leerlingen en komen daardoor niet altijd toe aan lesgeven. De ASS-leerlingen ervaren onbegrip en dat brengt ander gedrag met zich mee: gedrag is communicatie en de leerling wil iets duidelijk maken (de Bruin, 2012). Er is een duidelijk onderscheid tussen het feitelijk waarneembaar gedrag, de onderliggende oorzaken - het 'ijsbergdenken' van McClelland (1953) - en het interpreteren/ de perceptie van de leerkracht van het geheel (Heidanus, 2011). Onze ASS-leerlingen kunnen hun ASS niet compenseren of regelen met cognitieve strategieën. Een standaard curriculum voor ASS-leerlingen wordt niet geadviseerd door een aanpak als TEACCH (Mesibov, Shea, & Schopler, 2004): iedere ASS-leerling is immers uniek! Ik zie het pedagogisch handelen van een leerkracht - ofwel tact - als de sleutel voor de relatie om uiteindelijk te komen tot prestatie (van Herpen, 2013).

Door leerkrachten concrete handvatten aan te reiken zal de handelingsverlegenheid verminderen. Het accent komt dan te liggen op het lesgeven en niet op het corrigeren van gedrag. Kennis van ASS - en ook van de

consequenties van ASS - is nodig; wederzijds onbegrip en een beperkte (bevooroordeelde) kennis van ASS zijn de oorzaak van bijna alle problemen met ASS-leerlingen (Berckelaer-Onnes, 2012).

1.3 Eerder onderzoek

Tijdens het bestuderen van de literatuur, stuitte ik op het begrip 'de Bijsluiter': een op de individuele leerling afgestemde handleiding waarin concreet staat hoe een leerkracht moet handelen in een voor de leerling moeilijke onderwijssituatie: een situatie waarin een leerling ander gedrag laat zien dan de leerkracht verwacht (Wichers-Bots & Haasen, 2008). Leerkrachten kunnen hierdoor hun gedrag en werkwijze aanpassen ten behoeve van de ASS-leerling. De bijsluiter wordt ontwikkeld in samenwerking met de mentor, de ouders, praktijkleerkrachten én de leerlingen zelf.

Wichers-Bots (2007-2011) heeft de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar de resultaten van het ontwikkelen van en vervolgens het werken met een bijsluiter op scholen. Uit haar onderzoeken is gebleken dat leerlingen met - maar ook zonder - ASS door de bijsluiter beter en meer op hun leerbehoeften afgestemd onderwijs krijgen. Van 't Spijker (2012) heeft onderzoek gedaan naar het werken met de bijsluiter voor ASS-leerlingen op een middelbare school. Hij concludeerde dat leerkrachten op didactisch en op pedagogisch gebied anders zijn gaan handelen: meer gericht op de individuele leerling en minder corrigerend. Van Eekeren (2013) adviseerde de 'individuele bijsluiter' in haar onderzoek naar problemen die ASS-jongeren hebben bij de aansluiting tussen voortgezet (speciaal) onderwijs en middelbaar- of hoger beroepsonderwijs.

1.4 Relevantie

Ik wil me gaan richten op het ontwikkelen en invoeren van een persoonlijke bijsluiter voor drie ASS-leerlingen in mijn klas. De ontwikkeling gebeurt in samenwerking met de praktijkleerkrachten die lesgeven aan de drie leerlingen, de mentoren van het afgelopen schooljaar, de ouders en de leerlingen zélf (de betrokkenen). Ik ben benieuwd naar de effecten van de invoering van de bijsluiter op deze ASS-leerlingen:

- Ontstaat er wederzijds begrip tussen leerling en leerkracht en vertonen de leerlingen daardoor minder gedragsproblemen?
- Ontstaan er veranderingen in het gedrag van de leerkrachten?
- Voelen de leerlingen zich prettiger op school als er meer rekening met hen wordt gehouden?
- Ontstaat er meer kennis over ASS onder mijn collega's?
- Merken de ouders ook een verschil in het welzijn van hun kind?
- Voelen zij zich gesteund in de begeleiding die wij als team geven?

Mijn onderzoek is relevant voor:

- *de organisatie van mijn school.*

Op school streven we ernaar om leerarrangementen te creëren passend bij het uitstroomprofiel van de leerling, met als doel beter in staat te zijn om leerlingen gepland en gestructureerd onderwijs aan te bieden. Iets wat alle leerlingen ten goede komt maar de ASS-leerling in het bijzonder. Een bijsluiter zie ik als een middel dat direct praktisch toepasbaar is voor het hele team.

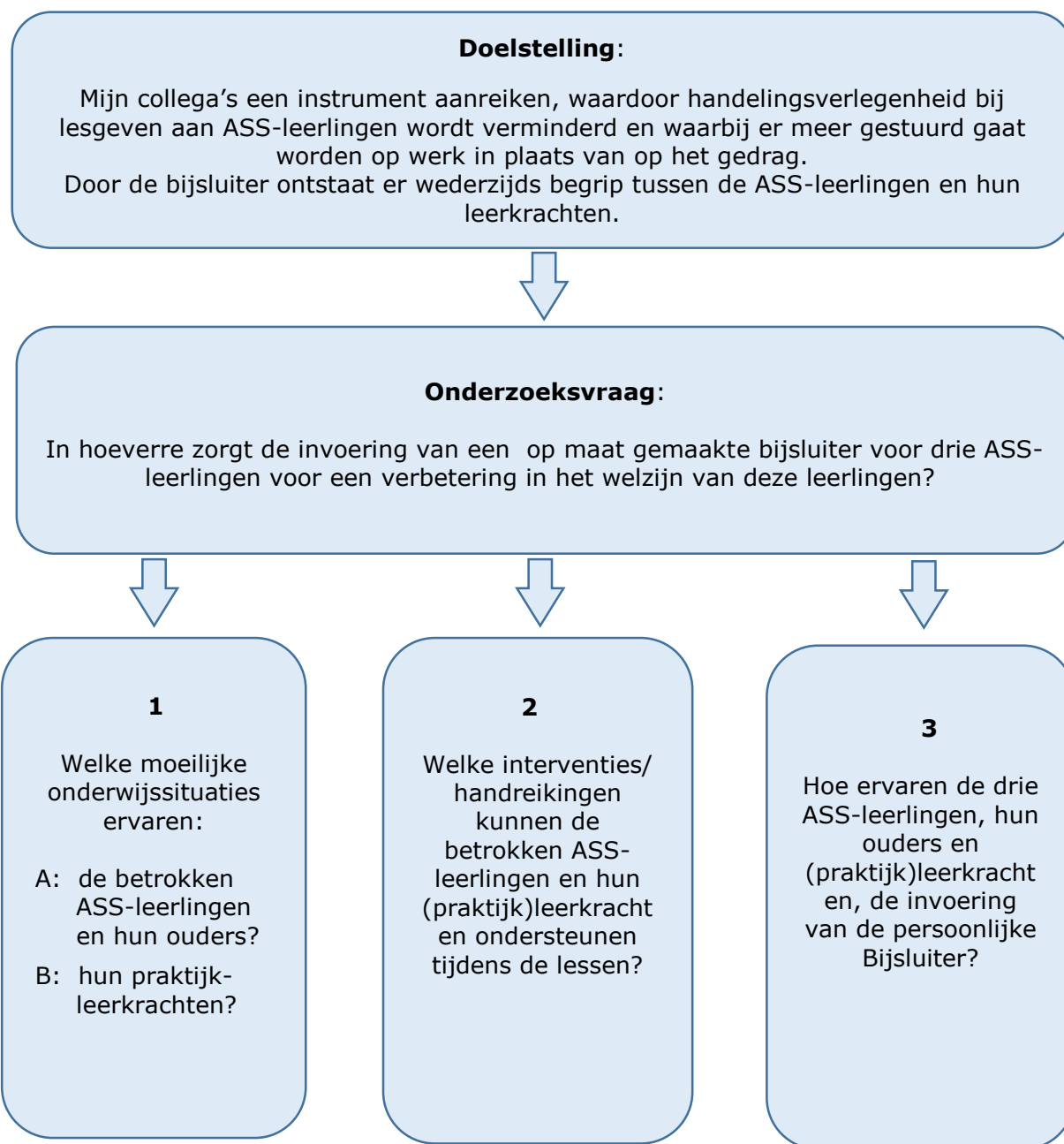
- *mij persoonlijk:*

Door dit onderzoek verwacht ik mijn collega's een instrument te kunnen aanreiken, waardoor handelingsverlegenheid bij het lesgeven aan ASS-leerlingen wordt verminderd.

Ik zie dit onderzoek als een onderzoeksbenadering die gericht is op empowerment, emancipatie en participatie van de ouders en de leerlingen (de Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). De leerlingen en hun ouders krijgen meer inbreng gebaseerd op hun wensen en idealen en leren zien wat hun sterke kanten zijn. De betrokken praktijkleerkrachten kunnen hun professioneel handelen verder ontwikkelen (Harinck, 2007; de Lange et al., 2011).

Mijn rol zal die van onderzoeker zijn; ik maak en verspreid de vragenlijsten, interview alle partijen, analyseer de gegevens en stel samen met de betrokkenen de bijsluiters op.

1.5 Doelstelling en onderzoeksvragen



Figuur 1 – Doelstelling en onderzoeksvragen

2. Theoretisch kader

2.1 Passend onderwijs: Ondersteuning op maat

Op 1 augustus 2014 is de wet Passend Onderwijs ingegaan; alle kinderen verdienen onderwijs dat leerlingen uitdaagt, uitgaat van hun mogelijkheden en rekening houdt met hun beperking (Ministerie van OCW, 2015). De school waar ik lesgeef is aangesloten bij een regionaal samenwerkingsverband (RSV Breda e.o., 2015) waarin afspraken worden gemaakt over de ondersteuning van leerlingen. Hierbij zijn de onderwijsbehoeften van de leerling en goed partnerschap met de ouders het uitgangspunt. Op deze manier wordt 'passend onderwijs' voor alle leerlingen in de regio gerealiseerd (Schoolgids, 2014-2015).

2.2 Basiszorg op mijn school

In de eerste zes weken van het eerste leerjaar wordt door de orthopedagoge een integratief beeld/ ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld, op basis van alle beschikbare gegevens. Voor iedere leerling wordt daarnaast twee keer per jaar een individueel ontwikkelingsplan opgesteld (IOP) met daarin het algemene beeld van de leerling, het verwachte uitstroomprofiel, de leerdoelen en doelstellingen van het schooljaar.

2.3 Waarom een bijsluiter op school?

De missie van school is dat leerlingen, na het doorlopen van het praktijkonderwijs, in staat zijn 'zelfstandig te werken, te wonen, hun vrije tijd zinvol te besteden en burger te zijn' (Schoolgids, 2014-2015, p. 6). Daarnaast vinden we dat leerlingen leren door positieve ervaringen, niet door falen; als school gaan we uit van de individuele mogelijkheden, talenten en ambities. De onderwijsbelemmeringen en de opvallende gedragingen die gepaard gaan met ASS zorgen vaak voor een negatieve houding ten aanzien van de ontwikkelingskansen van de ASS-leerling. Vanuit dit denken volgens het medische model, wordt nogal eens geprobeerd de tekortkomingen van de ASS-leerling te verhelpen: 'door te straffen leren ze het wel'. Het medische model suggereert ook dat ASS te verhelpen is. Autisme is echter een stoornis die in de loop van de jaren niet verdwijnt en altijd van invloed zal zijn op de ontwikkeling. In een inclusieve school zijn leerkrachten bereid hun onderwijs af te stemmen op de individuele leerbehoeften van ASS-leerlingen (Wichers-Bots & Haasen, 2008). Volgens Miniankova & Schrurs (2012) begint een goed onderwijsprogramma met het in beeld brengen van de unieke behoeften en vaardigheden van ieder kind, om zo individuele ondersteuning mogelijk te maken.

Op school zijn de handelingsadviezen voor iedere leerling beschreven, tóch worden deze over het algemeen niet gelezen door collega's die werken met de leerlingen. De voornaamste redenen blijken, na navraag:

- 'Ik zie de leerling maar 1x per week',
- 'Ik wil eerst zelf ervaren wat de leerling nodig heeft',
- 'Ik heb daar allemaal geen tijd voor',
- 'Ook autisten moeten de maatschappij in, dus ze moeten normaal leren doen'.

Door het niet lezen van de handelingsadviezen, heeft de leerkracht niet in de gaten wat de leerling écht nodig heeft, met als gevolg dat hij niet echt aan lesgeven toekomt, maar meer bezig is om de leerling 'in het gareel' te houden.

In mijn praktijk heb ik gemerkt dat veel collega's ASS zien als 'moeilijk gedrag' dat afgeleerd kan worden. Een dergelijke houding laat zien dat vooral de buitenkant – het gedrag – wordt benadrukt, terwijl ASS van binnen zit (Peeters, 2009). Als aankomend autismespecialist in probeer ik ASS aan mijn collega's uit te leggen volgens de ijsbergmetafoor van McClelland (1953) en de 'Puberijtsberg' (van Essen, 2014); ASS uit zich vooral op gedragsniveau; het waarneembare gedrag is de top van de ijsberg (Peeters, 2009). Het belangrijkste deel van de ijsberg is onzichtbaar en zo zijn ook de oorzaken van het gedrag bij mensen met ASS onzichtbaar. De onderwijsbehoeften van ASS-leerlingen laten zich pas goed bepalen als we het probleem achter het gedrag begrijpen: als er kennis en begrip van ASS zijn (van de Ven, 2014). Hoe meer we weten over de leerling, hoe meer we kunnen gaan kijken naar oplossingsgerichte strategieën (van der Sommen, 2015).

Ik zie de introductie van een bijsluiter als een goed instrument om concreet de handelingsadviezen en oplossingsstrategieën voor ASS-leerlingen weer te geven. De collega's die werken met de leerlingen kunnen door de bijsluiter moeilijke onderwijssituaties voorkomen en het accent leggen op lesgeven en niet meer op gedrag. Deze 'handleiding' dient tevens als uitgangspunt voor de leerling om geleidelijk te groeien naar zelfstandig en succesvol functioneren binnen de school (Wichers-Bots & Haasen, 2008).

De bijsluiter is bedoeld voor allen die betrokken zijn bij de leerling: de mentor, alle leerkrachten, ouders, klasgenoten en het zorgteam. Leerlingen dragen de bijsluiter bij zich, de leerkrachten hebben ook een exemplaar.

2.4 Wat zijn autismespectrumstoornissen?

Autismespectrumstoornissen (ASS) zijn aangeboren, pervasieve ontwikkelingsstoornissen die een grote invloed hebben op het dagelijkse leven van mensen (Miniankova & Schrurs, 2012). De informatie die in de hersenen binnenkomt, wordt op een andere manier verwerkt dan bij mensen zonder ASS (Clijsen & Leenders, 2006). ASS kent vele verschijningsvormen en hoe groot de diversiteit in gedragingen ook kan zijn, de oorsprong ligt in de voor ASS zo typerende manier van informatieverwerking (van de Ven, 2014). Baron-Cohen (1995) noemt mensen met ASS blind voor de 'mind' van zichzelf en anderen: cognitie wordt gebruikt om de gevoelens, gedachten en intenties van anderen te begrijpen. Voor de diagnose autisme is men nog altijd aangewezen op het gedrag; onderzoek op cognitief en neurobiologisch niveau heeft het inzicht in de stoornis wel sterk vergroot (Van Berckelaer-Onnes, 2007).

Lorna Wing (1996) stelde met haar triade dat het autismespectrum wordt gekenmerkt door een stoornis in sociale interacties, in communicatie en in verbeelding (Van Berckelaer-Onnes, 2007). De DSM-5 (mei 2013) kiest voor één benaming - Autismespectrumstoornissen - omdat de stoornissen elkaar deels overlappen en niet duidelijk te scheiden zijn wat betreft neurobiologische oorzaak, specifieke kenmerken en behandeling (Horeweg, 2014). Bij de diagnose wordt aangegeven of er sprake is van een 'milde' of 'ernstige' vorm en speelt de leeftijd mee (Maasen, 2014). De drie domeinen uit de DSM-IV zijn teruggebracht naar twee: tekorten in communicatie en sociale interactie. ASS-leerlingen hebben vooral moeite met het begrijpen van sociale situaties en communicatie met anderen geeft problemen.

De vele cognitief-psychologische onderzoeken hebben tot drie cognitieve theorieën geleid. De eerste is de 'Theory of Mind' (TOM), die ervan uitgaat dat wij in staat zijn om gedachten, geloof en intenties aan anderen en onszelf toe te schrijven (Baron-Cohen, Leslie, & Frith, 1985). We weten dat Sinterklaas niet

bestaat, maar dat jonge kinderen wel in zijn bestaan geloven. Dit zogenaamde 'false belief' is voor mensen met autisme moeilijk te vatten. Baron-Cohen (1995) ziet 'mind-blindness' als het kernprobleem van autisme. Mensen met ASS hebben moeite met het zich kunnen verplaatsen in de gedachten van de ander, maar ook met het innerlijk van jezelf herkennen, kunnen verwoorden en er naar handelen. Delfos (2008) noemt dit 'de ik-ander-differentiatie': een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden en inzichten. ASS-leerlingen schrijven anderen gevoelens en gedachten toe die niet kloppen (Horeweg, 2014). Vaak hebben ze geen enkel idee welke emoties een gebeurtenis losmaakt bij een ander. Dingen niet begrijpen, die voor de meeste mensen 'vanzelfsprekend' zijn, is ook kenmerkend voor ASS-leerlingen; ongeschreven sociale regels zijn te complex. Onderscheid maken tussen de status van verschillende personen is ook moeilijk: tegen je klasgenoten zeg je niet hetzelfde als tegen je leraar (Horeweg, 2014). Door hun beperkte TOM veroorzaken onze ASS-leerlingen vaak conflicten die worden afgedaan met: 'niet zeuren'.

Een tekort in executieve functies, de tweede theorie, laat een tekort in plannen, anticiperen, organiseren en probleemoplossing zien. Mensen met ASS hebben moeite met deze zaken, evenals met het doorbreken van gewoontes en het automatiseren van handelingen. Ozonoff (1991) heeft veel onderzoek op dit terrein verricht. Door een gebrek aan verbeeldend vermogen kunnen ASS-leerlingen niet op basis van opgedane ervaringen de gevolgen van hun gedrag voorspellen. Daardoor kunnen ze slecht anticiperen en hun gedrag reguleren. Onze ASS-leerlingen denken vaak star en vinden het moeilijk om hun taakaanpak aan te passen aan nieuwe situaties. Ze zijn niet flexibel en schakelvaardig genoeg in het oplossingsgericht werken (Clijsen & Leenders, 2006). Hill (2004) geeft in een overzichtsstudie aan dat met name de inflexibiliteit in denken en handelen bij mensen met autisme kenmerkend is. Waar mensen met ADHD vooral te kampen hebben met inhibitieproblemen, hebben mensen met autisme eerder problemen met het verleggen van de aandacht van de ene naar de andere situatie of activiteit (Van Berckelaer-Onnes, 2007).

Een zwakke centrale coherentie, de derde theorie, heeft een verstoorde betekenisverlening tot gevolg. Mensen met autisme hebben moeite om de waargenomen prikkels tot een betekenisvol geheel samen te voegen (Frith, 1989; Happe & Frith, 2006). De wereld wordt gefragmenteerd waargenomen: de informatie komt binnen als losse puzzelstukjes. De onderlinge samenhang is niet altijd duidelijk en het kost veel tijd en energie om de stukjes tot een geheel te puzzelen (de Bruin, 2004). Het verschil tussen hoofd- en bijzaak wordt vaak niet gezien, waardoor men kan blijven hangen in onbelangrijke details. Mensen met ASS geven vaak een andere betekenis aan waarnemingen, ervaren de wereld als een chaos van indrukken (Clijsen & Leenders, 2006). Peeters (2009) noemt die wereld 'een surrealistische wereld'. 'Ik zie van alles, maar begrijp er niets van - is dagelijkse kost voor iemand met autisme (Vermeulen, 1999). Van Dalen (1994) noemt zichzelf ziende blind en horende doof. Hij geeft aan hoeveel tijd het hem kost om dat wat hij waarneemt tot een betekenisvol geheel te brengen. Waar bij de neurotypicals', mensen zonder autisme, alle zintuiglijke kanalen tegelijkertijd kunnen worden ingezet, gaat dat bij mensen met autisme moeizaam (Van Berckelaer-Onnes, 2007).

Op gedragsniveau is er vaak een overlap tussen verschillende stoornissen bij één persoon (van Berckelaer-Onnes, 2012). Op mijn school heeft de helft van

de ASS-leerlingen ook een diagnose ADHD: drukte ontstaat bij hen voornamelijk in situaties waarin de sociale interactie niet wordt overzien.

2.5 Welke moeilijkheden ervaren ASS-leerlingen in het onderwijs?

ASS-leerlingen hebben moeite met ruimtelijke oriëntatie (Vermeulen, 2009). De indeling van het gebouw en de weg er naar toe geven problemen en daarnaast bestaat de leerstof vaak uit onsamenvhangende fragmenten. Voeg hierbij het onbegrijpelijke gedrag van de mensen om je heen en je hebt een behoorlijk onveilige wereld, vol onverwachte gebeurtenissen (Horeweg, 2014). De Bruin (2004) noemt de dag voor een ASS-leerling 'een keten van gebeurtenissen'. Als daarin iets verandert, is de keten kapot en ontstaat er onrust. Als de leerling geen veiligheid ervaart, is hij voortdurend in een staat van alertheid. De stress en de angst daardoor kunnen tot uiting komen in een ontploffing of in complete terugtrekking. Dit gedrag lijkt uit het niets te komen.

Op mijn school zijn er vaak roosterwijzingen en dagen die afwijken van het normale lesprogramma, zoals sport- en feestdagen en lesuitval. Door het beperkte voorstellingsvermogen, nemen de spanningen toe voor de leerling en ontstaat er stress. ASS is een stoornis met veel tegenstrijdigheden (Vermeulen, 1999). Een leerling kan eenzelfde opdracht de ene dag wel maken en een andere dag niet door minieme verschillen in de situatie (Horeweg, 2014). Probleemgedrag komt bijna altijd voort uit onmacht en niet uit onwil: gedragsproblemen zijn een reactie op onbegrip van anderen, angst, te hoge of verkeerde verwachtingen of gepest of beïnvloed worden door anderen (Vermeulen, 2009). ASS-leerlingen hebben moeite met het integreren van relaties, vriendschappen en seksualiteit en hebben door beperkingen in reflectie, geen gerijpt en realistisch zelfbeeld. Andere problemen liggen in het onvermogen om de eigen ASS te accepteren, afwijkend taalgebruik, een houterige motoriek en een afwijkende belangstelling voor de wereld. Mensen zonder ASS ervaren dit als anders en wat anders is, is op deze leeftijd vaak verkeerd. Een ASS-leerling loopt grote kans afgewezen, buitengesloten en gepest te worden.

2.6 Communicatie

De omgeving struikelt het meest over de letterlijkheid en de contextblindheid (Vermeulen, 2009). Bij vervelend gedrag zeggen dat hij 'vooral zo door moet gaan' geeft problemen omdat de ASS-leerling dat letterlijk neemt. Bogdashina (2004) beschreef waardevolle aanvullingen op het gebied van de sensorische problematiek: hyper- of hyporeacties op sensorische input. Van der Sommen (2015) benadrukt dat je als begeleider/ leerkracht op zoek moet gaan; wat maakt dat de leerling bepaald gedrag vertoont? Goed observeren is daarom belangrijk.

Doordat de ASS-leerling moeilijk communiceert, is het voor anderen moeilijk om in contact met hen te komen of te blijven. Dat wat niet gezegd wordt vormt het grootste communicatieprobleem: het is onzichtbaar, niet concreet waarneembaar (Vermeulen, 1999). Voor leerkrachten is het van groot belang om de taal van de ASS-leerling te begrijpen, zodat ze hun communicatie en taalgebruik daarop kunnen afstemmen. De Bruin (2012) noemt dat 'de auti-bril opzetten'. Schrurs (2014) noemt het: 'de andere manier van denken te pakken zien te krijgen'. Een ASS-leerling weet vaak niet wat er bedoeld wordt of wat er van hem wordt verwacht. Dat heeft vooral te maken met de non-verbale communicatie, de pragmatiek, (Vermeulen, 2011) of het letterlijk nemen van taal (van Lieshout, 2009). ASS-leerlingen zien correctie, kritiek of straf niet

aankomen, omdat ze de link tussen hun gedrag en het gevolg niet kunnen leggen. Ze krijgen vaak negatieve kritiek - Hou op! - ervaren dat als een aanval dat gedragsproblemen tot gevolg heeft.

Communicatie in vragende vorm, is onduidelijk. Als je een vraag stelt die begint met: 'Wil je' of 'Zou je', is het antwoord bijna altijd: 'nee'. Vaak reageren ASS-leerlingen niet op groepsinstructies, hun naam wordt immers niet letterlijk genoemd. De leerling heeft niet door dat de opdracht ook voor hem geldt.

2.7 Psycho-educatie

Vermeulen (2009), van Lieshout (2009) en Horeweg (2014) noemen het belang van psycho-educatie; de omgeving en jongere zelf inlichten over kenmerken en problemen van ASS. Wanneer mensen die regelmatig met een ASS-leerling optrekken - ouders, leraren, familieleden, sporttrainers - begrijpen waarom hij zo functioneert, denkt en reageert, kunnen ze door hun reactie en de juiste structurering van de omgeving veel gedragsproblemen voorkomen. De leerling krijgt meer inzicht in zichzelf als hij weet wat zijn autisme inhoudt.

