

Van het PO naar het VMBO met een autistisch spectrumstoornis...



Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Sittard

Meesterstuk in het kader van de opleiding M SEN.

Begeleid door: Charles Vandalon

Femke Eussen (Gedragsspecialist)

Madelon Franck (Interne begeleiding)

Deeltijd

2010-2011

Voorwoord

Dit meesterstuk is geschreven in het kader van het praktijkonderzoek van de Master Special Educational Needs. Het meesterstuk is geschreven door 2 personen en richt zich expliciet op de begeleiding op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van leerlingen met een autistisch spectrum stoornis (ASS) van het primair onderwijs (PO) naar het voortgezet middelbaar beroeps onderwijs (VMBO). Madelon Franck werkt in het PO en Femke Eussen is werkzaam in het VMBO. De leerroutes zijn verschillend, zo volgt Madelon de route Interne begeleider en Femke de leerroute Gedragsspecialist.

Naar aanleiding van onze eigen ervaringen in de onderwijspraktijk zien wij een duidelijke discrepantie tussen de onderwijsbehoeften van een doorsnee leerling en een leerling met een ASS problematiek. Graag willen we met ons onderzoek leerkrachten, IB'ers, zorgcoördinatoren, ouders en andere mensen die te maken krijgen met de overgang van leerlingen met ASS van het PO naar het VMBO optimaal ondersteunen bij het begeleiden van dit proces.

Dit praktijkonderzoek heeft plaats gevonden in de periode van augustus 2010 tot en met juli 2011. Tijdens deze periode zijn we heel wat beren op de weg tegengekomen, maar het is alle moeite zeker waard gebleken en we kijken dan ook met trots terug op een succesvolle afronding van dit meesterstuk.

Dank gaat uit naar onze begeleider Charles Vandalon. Zijn interesses en inzichten in het onderwerp hebben geleid tot waardevolle feedback tijdens de totstandkoming van dit meesterstuk. Daarnaast willen wij onze medestudenten van de leerroategroep bedanken voor hun waardevolle feedback.

Femke Eussen
Madelon Franck
Sittard, Mei 2011

Inhoudsopgave

1.	Inleiding.....	5
2.	Vraagstelling onderzoek.....	7
3.	Verantwoording van de vraagstelling	12
3.1.1	Operationalisatie van de verschillende onderdelen van de vraagstelling.....	12
3.1.2	Begeleiding op sociaal emotioneel gebied	14
3.1.3	Leerlingen met ASS.....	14
3.1.4	De overgang van het PO naar het VMBO	14
3.1.5	PO	15
3.1.6	VMBO	16
3.2	Nieuwswaarde en belang van het onderzoek	17
3.3	Praktische en maatschappelijke relevantie	18
3.4	Theoretische relevantie.....	19
3.5	Optimale opbrengst.....	19
4.	Onderzoeksstrategie en theoretisch kader.....	20
4.1	Theoretisch kader	20
4.1.1	Sociaal emotionele intelligentie ASS.....	20
4.1.2	DSM-IV-TR.....	22
4.1.3	Autismespectrumstoornissen	23
4.1.3.1	Klassiek autisme	23
4.1.3.2	PDD-NOS	23
4.1.3.3	Syndroom van Asperger	24
4.1.4	Ontwikkelingsstadia.....	25
4.1.4.1	Concreet operationele stadium	26
4.1.4.2	Formeel operationele stadium.....	26
4.1.5	Gedragstheorie.....	26
4.2	Sociaal emotionele ontwikkeling.....	27
4.3	Begeleiding sociaal emotionele ontwikkeling	27
4.4	Inclusief onderwijs.....	27
4.4.1	Visie m.b.t. Inclusie vanuit de betreffende basisschool (Madelon)	28
4.4.2	Eigen visie m.b.t. Inclusie (Madelon ook vanuit functie IB).....	28
4.4.3	Visie m.b.t. Inclusie vanuit het VO → LWOO.....	30
4.4.4	Eigen visie m.b.t. Inclusie (Femke ook vanuit functie GS)	30
4.4.5	De met elkaar vergeleken visies	30
4.4.6	Relatie inclusie m.b.t. de vraagstelling	31
5.	Methode.....	32
5.1	Doelgroep onderzoek.....	32
5.2	Deelvragen	32
5.3	Onderzoeksplanning	33