2.8 Samenvatting

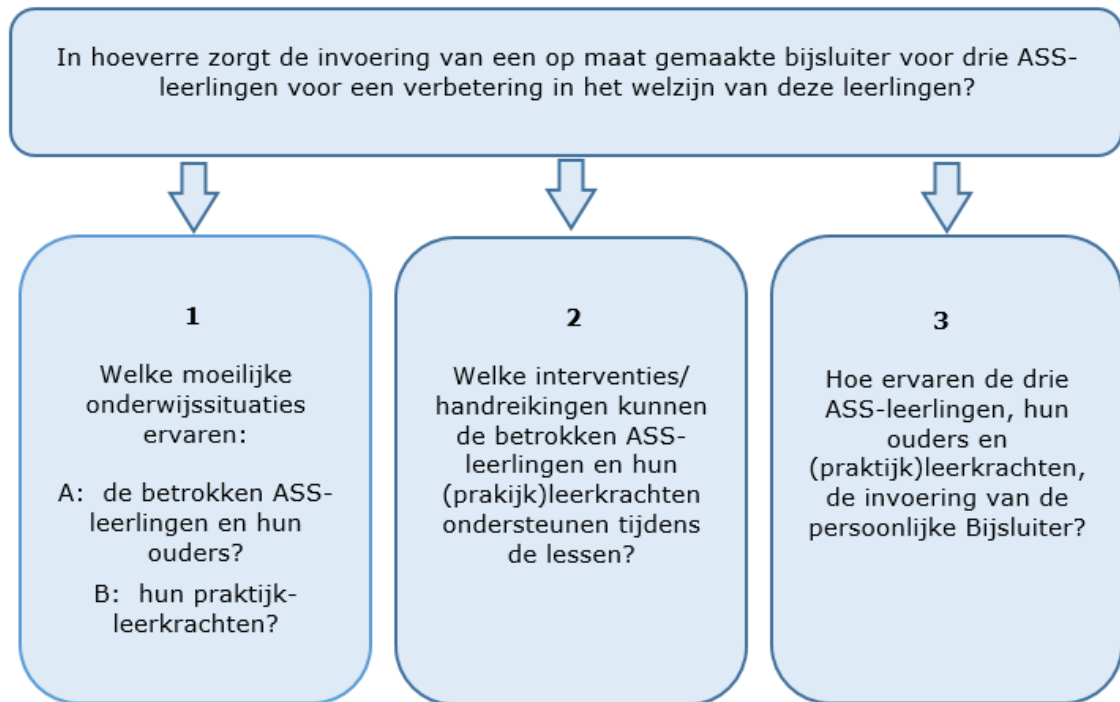
In mijn onderzoek wil ik in beeld gaan brengen wat de unieke behoeften en vaardigheden zijn van drie ASS-leerlingen om zo meer individuele ondersteuning mogelijk te maken. Hoe meer ik weet over de leerling, hoe meer ik kan gaan kijken naar oplossingsgerichte strategieën. Uit de hierboven beschreven theorie blijkt dat ASS-leerlingen tekorten hebben op de gebieden van (sociale) interactie en communicatie.

Een bijsluiter zal concrete handelingsadviezen gaan bevatten; uitgangspunten voor de leerling om te groeien naar zelfstandigheid en een beter welzijn.

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van en werken met een bijsluiter voor drie ASS-leerlingen, deze in de praktijk gebruiken met als einddoel een verbetering in het welzijn van de leerlingen te bewerkstelligen. Om hiertoe te komen, zijn drie deelvragen opgesteld:



Figuur 2 – Onderzoeksvragen

3.2 Context onderzoek

Het onderzoek vindt plaats met drie ASS-leerlingen uit mijn eigen klas. Naast onderzoeker ben ik ook theorieleerkracht en mentor van deze leerlingen.

3.3 De betrokkenen

3.3.1 De ASS-leerling

De ASS-leerling vervult verschillende rollen tijdens mijn onderzoek: informant, ontwikkelaar en uitvoerder. Zo krijgt hij zicht in de krachten, vaardigheden en handelingsalternatieven die hij beheerst (Wichers-Bots & Haasen, 2008).

3.3.2 De ouders

De ouders vormen een belangrijke informatiebron: zij kennen hun kind als geen ander en weten welke situaties moeilijk zijn en welke aanpak wel of geen resultaat geeft (Harinck, 2010).

3.3.3 De zorgcoördinator en de orthopedagoge

De zorgcoördinator en orthopedagoge houd ik op de hoogte van mijn bevindingen in wekelijkse bijeenkomsten. Samen met de orthopedagoge maak ik vragenlijsten en een dossieranalyse van de betrokken ASS-leerlingen.

3.3.4 De mentor van het afgelopen schooljaar

De mentor van het afgelopen schooljaar kent de leerling langer dan de huidige mentor en kent ook de sterke en zwakke kanten van de ASS-leerling. Hij vervult een ondersteunende en adviserende rol.

3.3.5 Praktijkleerkrachten

De betrokken ASS-leerlingen krijgen les van vier tot zes praktijkleerkrachten; zij geven informatie over gedragsproblemen en de gevolgen van hun interventies daarop.

3.3.6 Mijn rol

Mijn rol zal die van onderzoeker zijn: ik nodig de betrokkenen uit, maak en verspreid alle vragenlijsten, verzorg de gesprekken, analyseer de gegevens en stel samen met alle betrokkenen de Bijsluiter op. Ik ben 'vraagbaak' voor alle betrokkenen.

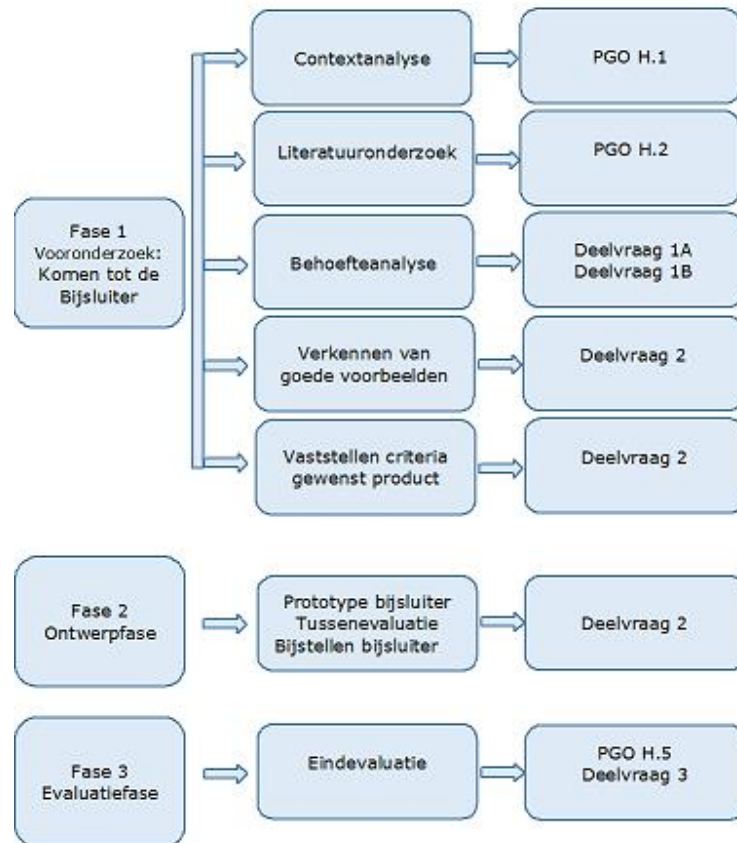
3.4 Onderzoeksparadigma

Het onderzoek valt onder het kritische emancipatorische paradigma (de Lange et al., 2011). Er wordt uitgegaan van de bijsluiter als innovatie. Ik ben collega, onderzoeker, actief betrokkene, coach, uitvoerder en intermediair tussen kennisontwikkeling en handelen. De benadering die ik daarbij ga gebruiken is de 'mixed-method'. Dat wil zeggen dat zowel kwalitatieve (interviews/ gesprekken) als kwantitatieve methodes (vragenlijsten) worden gebruikt. Ik pas de impliciete kennis van alle betrokkenen toe (empowerment) en tracht de invloed daarvan expliciet te maken.

3.5 Onderzoeksstrategie in theorie

Ontwerponderzoek is holistisch; het gaat om een samenhangend geheel in plaats van geïsoleerde variabelen (de Lange et al., 2011). Het praktijkprobleem wordt bestudeerd in de specifieke context waarin het voorkomt. De betrokkenen die met het probleem te maken hebben, gaan een rol spelen in alle fasen van het onderzoek. Ontwerponderzoek is pragmatisch van aard en levert een bruikbaar product op en combineert praktijk en theorie (de Lange et al., 2011). Ontwerponderzoek is verwant aan actie-onderzoek, het doel is een nieuw, verbeterd ontwerp te maken van het concept 'Bijsluiter', ontwikkeld door José Wichers-Bots (2008), dat wordt uitgetoetst en geëvalueerd.

Ontwerponderzoek bestaat uit drie fasen, weergegeven in mijn onderzoeksplan in figuur 3 (de Lange et al., 2011):



Figuur 3 – Onderzoeksplan

3.6 Onderzoeksmethoden en data-analyse

Als onderzoeksmethoden worden een literatuuronderzoek, interviews en gesprekken met de betrokken leerlingen en hun ouders, een leerling- & competentieprofiel, een dossieranalyse en (schaal)-vragenlijsten gebruikt. Elke methode wordt ingezet om de deelvragen te beantwoorden. De onderzoeksmethoden en data-weergaven zijn per deelvraag weergegeven (figuur 4).



Data worden uitgewerkt in een datamatrix, schaalvragen en in staafdiagrammen. Ook het leerling- & competentieprofiel wordt geanalyseerd. Er wordt gebruik gemaakt van het principe 'KISS' (Keep It Simple, Stupid!) (Harinck, 2010). De instrumenten (en het taalgebruik daarin) worden zo eenvoudig mogelijk gehouden.

3.7 Onderzoeksplan

3.7.1 Deelvraag 1A en 1B

Welke moeilijke onderwijssituaties ervaren:
A: de betrokken ASS-leerlingen en hun ouders?
B: hun leerkrachten?

Onderzoeksmethode:

- interview leerlingen en hun ouders,
- leerling- & competentieprofiel,
- (schaal)-vragenlijsten,
- dossieranalyse

1A en 1B:

In een interview met leerlingen en hun ouders wordt naar drie moeilijke onderwijssituaties gevraagd. Daarnaast vullen leerling, ouders en de praktijkleerkrachten een schaal-vragenlijst in op vijftien punten. Deze punten worden samen met de orthopedagoge opgesteld uit het bestaande competentieprofiel dat wordt gebruikt op mijn school. Door middel van het stellen van vragen wordt afgestemd op de leerling en hun ouders, contact gemaakt door oprecht nieuwsgierig te zijn en door het gevoel te geven dat zij er echt toe doen (van Essen, 2014).

Het leerling- & competentieprofiel geeft inzicht in de sterke en minder sterke punten van de leerling; aanknopingspunten voor onderwijsrichtlijnen (Nuy & Wichers-Bots, 2008). De vragen zijn gericht op de volgende onderdelen:

- flexibiliteit in denken,
- opdrachtgerichtheid,
- informatieverwerking,
- sociale interactie,
- sociale communicatie,
- emotioneel functioneren.

Ouders, de betrokken praktijkleerkrachten en de mentor van het afgelopen schooljaar vullen dit profiel in en geven een samenvatting van de sterke en minder sterke punten van de leerling, ervaren vanuit hun eigen praktijk. In een vragenlijst geven de betrokkenen drie voorbeelden van moeilijke situaties die zij de afgelopen tijd hebben ervaren met de leerling. Een dossieranalyse van o.a. het integratieve beeld, verslagen van intelligentieonderzoeken en gevolgde weerbaarheids-trainingen, verzamelt moeilijke onderwijssituaties en beschreven handreikingen/ interventies om te kunnen beoordelen waar de leerling het meest behoefte aan heeft of waar de leerkracht ondersteuning kan bieden.

Analyse en verwerking

De schaalvragenlijsten geven een inschatting van de betrokkenen hoe zij de ASS-leerling waarderen en hoe de leerling zichzelf inschat. De vragenlijsten geven een opsomming van moeilijke onderwijssituaties. Vanuit het leerling- & competentieprofiel wordt een analyse gemaakt. Met de ouders wordt een

profielanalyse gemaakt om te beoordelen waar de leerling behoefte aan heeft of waar de leerkracht extra ondersteuning kan gaan bieden.

3.7.2 Deelvraag 2

Welke interventies/ handreikingen kunnen de betrokken ASS-leerlingen en hun leerkrachten ondersteunen tijdens de lessen?

Onderzoeksmethode :

- interview leerlingen en hun ouders,
- leerling-& competentieprofiel,
- vragenlijsten,
- dossieranalyse

Uit de interviews en vragenlijsten worden relevante interventies/ handreikingen gehaald. Uit het competentieprofiel worden de sterke punten van de leerling en graag geziene en bestaande aanpassingen verzameld. Het benadrukken van de sterke kanten van een leerling draagt bij aan de ontwikkeling van een positief zelfbeeld. Tevens kunnen de zwakke kanten van een leerling met behulp van de sterke kanten worden gecompenseerd. (Nuy & Wichers-Bots, 2008). De dossieranalyse verzamelt handelingsadviezen verkregen uit de bestaande gegevens van de leerling.

Verwerking en dataverwerking

Alle verzamelde handelingsadviezen en sterke punten worden per leerling geanalyseerd en op haalbaarheid bekeken. Uit de interventies worden, samen met leerling en ouders, de vijf of zes belangrijkste punten uitgezocht die de basis gaan vormen voor de persoonlijke bijsluiter.

3.7.3 Deelvraag 3

Hoe ervaren de drie ASS-leerlingen, hun ouders en (praktijk)leerkrachten, de invoering van de persoonlijke Bijsluiter?

Onderzoeksmethode:

- evaluatie vragenlijst

Alle betrokkenen vullen een evaluatievragenlijst in over de werking van de bijsluiter: gevraagd wordt of de adviezen van de bijsluiter zijn toegepast en of er bij de leerling een gedragsverandering heeft plaatsgevonden. Als laatste geven de betrokkenen een cijfer op een schaal van 1 tot en met 10 voor de werking van de bijsluiter.

Verwerking en dataverwerking

De gegevens worden weergegeven in een matrix en in een staafdiagram.

3.8 Ethiek

3.8.1 Gedragscode

Ik handel tijdens mijn onderzoek volgens de regels van de 'Gedragscode PGO voor het HBO' door respectvol, integer en zorgvuldig om te gaan met alle betrokkenen en de informatie die zij mij verschaffen (Andriessen, Onstenk, Smeijsters, & Peij, 2010). Tijdens de interviews/ gesprekken schep ik een klimaat van vertrouwen en veiligheid en bij iedere stap ga ik na of alle betrokkenen het ermee eens zijn. Ouders worden na ieder gesprek met hun kind geïnformeerd. Alle gegevens blijven binnen de school en worden niet voor andere doeleinden gebruikt.

Ouders, leerlingen, school en collega's worden niet met naam genoemd en de vragenlijsten geven geen grote belasting. Alle betrokkenen geven vooraf toestemming. Opnames worden na verwerking gewist in het kader van het recht op privacy. Alle betrokkenen zijn op de hoogte van de privacy-regels.

3.8.2 Transparantie

Ik ben naast onderzoeker ook theorieleerkracht en mentor van de betrokken leerlingen. Ik stel me professioneel op door me bewust te zijn van de verschillende rollen die ik heb. Tijdens gesprekken met de leerling geef ik duidelijkheid door hen een kaartje met 'juf' of 'onderzoeker' te geven.

3.9 Triangulatie

In een praktijkonderzoek gaat het om percepties van verschillende belanghebbenden (Harinck, 2010). Ik benader mijn onderzoeksvraag vanuit verschillende invalshoeken door op verschillende manieren informatie te verzamelen uit literatuuronderzoek, vragenlijsten, gesprekken met ouders, leerlingen, collega's en critical friends en door het volgen van de actualiteit, (figuur 5). Op deze manier wordt de interne validiteit en triangulatie van het onderzoek verhoogd. Ik beperk mijn onderzoek tot drie ASS-leerlingen – 12,5 % van de ASS-leerlingen op mijn school - ik vind dat een betrouwbare populatie.

Onderzoeks-methode	Theorie	Literatuur onderzoek	Vragenlijsten	Leerling- & competentie-profiel	Interview	Dossier-analyse
Onderzoeks-bron/ respondenten	Modules Master Sen	Theorie over ASS	Drie ASS-leerlingen Ouders Praktijkleerkrachten Mentor afgelopen schooljaar	Ouders Praktijkleerkrachten Mentor afgelopen schooljaar	Drie ASS- leerlingen Ouders	Dossiers drie ASS- leerlingen
Deelvraag 1A	X	X	X	X	X	X
Deelvraag 1B	X	X	X	X	X	X
Deelvraag 2	X	X	X	X	X	X
Deelvraag 3			X		X	

Figuur 5: Triangulatie

In bijlage 1 staat een beknopt overzicht van de planning.

4. De resultaten op dataniveau

De afkortingen Q., D., en J. staan voor de namen van de leerlingen.

4.1 Deelvraag 1A

Welke moeilijke onderwijssituaties ervaren:
A: de betrokken ASS-leerlingen en hun ouders?

Onderzoeksmethode 1: - Interview

Ter voorbereiding op het onderzoek is tijdens de eerste informatiebijeenkomst van het schooljaar, augustus 2014, een gesprek geweest met de leerlingen en hun ouders over het doel van het onderzoek.

Het interview, in september, verliep ontspannen; de leerlingen voelden zich prettig en ouders vonden het fijn dat er aandacht was voor het autisme van hun kind.

De leerlingen noemden alle drie het 'niet snappen van hun autisme' door leerkrachten als moeilijke situatie. Daarnaast noemden zij:

- gepest worden (D.)
- veranderingen in de routine, (D. J.)
- stressgevoelens. (J.)

Opvallend in de antwoorden van de leerlingen zijn de problemen op sensorisch gebied:

- aangeraakt worden (Q.)
- benauwdheid in de klassen (Q.)
- de toiletten (Q.)
- lang staan (J.)

Ouders noemden alle drie veranderingen van afspraken/dagelijkse routine en 'het omgaan met autisme op school door leerkrachten' als moeilijk voor hun kind en:

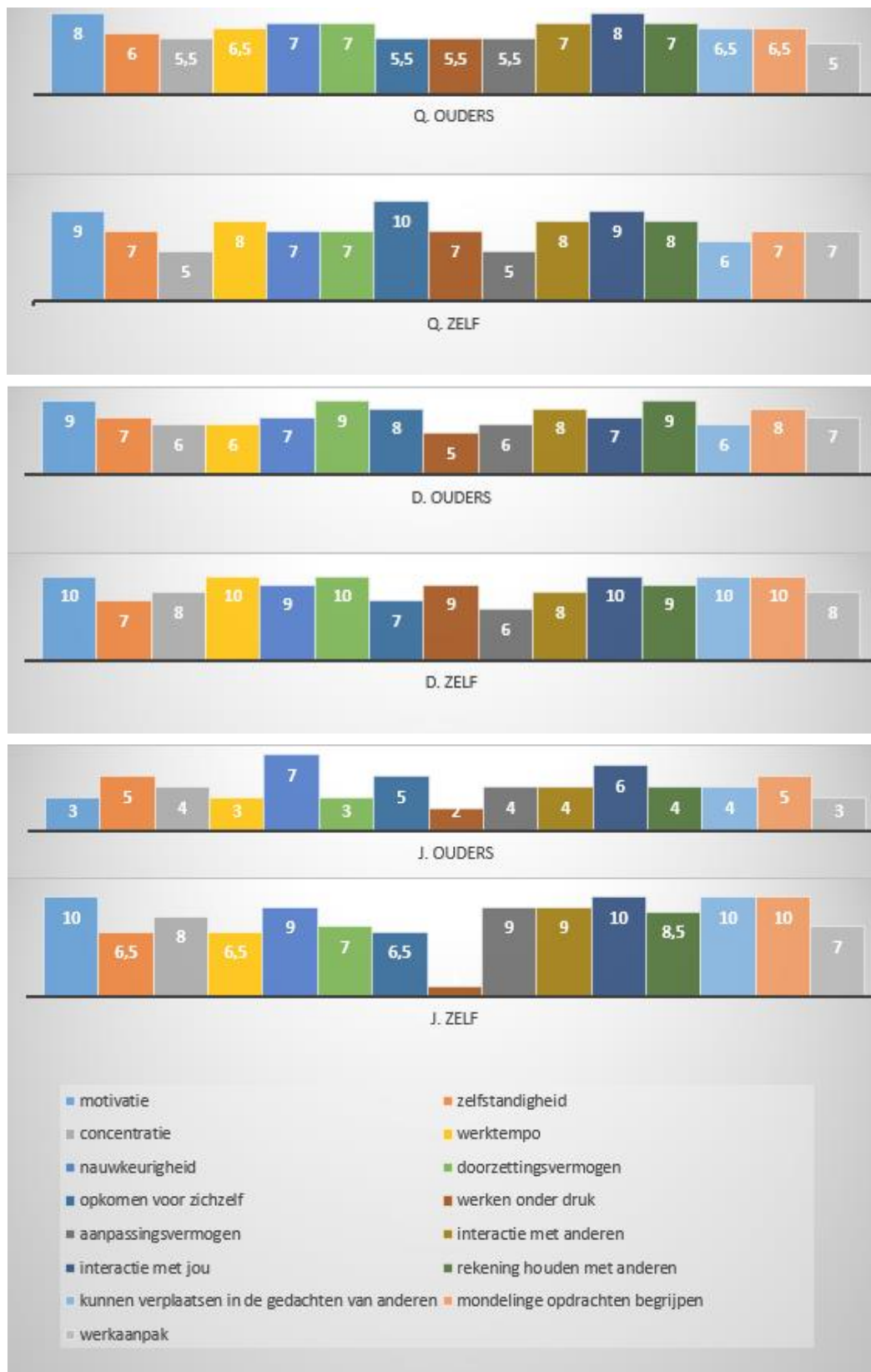
- pesten (D., J.)
- vrije tijdsbesteding (J.)
- (sensorische) overprikkeling (J.)

In bijlage 2 zijn de details van de antwoorden te zien.

Onderzoeksmethode 2: - Schaalvragen (0 t/m 10)

De leerlingen en ouders is gevraagd om een inschatting te maken op vijftien punten. Er is bewust gekozen voor deze schaal: deze beoordelingscijfers worden op school ook gebruikt. Met 'interactie met jou' wordt hier de huidige mentor bedoeld. Onder 'interactie met anderen' worden leerlingen en leerkrachten bedoeld.

Q. ervaart zijn 'concentratie' en 'aanpassingsvermogen' als onvoldoende. D. noemt zijn 'aanpassingsvermogen' als moeilijkste punt, maar geeft zichzelf nog wel een voldoende. J. vindt 'werken onder druk' zelf zwak (figuur 6).



Figuur 6 - Schaalvragenlijst leerlingen en ouders

De ouders van Q. schalen hun kind onvoldoende in op 'werkaanpak'.
 De ouders van D. zien alleen 'werken onder druk' als onvoldoende.
 De ouders van J. schalen hun kind op alle punten onvoldoende in, uitgezonderd 'nauwkeurigheid' en 'interactie met de huidige mentor'.

Onderzoeksmethode 3: - Dossieranalyse

Uit de op school beschikbare gegevens zijn punten verzameld die moeilijk zijn voor de leerlingen (bijlage 3). De dossieranalyse is met de ouders en leerlingen besproken en tijdens dat gesprek zijn de verzamelde gegevens teruggebracht naar vijf tot zeven punten die ouders en leerlingen het moeilijkste vonden (figuur 7).

	Q.	D.	J.
Vanuit dossier	-omgaan met emoties -negatieve feedback op eigen handelen -moeite met oplopen-de spanning -overzicht bewaren -onverwachte situaties	-inleven in anderen, -kleine dingen opblazen -perfectionistisch -plannen van zaken -kinderlijk gedrag -doorslaan bij aandacht -onzeker over eigen kunnen	-perfectionistisch -plannen van zaken -zeer stress-gevoelig -somerheids-klachten -prikkelgevoelig

Figuur 7 - Dossieranalyse

4.2 Deelvraag 1B

Welke moeilijke onderwijssituaties ervaren:
B: de betrokken leerkrachten?

Onderzoeksmethode 1: - Leerling-& competentieprofiel

Alle praktijkleerkrachten die lesgeven aan de leerlingen hebben het profiel ingevuld, met uitzondering van de gymleerkracht voor Q. (tijdgebrek). De mentoren van het afgelopen jaar en de ouders hebben de profielen ook ingevuld, om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen over de leerling. Het profiel van Q. is door vijf betrokkenen ingevuld. Van de andere twee leerlingen zijn respectievelijk zeven en zes profielen ingevuld. Het verschil in het aantal ingevulde profielen komt door het verschillende aantal vakken dat de leerlingen volgen. Van de profielen is een aantal analyses gemaakt waarbij, voor deze vraag, de minder sterke punten van de leerling en de moeilijkheden met sensorische waarneming zijn verzameld. De sterke punten worden in deelvraag 2 genoemd.

In figuur 8, 9 en 10 zijn de totaaloverzichten per leerling weergegeven in een staafdiagram. Te zien is hoe ouders, de mentoren en de praktijkleerkrachten de leerling inschatten op een schaal van 1 tot en met 5, op de vijf onderdelen uit het profiel.

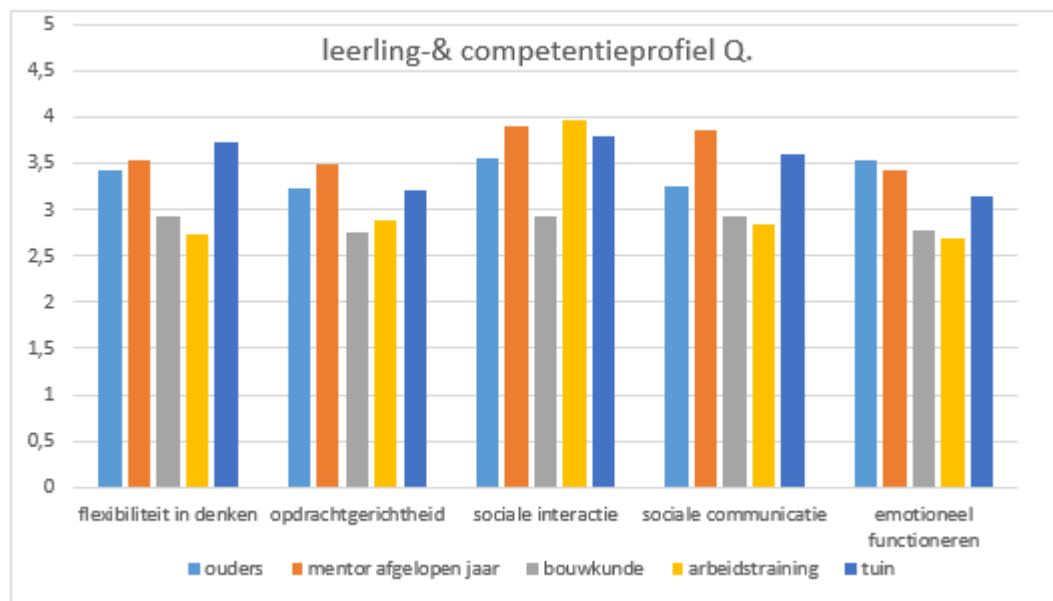
1=zwak

2=moeilijk

3=voldoende

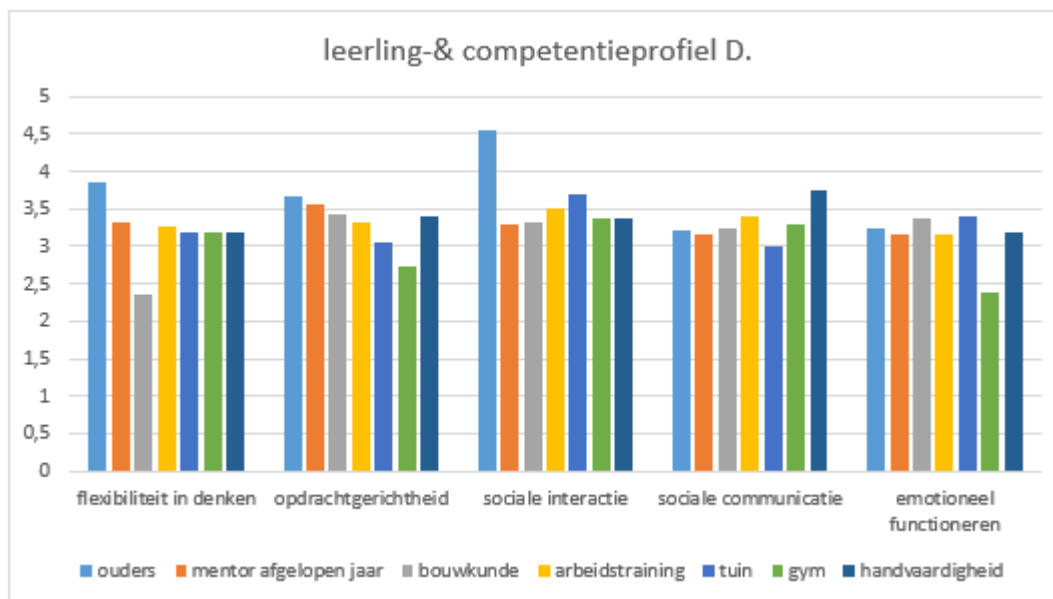
4=ruim voldoende

5=goed



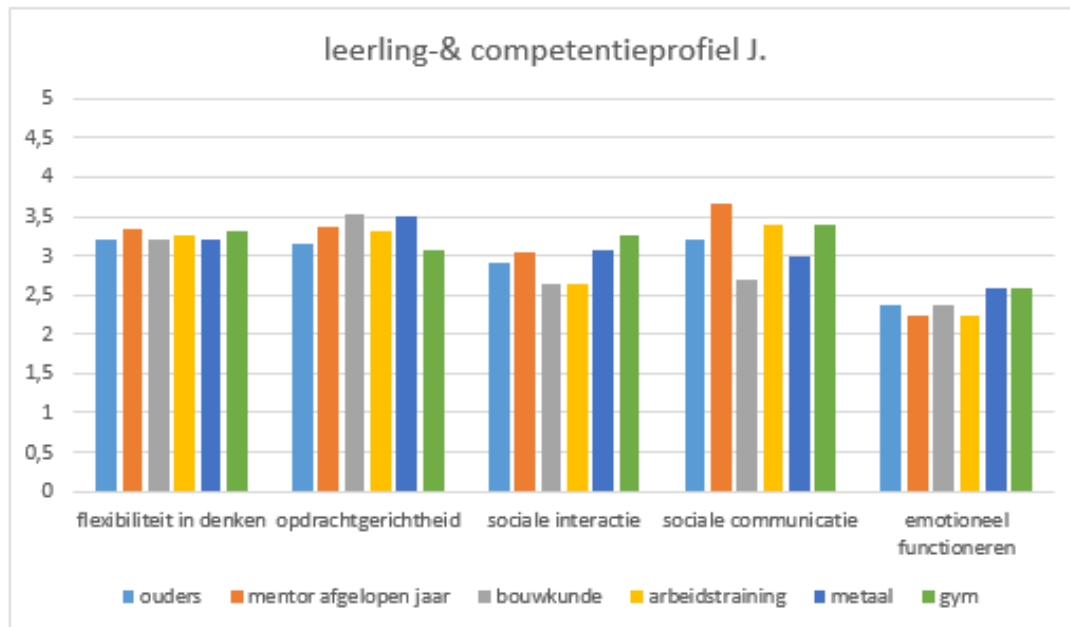
Figuur 8 – Leerling -& competentieprofiel Q.

Q. scoort bij bouwkunde en arbeidstraining onvoldoende op alle onderdelen met uitzondering van 'sociale interactie' bij arbeidstraining.



Figuur 9 – Leerling -& competentieprofiel D.

D. scoort op het onderdeel 'flexibiliteit in de denken' bij bouwkunde onvoldoende, bij gym zijn de onderdelen 'opdrachtgerichtheid' en 'emotioneel functioneren' onvoldoende.



Figuur 10 – Leerling -& competentieprofiel J.

J. scoort bij 'emotioneel functioneren' nergens voldoende. De 'sociale interactie' is bij ouders, bouwkunde en arbeidstraining ook onvoldoende evenals 'sociale communicatie' bij bouwkunde.

Vanuit het competentieprofiel is een analyse gemaakt over de minder sterke punten:

Q.: - aanpassen van gedrag en regels in veranderende situaties,
 - concentreren op een taak,
 - omgaan met frustraties/ boosheid , emoties en kritiek
 - aangeraakt worden door anderen

D.: - omgaan met kritiek, uitgestelde aandacht, frustrerende en veranderende situaties
 - inleven in de ander
 - interactie met anderen
 - opsplitsen van een taak
 - toon/ volume van stem

J.: - omgaan met veranderende situaties/ regels geeft stress en verwarring
 - inleven in de ander
 - interactie met anderen
 - snel overprikkeld

Sensorische informatieverwerking

De leerkrachten van metaal, tuin en arbeidstraining konden niet alle vragen invullen. In figuur 11 zijn de, voor de leerlingen, moeilijkste onderdelen weergegeven. Bijlagen 4, 5 en 6 geven de uitgewerkte competentieprofielen weer.

Sensorische problemen	Q.	D.	J.
	-aanraken -motoriek	-motoriek	-visueel, auditief en tactiel overgevoelig -motoriek

Figuur 11 - sensorische informatieverwerking

Onderzoeksmethode 2: - Vragenlijst

Aan de betrokken (praktijk)leerkrachten is gevraagd naar hun ervaringen met moeilijke onderwijssituaties. Uit de antwoorden blijken problemen met:

Q.: - motivatie, doorzettingsvermogen en omgaan met kritiek bij de vakken arbeidstraining en bouwkunde.

D.: - een verkeerd zelfbeeld/zelfinzicht.

J.: - prikkels van buitenaf (harde geluiden) en gepest worden.

Bijlage 7 geeft een volledig overzicht.

Onderzoeksmethode 3: - Schaalvragen (0 t/m 10)

Figuur 12 laat een totaaloverzicht zien van de schaalvragen zoals ingevuld door alle betrokkenen; de antwoorden uit figuur 6 zijn in de tabel meegenomen. Een bewuste keuze: dezelfde schaalvragenlijst is gebruikt en het overzicht geeft direct weer op welk onderdeel en bij welk vak de leerling uitvalt.

De cijfers 3, 4 en 5 zijn in geel weergegeven, de cijfers 1 en 2 in rood. De cijfers in wit zijn voldoende. De cijfers in het groen komen in deelvraag 2 aan bod.

	1 = zeer zwak 5 = onvoldoende 10 = excellent	motivatie	zelfstandigheid	concentratie	werktempo	nauwkeurigheid	doorzettingsvermogen	opkomen voor zichzelf	werken onder druk	aanpassingsvermogen	interactie met anderen	interactie met jou	rekening houden met anderen	verplaatsen in anderen	mondelijke opdrachten begrijpen	werk aanpak
Q.																
ouders		8	6	5,5	6,5	7	7	5,5	5,5	5,5	7	8	7	6,5	6,5	5
mentor afg. jaar		6	6	5	6	4	6	7	6	4	7	8	6	6	7	5
bouwkunde		2	2	2	3	4	2	6	2	2	6	6	5	4	5	4
tuin		8	7	6	7	6	6	8	7	6	7	8	7	5	7	7
arbeidstraining		4	7	5	5	5	4	8	4	4	6	3	5	4	8	6
Q. zelf		9	7	5	8	7	7	10	7	5	8	9	8	6	7	7

D.															
ouders	9	7	6	6	7	9	8	5	6	8	7	9	6	8	7
mentor afg. Jaar	9	6	6	7	6	7	6	5	3	3	7	3	3	8	5
bouwkunde	7	6	6	5,5	6,5	6	7	5	5	6	7	5,5	5,5	6	5,5
tuin	9	7	7	8	6	7	8	6	6	6	8	8	5	7	7
arbeidsstraining	8	6	5	7	7	6	7	5	6	6	7	6	7	7	5
gym	8	5	7	6	7	8	6	4	4	1	4	3	4	6	4
D. zelf	10	7	8	10	9	10	7	9	6	8	10	9	10	10	8

J.															
ouders	3	5	4	3	7	3	5	2	4	4	6	4	4	5	3
mentor afg. Jaar	8	6	7	2	5	8	6	5	4	6	8	5	4	7	2
bouwkunde	8	7	8	5,5	7	7	6	4,5	6	5,5	6	6,5	6	7	6,5
metaal	4	3	3	3	3	3	5	3	4	5	6	7	5	4	3
gym	8	2	6	2	9	8	3	4	3	5	7	5	2	5	3
J. zelf	10	6,5	10	6,5	9	7	6,5	1	9	9	10	6,5	10	10	7

Figuur 12- Totaaloverzicht schaalvragen

Q. scoort bij bouwkunde op 12 van de 15 onderdelen en arbeidstraining bij 11 van de 15 onvoldoende en bij beide vakken niet meer dan een 6. Zijn laagste scores:

- aanpassingsvermogen,
- verplaatsen in anderen,
- nauwkeurigheid

D. scoort het laagste bij gym en bij zijn mentor van het vorige schooljaar. Werken onder druk wordt door alle betrokkenen laag ingeschaald.

Zijn laagste scores :

- werken onder druk,
- aanpassingsvermogen,
- interactie met anderen,
- verplaatsen in anderen

De leraar van handvaardigheid heeft de schaalvragenlijst niet ingevuld (tijdgebrek).

J. scoort erg laag bij metaal (13 v.d. 15 onvoldoende) en gym (10 v.d. 15 onvoldoende, waarvan 3 keer een 2). Zijn laagste scores:

- werken onder druk,
- aanpassingsvermogen,
- verplaatsen in anderen,
- werktempo

De leraar van arbeidstraining heeft de schaalvragen niet ingevuld (vergeten).

Data-analyse deelvraag 1

Ouders en leerlingen zien 'het niet begrijpen van hun autisme' en 'omgaan met veranderingen' als moeilijkste situaties. Het leerling-&competentieprofiel en de schaalvragenlijst gaven voor alle leerlingen problemen aan op de onderdelen 'aanpassingsvermogen' en 'verplaatsen in de ander'. De dossieranalyse bevestigde de genoemde uitkomsten. De ouders van de leerlingen Q. en D.

schaalden hun kind hoger in dan de leerkrachten en de ouders van leerling J. waren juist negatiever over hun kind. De inschattingen van de leerlingen zelf kwamen niet overeen met die van de andere betrokkenen; de leerlingen schaalden zichzelf hoog in. Opvallend is dat bij de vakken arbeidstraining en bouwkunde de meeste moeilijke situaties voorkwamen.

4.3 Deelvraag 2

Welke interventies/ handreikingen kunnen de betrokken ASS-leerlingen en hun leerkrachten ondersteunen tijdens de lessen?

Onderzoeksmethode 1: - Leerling-&competentieprofiel

Uit de profielen zijn sterke punten naar voren gekomen:

Q.: - interactie met anderen
- steun zoeken/bieden bij/aan anderen
- deel uitmaken van een groep
- interesses/plezier delen met anderen
- begrijpen van complimenten
- consequent zijn

D.: - interactie aangaan met anderen
- zich aan regels houden
- is troostbaar
- motivatie voor schoolse zaken

J.: - interactie met volwassenen
- zich aan regels houden
- motivatie voor schoolse zaken
- begrijpen van complimenten/ kritiek
- humor

In bijlagen 8, 9 en 10 zijn de volledige overzichten van sterke punten weergegeven.

De leerlingen en ouders hebben ook handreikingen aangedragen: alle ouders noemen het 'op tijd bespreken van veranderingen' en 'kennisvergroting en acceptatie van autisme op school'. Daarnaast:

Q.: - hem niet aanraken
- uit de situatie stappen bij oplopende frustratie/ spanning
- conflicten direct uitspreken

D.: - ingrijpen bij pesten
- duidelijke uitleg geven

J.: - even mogen stoppen met zijn werk bij overprikkeling
- duidelijke uitleg geven

De leerkrachten noemden:

Q.: - spelen op gevoel

D.: - structureel bespreken van zijn gedrag
- taken afbakenen

J.: - gehoorbescherming
- even pauzeren
- een veilige leeromgeving bieden
- veel praten met J.

Bijlage 11 en 12 geven een volledig overzicht van alle genoemde handreikingen/ interventies.

Onderzoeksmethode 2: - Dossieranalyse

Uit de op school beschikbare gegevens zijn interventies/ handreikingen verzameld (bijlage 13). Met ouders en leerlingen zijn deze punten besproken en tijdens dat gesprek zijn de verzamelde gegevens teruggebracht naar de vijf tot zeven meest toepasbare (figuur 13).

	Q.	D.	J.
Dossier-analyse	- Stimuleren om in oplossingen te denken - complimenteren - Even stoppen en uit de situatie stappen - Stimuleren om eigen kwaliteiten te benoemen en te blijven zien. - Leren omgaan met boosheid; ongenoegens anders leren uiten.	- Sociale situaties bespreken en verhelderen - Aanleren, wat hij uit zichzelf niet aanvoelt. - Nagaan of een opdracht begrepen is - Geef duidelijkheid en structuur in tijd, ruimte en activiteit - Praat in taal, die maar voor één uitleg vatbaar is.	- Beleven van succes-ervaringen - Veranderingen duidelijk en op tijd aangeven - Behoeftte aan groepsgenoten die hem accepteren zoals hij is.

Figuur 13 – belangrijkste handelingsadviezen

Onderzoeksmethode 3: Schaalvragen (0 t/m 10)

Het totaaloverzicht van de schaalvragenlijst dat voor deelvraag 1A en 1B is gebruikt (figuur 12) geeft tevens een overzicht van onderdelen die de leerling goed beheerst. Deze sterke onderdelen kunnen gebruikt worden door de leerkrachten om handreikingen te versterken.

De scores van 8 en hoger zijn in groen aangegeven; een 8 of hoger wordt op school als goed gezien.

De leerkrachten zien de sterke punten van de leerlingen als volgt:

Q.: - interactie met de leerkracht
- opkomen voor zichzelf

D.: - motivatie
- doorzettingsvermogen
- mondelinge opdrachten begrijpen

J.: - motivatie (met uitzondering van metaal)

Data-analyse deelvraag 2

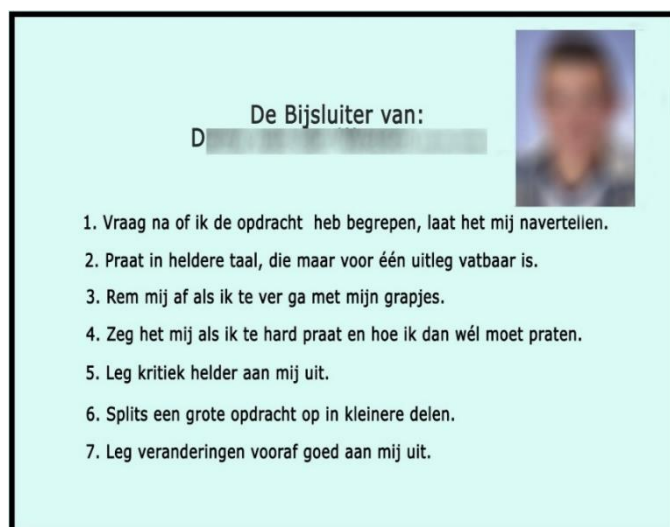
De genoemde interventies/ handreikingen die leerlingen en ouders noemden kwamen terug in de dossieranalyse, maar niet in de antwoorden van de leerkrachten. 'Motivatie' en 'consequent' zijn (het zich aan de regels houden) werden als sterkste punten van de leerlingen gezien en kwamen terug in de antwoorden uit de schaalvragenlijst en de analyse van het competentieprofiel.

4.4 Komen tot de bijsluiter

De sterke en minder sterke punten en de cijfers van de schaalvragen zijn besproken in een uitgebreide leerlingbespreking en in een oudergesprek (beide januari 2015), waarbij de leerling en de praktijkleerkrachten aanwezig waren. Tijdens deze gesprekken is een eerste bijsluiter opgesteld. Deze bijsluiters zijn uitgewerkt tot een A5-kaart, en direct in werking gesteld (figuur 14, 15, 16). Na twee weken is een tussenevaluatie geweest, waarbij alle betrokkenen aangaven geen wijzingen te wensen. Na vijf weken volgde een eindevaluatie, weergegeven in deelvraag 3.



Figuur 14 – Bijsluiter Q.



Figuur 15 – Bijsluiter D.

De Bijsluiter van:

J



1. Als mijn hoofd vol is, mag ik even stoppen met mijn werk.
2. Bij de praktijkvakken mag ik even zitten als ik moe ben.
3. Leg veranderingen vooraf goed aan mij uit.
4. Vraag of ik de opdracht heb begrepen.
5. Geef mij een vaste plaats in het lokaal, ook bij omkleden bij gym.
6. Als mijn hoofd te vol is, vraag ik of ik een rondje mag lopen.

Figuur 16 – Bijsluiter J.

4.5 Deelvraag 3

Hoe ervaren de drie ASS-leerlingen, hun ouders en (praktijk)leerkrachten, de invoering van de persoonlijke Bijsluiter?

Onderzoeksmethode 1: Vragenlijst praktijkleerkrachten en ouders

De betrokkenen hebben de evaluatievragenlijst (bijlage 14) ingevuld, met uitzondering van de mentoren van het afgelopen jaar; zij hebben enkel meegewerkt aan de totstandkoming van de bijsluiters. Alle betrokkenen waren op de hoogte van de aanwezigheid van de bijsluiter voor de drie ASS-leerlingen. Alle praktijkleerkrachten hebben de adviezen toegepast.

Vraag 6: Vind je dat het gedrag van de leerling (jouw gedrag) positief is veranderd door de bijsluiter?

Vraag 7: Kun je aangeven wat er is veranderd?
(Figuur 17)

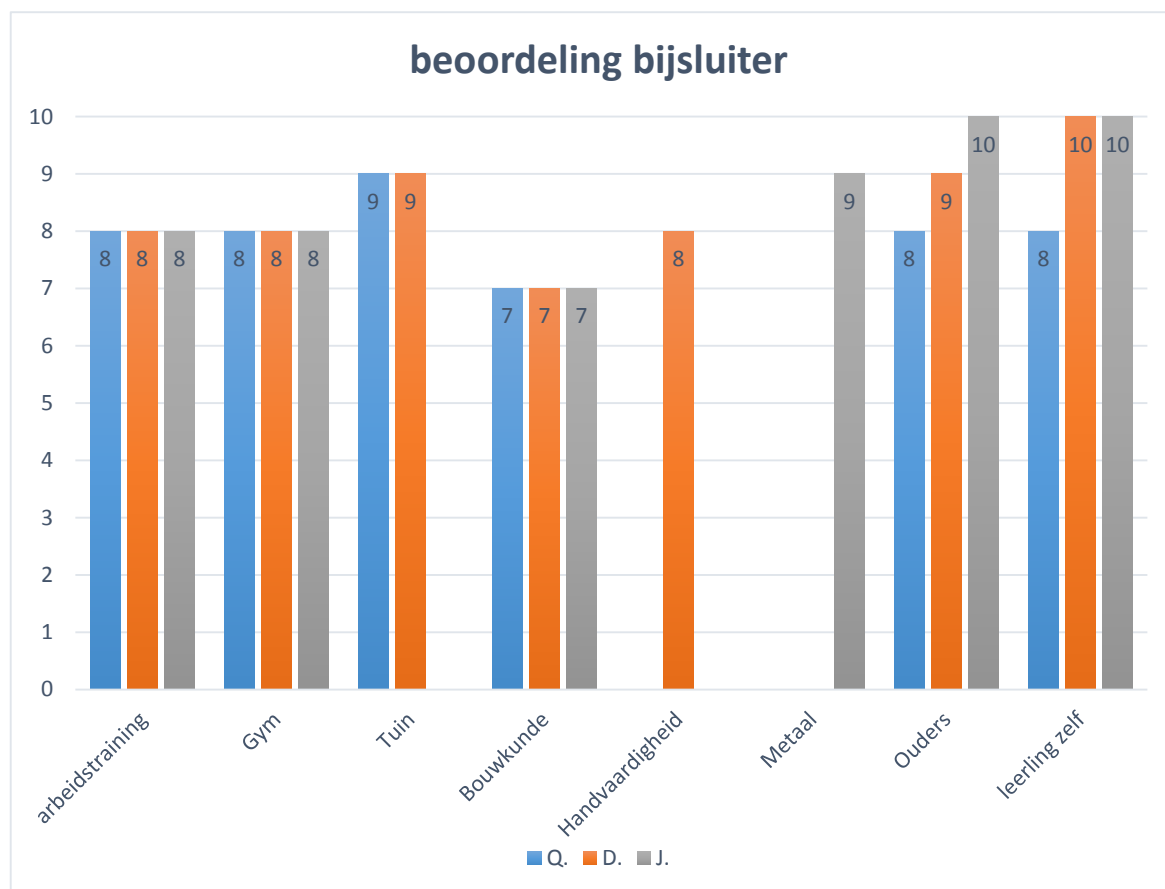
Q.	arbeidstr.	gym	tuin	bouwkunde		ouders	leerling zelf
Vraag 6	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Nog niet</i>		<i>Ja</i>	<i>Ja</i>
Vraag 7	<i>-Rustiger -Zoekt minder conflicten op. (Ik denk dat ik zijn gedrag beter kan verklaren)</i>	<i>Q. is rustiger</i>	<i>-Meer ontspannen -Rustiger -Accepteert vaker kritiek</i>	<i>-</i>		<i>Het is duidelijk voor beide partijen en dat is wat Q. nodig heeft!!</i>	<i>-Ik heb minder ruzie -De meester snapt mij meer -De meesters raken mij niet meer aan.</i>

D.	arbeidstr.	gym	tuin	bouwkunde	handv.	ouders	leerling zelf
Vraag 6	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>
Vraag 7	<i>-Is rustiger geworden -Minder opstandig</i>	<i>Ik ben me meer bewust van mijn eigen gedrag naar D., hij is meer ontspannen</i>	<i>-Accepteert meer -Minder drammerig -Meer ontspannen -(Ik snap D. beter)</i>	<i>Rustiger</i>	<i>-Meer ontspannen -Minder opstandig</i>	<i>D. geeft aan dat de mensen op school hem beter begrijpen</i>	<i>-De meesters snappen mij beter -Ze weten meer van autisme</i>
J.	arbeidstr.	gym		bouwkunde	metaal	Ouders	leerling zelf
Vraag 6	<i>Ja</i>	<i>nee</i>		<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>ja</i>
Vraag 7	<i>-Meer ontspannen nu hij weet dat het op papier staat. -Hij weet wat te doen als het even niet gaat</i>	<i>Ik moet nog duidelijker zijn</i>		<i>Geeft op tijd aan wat er scheelt</i>	<i>J. weet nu precies wat hij moet (en mag) doen als het even niet lekker gaat en kan het ook aangeven. - (Ik begrijp zelf zijn autisme beter)</i>	<i>J. is blij met meer begrip voor zijn autisme.</i>	<i>-Ik voel me meer begrepen en heb minder stress -ik voel me fijner</i>

Figuur 17 – Antwoorden vraag 6 en 7 evaluatievragenlijst

Ouders en leerlingen reageerden positief op de invoering van de bijsluiters. Bijna alle praktijkleerkrachten ervaren een positieve gedragsverandering bij alle drie de leerlingen. De leerlingen ervaren allen meer begrip. Opvallend is dat de gymleerkracht zijn eigen gedrag ook heeft gereflecteerd. Alle leerkrachten hebben tijdens een leerlingbespreking (april 2015) aangegeven dat zij meer gericht zijn op het werk van de leerling en minder op het gedrag.