5.4	Deelvragen	34
5.4.1	Gegevensoverzicht en materiaalverzameling (dataverzameling)	34
5.5	Analyse van de gegevens (data-analyse)	36
5.6	Resultaten van het onderzoek per deelvraag.....	37
5.6.1	Deelvraag 1.....	37
5.6.2	Deelvraag 2.....	46
5.6.2.1	TEACCH	46
5.6.2.2	Behandelingsmethode volgens J. Heijkoop.....	46
5.6.2.3	Son-rise.....	47
5.6.2.4	Sociale vaardigheidstraining	47
5.6.2.5	Het PIBA-model.....	48
5.6.2.6	Picture Exchange Communication System.....	48
5.6.2.7	Het model van sociale informatieverwerking (SIV-model).....	49
5.6.2.8	VIB (video-interactiebegeleiding)	49
5.6.3	Deelvraag 3.....	53
6.	Conclusies en aanbevelingen.....	56
6.1	Conclusies.....	56
6.2	Aanbevelingen.....	58
7.	Discussie en reflectie	59
7.1	Discussie onderzoek	59
7.1.1	Aanpak.....	59
7.1.2	Uitvoerbaarheid	59
7.1.3	Acceptatie	60
7.1.4	Effectiviteit.....	60
7.1.5	Tevredenheid over de aanpak	60
7.2	Reflectie op eigen leerproces.....	61
	Samenvatting	71
	Literatuurlijst.....	73

Bijlagen

I.	Bijlage 1: verklarende woordenlijst	2
II.	Bijlage 2: aanvullingen.....	5
III.	Bijlage 3: vragenlijst.....	8
IV.	Bijlage 4: analyse vragenlijsten (cirkel- en staafdiagrammen)	9
V.	Bijlage 5: Visie/aanpak schema vragenlijst	10

1. Inleiding

„Stel je eens voor dat je in een karretje van de aller-snelste achtbaan van de wereld zit. Hoe lang zou je aan je werk kunnen blijven terwijl je in de Wild Mouse coaster, de Kindercoaster of de Boemerang zit? Kun je een klas lesgeven, een rapport schrijven of het huis schoonmaken terwijl je duizelig bent, je karretje onverwacht zakt of een hoek omschiet en er vliegjes in je gezicht komen? Het kan eventjes heel leuk zijn, maar na een rit van een paar minuten willen de meeste mensen het liefst uitstappen. Voor veel kinderen met autisme is er echter geen uitgang; voor hen duurt de rit 24 uur per dag, 7 dagen per week en is het helemaal niet leuk”.

Leerlingen met autisme hebben vaak moeite met verandering. Wanneer een leerling van de basisschool de overstap maakt naar het VMBO zal hij/zij te kampen krijgen met diverse veranderingen. Denk bijvoorbeeld aan een nieuw schoolgebouw, nieuwe leerlingen, elk uur een andere leerkracht en andere vakken. Dit is allemaal in strijd met de veilige, gestructureerde leefomgeving, die juist voor een leerling met ASS (autistisch spectrum stoornis) zo belangrijk is. In dit meesterstuk gaat het over deze overgang, gericht op leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied.

Ons meesterstuk kan een mogelijke meerwaarde leveren ten opzichte van de genoemde overgang voor leerlingen met een ASS problematiek en een problematiek op sociaal emotioneel gebied in het bijzonder.

Naar aanleiding van onze eigen ervaringen in de onderwijspraktijk zien wij een duidelijke discrepantie tussen de onderwijsbehoeften van een doorsnee leerling en een leerling met een ASS problematiek. De beweegreden om dit meesterstuk te schrijven is, omdat er in de literatuur weinig bekend is over de daadwerkelijke overgang van het PO naar het VMBO.

Daarnaast willen wij ons beiden hard maken voor een optimale begeleiding op sociaal emotioneel gebied bij leerlingen met ASS bij de overgang van het PO naar het VMBO. Buiten de genoemde maatschappelijke en theoretische redenen om voor dit meesterstuk te kiezen, is ook sprake van persoonlijke belangen. Onze persoonlijke doelen richten zich op het verder ontwikkelen van een onderzoekende houding, het nieuwsgierig zijn naar nieuwe literatuur, visies en inzichten. Daarnaast speelt een stukje professionalisering mee van het uitbreiden van competenties en Dublin descriptoren gericht op onze eigen leerroute.

We hebben geprobeerd om op een gestructureerde manier nieuwe en onbekende zaken te benaderen, te onderzoeken en daarvan te leren. Ook is in dit meesterstuk geprobeerd een koppeling te maken tussen de theorie zoals in de literatuur staat vermeld en de praktijk.

De onderzoeksvraag luidt: Welke begeleiding op sociaal-emotioneel gebied van leerlingen met ASS is van belang bij de overgang van het PO naar het VMBO?

Naar aanleiding van de onderzoeksvraag zijn 3 deelvragen geformuleerd die stap voor stap antwoord geven op bovenstaande onderzoeksvraag, welke terug te vinden zijn in hoofdstuk 2.