Vraag 8 Als je van 0 tot 10 mocht zeggen hoe goed je de Bijsluiter vindt werken wat geeft je dan? (0 = slecht, 10 = uitmuntend)



Figuur 18 – Beoordeling bijsluiter

De werking van de bijsluiter wordt gemiddeld als 'goed' aangegeven:

Q.: 8 (N=6)

D.: 8,4 (N=7)

J.: 8,7 (N=6)

Data-analyse deelvraag 3

Alle praktijkleerkrachten hebben de adviezen van de bijsluiter toegepast. Alle betrokkenen, met uitzondering van één praktijkleerkracht bij één leerling, hebben aangegeven dat de leerling rustiger en meer ontspannen zijn.

Het cijfer dat de betrokkenen geven voor de invoering van bijsluiter is gemiddeld een 8,4.

5. Conclusie en aanbevelingen

5.1 Beantwoording van de deelvragen

5.1.1 Deelvraag 1A

Welke moeilijke onderwijssituaties ervaren:
A: de betrokken ASS-leerlingen en hun ouders?

Het niet begrijpen van hun autisme door praktijkleerkrachten werd door alle leerlingen als een moeilijke situatie bevonden. Ook noemden zij het gepest worden door anderen, omgaan met veranderingen, het hebben van stress en problemen op sensorisch gebied zoals aangeraakt worden en moeite hebben met staan.

Alle ouders noemden veranderingen van afspraken/dagelijkse routine en het begrijpen van autisme op school door leerkrachten als moeilijk voor hun kind. Daarnaast werden ook pesten, het benutten van de vrije tijd en sensorische overprikkeling genoemd.

De leerlingen schatten zichzelf hoger in dan hun ouders. ASS-leerlingen hebben volgens de theorie, paragraaf 2.5, door beperkingen in reflectie, geen gerijpt en realistisch zelfbeeld (Vermeulen, 1999). Uit de dossieranalyse bleek dat de moeilijke onderwijssituaties voor de leerlingen al beschreven waren. De moeilijke punten van de leerlingen zijn alle kenmerken van autisme. De drie cognitieve theorieën verklaren dit.

Een beperkte Theory of Mind zorgt ervoor dat de leerlingen moeite hebben met het omgaan met hun emoties en zich moeilijk kunnen inleven in een ander (Baron Cohen, 1995). Een tekort in executieve functies zorgt ervoor dat de leerlingen, door een gebrek aan verbeeldend vermogen de gevolgen van hun gedrag moeilijk kunnen voorspellen, waardoor ze zaken moeilijk kunnen plannen en hun gedrag kunnen reguleren (Ozonoff, 1991). Tekorten met de centrale coherentie geven problemen met het bewaren van het overzicht. Door het beperkte voorstellingsvermogen, nemen spanningen bij veranderingen (onverwachte situaties) snel toe en ontstaat er stress met onzekerheid en somberheidsklachten als gevolgen (de Bruin, 2004).

Wat betreft de sensorische problemen: het blijkt noodzakelijk om te weten of een leerling gevoeliger is voor zintuiglijke prikkels, leerlingen ondervinden wel degelijk problemen op dit gebied waar rekening mee gehouden dient te worden.

5.1.2 Deelvraag 1B

Welke moeilijke onderwijssituaties ervaren:
B: de betrokken leerkrachten?

De gebruikte onderzoeksinstrumenten gaven een uitgebreid overzicht van de moeilijke/ zwakkere punten van de leerling: het emotioneel functioneren – het omgaan met veranderingen, frustraties/ boosheid, emoties en kritiek werd voor alle leerlingen als een moeilijke situatie gezien, evenals de sociale interactie – het inleven in en de interactie met de ander.

Moeite hebben met flexibel kunnen denken en concentratieproblemen werden ook genoemd.

De door de leerkrachten genoemde moeilijke situaties kwamen terug in de geanalyseerde profielen: motivatie en omgaan met kritiek. Daarnaast werden een verkeerd zelfbeeld/zelfinzicht, gepest worden en een hoge prikkelgevoeligheid (harde geluiden, aangeraakt worden) genoemd.

Opvallend bleek ook dat de meeste moeilijke onderwijssituaties bij de vakken bouwkunde, metaal en arbeidstraining lagen.

Ook deze punten hebben te maken met de kenmerken van autisme.

De (praktijk)leerkrachten hadden moeite met invullen van de vragen over de sensorische waarneming; hier is ook weinig bekend over op school.

De leerlingen laten op mijn school, net als andere ASS-leerlingen, met hun gedrag zien dat zij het moeilijk vinden om met veranderingen om te gaan; veranderingen in de dagelijkse routine geven bijna dagelijks gevoelens van stress, boosheid en frustratie. Het aanpassingsvermogen is beperkt en als de leerling geen veiligheid ervaart, is hij voortdurend in een staat van alertheid. De stress en de angst daardoor komen tot uiting in gedragsproblemen. Veel collega's zien dit gedrag als 'moeilijk gedrag' dat bestraft dient te worden. De onderwijsbehoeften van de drie ASS-leerlingen werden duidelijk, doordat het probleem achter hun gedrag duidelijk werd; kijken onder de waterspiegel (van de Ven, 2014).

De resultaten van de gebruikte instrumenten hebben meer inzicht in de leerlingen gegeven. De leerkrachten van arbeidstraining, metaal en bouwkunde hebben, na het zien en bespreken van de resultaten, aangegeven meer informatie te willen over autisme.

5.1.3 Deelvraag 2

Welke interventies/ handreikingen kunnen de betrokken ASS-leerlingen en hun leerkrachten ondersteunen tijdens de lessen?

De onderzoeksgegevens gaven ook een goed overzicht van de sterkste punten van en de sterkste interventies voor de leerlingen. Door alle punten op een rij te hebben werd het de leerling ook duidelijk dat er niet alleen zwakke punten zijn; goed voor het zelfvertrouwen van de leerling.

De leerlingen scoorden over het algemeen hoog op 'motivatie', 'consequent zijn', 'zich aan de regels houden' en 'interactie aangaan met anderen'.

Als interventies/handreikingen werden taken afbakenen, bespreken van gedrag, gehoorbescherming, duidelijkheid geven, hulp bij het accepteren van het autisme en even mogen pauzeren bij overprikkeling verzameld.

De reden van de hoge scores op motivatie zou kunnen zijn dat de leerlingen op hun vorige scholen al veel obstakels hebben moeten overwinnen (Verstraete, 2014). Het consequent zijn, de behoefte aan duidelijkheid en het sterk volgen van regels heeft te maken met het starre denken (Clijnsen & Leenders, 2006). Ze geven een gevoel van veiligheid en houvast; iets waar ASS-leerlingen behoefte aan hebben (de Bruin, 2004).

Opvallend tijdens het bespreken van de interventies was, dat de meeste (praktijk)leerkrachten niet bekend waren met de handelingsadviezen/handreikingen, beschreven in de dossiers. Leerkrachten gaven aan 'geen tijd, zin of behoefte te hebben aan het lezen van de adviezen' omdat zij 'de leerling graag eerst zelf wilden zien'.

Tijdens de uitgebreide leerlingbesprekingen zijn alle verzamelde gegevens besproken en in drie oudergesprekken, waarbij de leerling en de praktijkleerkrachten ook aanwezig waren, teruggebracht tot 5 tot 7 punten; de eerste opzet van de bijsluiters.

De bijsluiters is direct ingevoerd en na twee weken bleken er geen aanpassingen gewenst. Er is zeven weken gewerkt met de bijsluiters, hetgeen een korte periode is. Gebrek aan tijd was hier de oorzaak van.

5.1.4 Deelvraag 3

Hoe ervaren de drie ASS-leerlingen, hun ouders en (praktijk)leerkrachten, de invoering van de persoonlijke Bijsluiters?

Ouders, leerlingen en praktijkleerkrachten hebben positief gereageerd op de invoering van de bijsluiters. De adviezen van de bijsluiters zijn ingezet en iedereen heeft een gedragsverandering geconstateerd bij de leerlingen, met uitzondering van de leerkracht bouwkunde bij leerling Q.. De leerlingen gaven aan meer begrip te ervaren voor hun autisme en ogen meer ontspannen in de lessen. Ouders merken dat hun kind minder overprikkeld thuiskomt.

Uit het gegeven eindcijfer blijkt dat de invoering van de bijsluiters als 'goed' wordt gezien; een 8,4 als gemiddelde.

Alle betrokken praktijkleerkrachten hebben tijdens een leerlingbespreking (april 2015) aangegeven dat zij meer gericht zijn op het werk van de leerling en minder op het gedrag. Daarnaast zijn ze gemotiveerd om hun kennis te vergroten op het gebied van autisme. In de komende schooljaren is ruimte vrijgemaakt voor uitleg over autisme tijdens teamvergaderingen. Zeven ASS-leerlingen (en hun ouders) hebben gevraagd of het mogelijk is om ook een bijsluiters te maken voor hen. Over de praktische invulling hiervan wordt nagedacht door de directie.

5.2 Beantwoording onderzoeksvraag

In hoeverre zorgt de invoering van een op maat gemaakte bijsluiters voor drie ASS-leerlingen voor een verbetering in het welzijn van deze leerlingen?

Het gebruik van de bijsluiters heeft geleid tot een positieve gedragsverandering van de drie leerlingen: de leerling voelt zich meer begrepen en is daardoor meer ontspannen. Het antwoord op de onderzoeksvraag is dan ook dat de invoering van een op maat gemaakte bijsluiters hoopvolle vooruitzichten biedt op een verbetering van het welzijn van de drie ASS-leerlingen.

5.3 Aanbevelingen

- De onderzoeksresultaten geven hoopvolle verwachtingen en een positief beeld van de verandering in het welzijn van de leerlingen en het handelen van leerkrachten; doorgaan met dit instrument lijkt mij dan ook aan te bevelen.
- Om te voorkomen dat er teveel verschillende kaartjes voor individuele leerlingen worden gebruikt is de ontwikkeling van 'een Schoolbijsluiter' zinvol, waarop handreikingen staan die voor alle leerlingen goed zijn. Alleen de leerlingsspecifieke onderdelen komen op een individuele bijsluiter.
- De resultaten laten zien dat de leerlingen sensorische overprikkeling ervaren: het nader bekijken van de sensorische informatieverwerking verdient aanbeveling, bij voorkeur door het gebruik van de vragenlijsten van Bogdashina (2004).
- Drie praktijkleerkrachten hebben aangegeven meer informatie te willen omtrent autisme. De directie heeft al toegezegd komend schooljaar tijd in te plannen tijdens de acht jaarlijkse teamvergaderingen. Het bijbrengen van deze kennis wordt verzorgd door, twee beschikbare, autisme-specialisten. Aandachtspunten zijn communicatie, gespreksbegeleiding en het herkennen van specifieke signalen in het gedrag.
- Om pesten tegen te gaan en de acceptatie van ASS-leerlingen te bevorderen, dient in alle groepen meer aandacht besteed te worden aan het begrijpen van autisme.

6. Reflectie

6.1 Betekenis voor de professionele context

Het afgelopen schooljaar heb ik onderzoek gedaan naar de invoering van een persoonlijke bijsluiters voor drie ASS-leerlingen. Deze leerlingen zijn dit schooljaar bewust in mijn groep geplaatst zodat ik ze in mijn onderzoek kon betrekken; de leerlingen hadden allen een diagnose ASS, vertoonden verschillende gedragsproblemen tijdens de (praktijk)lessen en waren zeer verschillend van karakter. De belangrijkste reden om juist deze leerlingen te vragen voor mijn onderzoek was hun welzijn: alle leerlingen voelden zich niet prettig op school, werden gepest en klaagden over onbegrip door leerkrachten en leerlingen.

Het enthousiasme van de ouders gaf mij vertrouwen om het onderzoek te starten.

Ik vond het schrijnend om te horen hoe ouders en leerlingen zijn tegengewerkt op vorige scholen, hoe weinig kennis er was omtrent autisme en hoeveel onbegrip zij hebben ervaren van leerkrachten. De ouders voelden zich gesteund en hebben meerdere malen gezegd het prettig te vinden dat er aandacht was voor autisme op school.

Gedurende het hele proces van onderzoek heb ik de orthopedagoge en de zorgcoördinator op de hoogte gehouden van de voortgang van mijn onderzoek. Beiden deelden ook mijn zorg wat betreft het welzijn van de ASS-leerlingen. Alle stappen heb ik met hen doorgenomen, waarbij ze mij scherp hielden door vragen te stellen over haalbaarheid qua tijd en toepasbaarheid van mijn ideeën. De verbetering van het welzijn van de ASS-leerlingen stond steeds voorop. De orthopedagoge gaf mij de juiste tips voor mijn literatuuronderzoek.

Door mijn vastbeslotenheid om mijn school autismevriendelijker te maken, heeft de directie mij tijd gegeven om, samen met mijn collega en critical friend C. , uitleg te geven aan mijn collega's over de typerende manier van informatieverwerking van ASS-leerlingen en de grote diversiteit in gedragingen die daarmee gepaard gaan. Door de invoering van de persoonlijke bijsluiters voor drie ASS-leerlingen wordt er momenteel door de directie en een werkgroep 'Veilige Stroom', waarvan ik zelf deel uitmaak, nagedacht over het opnemen van de bijsluiters in het zorgplan. De werkgroep houdt zich bezig met de vraag: 'Kan onze school een Veilige Stroom bieden aan kwetsbare leerlingen?' Een bijsluiters kan wellicht uitkomst bieden.

Ouders van andere leerlingen hebben gevraagd naar de mogelijkheden voor een bijsluiters voor hun kind.

Een goede uitkomst lijkt mij!

6.2 Proces

In mijn POP van januari 2014, heb ik aangegeven wat mijn doelen waren: kennis vergaren, meer zelfvertrouwen krijgen en collega's advies kunnen én durven geven (*B2.1: Gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden*).

In het eerste jaar van de opleiding las ik zoveel mogelijk over autisme; mijn onderzoek wilde ik graag richten op dit onderwerp, maar op welke manier was nog niet duidelijk. In de feedback op mijn POP kreeg ik de wens om 'mijn lens op het juiste onderwerp te kunnen inzoomen'. Het onderwerp: 'de Bijsluiters' werd het juiste onderwerp!

Voor dit onderzoek was de hulp van ouders en mijn collega's van belang en moest ik uit mijn comfortzone stappen om hulp te vragen; waar ik me eerst liet 'afschepen' door collega's als het om de aanpak van ASS-leerlingen ging, moest ik nu het gesprek aangaan én volhouden. Met mijn verworven kennis werd ik steeds beter in staat om mijn woorden te onderbouwen en heb ik verschillende confrontaties overleefd; mijn collega's gingen 'onder de waterspiegel kijken' en kwamen steeds vaker naar me toe voor advies (*B1: kritisch toepassen van kennis*).

De ouders heb ik als experts benaderd die dit enorm waardeerden; ik ben zelfs een meegegaan naar (intake-)gesprekken van een leerling bij externe zorgverleners om aanvullende informatie te geven. Het mogen bijwonen van deze gesprekken waren voor mij een bevestiging dat ouders mij vertrouwden (*B2.2: Samenwerkend leren*).

De vragenlijsten heb ik persoonlijk uitgedeeld aan alle betrokkenen, waarbij ik steeds heb benadrukt dat hun hulp onmisbaar was voor mijn onderzoek. Bijna alle praktijkleerkrachten hebben de vragenlijsten ingevuld en tijdens leerlingbesprekingen en onderling overleg hebben zij mij van de gewenste informatie voorzien. De analyse van de gegevens was een enorm karwei, waarbij de orthopedagoge onmisbaar was; zij wist op de juiste punten in te zoomen en de dossiers vlot te doorlopen. De gesprekken met ouders en leerlingen verliepen via WhatsApp, mail, telefoon of op school; er was wekelijks overleg waardoor ik een sterke band met hen heb gekregen.

Het opstellen van de bijsluiter ging, met behulp van de orthopedagoge, sneller dan ik had verwacht: in overleg met de betrokkenen zijn de juiste adviezen verzameld, de eerste opzet van de bijsluiter was meteen goed. De leerlingen waren trots op hun eigen geplastificeerde kaartje. De praktijkleerkrachten zijn enthousiast met de bijsluiter gaan werken en hebben ook daadwerkelijk de adviezen toegepast. Eén leerling heeft meerdere keren, bij plotselinge boosheid, geroepen dat de leraar 'wel zijn bijsluiter moest lezen'. De betreffende leraar heeft hem al die keren gelijk gegeven, waardoor het niet is geëscaleerd en de leerling zich gewaardeerd voelde.

6.3 Critical friends en keuzes

Mijn critical friends, en dan met name mijn studiegenoot en college C., heeft mij het hele onderzoek op de juiste rails gehouden; ik dacht steeds te groot en te uitgebreid, wilde teveel tegelijk. Door haar adviezen heb ben ik gefocussed gebleven en begreep ik ook dat mijn school niet in een jaar autisme-vriendelijk te krijgen is, iets wat ik 'even' dacht te gaan doen. Mede door haar heb ik me gericht op de bijsluiter. Volgens mijn critical friends is het belangrijk om bij één collega te beginnen, als het gaat om het begrijpen van autisme, in plaats van met iedereen tegelijk: het is een proces van (veel) tijd om mijn school auti-proof te krijgen en het begin is er (*A1: Visie op inclusie en waarderen van diversiteit*). Ik begrijp dat ik niet al mijn energie moet stoppen in mensen die niet willen luisteren of niet willen 'ijsbergdenken' (van der Sommen, 2015), maar in mensen die dat wél willen.

Door dit onderzoek ben ik concreter - en dus duidelijker - gaan communiceren. Ook kritisch naar mezelf kijken en reflecteren met leerlingen, collega's en critical friends heeft mijn manier van vragen stellen, begeleiden, organiseren, corrigeren en uitleggen meer 'to-the-point' gemaakt. Ik zie de onderliggende laag van de ijsberg - de oorzaak van de gedragsproblemen - en kan daar naar handelen (*A3: Authentiek functioneren, competent in reflectie en ontwikkeling*).

Het grootste probleem tijdens mijn onderzoek was 'tijd'. Mijn planning was goed, maar ik had niet verwacht dat het terugkrijgen van alle vragenlijsten mij zoveel energie zou kosten; niet alle praktijkleerkrachten hadden in eerste instantie alle vragen ingevuld, waardoor ik een aantal keren heb moeten 'zeuren'. Eén leerkracht klaagde dat 'het allemaal wel erg veel werk was'. Ik heb hem beloond met een stuk chocolade en alle vragen beantwoord terug gekregen.

In het vervolg houd ik meer rekening met de tijd die anderen nodig hebben om vragenlijsten in te vullen. Het contact met de ouders en de leerlingen was geweldig; de band is erg sterk geworden. Graag zou ik als mentor met de drie leerlingen 'overgaan' naar groep 4.

Het praten met de leerling (als zijn eigen professional) en zijn ouders, iets wat ik al dacht goed te doen, heeft zich enorm ontwikkeld. Ik hoop deze ontwikkeling te behouden voor de rest van mijn onderwijscarrière.

Door veel mensen mijn teksten te laten lezen heb ik grote hoeveelheden feedback gekregen, waardoor ik bewuste keuzes heb leren maken. Als perfectionist heb ik enigszins, zeg maar ontzettend, gestoeid met de grafieken en tabellen in hoofdstuk 4, maar met hulp is dat goed gekomen.

Mijn bijzondere dank gaat uit naar mijn moeder en mijn zus, die veel tijd hebben gestoken in het nalezen en corrigeren van mijn teksten.

6.4 Toekomstig handelen

De sensorische waarneming zou ik uitgebreider willen toetsen met de vragenlijsten van Bogdashina (2004). De visuele uitwerking geeft een regenboog als overzicht, dat een duidelijker beeld oplevert dan de analyse uit het leerling- & competentieprofiel. Bij vier van de zeven betrokken leerkrachten was weinig tot niets bekend over de sensorische informatieverwerking van de leerlingen. Ik vind het heel belangrijk om van een leerling te weten voor welke prikkels hij gevoeliger is en of hij daar ook last van heeft, het kan zijn reacties sterk bepalen. Kleine aanpassingen in de klaslokalen kunnen al zoveel meer rust geven: geen overvolle muren, een vaste plaats voor bepaalde spullen, rekening houden met fel zonlicht en teveel lawaai, rustpunten creëren. De komende jaren ga ik extra uren krijgen om (praktijk)leerkrachten en andere ASS-leerlingen te begeleiden en om meer vorm te gaan geven aan een anti-vriendelijke school (*A2: Normatieve professionaliteit*).

Ik mag me gaan verdiepen in:

- extra aandacht voor verduidelijking
- het ontwikkelen van een 'school wie-wat-waar' (van de Ven, 2014).
- visuele ondersteuning
- openheid over ASS
- autismevriendelijke aanpassingen

(*B2.3: Onderzoekend handelen*).

Ik wil blijven onderzoeken en vragen, blijven ijsbergdenken, me blijven inzetten voor leerlingen met autisme en hun ouders.

Zoals Martine Delfos zei: 'Autisme is de meest onbegrijpelijke aandoening die er is, het meeste lastige in de begeleiding en het meest lastige in de opvoeding. Tegelijk is het zo wonderschoon' (2012).

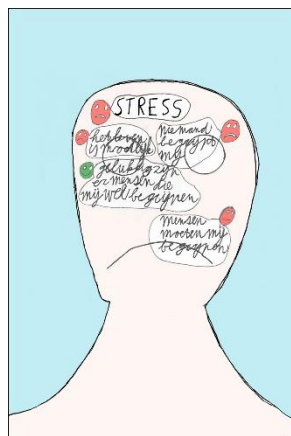
6.5 Slot

Ik vind het fantastisch om mijn drie, prachtige, ASS-leerlingen (en hun ouders) te hebben zien opbloeien door de aandacht die is besteed aan hun autisme. Trots ook! (*Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen*).

Gunilla Gerland beschreef haar wereld als een wereld met twee tuinen (een autistische en een neurotypische tuin) met daartussen een hek. Sommige mensen wandelden al naar dat hek toe, maar anderen waren nog ver weg.

Ze zag zichzelf vaak zitten op dat hek, soms met iemand naast haar (Peeters, 2012).

Ik zie mijzelf, na het doen van dit onderzoek, naast haar zitten op dat hek, waarbij steeds meer mensen uit beide tuinen naar elkaar toe wandelen om met elkaar te spreken.....en ik vind dat geweldig!



Bibliografie

- 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. (1995). *Mindblindness; an essay on autism and theory of mind*. Cambridge: MIT Press.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Clijsen, A., & Leenders, Y. (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs. Een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. Utrecht: KPC Groep en Landelijk Netwerk Autisme (LNA).
- Dalen, J. v. (1994). Autisme van binnenuit bekeken. *Engagement* 21 nr 3, 29-39.
- de Bruin, C. (2004). *Geef me de 5. Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- de Bruin, C. (2012). *Auti-communicatie. De taak tussen een wereld met en zonder autisme*. Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.
- de Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Delfos, M. (2008). *Autisme op school, deel II: voortgezet onderwijs*. Oirschot: Quirijn.
- Delfos, M. (maart/april 2012). Autisme: geen defect, maar een vertraging en versnelling tegelijk. *Kindertijdschrift*.
- Frith, U. (1989). *Autism: explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail focused Cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5-25.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Heidanus, R. (2011, februari 20). *opbrengst gericht werken in het onderwijs en autisme*. Opgehaald op 23 februari 2015 van ronaldheidanus.blogspot.com: <http://ronaldheidanus.blogspot.nl/2011/02/opbrengstgericht-werken-in-het.html>
- Hill, E. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8, 26-32.
- Horeweg, A. (2014). *Gedragsproblemen in de klas, een praktisch handboek*. Tiel: Lannoo nv.
- Maasen, H. (2014, januari 27). *GGZ Nieuws.nl*. Opgehaald op 11 november 2014 van GGZ Nieuws: <http://www.ggznieuws.nl/home/minder-autisme-met-dsm-5/>
- McClelland, D. (1953). De Ijsbergtheorie. Verenigde Staten.

- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer Science & Business Media.
- Miniankova, I., & Schrurs, J. (2012). *Positief gedrag op school voor kinderen met ASS-Autismespectrumstoornissen. Individueel programma om de schoolcultuur te leren*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ministerie van OCW. (2015). *passend onderwijs.nl*. Opgehaald op 24 februari 2015 van <http://www.passendonderwijs.nl/>
- Nuy, L., & Wichers-Bots, J. (2008). Leerling- & competentieprofiel voor leerlingen op het VO. In J. Wichers-Bots, & M. Haasen, *Naar een anti-vriendelijke VO-school. Leerlingen met autisme en open opdrachten* (pp. 97-105). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ozonoff, S. (1991). Executive functions in autism. In E. Schopler, *Learning and cognition in autism* (pp. 100-219). New York: Springer.
- Peeters, T. (2009). *Autisme: van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen-Amsterdam: Houtekiet.
- Peeters, T. (2012). Nawoord. In D. Dumortier, *Van een andere planeet. Autisme van binnenuit, 8e druk* (pp. 137-140). Antwerpen- Amsterdam: Houtekiet.
- RSV Breda e.o. (2015). *rsvbreda eo, voortgezet onderwijs*. Opgehaald op 24 februari 2015 van <http://www.rsvbreda.nl/vo/>
- Schrurs, J. (2014, oktober - december). Module AUTI - 4, Sociaal gedrag en autisme. Eindhoven: Fontys OSO.
- Van Berckelaer-Onnes, I. (2007, 6 29). Ook op 29 juni bestaat Sinterklaas (afscheidscollege). *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 123-134.
- van Berckelaer-Onnes, I. (2012). *Autisme op school. Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- van de Ven, E. (2014). *Autisme in het middelbaar beroepsonderwijs. Praktische gids voor begeleiders, docenten en zorgcoördinatoren*. Huizen: Pica.
- van der Sommen, I. (2015, jan- maart). Module AUTI-5, gespreksvoering met ASS-leerlingen. Rotterdam: Fontys.
- van Eekeren, M. (2013, juli 3). Transitie van leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis van VSO 'De Brouwerij' naar HBO en MBO: een onderzoek naar competenties, uitdagingen en mogelijkheden van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum van VSO 'De Brouwerij'. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- van Essen, I. (2014). *Effectief en affectief lesgeven aan pubers. Verdieping van pedagogische vaardigheden voor docent en mentor*. Tiel: Lannoo Campus.
- van Herpen, M. (2013). *Ik de leraar. Uit liefde voor het vak, in het belang van ieder kind, in dienst van onze samenleving*. Driebergen: Hetkind.
- van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- van 't Spijker, L. (2012). *Het educatief handelen van docenten; de inzet van de 'Bijsluiter' voor leerlingen met een ASS als hulpmiddel bij het pedagogisch en didactisch handelen in de klas*. Gouda.
- Vermeulen, P. (1999). *Dit is de titel, over autistisch denken*. Berchem: EPO.
- Vermeulen, P. (2009). *Autisme als contextblindheid*. Berchem: EPO/ Acco.
- Vermeulen, P. (2011). *...!? Over Autisme en communicatie*. Berchem: EPO.
- Verstraete, I. (2014). *Communicatiebox voor school en ouders. Voor ondersteuning van normaal begaafde kinderen en jongeren met autisme*. Amsterdam: PICA.
- Wichers-Bots, J., & Haasen, M. (2008). *Naar een anti-vriendelijke school. Leerlingen met autisme en open opdrachten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Wing, L. (1996). *The autistic spectrum, a guide for parents and professionals*. Londen: Constable Publishers.
- Zwaaikom, D. (2014-2015). *Schoolgids*. Oosterhout, Noord-Brabant: Praktijkschool de Zwaaikom.

Bijlage 1: Overzicht planning.

Augustus 2014:	Informatiegesprek ouders
Sept 2014:	Start onderzoek.
September 2014:	Invullen leerling competentieprofiel ouders.
September 2014:	Interview/gesprek leerlingen, invullen (schaal)-vragenlijst.
Oktober/ november 2014:	Invullen (schaal-)vragenlijsten en leerling-& competentielijst door mentoren afgelopen schooljaar, praktijkleerkrachten
November 2014:	Dossieranalyse (samen met orthopedagoge)
November 2014:	Analyse alle gegevens
November 2014:	Leerlingbespreking, bespreken gegevens
November/ december 2014:	Gesprek ouders en leerlingen, (tijdens oudergesprek, praktijkleerkrachten zijn ook aanwezig)
	Opstelling eerste Bijsluiters
Januari 2015:	Invoering Bijsluiters.
Februari 2015:	Eerste evaluatie gebruik Bijsluiters, ouders en leerkrachten tijdens individueel overleg en oudergesprek.
Maart-april 2015:	Eindevaluatie invoering bijsluiters leerlingen
April 2015-einde schooljaar:	Eventuele voortzetting bijsluiters leerlingen

Bijlage 2: Matrix antwoorden leerlingen en hun ouders

Welke moeilijke onderwijssituaties heb je de afgelopen maanden ervaren?

Vraag	Leerling Q.	Leerling D.	Leerling J.
Wat vind je moeilijk/ lastig op deze school? Kun je 3 situaties noemen?	1. Sommige leraren..(noemt 2 namen) dat ze mij aanraken...en dat ze dingen niet snappen... dat is autisme heb. 2. De toiletten..die zijn vies en de klassen die soms benauwd zijn. 3. Als ik boos ben en dan rustig blijven.	1. Dat er kinderen zijn die mij pesten en plagen, ze snappen niet dat ik autisme heb, de meesters ook niet. 2. Als er geen tuin is, of hout, of als jij er niet bent, eerst dacht ik ach, dat komt wel goed, maar dan verlang je toch weer naar je eigen juf, ieder kind doet het op zijn eigen manier verwerken. 3. De theorie wordt moeilijker, ik merk dat, ik kan het, maar ik moet veel uitleg krijgen, anders ben ik minder gestimuleerd en bang dat ik het toch niet kan.	1. Rekenen. 2. Lang staan, onder mijn voeten heb ik heel veel pijn. 3. Als mijn concentratie op is en ik krijg een boek voor mijn neus, daar krijg ik stress van. Vroeger moest ik mijn werk afmaken in de pauze, terwijl ze wisten dat ik autisme heb, dat vond ik niet netjes. Hier snapt ook niet iedereen dat ik autisme heb, dat vind ik niet leuk. 4. Ik weet er nog één: lesuitval en dan naar een andere klas moeten, daar krijg ik stress van.
Ouders	- Q zijn planning was om naar de bakker te gaan. Toen wij vroegen	- Pesten op school en opkomen voor zichzelf en lager zelfbeeld	- Veranderingen in afspraken

	of hij de hond wilde uitlaten en R naar de bakker ging en dat ze dan beiden tegelijk klaar zouden zijn'. - Eigenlijk zijn de aanvaringen/escalaties steeds hetzelfde; het gebeurt bij een verandering waarin wij wel eens kunnen denken dat het wel zal lukken'. Helaas blijkt dit niet het geval te zijn. We moeten dus nog meer van te voren alert zijn met hoe we iets vragen/zeggen. Helaas veranderen dingen in het leven nogal eens en moet hij hier hard aan werken (met ons). - Helaas weten niet alle leerkrachten om te gaan met autisme.	- Diverse situaties wanneer afspraken niet door konden gaan. D. dramt dan door, ouders kwaad moeite met rustig en geduldig blijven. - Als D. het goed wil doen, maar dan toch van ouders commentaar krijgt of het niet lukt: verdriet en minder zelfvertrouwen. - Niet alle leerkrachten zijn bekend met het omgaan met autisme.	geven erg veel stress. Alles moet volgens de gemaakte afspraken. - Overprikkeling door drukte, geluiden thuis en op school. J. komt erg vermoeid thuis van school en moet echt bijkomen. - Vrije tijdsbesteding -Het gevoel niet geaccepteerd te worden door leerkrachten, leerlingen (en zijn vader).
--	---	---	--

**Bijlage 3: Dossieranalyse moeilijke onderwijssituaties
(samen met orthopedagoge)**

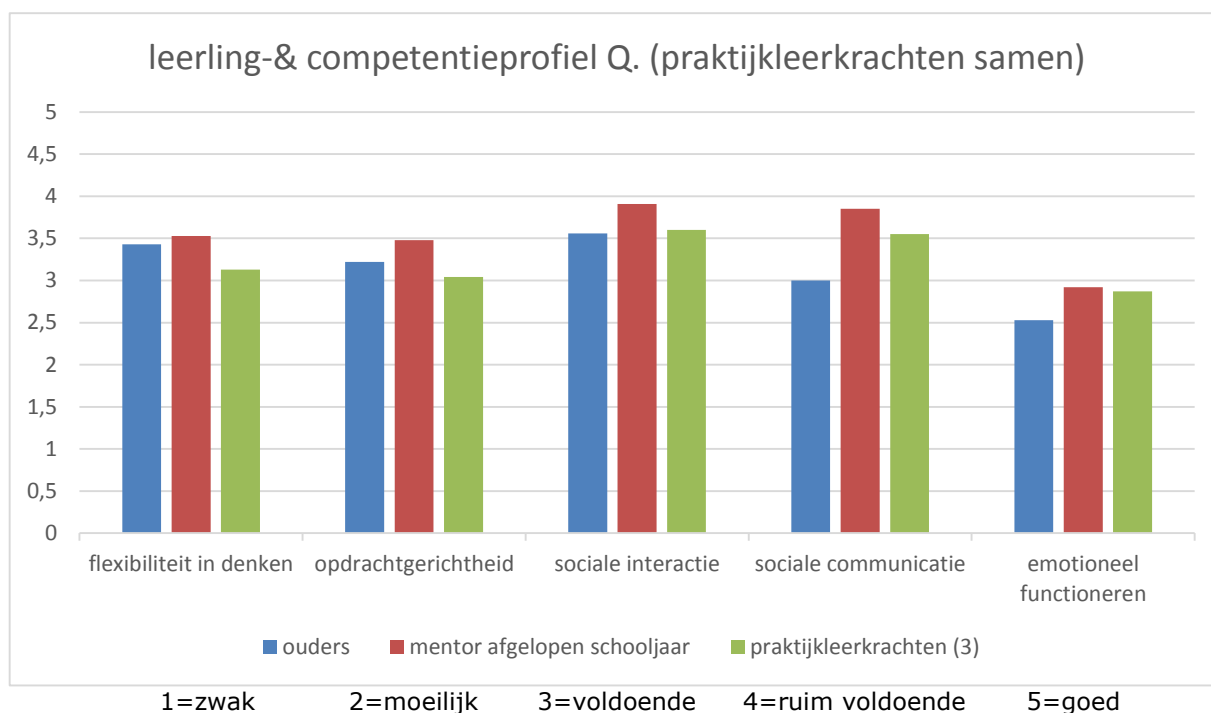
Dossier verslag	Datum	Moeilijke (onderwijs) situaties vanuit dossier Q.
Evaluatieverslag PMT	12-09-'14	<i>Zelfvertrouwen en eigenwaarde:</i> - Problemen op het emotionele vlak; dit heeft een negatieve invloed op het sociale vlak. - Uitspreken van emoties. - Veel negatieve feedback op eigen handelen. - Legt lat erg hoog voor zichzelf; daardoor snel gefrustreerd en moeite met inhouden van boosheid. - moeite met omgaan met oplopende spanning.
Dossieranalyse en integratief beeld	28-08-'13	- Overzicht krijgen in onoverzichtelijke en onvoorspelbare situaties. - Dit zorgt voor gevoelens van angst en onveiligheid. - Reactie hierop: onverschillig, afwerend en opstandig gedrag. Hij is dan niet in staat zijn emoties (boosheid, frustratie, angst) te reguleren. Dit leidt tot heftige, escalerende situaties. - Onverwachte situaties leveren derhalve veel spanning en problemen op. Dit is zowel thuis als op schoolniveau zichtbaar. Ook in de toekomst richting stage en arbeid zal hij hier steeds mee worden geconfronteerd. - Laat een beeld zien van een jongen die veel kan, maar bij de praktijkvakken blijkt hij minder handig dan je zou vermoeden; hij loopt daar tegen zijn beperkingen aan en kan daar slecht mee omgaan. Hij wordt boos op zichzelf en dit wordt versterkt als hij niet direct wordt geholpen.
Medische problemen		Medicatie: Ritalin

Dossierverslag	Datum	Moeilijke (onderwijs) situaties vanuit dossier D.
Dossieranalyse en integratief	13-08-'12	- Kenmerken van ADHD en ASS, vanuit het dossier is er onvoldoende duidelijkheid omtrent een diagnose. - Vanwege een articulatiestoornis zeer lang logopedie gehad. <i>Sociale vaardigheidstekorten:</i> - Inleven in een ander, omgaan met een ander. - Zegt soms kwetsende dingen voordat hij nadenkt over het effect hiervan. - Wantrouwend, door zijn pestverleden. - Kan zichzelf erg druk maken om kleine dingen; blaast het op - Perfectionistisch; wil alles goed doen. <i>Werkhouding en taakgedrag:</i> - Plannen van taken. - Snel afgeleid, zowel door interne als externe prikkels en impulsief. - Moeite om zijn beurt af te wachten. <i>Sociaal-emotionele ontwikkeling:</i> - Gedrag is niet leeftijdsadequaat; gedraagt zich kinderlijk. - Slaat door als blijkt dat anderen om hem moeten lachen. - Kwetsbaar en weinig weerbaar door pestverleden.

		- Mogelijke angstproblematiek. - Onzeker over eigen functioneren. - Laat op school niet gemakkelijk zijn emoties zien, verbloemt dit, thuis komen de frustraties er pas uit. <i>Lichamelijke ontwikkeling:</i> - Zeer zwakke grove motoriek: evenwichtsproblemen.
--	--	--

Dossierverslag	Datum	Moeilijke (onderwijs) situaties vanuit dossier J.
Dossieranalyse en integratief beeld	Sept. '12	- Diagnose ASS in 2010 - ASS geeft problemen op alle ontwikkelingsgebieden - Erg perfectionistisch, bang om fouten te maken, - Tekortkomingen op het gebied van de executieve functies, - TOM en centrale coherentie zijn onvoldoende ontwikkeld - Kenmerken van smetvrees - Ziet 'veel beren op de weg', - Vader heeft weinig tot geen begrip voor de beperkingen van J.: maakt vervelende opmerkingen hierover. J. worstelt hiermee - Enorm pestverleden - Erg stressgevoelig, - Voelt zich somber - Had vroeger gevoelige zintuigen
Neuro psychisch onderzoek en intelligentie-onderzoek	22-10-'14	- Aangemeld vanwege somberheidsklachten - Internaliserende gedragsproblemen die zich (thuis) uiten in angstig en depressief gedrag en lichamelijke klachten. - J. ervaart veel stress, is snel in de war en geïrriteerd, - Moeite met executieve functies; remmingsvermogen, cognitieve flexibiliteit. - Problemen met herkenning van gezichten. - Moeite met onderscheid maken van emoties; blij versus verdrietig en boos versus angst. - Laag begaafde capaciteiten, TIQ: 66 - Kan sociale zaken niet goed overzien, - Prikkelgevoelig, - Slechte motoriek
Medische problemen		- Chronische obstipatie - zwakke motoriek (waarvoor behandelingen gehad) - Melatonine - Risperdal (2xdaags thuis) i.v.m. depressies vanuit ASS

Bijlage 4: Analyse Leerling-& competentieprofiel leerling Q.



Informatieverwerking is niet in de grafiek weergegeven, een andere sleutel (1-3, i.p.v. 1-5). Deze is verderop uitgewerkt.

Moeilijke (onderwijs) situaties voor Q. vanuit het Leerling-& competentieprofiel (aangegeven in geel)

Flexibiliteit In denken	Gedrag in situaties die veranderen aanpassen	Regels aanpassen aan een veranderde situatie	Verliezen in details	Hoofd- en bijzaken onderscheiden	Is snel afgeleid	Heeft lange verwerkingstijd nodig	Volgen van rode draad
Ouders	x	x	x	x	x	x	
Mentor afg.schooljaar	x	x		x	X	x	x
Tuin					x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	x	x
Bouwkunde	x	x	x	x	x	x	x
Opdrachtgerichtheid	Zelf spullen vinden en organiseren	Zelfstandig aan een taak beginnen	Werk nakijken	Raakt in verwarring (stress) in een probleem-situatie	Omgaan met probleem op het schoolplein/ aula	Weten wat er van hem wordt verwacht	Zelf huiswerk plannen
Ouders	x	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar		x	x	x	x		x
Tuin		x	x	x	x		x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	x	x
Bouwkunde		x	x	x	x	x	x

Opdracht-gerichtheid	Tijd inschatten die voor een taak staat	Zelfstandig een taak opsplitsen in kleinere delen	Weten wat te doen bij een probleem	Snel afgeleid door onbelangrijke zaken
Ouders	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x
Tuin	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x
Bouwkunde	x	x	x	x

Sociale interactie	Accepteren van ander-mans mening	Nabijheid van anderen accepteren
Ouders	x	
Mentor afg.schooljaar	x	x
Tuin	x	x
Arbeidstr.	x	x
Bouwkunde	x	x

Sociale communicatie	Non-verbaal op de juiste wijze reageren	Gerichtheid tijdens individuele instructie	Non-verbaal reageren op groeps-instructie	Beurt nemen in een gesprek	Uit zichzelf een gesprek beginnen	Begrijpen van grapjes en woordspelingen	Reeks instructies geven en ontvangen
Ouders	x	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar				x		x	x
Tuin	x	x	x	x		x	x
Arbeidstr.		x				x	x
Bouwkunde		x			x	x	x

Sociale communicatie	Een gesprek op gang houden	Bewust zijn van de interesse en behoeften van de ander	Gerichtheid tijdens groeps-instructie
Ouders	x	x	
Mentor afg.schooljaar		x	x
Tuin		x	x
Arbeidstr.		x	x
Bouwkunde		x	x

Emotioneel functioneren	Omgaan met een frustrerende situatie	Omgaan met uitgestelde aandacht	Hebben van onlogische angsten	Begrijpen van kritiek	Ongepaste situaties weglachen	Emoties op de juiste manier tonen	Zichzelf kunnen motiveren voor algemene schoolzaken
Ouders	x	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x		x	x	x
Tuin	x	x	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x		x	x	x	
Bouwkunde	x	x		x		x	x

Informatie- verwerking 1=niet 2=soms 3=vaak	Kijkt de meeste tijd naar beneden	Hoort hele kleine geluiden	Wil niet aan- geraakt worden	Omgaan met fijn motorisch materiaal	Schrijft en tekent onduidelijk	Omgaan met grof motorisch materiaal	Heeft hekel aan bepaalde materialen
Ouders	x	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x	x	x
Tuin	x		x				
Arbeidstr.			x	x	x	x	
Bouwkunde	x	x	x	x	x	x	

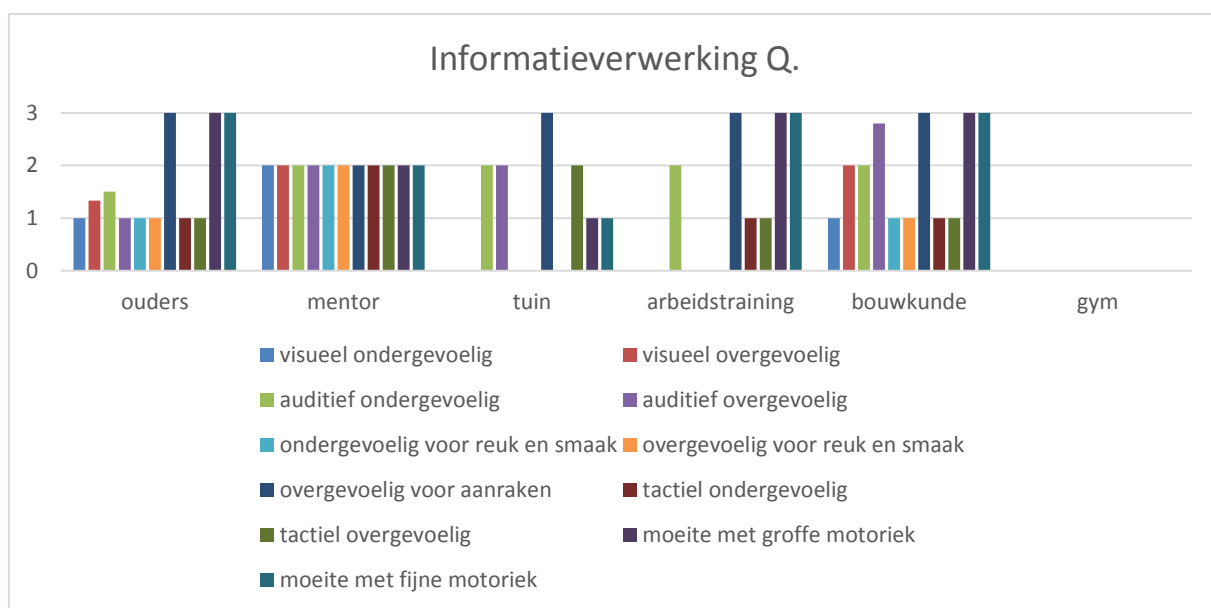
Informatie- verwerking 1=niet 2=soms 3=vaak	Visueel onder- gevoelig	Visueel over- gevoelig	Auditief onder- gevoelig	Auditief over- gevoelig	Onderge- voelig voor smaak en reuk	Overge- voelig voor smaak en reuk	Overge- voelig voor aanraken
Ouders	1	1,33	1,5	1	1	1	3
Mentor afg.schooljaar	2	2	2	2	2	2	2
Tuin			2	2			2
Arbeidstr.			2				3
Bouwkunde	1	2	2	2,8	1	1	3

Informatie- verwerking 1=niet 2=soms 3=vaak	Tactiel onderge- voelig	Tactiel Overge- voelig	Moeite met omgaan met grobe motoriek	Moeite met omgaan met fijne motoriek
Ouders	1	1	3	3
Mentor afg.schooljaar	2	2	2	2
Tuin		2	3	3
Arbeidstr.	1	1	3	3
Bouwkunde	1	1	3	3

1=geen last van

2=soms last van

3=vaak last van



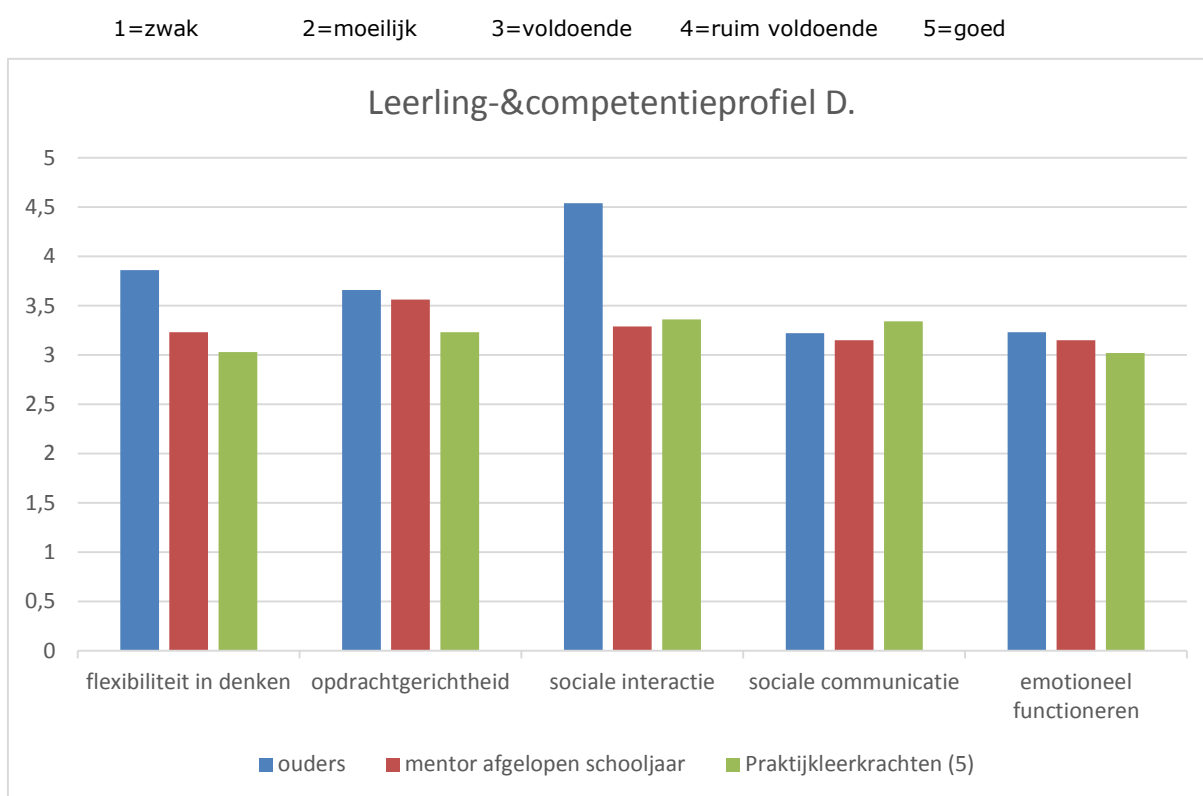
De praktijkleerkrachten van tuin en arbeidstraining hebben de vragen m.b.t. informatieverwerking niet ingevuld; de redenen waren: 'vragen onduidelijk', 'Ik weet dat allemaal niet', 'Ik heb nog nooit zo naar leerlingen gekeken'. Gym is niet ingevuld.

Samenvatting zwakke (minder sterke) punten van Q.

	Minder sterk flexibiliteit in denken
Ouders	Niet zo flexibel in denken! Zwart is zwart en wit is wit! Als er iets verandert heeft hij daar last van. We moeten dan goed onderbouwen waarom het anders is gelopen.
Mentor afgelopen schooljaar	Bij bepaalde personen geen concessies.
Bouwkunde	Verliest zich erg in details.
Tuin	Toch vervalt hij regelmatig in 'star denken'. Hij is dan moeilijk te corrigeren.
Arbeidstraining	Als hij denkt dat iets niet in zijn voordeel is, reageert hij gefrustreerd en agressief. Hij kan zich er moeilijk een voorstelling van maken dat iemand andere inzichten heeft dan hijzelf.
	Minder sterk opdrachtgerichtheid
Ouders	Een opdracht geven die hij meteen moet uitvoeren, dat vindt hij niet fijn, dat ranselt hij dan af om maar zo snel mogelijk klaar te zijn.
Mentor afgelopen schooljaar	Rustig bekijken. Hulp aannemen.
Bouwkunde	Zelfstandig werken. Opdrachtgerichtheid.
Tuin	Als de opdracht te lang duurt of te moeilijk is, zoekt hij uitvluchten om onder de taak uit te komen.
Arbeidstraining	Opdrachten die hij niet leuk vindt, die moet je hem eigenlijk niet geven, want daar komt <i>niets</i> van terecht, anders dan ellende en schade.
	Minder sterk informatieverwerking
Ouders	Je moet hem triggeren, kan heel snel iets laten gaan wat misschien wel heel belangrijk is voor ons, maar niet voor hem.
Mentor afgelopen schooljaar	-
Bouwkunde	Kijkt vaak naar beneden of weg bij instructie.
Tuin	Concentratie is niet altijd gericht op de informatieverwerking. Hij is snel af te leiden.
Arbeidstraining	Als de informatie betrekking heeft op iets wat hem niets interesseert, luistert hij niet en verwerkt hij dus ook niets.
	Minder sterk sociale interactie
Ouders	Tijdens de voetbal neemt hij alles heel serieus; als een speler duwt, dan denkt hij van: 'ok, hij wil vechten' of hij duwt hem zo terug, want dat is volgens hem niet normaal, maar dat hoort bij het spel.
Mentor afgelopen schooljaar	Iets aannemen van anderen; ligt eraan wie het zegt Laat zaken die zijn geweest moeilijk los.
Bouwkunde	Volgt/kopieert het gedrag van anderen.
Tuin	Hij kan een probleem maken over futiliteiten en reageert dan heel star.
Arbeidstraining	Ik kan niet waarnemen of hij ook in staat is d.m.v. positieve kenmerken mensen voor zich te winnen.
	Minder sterk sociale communicatie
Ouders	Hij zal je niet snel aankijken als hij iets vraagt, kijkt altijd naar beneden!
Mentor afgelopen schooljaar	Soms te wild.
Bouwkunde	Groepsinstructie/ 1-op-1 instructie.
Tuin	Drukt zich niet altijd even tactisch uit.

Arbeidstraining	Vervalt erg snel in negatieve communicatie als hem iets niet aanstaat. Komt dan agressief en dreigend over. Hij heeft goed geleerd hoe hij hiermee zijn zin kan krijgen.
	Minder sterk emotioneel functioneren
Ouders	Hij zal niet snel zijn emoties laten zien. Is echt een binnenvetter! We moeten veel met hem praten om zijn gevoelens/ emoties te laten gaan. Hij wil zich dan graag groot voor doen!
Mentor afgelopen schooljaar	Soms te veel op de persoon gericht.
Bouwkunde	Omgaan met kritiek!!! Omgaan met situaties waarin het tegen zit.
Tuin	Drukt zich 'emotioneel' moeilijk spontaan uit; ik heb het vermoeden dat hij bepaalde emoties wegdrukt.
Arbeidstraining	Maar doet dat helaas vrij vaak op een negatieve manier.

Bijlage 5: Analyse leerling- & competentieprofiel leerling D.



Informatieverwerking is niet in de grafiek weergegeven, een andere sleutel (1-3, i.p.v. 1-5) Deze is verderop apart weergegeven.

Moeilijke (onderwijs) situaties/ zwakkere punten van D.

Flexibiliteit In denken	Hoofd-en bijzaken onderscheiden	Stilzitten	Gedrag veranderde situaties kunnen aanpassen	Regels aan veranderde Situatie Aanpassen	In een groepje werken	Samen-Werken
Ouders	x	x	X			
Mentor afg.schooljaar			x	x	x	X
Tuin	x		x		x	
Arbeidstr.	x	x	X			
Bouwkunde	x	x	X	x	x	x
Handv.heid	X				x	x
Gym	X	x	x		x	x

Flexibiliteit In denken	Samenhang zien	Zich in details verliezen	Kunnen fantaseren maar werkelijkh. in oog houden	Rode draad kunnen volgen	Lange verwerkingstijd nodig
Ouders		x			X
Mentor afg.schooljaar	X			X	
Tuin	x			X	x
Arbeidstr.		x		X	x
Bouwkunde	x	x	x	X	x
Handv.heid	x			x	x
Gym	x			x	

Opdracht-gerichtheid	In verwar- ring raken in een pro- bleemsitu- atie	Dag kunnen plannen	Omgaan met problemen op schoolplein, aula	Tijd inschatten voor een taak	Richten op belangrijke zaken van een taak	Taak opsplitsen in kleinere delen
Ouders	x	x				x
Mentor afg.schoolljr.	X		X			X
Tuin	X	x	x	x	X	X
Arbeidstr.	x		x	X	X	
Bouwkunde	X	x	x	X	X	X
Handv.heid	X		x	X	x	x
Gym	x		x	X	x	x

Sociale interactie	Interesse tonen in anderen	Verplaatse n in de gedachten van anderen	Andermans mening accepteren	Volgen non- verbale tekens in 1-op 1 situaties met anderen	Volgen non- verbale tekens in een groep	Begrijpen van interactie van mede- leerlingen	Nabijheid van anderen verdragen
Ouders	x	x	X				
Mentor afg.schooljaar	x	x		x	x	x	
Tuin		X	X			x	
Arbeidstr.		x	x			x	
Bouwkunde	X	x	X			x	x
Handv.heid	x	x		x		x	X
Gym			x			x	

Sociale interactie	Kunnen samen- werken	Deel uitmaken van een groep	Steun/troost bieden aan anderen	Gericht contact maken met anderen	In pauze met anderen optrekken
Ouders					
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x
Tuin		x		x	x
Arbeidstr.		x	x	x	X
Bouwkunde	x	x	x		x
Handv.heid	X	x	x	x	x
Gym	x	x			x

Sociale communi- catie	Tijdens instructie van U gericht op U	Bewust van inte- resses en behoeften v. degene met wie hij praat	Stijl van gesprek aanpassen aan de luisteraar	Toon en volume van stem aanpas- sen	Beurt nemen in een gesprek	Reageren op non- verbale groeps- instructie	Goede zinnen maken (gramma- ticaal)
Ouders	x	x	x	X			
Mentor afg.schooljaar				X	x	x	X
Tuin	x	x	x	x	X		X
Arbeidstr.	X			x	x		
Bouwkunde		x	x	x	x	X	x
Handv.heid		x		x			
Gym		x	x	x	x		x

Sociale communi- catie	Grappjes/ Woordspe- Lingen begrii- pen	Instructies Geven en Ontvangen	Non-verbaal juist reage- Ren
Ouders			
Mentor afg.schooljaar	X		
Tuin	x	X	
Arbeidstr.		x	
Bouwkunde	x	X	
Handv.heid		x	x
Gym	x	x	

Emotioneel functioneren	Omgaan met frustrerende situaties	Omgaan met uitgestelde aandacht	Emoties juist tonen	Begrijpen van kritiek	Lachen in situaties die ongepast zijn
Ouders	X	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	X	X	x	x	x
Tuin	X	x		x	
Arbeidstr.	x	x		x	x
Bouwkunde	X	x	x	x	x
Handv.heid	x	x	x	x	x
Gym	x	x	x	x	x

Informatieverwerking 1=niet 2=soms 3=vaak	Visueel ondergevoelig	Visueel overgevoelig	Auditief ondergevoelig	Auditief overgevoelig	Ondergevoelig voor smaak en reuk	Overgevoelig voor smaak en reuk	Overgevoelig voor aanraken
Ouders	1	1,33	1,7	1,7	2	1,3	1
Mentor afg.schooljaar	1	1	1,7	1	1	1	1
Tuin	-	-	-	-	-	-	-
Arbeidstr.	-	-	-	-	-	-	-
Bouwkunde	1,3	1	1	1	1	1	1
Handv.heid	-	-	-	-	-	-	-
Gym	2	2	1,2	1,5	1	1	1,5

Informatieverwerking 1=niet 2=soms 3=vaak	Tactiel ondergevoelig	Tactiel Overgevoelig	Moeite met omgaan met groffe motoriek	Moeite met omgaan met fijne motoriek
Ouders	1	1,5	1,5	2
Mentor afg.schooljaar	1	1	1,5	1
Tuin	-	-	-	-
Arbeidstr.	-	-	-	-
Bouwkunde	1	1	2	2
Handv.heid	-	-	-	-
Gym	1,5	2	3	2

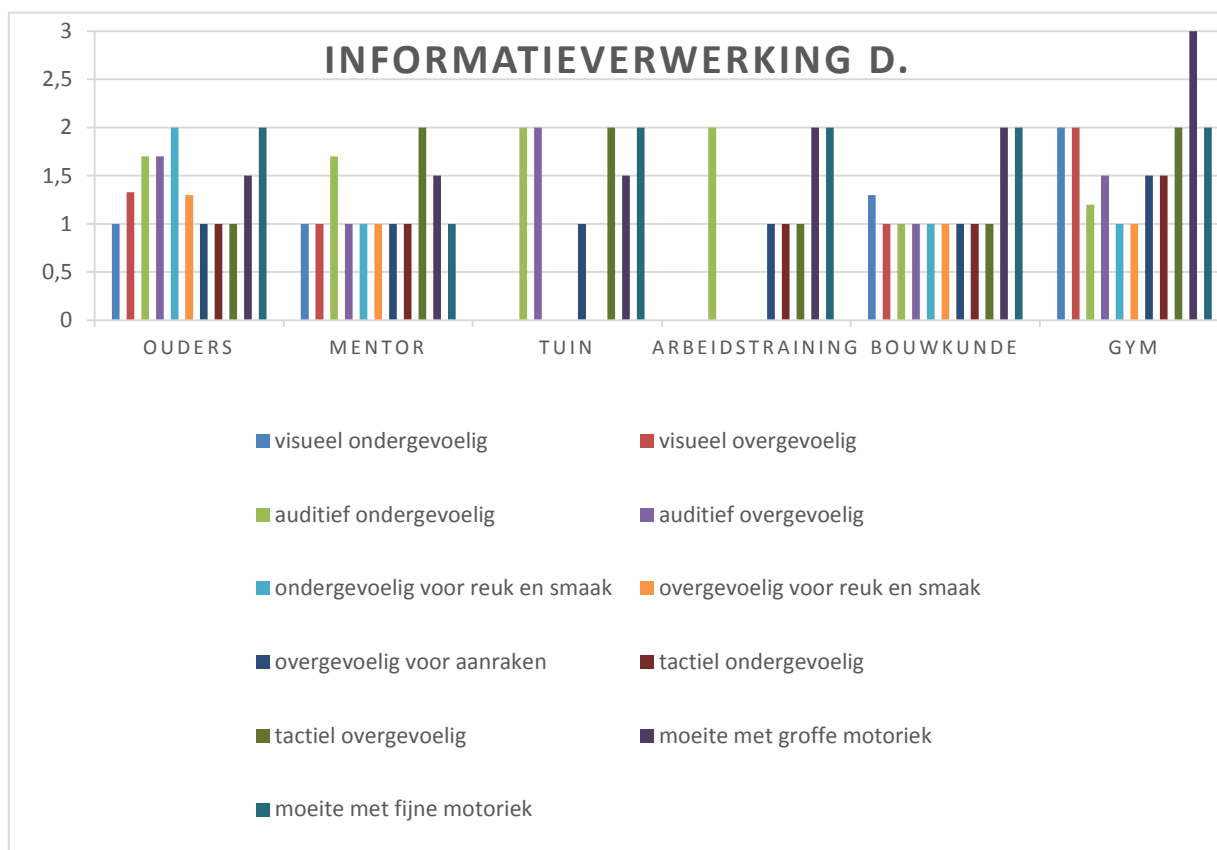
Ouders: Hoort hele kleine geluiden (auditief overgevoelig),

Mentor: Wordt aangetrokken door muziek en geluiden

Tuin: Reageren op kou en pijn (tactiel overgevoelig)

De praktijkleerkrachten van tuin, arbeidstraining en handvaardigheid hebben de vragen m.b.t. informatieverwerking niet ingevuld; de redenen waren: 'vragen onduidelijk', 'Ik weet dat allemaal niet'

1=niet 2=soms 3=vaak



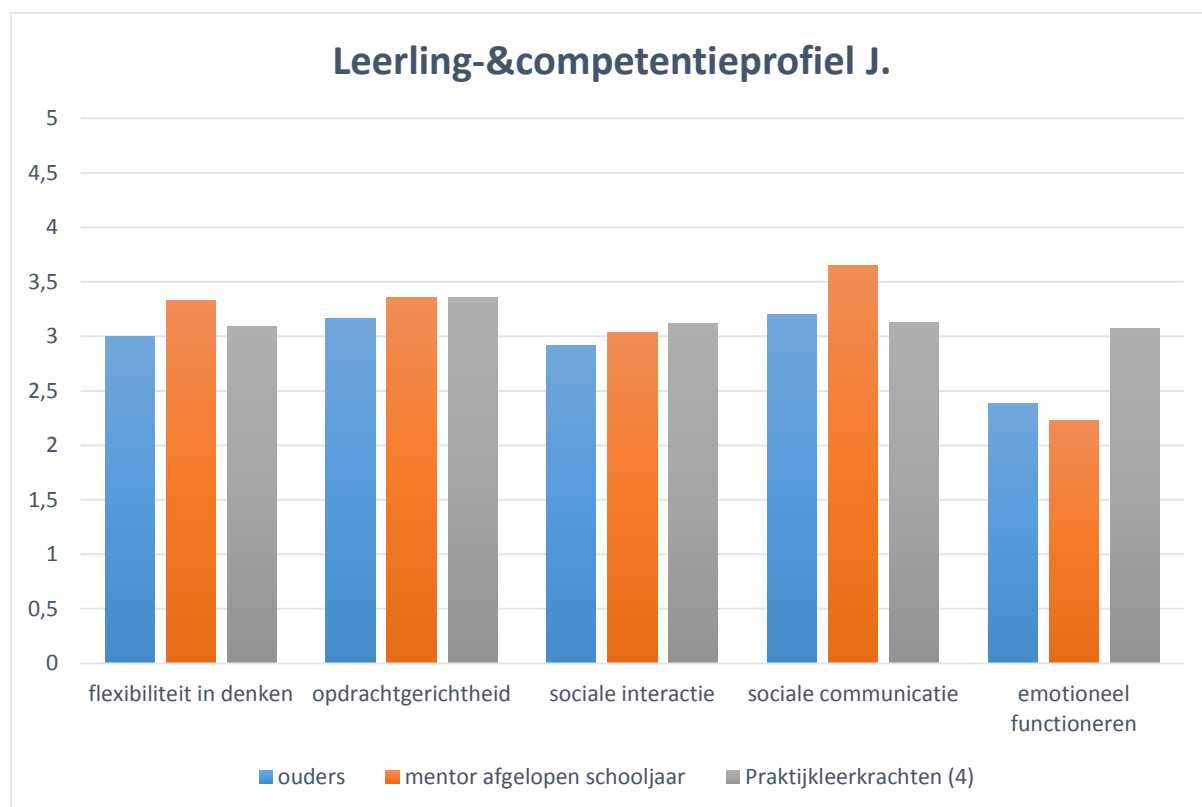
Samenvatting zwakke (minder sterke) punten van D.

	Minder sterk flexibiliteit in denken
Ouders	Verliest zich in details, hoofd-en bijzaken onderscheiden, stilzitten
Mentor afgelopen schooljaar	Wat D. in zijn hoofd heeft zitten, zo is het ook, weinig tot geen flexibiliteit
Bouwkunde	S. verliest zich in details
Tuin	D. is erg gefocust op hetgene, dat opgedragen is. Als hij daar van af moet wijken, is hij van slag.
Arbeidstraining	...Soms gaat hij daarin dan weer net te ver
Handvaardigheid	-
Gym	D. denkt erg zwart-wit. Het grijze gebied ertussen vindt hij erg moeilijk.
	Minder sterk opdrachtgerichtheid
Ouders	Plannen van zaken die nieuw of onduidelijk zijn. Snel afgeleid.
Mentor afgelopen schooljaar	Snel afgeleid.
Bouwkunde	Even taak opsplitsen in kleinere delen. Blijft vaak hangen in details.
Tuin	D. is erg gefocust op hetgene, dat opgedragen is. Als hij daar van af moet wijken, is hij van slag.
Arbeidstraining	Snelheid is gemakkelijker objectief te meten dan kwaliteit, daardoor werkt hij vaak te snel!
Handvaardigheid	Denkt dat hij zelfstandig werkt, maar heeft toch veel hulp nodig.
Gym	Weet niet wat wel en wat niet belangrijk is aan een opdracht.

	Minder sterk Informatieverwerking
Ouders	Kan schrikachtig reageren op geluiden die hij niet kan plaatsen.
Mentor afgelopen schooljaar	Rigide, star.
Bouwkunde	Luistert niet altijd goed.
Tuin	Dit is tevens een valkuil, want daar kan hij dan ook niet meer van afwijken, m.a.w. het is voor hem dan moeilijk om logische verbanden te maken.
Arbeidstraining	Vindt het vaak lastig om rangorde aan te brengen ten aanzien van wat is erg belangrijk en wat minder.
Handvaardigheid	-
Gym	Heeft vaak extra uitleg of bevestiging nodig.
	Minder sterk sociale interactie
Ouders	Doorvragen en interesse in anderen.
Mentor afgelopen schooljaar	Weet niet hoe contact te maken. Aangeleerde trucjes bij SOVA of PMT worden niet goed of op de juiste manier toegepast.
Bouwkunde	Interactie met andere leerlingen matig/zwak. Samenwerken matig.
Tuin	Hij zegt niet alles even tactvol; daardoor wekt hij soms wrevel bij anderen op.
Arbeidstraining	...maar blijft hierbij op een kinderlijk niveau hangen. Voelt zich gemakkelijk onrechtvaardig behandeld en/of onheus bejegend en reageert dan erg emotioneel (huilen).
Handvaardigheid	-
Gym	Reageert vaak ongepast op anderen en weet niet goed wanneer hij moet stoppen.
	Minder sterk sociale communicatie
Ouders	D. kan afgeleid worden door zijn omgeving. Stemvolume!!
Mentor	Niet op beurt wachten.
Bouwkunde	Inschatten wanneer hij wat zegt.
Tuin	Hij praat hard en is nadrukkelijk aanwezig. Hij weet niet altijd zaken op de juiste manier uit te drukken!
Arbeidstraining	Kan soms zo vasthoudend zijn dat het zeurderig of drammerig gaat worden.
Handvaardigheid	Reageert te snel naar andere leerlingen.
Gym	Zegt vaak de verkeerde dingen en wordt dan uitgelachen door andere leerlingen.
	Minder sterk emotioneel functioneren
Ouders	Ongeduldig. Lacht nog op ongepaste momenten.
Mentor afgelopen schooljaar	D. begrijpt heel weinig.
Bouwkunde	-Uitgestelde aandacht -omgaan met kritiek
Tuin	D. heeft nog veel begeleiding nodig t.a.v. het onder controle krijgen van zijn emoties!
Arbeidstraining	Moeilijk troostbaar.
Handvaardigheid	Kan niet goed tegen kritiek.
Gym	Hij gilt vaak hard en huult snel. Niet gepast voor een jongen van zijn leeftijd.

Bijlage 6: Analyse leerling- & competentieprofiel leerling J.

1=zwak 2=moeilijk 3=voldoende 4=ruim voldoende 5=goed



Informatieverwerking is niet in de grafiek weergegeven, een andere sleutel (1-3, i.p.v. 1-5). Deze is verderop uitgewerkt.

Moeilijke (onderwijs) situaties/ zwakkere (minder sterke) punten van J.

Flexibiliteit In denken	Hoofd-en bijzaken onderscheiden	Heeft lange verwerkingstijd nodig	Gedrag in veranderende situaties kunnen aanpassen	Regels aan veranderde situatie aanpassen	In een groepje werken	Snel afgeleid
Ouders	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x			x
Metaal	x	x	x	x	x	
Arbeidstr.	x	x	x	x		
Bouwkunde	x	x	x	x	x	
Gym	x	x	x	x		x

Opdrachtgerichtheid	In verwar- ring raken in een probleemsituatie	Omgaan met problemen op schoolplein/ aula	Zelfst. spullen vinden en organiseren	Tijd inschatten voor een taak	Afgeleid door onbelangrijke zaken	Taak opsplitsen in kleinere delen
Ouders	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x		x	x
metaal	x	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x		x
Bouwkunde	x	x		x	x	x
Gym	x	x	x	x	x	x

Sociale interactie	Volgen non-verbale tekens in 1-op1 sit. m anderen	Volgen non-verbale tekens in een groep	Verplaatsen in de gedachten-wereld van anderen	Begrijpen van interactie van anderen	Gebruik van gebaren	Steun en Troost Bieden aan anderen	In pauze Optrekken Met Anderen
Ouders	x	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x	x	x
Metaal	x	x	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	x	x
Bouwkunde			x	x	x	x	x
Gym			x	x	x	x	x

Sociale communicatie	Tijdens instructie van U gericht op U	Stijl van gesprek aanpassen aan de luisteraar	Beurt nemen in een gesprek	Is zich bewust van interesses en behoeften van anderen	Toon en volume aanpassen aan de luisteraar	Instructies geven en ontvangen
Ouders	x	x		x	x	x
Mentor afg.schooljaar		x		x	x	x
metaal			x	x	x	x
Arbeidstr.	x		x	x	x	x
Bouwkunde		x	x	x	x	x
Gym		x		x	x	x

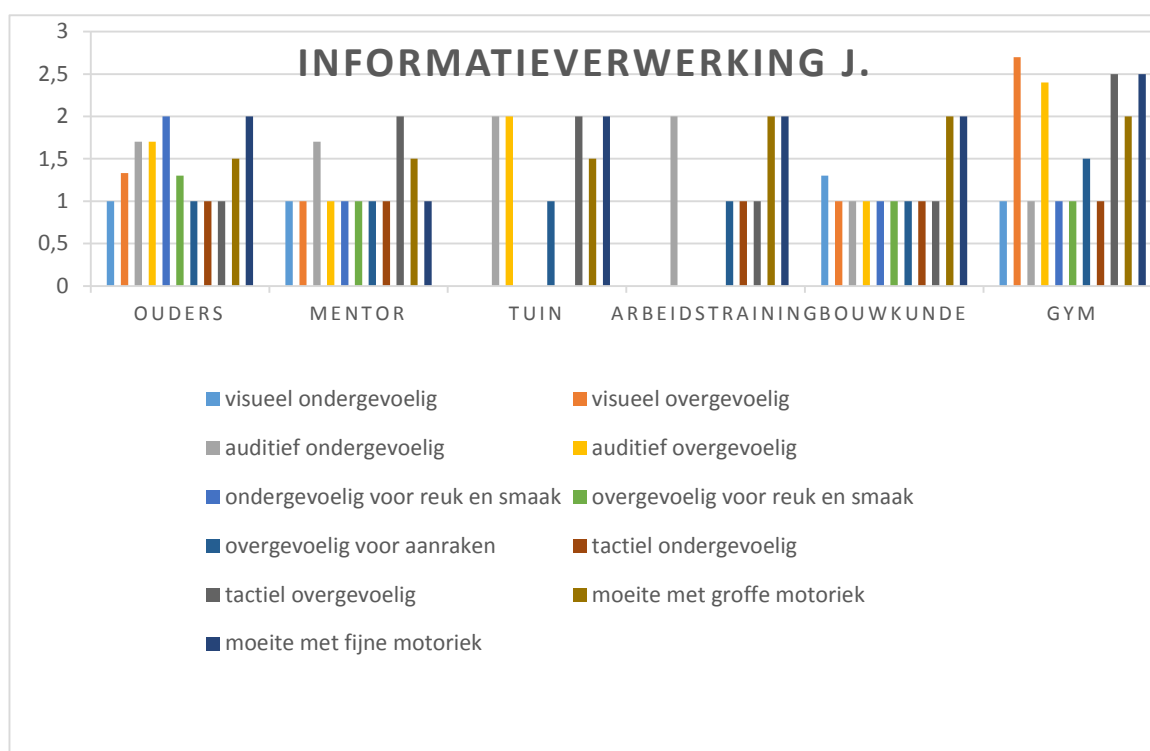
Emotioneel functioneren	Omgaan met frustrerende situaties	Omgaan met uitgestelde aandacht	Emoties juist tonen	On-logische angsten hebben	Lachen in situaties die ongepast zijn	Angstig en gespannen zijn
Ouders	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x		x
metaal	x		x	x		
Arbeidstr.	x					x
Bouwkunde	x				x	x
Gym	x		x	x		x

Informatieverwerking 1=niet 2=soms 3=vaak	Visueel ondergevoelig	Visueel overgevoelig	Auditief ondergevoelig	Auditief overgevoelig	Ondergevoelig voor smaak en reuk	Overgevoelig voor smaak en reuk	Overgevoelig voor aanraken
Ouders	1	1,33	1,7	1,7	2	1,3	1
Mentor afg.schooljaar	1	1	1,7	1	1	1	1
metaal							
Arbeidstr.							
Bouwkunde	1,3	1	1	1	1	1	1
Gym	1	2,7	1	2,4	1	1	1,5

Informatieverwerking 1=niet 2=soms 3=vaak	Tactiel ondergevoelig	Tactiel Overgevoelig	Moeite met omgaan met groffe motoriek	Moeite met omgaan met fijne motoriek
Ouders	1	1,5	1,5	2
Mentor afg.schooljaar	1	1	1,5	1
metaal				
Arbeidstr.				
Bouwkunde	1	1	2	2
Gym	1	2,5	2	2,5

De praktijkleerkrachten van metaal en arbeidstraining hebben de vragen m.b.t. informatieverwerking niet ingevuld; de redenen waren: 'vragen onduidelijk', 'Ik weet dat allemaal niet', 'Ik heb nog nooit zo naar leerlingen gekeken'.

1=geen last van 2=soms last van 3=vaak last van



Samenvatting minder sterke punten van J. (door betrokkenen)

	Minder sterk flexibiliteit in denken
Ouders	Heeft moeite met omschakelen naar een andere situatie of taak. Denkt vaak alleen zwart-wit. Kent geen middenweg.
Mentor afgelopen schooljaar	Erg rigide, star in denken, kleine of grote gebeurtenissen op een dag/weekend kunnen hem lange tijd ' bezig' houden. Inzicht, inlevingsvermogen in Gedrag van anderen is zwak, bijv. vriendschap claimen/
Bouwkunde	Er mag niet te snel van onderdeel veranderd worden.
Metaal	..Is het ook snel weer vergeten
Arbeidstraining	Van werk dat hij niet eerder heeft gedaan wordt hij een beetje zenuwachtig.
Gym	Als er thuis iets verandert of niet naar zijn zin is, dan raakt hij zo in de stress dat hij dan vaak dagen ziek wordt gemeld.
	Minder sterk opdrachtgerichtheid
Ouders	Is voortdurend afgeleid bij bijv. huiswerk. Als hij thuis een taak moet doen is hij al heel snel met iets anders bezig.
Mentor afgelopen schooljaar	Niet altijd kritisch op eigen werk. Gaat op in werken, hoge concentratie, kan soms moeite veroorzaken met wisseling van werk.
Bouwkunde	Erg traag.
Metaal	Vaak na meerdere keren uitleg, snapt hij het wel en doet hij zijn werk.
Arbeidstraining	-
Gym	Als de opdracht te moeilijk/ onduidelijk is, raakt hij in de stress.

	Minder sterk informatieverwerking
Ouders	Als ik iets uitleg, moet ik korte pauzes inlassen, in en tussen de zinnen, anders krijgt hij teveel informatie in 1 keer.
Mentor afgelopen schooljaar	Bij onrust in de klas kan hij zich slecht concentreren
Bouwkunde	Traag, maar pakt het wel op.
Metaal	-
Arbeidstraining	Pikt de essentie van informatie minder goed op wanneer de instructie collectief wordt gegeven (en wordt daar dan ook wel wat zenuwachtig van)
Gym	Informatie komt vertraagt binnen, dus te veel informatie komt op een gegeven moment niet meer binnen.
	Minder sterk sociale interactie
Ouders	Hij wil graag dat alles gaat op zijn manier, kan anders in paniek raken.
Mentor afgelopen schooljaar	Claimen!
Bouwkunde	Weinig interactie met anderen
Metaal	Gaat verder niet om met anderen.
Arbeidstraining	Buiten die leerlingen zoekt hij contact niet op.
Gym	Hij is bang voor anderen in de aula, hij kan er niet mee omgaan.
	Minder sterk sociale communicatie
Ouders	Valt vaak in de rede. Kan niet wachten tot hij aan de beurt is om iets te zeggen. Ook legt hij dingen vaak verkeerd uit, waardoor net kwetsend kan overkomen.
Mentor afgelopen schooljaar	..met leeftijdsgenoten. Opkomen voor zichzelf
Bouwkunde	Weinig contact
Metaal	-
Arbeidstraining	?
Gym	Praat erg monotoon
	Minder sterk emotioneel functioneren
Ouders	Lijkt juist veel problemen te hebben met de emoties van anderen. Hij ziet vaak wel of iemand boos of verdrietig is, maar weet zich daar niet goed op aan te passen.
Mentor afgelopen schooljaar	Opkroppen, Snel gedachtes van 'pesten', gebeurtenissen zwaar interpreteren
Bouwkunde	Moeite met leerlingen die verbaal sterker zijn.
Metaal	-
Arbeidstraining	Is volgens mij toch ook vaak wel bang om zijn emoties te tonen.
Gym	Heeft vaak last van stress als hij iets niet begrijpt, of als iets niet gaat zoals hij wil.

Bijlage 7: Vragenlijst 'moeilijk onderwijssituaties mentoren afgelopen schooljaar en praktijkleerkrachten

Q.	Welke moeilijke situaties heb je de afgelopen maanden ervaren met Q.?
Mentor afgelopen schooljaar	<i>Niet ingevuld</i>
Bouwkunde	- Erg laag doorzettingsvermogen - Moeilijk om hem te motiveren
Tuin	Conflict met klasgenoot over een fiets die niet op slot stond. Allerlei scheldwoorden over en weer passeerden de revue.
Arbeidstraining	- Een verzoek om een bepaald werkje opnieuw te doen of te verbeteren leidt <i>onmiddellijk</i> tot een agressieve reactie, weggooien van het werkstuk en vluchten en schelden. - Wijzen op incorrect gedrag leidt eveneens tot agressie, gooien met materiaal, schelden en meer. - Zolang ik hem alleen dat laat doen waar hij zin in heeft en hem ook niet aanspreek op zijn gedrag, is er weinig aan de hand.
D.	Welke moeilijke situaties heb je de afgelopen maanden ervaren met D.?
Mentor afgelopen schooljaar	- Met het inzicht geven in zijn eigen aandeel, waarom pesters hem eruit pikken en uitleggen wat goed/fout is aan zijn gedrag. - Inzicht geven waarom zeer tolerante klasgenoten hem soms spuugzat zijn. - Het onderwerp: 'wat is vriendschap?'
Bouwkunde	Verkeerd zelfbeeld.
Tuin	Momenten van klagen: moe. Geen zin etc.
Arbeidstraining	Moeilijke situaties die ik met D. heb meegemaakt hebben eigenlijk alleen maar te maken met situaties waarin hij intens verdrietig was en niet voor rede vatbaar. Dat kon zowel zijn door 'onrecht' wat hem door anderen was aangedaan als door iets waarin ik hem heb teleurgesteld. In beide gevallen is hij even onbereikbaar.
Handvaardigheid	In een twistsituatie met andere leerlingen moeilijk te bereiken
Gym	Veel leerlingen noemen mij 'opa', dat is geen probleem, ik vind dat juist wel grappig. D. kan daar alleen geen grens in vinden en roept dan vaak nog veel meer. Hij weet dan niet wanneer te stoppen.
J.	Welke moeilijke situaties heb je de afgelopen maanden ervaren met J.?
Mentor afgelopen schooljaar	- Privé-thuis, weekendbezoek van vader, later nog een dag is goed fout gegaan. Vader scheldt en tiert tegen J. Totaal onbegrip van vaders kant voor ASS van zijn zoon. - pesten en gepest worden, hoe ga je om met vervelend gedrag van anderen, hoe kun je negeren of juist reageren? - Vriendschap met M. M. was J. 'beu' op een gegeven moment door zijn drammerige gedrag, missen van sociaal inzicht.
Bouwkunde	- leerlingen die verbaal niet aardig zijn tegen hem.
Metaal	- Voelt zich vaak niet lekker - heeft last van het harde geluid - ik denk dat J. zich vaak alleen voelt.
Arbeidstraining	<i>Niet ingevuld</i>
Gym	Hij was aan het tafeltennissen terwijl er naast hem (andere kant v.d. zaal) gevoetbald werd. Dit was moeilijk voor hem; hij werd bang (onnodig) en is weggelopen.

**Bijlage 8: Sterke punten vanuit het leerling-profiel Q.
(aangegeven in groen)**

Flexibiliteit In denken	Fantasie, maar werkelijkheid in oog houden	Iets afleiden uit bestaande informatie	stilzitten	Samen- werken	In een groepje werken	Bedenken waarom iets is zoals het is
Ouders	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x	x
Tuin	x	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	x
Bouwkunde						x

Opdracht- gerichtheid	Richten op belangrijke aspecten van een taak	Zelfstandig maken van opdracht als deze is opgesplits	Bijhebben van spullen	Plannen van dag	Vragen stellen buiten de les
Ouders	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x
Tuin	x	x	x		x
Arbeidstr.		x	x	x	x
Bouwkunde			x		x

Sociale interactie	Interactie met leerkracht	Interactie met anderen	Interesse in anderen	Zoekt steun bij anderen	Biedt steun aan anderen	Deel uitmaken van een groep	Gericht contact maken met anderen
Ouders	x	x	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljr	x	x	x	x	x	x	x
Tuin	x	x	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	x	x
Bouwkunde		x	x			x	x

Sociale interactie	Hebben van vrienden	Zich aan regels houden	Interesses delen met anderen	Plezier met anderen delen	Gebruik gebaren (1op1 en in groep	Volgen van gebaren (1op1 en in groep
Ouders	x	x	x	x		
Mentor afg.schooljr	x	x	x	x	x	x
Tuin	x	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	x
Bouwkunde	x	x		x	x	x

Sociale communi- catie	Begrijpen van gesproken taal (zonder visuele onderst.	Gebruikt gram- matica goed	Begrij- pen wat gelezen wordt	Begrijpen verbale instructie (zonder visuele onderst.	Reageren op non- verbale groeps- instructie	Uit zichzelf een gesprek beginnen
Ouders	x	X	x	X		
Mentor afg.schooljaar		x	x	x	x	x
Tuin		x			x	X
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	x
Bouwkunde	x	x		x	X	x

Emotioneel functioneren	Is te troosten	Huilt bij pijn en verdriet	Nieuwsgierig zijn	Begrijpen van complimenten
Ouders	x	x	x	
Mentor afg.schooljaar	x		x	X
Tuin	x	x	x	x
Arbeidstr.			x	x
Bouwkunde				x

Samenvatting sterke punten van Q. (door betrokkenen)

	Sterk flexibiliteit in denken
Ouders	Sterk geheugen met waar we geweest zijn. Hij weet elk detail van de vakanties ieder jaar, waar we geweest zijn, hoe gereden, wat wanneer gebeurd is en ga zo maar door. Hij is net een navigatie
Mentor afgelopen schooljaar	Raakt niet meteen in paniek. Luistert naar verklaring.
Bouwkunde	-
Tuin	Doet een poging om flexibel te denken; wil daarin steeds een positieve bijdrage leveren.
Arbeidstraining	Kan snel denken als zich zaken aandienen die in zijn voordeel kunnen zijn.
	Sterk opdrachtgerichtheid
Ouders	Als hij duidelijk weet/ duidelijk is wat hij moet doen en het iedere keer terugkomt, is hij heel consequent hierin. Bijv. iedere woensdag zijn krantjes lopen, daar is hij erg trouw in, want dat wordt van hem verwacht, dus doet hij het.
Mentor afgelopen schooljaar	Als het eenmaal duidelijk is, is hij een goede werker.
Bouwkunde	---
Tuin	Als hij de opdracht begrijpt, wil hij in eerste instantie zich er volledig voor inzetten.
Arbeidstraining	Bij opdrachten die hij leuk vindt, kan hij behoorlijk goed geconcentreerd bezig zijn.
	Sterk informatieverwerking
Ouders	Iets wat hem interesseert, daar kan hij alles over weten, bijv. oorlog, voetbal. Hij weet dan soms dingen waarvan ik denk..oh..hoe weet jij dat, maar dat boeit hem dan. Hij heeft ook veel aan het journaal dat jullie op school kijken. Hij is echt wel op de hoogte van het laatste nieuws.
Mentor afgelopen schooljaar	Met beelden erg sterk, er wordt ook onthouden.
Bouwkunde	-
Tuin	Best leergierig; hij toont betrokkenheid voor 'het vak'.
Arbeidstraining	Informatie in de zin van instructie en toelichting op een opdracht wordt doorgaans redelijk tot goed verwerkt, zij het soms met een lichte vertraging.
	Sterk sociale interactie
Ouders	Als je hem als vriend hebt, dan heb je ook echt een vriend; zal alles voor je doen, hij gaat zichzelf dan voorbij! Maar alles voor zijn vrienden.
Mentor afgelopen schooljaar	Vlot.
Bouwkunde	Verbaal aanwezig en praat graag met leerlingen die in zijn straatje passen.
Tuin	Hij kan het leiderschap in handen nemen en daarin zijn verantwoordelijkheid nemen.

Arbeidstraining	Hij is blijkbaar in staat om een aantal leerlingen aan zich te binden. Sommige leerlingen bewonderen (en kopiëren) zijn negatieve gedrag.
	Sterk sociale communicatie
Ouders	Als hij uit school komt, geeft hij altijd een kus en vraagt hij hoe het gaat. Zijn 'eigen' belangrijke groepje, daar kan hij zichzelf zijn en ook laten gaan.
Mentor afgelopen schooljaar	Kan situaties/ gevoelens goed omschrijven.
Bouwkunde	Begrijpt gesproken taal.
Tuin	-
Arbeidstraining	Hij weet goed hoe hij moet communiceren om van zijn omgeving dat te verkrijgen wat hij beoogt (zowel + als -)
	Sterk emotioneel functioneren
Ouders	Hij voelt heel sterk aan als het met mij niet goed gaat, hij wil alles voor me doen en verlangt dit dan ook van zijn broertje. Dit sterke gevoel is alleen bij mensen waar hij zichzelf kan zijn.
Mentor afgelopen schooljaar	Kan erg meeleven.
Bouwkunde	-
Tuin	-
Arbeidstraining	Hij uit zijn emoties vrij direct...

**Bijlage 9: Sterke punten vanuit het leerling-profiel D.
(aangegeven in groen)**

Flexibiliteit In denken	Kan alsof denken	Bedenken waarom iets is zoals het is
Ouders	X	x
Mentor afg.schooljaar	X	
Tuin		x
Arbeidstr.	x	x
Bouwkunde		
Handv.heid		
Gym		x

Opdracht- gerichtheid	Kijkt werk na	Kan rooster zelfstandig volgen	Heeft spullen bij zich	Vragen stellen	De weg vindt op school
Ouders	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x
Tuin	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	X
Bouwkunde	x	x	x	x	x
Handv.heid	x	x	x	x	x
Gym	x	x	x	x	x

Sociale interactie	Activiteiten met volwas- senen doen	Steun zoeken bij anderen	Inter- actie met leraar	Gebruiken gebaren in 1-op1- situatie	Gebruikt gebaren in groeps- situatie	Plezier delen met anderen
Ouders	x	x	X	X	X	X
Mentor afg.schooljr	x	x	X	X	X	X
Tuin	x	x	x	x	x	X
Arbeidstr.	x	x	x	x	x	X
Bouwkunde	x	x	x	x	x	x
Handv.heid	x		x	X	x	
Gym	x		x	x	x	x

Sociale interactie	Interactie aangaan met anderen	Zich aan regels houden
Ouders	X	X
Mentor afg.schooljr	X	X
Tuin	X	X
Arbeidstr.	X	X
Bouwkunde	X	X
Handv.heid	x	x
Gym	x	x

Sociale communi- catie	Begrijpen van gesproken taal	Uit zichzelf een gesprek beginnen	Gesprek op gang houden	Begrijpt wat hij leest	Grappjes/ Woordspe- lingen begrijpen
Ouders	x	x	X	x	X
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	X
Tuin	x	x	x	x	X
Arbeidstr.	x	x	x	x	X
Bouwkunde	x	x	x	x	X
Handv.heid	x	x	x	x	x
Gym	x	x	x	x	x

Emotioneel functioneren	Is te troosten	Zichzelf motiveren voor een schoolse taak	Nieuwsgierig zijn	Begrijpen van complimenten
Ouders	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x
Tuin	x	x	x	
Arbeidstr.		x	x	x
Bouwkunde	x	x	x	x
Handv.heid	x	x	x	x
Gym	x	x	x	

Samenvatting sterke punten van D.

	Sterk flexibiliteit in denken
Ouders	Samenwerken/ in een groepje werken met anderen
Mentor afgelopen schooljaar	DLE's zijn enorm gestegen; dus leerbaar in met name rekenen.
Bouwkunde	-
Tuin	Door zijn focus op de taak, doet hij de uitvoering meestal netjes; hij wil zo goed mogelijk presteren!
Arbeidstraining	D. doet heel erg zijn best om handelwijzen en afwegingen van anderen te begrijpen en vraagt daar dan ook over door.....
Handvaardigheid	-
Gym	-
	Sterk opdrachtgerichtheid
Ouders	Praktische zaken goed uitvoeren.
Mentor afgelopen schooljaar	D. is erg gemotiveerd om aan een taak te werken.
Bouwkunde	Als duidelijk is wat hij moet doen kan hij redelijk zelfstandig een taak uitvoeren en zich daar op concentreren.
Tuin	Door zijn focus op de taak, doet hij de uitvoering meestal netjes; hij wil zo goed mogelijk presteren!
Arbeidstraining	D. wil het heel graag goed en snel doen.
Handvaardigheid	Maakt foto's van een werkstukken die hij wil maken.
Gym	Is vaak erg enthousiast en wil het graag goed doen.
	Sterk informatieverwerking
Ouders	Geen overdreven reacties op prikkels.
Mentor afgelopen schooljaar	Leergierig.
Bouwkunde	-
Tuin	Meestal onthoudt hij de informatie omtrent een onderwerp.
Arbeidstraining	Heeft bij wat complexere instructies echt wat 'processing-tijd' nodig, maar die neemt hij dan ook.
Handvaardigheid	-
Gym	-
	Sterk sociale interactie
Ouders	Gaat gemakkelijk interactie aan met anderen en is zeer behulpzaam.
Mentor afgelopen schooljaar	Erg enthousiast!, wil graag contact maken met anderen.
Bouwkunde	-
Tuin	Hij probeert vol enthousiasme deel te nemen aan gesprekken met anderen. Wil graag behulpzaam zijn,
Arbeidstraining	Gaat ogenschijnlijk gemakkelijk om met een (beperkt) aantal leerlingen...
Handvaardigheid	-
Gym	-

	Sterk sociale communicatie
Ouders	Bereidwillig om instructies (verbaal) op te volgen.
Mentor	Enthousiast !!
Bouwkunde	Verbaal aanwezig.
Tuin	Hij probeert vo enthousiasme deel te nemen aan gesprekken met anderen. Wil graag behulpzaam zijn.
Arbeidstraining	Hij weet dat dit niet zijn sterkste kant is, maar hij gaat het zeker niet uit de weg.
Handvaardigheid	Hij kan het opnemen voor andere leerlingen als hij het ergens niet mee eens is.
Gym	Hij praat graag!
	Sterk emotioneel functioneren
Ouders	Gaat gemotiveerd te werk en een compliment hierover doet hem goed. Dit is te zien aan zijn gezicht en het bevordert zijn zelfvertrouwen.
Mentor afgelopen schooljaar	Vertelt heel veel, om de 2-3 weken met mts. werkende babbelen.
Bouwkunde	-
Tuin	Hij kan behoorlijk opgaan in zijn werk, zodat hij (tijdelijk) zijn emoties van dat moment vergeet.
Arbeidstraining	Toont zijn emoties, stopt ze niet weg.
Handvaardigheid	-
Gym	Probeert anderen vaak te troosten bij verdriet of pijn.

**Bijlage 10: Sterke punten vanuit het leerling-profiel J.
(aangegeven in groen)**

Flexibiliteit In denken	Kan alsof denken	Bedenken waarom iets is zoals het is
Ouders	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	
Metaal		x
Arbeidstr.	x	x
Bouwkunde		
Gym		

Opdracht- gerichtheid	Kijkt werk na	Kan rooster zelfstandig volgen	Heeft spullen bij zich	Vragen stellen	De weg vinden op school
Ouders	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x
Metaal	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x
Bouwkunde	x	x	x	x	x
Gym	x	x	x	x	x

Sociale interactie	Activiteiten met volwas- senen doen	Inter- actie met leraar	Plezier delen met anderen	Zich aan regels houden	Interactie aangaan met anderen
Ouders	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljr	x	x	x	x	x
Metaal	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x
Bouwkunde	x	x	x	x	x
Gym	x	x	x	x	x

Sociale communi- catie	Begrijpen van gesproken taal	Uit zichzelf een gesprek beginnen	Gesprek op gang houden	Begrijpt wat hij leest	Grapjes/ woordspe- lingen begrijpen
Ouders	x	x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x
Metaal	x	x	x	x	x
Arbeidstr.	x	x	x	x	x
Bouwkunde	x	x	x	x	x
Gym					

Emotioneel functione- ren	Is te troosten	Zichzelf motiveren voor een schoolse taak	Nieuws- gierig zijn	Begrijpen van complimen- ten	Begrijpen van kritiek
Ouders		x	x	x	x
Mentor afg.schooljaar	x	x	x	x	x
Metaal	x	x	x	x	x
Arbeidstr.		x	x	x	x
Bouwkunde	x	x	x	x	x
Gym		x	x	x	x

Samenvatting sterke punten van J. (vanuit profiel)

	Sterk
Ouders	-
Mentor afgelopen schooljaar	-
Bouwkunde	Wat hij in zijn hoofd heeft, wil hij ook erg goed doen
Metaal	Luistert wel aandachtig in een 1-op-1 uitleg
Arbeidstraining	Doet het liefste werk dat hij al kan, werk waarin hij routine heeft opgebouwd doet hij redelijk snel en goed
Gym	Als er op school iets verandert en hij weet dat op tijd, dat zoekt hij bewust contact met zijn mentor of met mij om te vragen wat hij moet doen
	Sterk
Ouders	-
Mentor afgelopen schooljaar	Kan langdurig aan een taak werken zonder te mopperen. Kan, indien goed aangekondigd, meerdere opdrachten per les achtereenvolgens.
Bouwkunde	Voert de werkzaamheden prima uit.
Metaal	-
Arbeidstraining	Wil het heel graag goed doen.
Gym	Als hij een duidelijke korte opdracht krijgt, wil hij die opdracht/taak graag goed uitvoeren.
	Sterk
Ouders	-
Mentor afgelopen schooljaar	Kan zich goed concentreren tijdens de lessen, goede inzet en taakverwerking, is leerbaar; in groep 2 nog flink gestegen met Dle
Bouwkunde	-
Metaal	-
Arbeidstraining	Kan zich goed concentreren als een taak wordt uitgelegd aan hem alleen (1 op 1)
Gym	Hij vraagt vaak of hij de opdracht goed begrepen heeft, heeft veel bevestiging nodig.
	Sterk
Ouders	-
Mentor afgelopen schooljaar	Humor! Werkt graag samen met bepaalde leerlingen. Vertelt veel over zichzelf.
Bouwkunde	-
Metaal	Kan het goed vinden met M.
Arbeidstraining	Gaat redelijk gemakkelijk om met enkele leerlingen die hij goed kent...
Gym	In kleine groepjes functioneert hij best aardig.
	Sterk
Ouders	-
Mentor afgelopen schooljaar	Naar volwassenen toe kan hij redelijk verwoorden wat er in hem omgaat/ wat hem dwars zit.
Bouwkunde	-
Metaal	Maakt vaak een grapje
Arbeidstraining	?
Gym	Hij durft vragen te stellen en een verhaal te vertellen.
	Sterk
Ouders	-
Mentor afgelopen schooljaar	Hij waagt een poging om zijn emoties te vertalen bij leerkracht/mentor.
Bouwkunde	-
Metaal	-
Arbeidstraining	Is in een vertrouwde setting in staat zijn emoties kenbaar te maken en laar zich dan ook geruststellen.
Gym	-

**Bijlage 11: Datamatrix verwerking interviewvragen:
Interventies volgens leerlingen en ouders**

Vraag	Leerling Q.	Leerling D.	Leerling J.
Wat vind je fijn op deze school?	- Sommige leraren, die snappen mij. - Kleine klassen - de pauzes die ik niet in de aula hoef te doen.	- Dat iedereen mij kent - Als er iets is, dat je weet naar wie je kan. - Leuke lessen - En net als meneer S. bijvoorbeeld, dat als je iets niet snapt, legt hij het op een fijne manier uit.	- Hoeveel rekening er met mij gehouden wordt. Op mijn vorige school werd ik gewoon behandeld, was iedereen boos op mij voor dingen die ik niet begreep. Ik heb heel vaak gehad dat ze me niet begrepen. Vanaf groep 2 hier heb ik het gevoel dat er rekening met me wordt gehouden. Ik leer steeds beter wat mijn autisme is.
Wanneer vind je de moeilijke situaties niet moeilijk?	1. Als een leraar wel weet dat ik autisme heb en dat ze dan snappen dat ik anders ben 2. Als ik niet naar de wc hoef en als het niet benauwd is. 3. Dat weet ik niet	1. In sommige lessen gebeurt dat wel, in andere niet, dat ligt aan de persoon, dat ligt er aan hoe hij zich voelt. 2. Gewoon als ik het eerder weet, bijvoorbeeld dat ik het thuis al weet, als ik het maar eerder weet. 3. Als jij er bent, het liefste heb ik 1 of 2 vaste juffen.	1. Als het makkelijke sommen zijn (lacht) 2. Als ik even mag zitten 3. Als ik het zelf durf aan te geven, maar bij de praktijkvakken vind ik dat moeilijk 4 Ik vind het eigenlijk altijd wel moeilijk, ik wil op mijn eigen plaats zitten in de vaste klas.

Wat doet de leerkracht dan zodat het niet lastig is?	1. Dan raken ze mij niet aan...en ze begrijpen mij gewoon	1. Ze zeggen dat ze moeten ophouden, maar naar 1 meester luisteren ze hele-maal niet, die staat mooi onderaan mijn lijstje. Die doet het op een manier dat niemand luistert.	1. Gewoon nog eens uitleggen, tot ik het wel snap
	2. Die zet dan een raam open.	2. Ze zeggen het meestal te laat, maar als ik eerder weet is het niet zo vervelend	2. Hij zegt dat ik even mag zitten
	3. Ik mag als ik boos ben even weglopen...en daarna weer terugkomen.	3. Uitleggen op 1 en dezelfde manier	3. Die geeft me een tangle zodat ik even kan ontspannen of ik mag mijn boek even dicht doen 4. Ik vind het altijd moeilijk als er iets verandert, dus deze vraag weet ik niet
Wat kunnen de leerkrachten volgens jou het beste doen in zo'n lastige situatie	1. Mij niet aanraken	1. Ja, gewoon zeggen 'stop!', met hem na de les praten of dat ik naar meneer T. ga	1. Wat meer geduld met mij hebben en het blijven uitleggen tot ik het snap
	2. Een raam openzetten	2. Het eerder doorgeven	2. Zeggen dat ik even mag gaan zitten en dat ze dat ook snappen dan
	3. Mij niet aanraken..en als ik dan boos ben, dat ik dan even weg mag lopen. En even na de les uitpraten met de leraar als ik boos ben geweest	3. Uitleggen op de manier van de vaste juf en later overleggen met de vaste juf of ze het wel goed hebben gedaan	3. Dat ik altijd en overal even niets hoeft te doen, gewoon niets, gewoon zitten en dat ze mijn autisme beter snappen
	Q.	D.	J.
Interventies volgens ouders	- Duidelijk maken waarom iets verandert! Dat vraagt veel van beide partijen!	- Trainingen bij Egel en PMT	- Even stoppen met werk bij een 'te vol hoofd'

	- Het belangrijkste is in alle situaties: rust bieden en uitpraten. - Overleggen en weer opnieuw beginnen. - Tevens iedere keer vermelden dat wat er ook gebeurt, we altijd van hem blijven houden en hij goed zijn best doet! - Meer kennis omtrent autisme op school en in de klas.	- Gesprekken met mts werkende en zorgcoördinator. - M.b.v. Atlantis hebben ouders D. er op voorbereid dat plannen soms niet door kunnen gaan: nieuwe afspraken maken. - M.b.v. Atlantis-zorg leren ouders steeds beter rustig te reageren en zo nodig even uit de situatie te gaan om woedeaanvallen te voorkomen. - Energie-regulatie door dagelijks in beweging te zijn, dit voorkomt deels verbale agressie van ouders. - Acceptatie van zijn autisme, voorlichting op school.	- Uitleg aan klasgenoten over zijn autisme, meer acceptatie van zijn beperking. - J. moet zelf ook zijn autisme gaan accepteren. Hij gaat daarvoor op training. - Veranderingen op tijd doorgeven en bespreken.
--	--	---	---

Bijlage 12: Datamatrix verwerking vragenlijst: Interventies volgens leerkrachten

Vraag 1. Welke interventie/handreikingen bleek effectief om de situatie te voorkomen of om deze niet te laten escaleren (Wat hielp?)

	Q.	D.	J.
Mentor afgelopen schooljaar	<i>Niet ingevuld</i>	- Structureel wekelijks met stagiaire de pauzes/zijn gedrag bespreken. - ongewenst gedrag afkappen/'bestrafen' (overdreven hysterisch lachen).	- veel praten met J. en afspraken maken - veilige leeromgeving bieden
Bouwkunde	- Opdracht zelf laten kiezen. - Over zijn bezigheden praten.	Zelf laten ervaren wat er fout gaat, zonder al te veel instructie.	- probleem met J. bespreken - in stappen uitgelegd hoe ik het ga oplossen - aan het einde van de les vragen hoe de les is verlopen.
Tuin	<i>Spelen op gevoel: 'Jij bent verstandig genoeg om het even uit te praten!'. Toen ging hij overstag.</i>	Taak duidelijk afgebakend, daarna beloning m.b.v. een leuke opdracht. Van tevoren duidelijke, afgebakende taken geven werkt goed voor D!	X
Arbeidstraining	- Daar ben ik nog niet achter! Onmiddellijk corrigeren geeft in alle geval een averechts effect, even af laten koelen lijkt soms te werken, maar vaak ook niet. - Hem gewoon zijn gang laten gaan geeft de minste problemen, maar dat is uiteraard geen optie.	<i>Ik heb geleerd dat het beste werkt om hem even te laten betijen en daarna een praatje met hem te maken. Meestal is hij even later wel weer voor rede en argumenten vatbaar.</i>	<i>Niet ingevuld</i>
Handv.heid	X	Alleen aan een werkbank laten werken.	X

Gym	<i>Niet ingevuld</i>	<i>Ik probeer hem aan te geven wanneer hij moet stoppen, maar dit dringt niet goed tot hem door... Hij is hierin moeilijk te coachen.</i>	<i>Ik heb een duidelijke afscheiding gemaakt voor de voetballers en toen was het goed.</i>
Metaal	X	X	- Rustig even laten zitten en dan gaat het wel. - Gehoorbescherming - Staat tegenover M.

Vraag 2. Welke aanpassingen doe jij al? (of worden er al gedaan op school)

	Q.	D.	J.
Ouders	- Zoekt momenteel zelf de rust op.... - Luisterend oor - Begrepen worden - Wij zijn zeer tevreden zoals de lijntjes nu gaan.	- Op school is al veel visuele ondersteuning voor hem. - Checken of hij de uitleg heeft begrepen en zonodig 1 op 1 uitleggen; dat wordt gelukkig al vaak gedaan. - Gesprekken met maatschappelijk werkende, mentor en zorgcoördinator; dat doet hij al regelmatig.	<i>Niet ingevuld</i>
Mentor afg. jaar	- Duidelijke plaats in de klas. - Pictogrammen/ visueel maken. - Automatische aanleren om kladpapier te gebruiken. - Controlerend materiaal. - Rustige omgeving bieden. - Duidelijke lijn die gevolgd moet worden om iets te kunnen of wat hij al kan	- Geduld - Structuur bieden met de 5 'W's. - Begripvolle begeleiding, veel terugkoppeling van gedragsproblemen met name in sociale en vrije situaties. - Rust, minder prikkels.	- Kortere, duidelijke aangepast lesmate-riaal, - Korte uitleg: 'praatje-plaatje-daadje' - Positieve feedback, dagelijkse routine (praat-momentjes) - Terugkoppeling per les. - Veilige leer-omgeving met rust

Bouwkunde	2 op 1 begeleiding !	Niet ingevuld	Niet ingevuld
Tuin	- Duidelijke afbakening van taken. - Het helpt mijns inziens als Q. extra verantwoordelijkheid in handen krijgt; opperen, kwaliteitscontroleur	- Overzichtelijk rangschikken van tuingereedschap. - Zelf laten verwoorden wat hij moet doen. - Uitleg aan anderen laten geven. - Af en toe 1 op 1 momenten, waarin hij zich kan uiten. Vanuit die praktijk ondersteunende tips geven.	X
Arbeidstraining	Niet ingevuld	Niet ingevuld	Niet ingevuld
Handv. heid	X	X	Niet ingevuld
Metaal	X	X	- Werken met picto-grammen, - veel 1 op 1 uitleg geven, - De omgeving zo rustig mogelijk houden, - Gehoorbescherming
Gym	Niet ingevuld	Niet ingevuld	Niet ingevuld

Vraag 3. Welk aanpassingen zou je graag zien op school?

	Q.	D.	J.
Ouders	- ... uitkijken dat hij zichzelf niet teveel afzondert van de anderen. - Huiswerk zelf laten noteren in zijn agenda. - Duidelijkheid: iedere les dezelfde opbouw qua structuur. - Luisterend oor. - Begrepen worden door meer leerkrachten. - Voorbereiden op stage.	- Bij alle vakken uitleg nachecken. - Bij incidenten moet D. weten waar hij dan naartoe moet /mag. Maar eerst leren zelf de situatie zelf op te lossen.	Wat meer kennis en begrip voor autisme.

Mentor afg. jaar	- Meer begrip en kennis voor en over autisme van vakleerkrachten.	- Begrip/ inzicht van collega's voor ASS. - Veel contact met ouders/ gezinshulp. - Ook terugkoppeling van praktijkleerkrachten naar ouders toe!	- Een aparte 'auti-klas'? - Aparte pauze-mogelijkheden voor ASS kids - Veel meer begrip van collega's en daarmee een betere begeleiding - Praktijkvakken: kortere, overzichtelijke uitleg, wat af moet en hoe en wanneer, meer succesbeleving.
Bouwkunde	Een omgeving zonder leerlingen.	Niet ingevuld	Niet ingevuld
Tuin	Niet ingevuld	Niet ingevuld	X
Arbeidstr.	- Vooral meer tijd om contact te kunnen maken. - Meer gelegenheid om te kunnen 'chillen', rustig te worden en te blijven. - Ik denk dat Q. meer begeleiding en aandacht nodig heeft dan wij hem hier kunnen bieden!	- Meer tijd beschikbaar om informatie te laten indalen. - Minder drukte (geluid, beweging).	Niet ingevuld
Handv.heid	X	X	Niet ingevuld
Gym	Niet ingevuld	D. heeft echt hulp nodig bij zijn sociaal-emotionele ontwikkeling, hij loopt ver achter op de rest.	
Metaal	X		Niet ingevuld

**Bijlage 13: Handelingsadviezen/ interventies vanuit dossieranalyse
(samen met orthopedagoge)**

Dossier- verslag	Datum	Handelingsadviezen/ interventies Q.
Evaluatieverslag PMT	12-09-'14	<i>Bevorderen van het zelfvertrouwen en eigenwaarde:</i> - Regelmatig de uitdaging aangaan om grenzen te verleggen en daardoor veel succeservaringen opdoen. - Stimuleren om in oplossingen te denken; vragen om hulp of een grens aangeven kan ook een oplossing zijn. - De lat wat lager leggen: hierbij laten ervaren dat het oké is dit te doen en dat hij hierdoor succesvol een activiteit kan afronden. Te zien is dat zijn frustratie hierdoor minder snel oploopt. - Q. groeit in zelfvertrouwen als hij complimenten ontvangt, in een positie wordt gezet om de ander wat te leren, als zijn kwaliteiten worden benoemd en benadrukt als hij succeservaringen opdoet. <i>Leren omgaan met oplopende spanning/ boosheid:</i> - Benoemen wat Q. laat zien en regelmatig checken hoe de spanning oploopt; Q. is zich hier meer van bewust. - Ruimte creëren om samen naar andere manieren te kijken om hiermee om te gaan. - Even stoppen en uit de situatie stappen helpt goed helpt om zichzelf te controleren. - Q. ontspant zichtbaar in zijn lichaam en ervaart rust in zijn hoofd met lichaamswerk (diepe druk geven, een bal masseren). Hierdoor praat hij makkelijker over wat hem bezig houdt. Dit is iets om mee te nemen voor in de toekomst. - Stimuleren om zijn eigen kwaliteiten te benoemen en te blijven zien. - Regelmatig herhalen dat het aangeven van een grens, even stoppen of uit de situatie stappen een slimme oplossing kan zijn als hij merkt dat de spanning bij hem oploopt. - Een transfer maken van de geleerde vaardigheden vanuit d PMT naar andere situaties. In de thuissituatie is afgesproken dat Q. naar zijn kamer mag gaan als de spanning te hoog oploopt. Daarbij is het wel de bedoeling dat er later op terug wordt gekomen in een kort gesprek. Voor school is een dergelijke afspraak ook zinvol.
Dossieranalyse en integratief beeld	28-08-'13	- Externe hulp is wenselijk om het zelfvertrouwen te vergroten en zijn emoties adequaat te leren uiten. - De hulp goed afstemmen op zijn mogelijkheden. - Er moet niet te veel beroep worden gedaan op de cognitieve en talige mogelijkheden. - Psychomotorische Therapie is in dit geval een geschikte vorm. - Leren omgaan met zijn boosheid; ongenoegens anders leren uiten.
Gevolgde trainingen – onderzoeken	2013-2014 Mei 2013 Maart 2012 Okt 2011 Febr. 2010 Febr. 2010	PMT (Psychomotorische therapie) Drempelonderzoek WISC III: TIQ: 72, VIQ: 74, PIQ: 75 NIO: TIQ: 78, VIQ: 73, PIQ: 73 WISC III TIQ: 77, VIQ: 83, PIQ: 75 GGZ: Diagnose ASS (PDD-NOS) en kenmerken van ADHD
Medische problemen		Medicatie: Ritalin

Dossierverslag	Datum	Handelingsadviezen/ interventies D.
Dossieranalyse en integratief beeld	13-08-'12	- Sociale situaties bespreken en verhelderen bij onduidelijkheden. - Op rationele wijze aanleren, wat hij uit zichzelf niet aanvoelt. - Begrenzen in op zijn beurt wachten; niet in discussie gaan. - Help bij het leggen en onderhouden van contacten. - Sociale situaties bespreken als hij denkt gepest te worden - Nagaan of een opdracht begrepen is - Nagaan of hij begrijpt wat er van hem wordt verwacht - zelfstandigheid trainen. - Gepest worden door anderen aanpakken. - Situaties voorspelbaar maken; geef duidelijkheid en structuur in tijd, ruimte en activiteit - Praat in duidelijke taal, die maar voor één uitleg vatbaar is. - Lijntjes kort houden met ouders. - Communiceer expliciet: wat- waar-hoe en met wie.
Gevolgte therapieën/ behandelingen	'06- '10 '12-'07 27-09-'11 Nov '11	Logopedie WISC III: TIQ: 69, VIQ: 73, PIQ: 71 Niveaubepaling (NIO) TIQ: 79, VIQ: 80, PIQ; 83 Drempelonderzoek
Medische gegevens		Medicatie: Codeïne en Risperdal i.v.m. ADHD.
Dossierverslag	Datum	Handelingsadviezen/ interventies J.
Neuro psychisch Onderzoek en intelligentie-onderzoek	2-10-'14	- Structureren en consequent hanteren van regels en afspraken, - Beleven van succeservaringen - Duidelijkheid in schoolsituatie bieden,
Dossieranalyse en integratief beeld	Sept. '12	- Behoeftte aan leerkrachten die structuur bieden, hem stimuleren om dingen zelf te proberen, - Veranderingen duidelijk en op tijd aangeven, - Feedback geven gericht op proces en niet op het product, - Visuele ondersteuning, - Behoeftte aan groepsgenoten die hem accepteren zoals hij is en hem uitnodigen tot samenwerken, - Stimuleren in zelfstandigheid, - Stimuleren qua werktempo.
Gevolgte trainingen	Juli '08 2009 Feb.'10-'11 14-10-'10 Nov '11 Okt '12 Dec '12 2012 Jan 2013	Faalangstreductietraining SOVA-training, TOM, 'Kikker be cool', KIT OCB-dagbehandeling en begeleiding thuis Psychologisch onderzoek Drempelonderzoek en NIO Diagnose ASS (PDD-NOS) MRT Dyslexieverklaring op onderkendend niveau
medicatie		Melatonine - Risperdal (2xdaags thuis) i.v.m. depressies vanuit ASS

Bijlage 14: Evaluatieformulieren leerlingen, ouders en praktijkleerkrachten

1. Evaluatieformulier Werken met jouw bijsluiter - Leerlingen

1. Weet je dat iedere praktijkleerkracht een bijsluiter van jou heeft? Ja/ nee
2. Is de bijsluiter aan jou uitgelegd? Ja/nee
3. Begrijp je de bijsluiter? Ja/nee
4. Heb je het idee dat er 1 of meer adviezen/ tips zijn toegepast van jouw bijsluiter door de leraren? Ja/nee
5. Als je met ja antwoord, kun je dan zeggen welke zijn toegepast?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
6. Vind je dat jouw gedrag positief is veranderd door de Bijsluiter ? Ja/nee
7. Kun je zeggen wat er is veranderd?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
8. Als je van 0 tot 10 mocht zeggen hoe goed je de Bijsluiter vindt werken wat geeft je dan?
0= slecht, 10= goed

1**2****3****4****5****6****7****8****9****10**

2. Evaluatieformulier Werken met de bijsluiters - Praktijkleerkrachten

1. Weet je dat deze leerling een bijsluiter heeft? Ja/ nee
2. Is de bijsluiter aan jou uitgelegd? Ja/nee
3. Is de bijsluiter gemakkelijk in te zien? Ja/nee
4. Heb je 1 of meer adviezen toegepast van zijn bijsluiter? Ja/nee
5. Als je met ja antwoord, kun je dan zeggen welke zijn toegepast?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
6. Vind je dat het gedrag van (*naam leerling*) positief is veranderd door de bijsluiter? Ja/nee
7. Kun je aangeven wat er is veranderd?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
8. Als je van 0 tot 10 mocht zeggen hoe goed je de Bijsluiter vindt werken wat geeft je dan?
0 = slecht, 10= goed

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Evaluatieformulier Werken met de bijsluiters - Ouders

1. Weet U dat Uw zoon een Bijsluiter heeft? Ja/ nee
2. Is de Bijsluiter aan U uitgelegd? Ja/nee
3. Begrijpt U de Bijsluiter? Ja/nee
4. Heeft U het idee dat er 1 of meer adviezen zijn toegepast van de Bijsluiter door de praktijkleerkrachten? Ja/nee

5. Als U met ja antwoordt, kunt U dan zeggen welke zijn toegepast?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Vindt U dat het gedrag van (*naam leerling*) positief is veranderd door de Bijsluiter? Ja/nee

7. Kunt U aangeven wat er is veranderd?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Als U van 0 tot 10 mocht zeggen hoe goed U de Bijsluiter vindt werken op school wat geeft U dan?

0=slecht, 10= goed

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13-03-2015

In de laatste module die ik heb gevolgd, AUT-5, stond het onderwerp psycho-educatie en gesprekvoering centraal. Beide thema's vind ik erg interessant aangezien onze ASS-leerlingen veel problemen hebben met het accepteren van hun autisme en de gesprekken tussen ASS-leerlingen en hun leerkrachten op school geregeld misgaan, met gedragsproblemen als gevolg.

Module AUT-5 was voor mij een module waarin alle vier voorafgaande modules samenkwamen, beelden uit de praktijk werden gebruikt en geanalyseerd.

Autisme is een levenslange handicap, die zich in iedere ontwikkelingsfase weer anders manifesteert. Het is een ernstige, neurobiologische, ontwikkelingsstoornis met verregaande pedagogische gevolgen, die een zware belasting vormt voor het hele gezin (Van Berckelaer-Onnes, 2007). Voor bijsturing is het belangrijk de interventies zo vroeg mogelijk te beginnen (van Lieshout, 2009). Psycho-educatie is gericht om inzicht in de eigen beperkingen te krijgen en te leren om ermee om te gaan (Berman, 2009). Concreet betekent dat: kennis van en inzicht in de diverse aspecten van ASS en informatie over praktische ondersteuning en professionele hulpverlening (van Lieshout, 2009). Bij jonge kinderen gaat psycho-educatie vaak over ouderbegeleiding om de sociale ontwikkeling van het kind te stimuleren en probleemgedragingen te verminderen (Buitelaar & Swinkels, 2006). Van Lieshout (2009) beschrijft dat het scheppen van een klimaat met steeds de nadruk op het aanleren van vaardigheden die de handicap kunnen compenseren centraal moet staan. Vaessen (2012) noemt het maken van een genuanceerde sterkte/zwakte-analyse belangrijk om tot een goed en uitvoerbaar behandelplan te komen. Voor mijn onderzoek is voor drie leerlingen een leerling-en competentieprofiel ingevuld, waaruit duidelijke sterke en zwakke punten zijn gehaald, die als uitgangspunt dienden voor het maken van een bijsluiters.

In mijn klas zitten drie ASS-leerlingen, waarvan één leerling een traject van psycho-educatie volgt, één leerling (J.) binnenkort gaat starten en één leerling geen speciale begeleiding heeft. J. heeft sinds 2012 een diagnose ASS en heeft veel moeite met de acceptatie van zijn autisme. Dit schooljaar is hem pijnlijk duidelijk geworden dat veel problemen die hij in het verleden heeft gehad, thuis én op school, te maken hebben met zijn autisme; zijn autisme is nooit geaccepteerd en begrepen door zijn vader en op school zagen de leerkrachten geen kenmerken van autisme bij J. Ik vind het spijtig dat J. pas op 13-jarige leeftijd een diagnose heeft gekregen, terwijl hij zijn hele schoolloopbaan op het speciaal onderwijs heeft gezeten. Het naar school gaan zou zoveel prettiger zijn geweest voor J. als zijn autisme eerder was gediagnostiseerd, begeleiding had ook eerder ingezet kunnen worden. In maart heb ik een kennismakingsgesprek bijgewoond van J. en zijn moeder bij een specialistisch behandelcentrum voor jongeren met een licht verstandelijke beperking in combinatie met complex gedrag. De diagnose ASS bij J. was bekend bij de hulpverleners. Met de theorie van alle modules autisme in mijn hoofd, vielen mij een aantal zaken op:

- De afspraak stond gepland om 14.00, om 14.10 werden we opgehaald. J. heeft tien minuten verontwaardigd op zijn horloge staan kijken en vroeg zes keer waarom 'de mensen niet kwamen'.
- Na ontvangst ging het brandalarm af, wat onmiddellijk voor stress zorgde bij J.: in zijn ogen was paniek te zien. De hulpverleners opperden 'dan maar naar beneden te gaan', om vervolgens toch te blijven zitten. Na vijf minuten

ging het brandalarm opnieuw af, wat wederom stress opleverde voor J. De hulpverleners lachten het alarm weg en stelden voor om het gesprek te beginnen. Er werd niet uitgelegd dat het waarschijnlijk een oefening was en dat er geen reden was voor onrust. Ik heb J. daarom uitleg gegeven.

- In de kamer scheen er fel zonlicht naar binnen, waardoor de drie hulpverleners als een soort schimmen te zien waren. Uit een, voor mijn onderzoek, gedaan leerling-en competentieprofiel van J, was gebleken dat J, erg gevoelig is voor fel zonlicht. De hulpverleners reageerden niet op het feit dat J. zijn handen voor zijn ogen hield en met zijn ogen kneep. Ik heb gevraagd of J. het zonnescerm naar beneden wilde hebben. Dat wilde hij.

- Na een onrustige start, waarbij J. - na navraag - nog worstelde met het brandalarm en de vraag waarom de mensen tien minuten te laat waren, stelden de hulpverleners de vraag wat 'de leerdoelen' van J. waren.

Tijdens het hele gesprek heb ik het gevoel gehad dat de hulpverleners niet op de hoogte waren van het dossier van J.; de vragen waren erg moeilijk en gericht op het reflecterend vermogen en zelfinzicht van J. Het doel van het gesprek was voor J. onduidelijk; op de parkeerplaats na het gesprek heb ik, samen met moeder, het doel uitgelegd: naschoolse dagopvang en psycho-educatie. J. vertelde dat hij 'eigenlijk niets had begrepen van de vragen van die mensen' en 'dat hij het nu wel begreep'. Van een hulpverlener mag een specifieke houding en gespreksattitude worden verwacht. De hulpverlener moet een proactieve, structurele houding aannemen: voortdurend ordenen, gesprekken samenvatten en veel doorvragen in plaats van een beroep doen op zelfinzicht, zelfbewustwording en reflectie (Buitelaar & Swinkels, 2006). Het gesprek vond ik een voorbeeld van hoe het *niet* moet! Door de kennis die ik inmiddels heb vergaard, hoop ik goede gesprekken te kunnen voeren met al mijn leerlingen en met name de ASS-leerlingen. Een belangrijke zin die die in alle autisme-modules terugkwam: 'Wees een OEN, gebruik LSD, laat OMA thuis, neem ANNA mee, smeer veel NIVEA en maak je DIK!' wordt gezien als een ezelsbruggetje om in verbinding te blijven communiceren met (ASS) jongeren (van Essen, 2014). Helaas werd geen enkele tip gebruikt tijdens het gesprek met J. Kennis van De puberijtsberg (van Essen, 2014) en de zeven-stappendans van Kaufmann & van Dijk (2011), beschreven in mijn artikel, zie ik als een must bij de begeleiding van (ASS-)leerlingen. Ook deze onderwerpen miste ik in het gesprek.

Psycho-educatie houdt volgens mijn docente in: 'Je gaat iemand leren: Hoe zit ik in elkaar?' (van der Sommen, 2015). Tijdens de module zijn diverse psycho-educatieve programma's besproken, alle geschreven en ontwikkeld door mensen zonder autisme. Boeken geschreven door mensen mét ASS geven mij meer inzicht. In de klas gebruik ik de boeken 'Autisme in mij' en 'Ik en autisme' (van Kordelaar & Zwaan, 2011; 2011a) bij de begeleiding van de ASS-leerlingen en hun klasgenoten. Ook 'De Autisme Survivalgids' (Descamps & Autisme Centraal, 2012) is een fijn boek om te gebruiken in de klas. In alle drie de boeken vinden de ASS-leerlingen herkenning en tips om hun autisme te begrijpen. Klasgenoten hebben, door de klassikale aandacht, meer begrip voor de ASS-leerlingen; het pesten is verminderd; de sfeer in de klas is duidelijk verbeterd.

Tijdens de module werd het begrip 'arrousel' besproken: 'een emmertje dat zich gedurende de dag met indrukken vult' (van der Sommen, 2015). Psycho-

educatie heeft als belangrijkste doel om het 'emmertje' te kunnen reguleren. Psycho-educatie bevordert daarnaast ook de zelfbeeldontwikkeling.

De belangrijkste **leeropbrengst**:

Ik begrijp beter dat ik niet al mijn energie moet stoppen in mensen die niet willen luisteren of niet willen 'ijsbergdenken' (van der Sommen, 2015), maar in mensen die dat wél willen. Volgens mijn critical friends is het belangrijk om bij één collega te beginnen, in plaats van met iedereen tegelijk: het is een proces van (veel) tijd om mijn school anti-proof te krijgen en het begin is er. Gunilla Gerland beschrijft mijn ideale wereld als volgt:

Ik heb in mij dit beeld van twee culturen (de autistische en de NT¹-cultuur) als twee tuinen met daartussen een hek. Sommige mensen kunnen al naar het hek toe wandelen en met de mensen van de andere cultuur spreken, maar anderen zijn nog ver weg van het hek. Ik zie mezelf vaak zitten op het hek, soms zit er iemand naast me (...) meer mensen van beide culturen wandelen in de richting van het hek om met elkaar te spreken en dat vind ik prachtig (Peeters, 2012).

Bibliografie

Berman, K. (2009). Autismespectrumstoornissen; een leven lang anders. Aanvullende reactie op het rapport van de Gezondheidsraad. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* (3), 116-118.

Buitelaar, J., & Swinkels, S. (2006). Autismespectrumstoornissen. In W. Vandereycken, C. Hoogduin, & P. Emmelkamp, *Handboek psychopathologie. Deel 2, Klinische praktijk* (pp. 503-522). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Cauffman, L., & van Dijk, D. (2011). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.

Descamps, L., & Autisme Centraal. (2012). *De Autisme survivalgids, 4e druk*. Sint-Niklaas: Abimo Uitgeverij.

Peeters, T. (2012). Nawoord. In D. Dumortier, *Van een andere planeet. Autisme van binnenuit, 8e druk* (pp. 137-140). Antwerpen- Amsterdam: Houtekiet.

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

Van Berckelaer-Onnes, I. (2007, 6 29). Ook op 29 juni bestaat Sinterklaas (afscheidscollege). *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 47, 123-134.

van der Sommen, I. (2015, jan- maart). Module AUTI-5, gespreksvoering met ASS-leerlingen. Rotterdam: Fontys.

van Essen, I. (2014). *Effectief en affectief lesgeven aan pubers. Verdieping van pedagogische vaardigheden voor docent en mentor*. Tiel: Lannoo Campus.

van Kordelaar, N., & Zwaan, M. (2011). *Autisme in mij. Een interactief informatieboek*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

¹ NT: neurotypicals, mensen zonder ASS

van Kordelaar, N., & Zwaan, M. (2011a). *Ik en autisme. Thuis en op school, 4e druk*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

van Lieshout, T. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.