De vraagstelling hebben we verantwoord in hoofdstuk 3 door de kernconcepten van de onderzoeksvraag toe te lichten. Eveneens is in dit hoofdstuk een gedeelte te lezen over de nieuws waarde, de theoretische- en maatschappelijke relevantie en de optimale opbrengst. Door gebruik te maken van de juiste onderzoeksstrategie is er aan de hand van het theoretisch kader in hoofdstuk 4 de juiste literatuur gekoppeld aan het meesterstuk.

Om de deelvragen zo goed mogelijk te kunnen beantwoorden hebben we ervoor gekozen om te werken met vragenlijsten. Aan de hand van een nauwkeurige data-analyse, zoals die in hoofdstuk 5 terug te vinden is, is er antwoord gegeven op de deelvragen. Op deze manier hebben we de situatie, zoals die er in de praktijk uitziet, weergegeven. Door middel van een literatuurstudie is de theorie gekoppeld aan de praktijk, om zo in hoofdstuk 6 tot belangrijke conclusies te komen. In hoofdstuk 7 is het uitgevoerde onderzoek ter discussie gesteld en is er gereflecteerd op ons gezamenlijke- en individuele leerproces om uiteindelijk tot een betrouwbaar en valide meesterstuk te komen.

2. Vraagstelling onderzoek

In dit hoofdstuk beschrijven we de belangrijkste vraag waarop wij in dit onderzoek antwoord willen geven. Tevens zullen we deze vraag kort toelichten en beargumenteren waarom wij voor deze vraag gekozen hebben.

De vraagstelling

Welke begeleiding op sociaal-emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) is van belang bij de overgang van het PO naar het VMBO?

De directe aanleiding voor ons onderzoek is dat we in de praktijk constateren dat we bij de overgang van PO naar VMBO nog enkele belemmeringen tegenkomen, zoals de diagnoses van de kinderen en de bijbehorende begeleidingsbehoeften op sociaal emotioneel gebied bij leerlingen met ASS. Mede doordat diagnoses een korte geldigheidsduur (1 ½ tot 2 jaar) hebben, speelt dit een rol wanneer de betreffende leerling een overstap van groep 7/8 naar de brugklas van het VMBO maakt. Bij het compleet maken van de gegevens voor de overdracht constateert men vaak dat de indicatie verlopen is. Ouders moeten dan weer opnieuw geïnformeerd worden voor een herindicatie. Dit heeft mede tot gevolg dat de nieuwe school, het VMBO, vaak niet volledig aan de begeleidingsbehoefte van de leerling kan voldoen. Hulp op begeleidingsgebied in het VMBO, kan pas gerealiseerd worden wanneer de gegevens toereikend zijn. In de literatuur is veel te vinden over de voordelen van een vroegtijdige signalering maar dit komt niet overeen met bovenstaande praktijksituatie. Verder valt ons op dat er in de literatuur weinig bekend is van de daadwerkelijke begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal-emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO. Zo zijn er nog een aantal zaken die belangrijk zijn voor de leerlingen om de overstap van het PO naar het VMBO te maken, namelijk de kennismaking met het nieuwe gebouw en de docenten/mentoren van de nieuwe school. Aangezien leerlingen met ASS moeite hebben met veranderingen, kan ook het variabele lesrooster problemen opleveren op de nieuwe school.

Vaak vallen leerlingen met ASS op door hun 'probleemgedrag'. De leerling krijgt vaak de stempel 'vervelend' terwijl er meer achter schuilt, namelijk zijn of haar ASS problematiek. Volgens ons heeft dat vooral te maken met de moedwilligheid van leerkrachten en handelingsverlegenheid op begeleidingsgebied van de leerkracht, maar is dit ook sterk afhankelijk van de ernst van de problematiek van de desbetreffende leerling.

Meer inzicht in deze problematiek zorgt ervoor dat niet alleen de leerkracht, maar ook de leerling zich prettiger gaat voelen. En juist hier liggen de basisvoorwaarden om het handelingsrepertoire van een leerkracht zodanig uit te breiden dat hij of zij zich competenter gaat voelen in de begeleiding op sociaal emotioneel gebied met betrekking tot leerlingen met ASS.

Om deze leerlingen zo adequaat mogelijk te begeleiden is het van belang dat de stoornis ASS zo vroeg mogelijk in de ontwikkeling wordt vastgesteld. Een van de voordelen hiervan is dat de

interventie zo vroeg mogelijk kan worden ingezet. Dit is belangrijk, onder andere met het oog op de plasticiteit en veranderbaarheid van de hersenen op zeer jonge leeftijd. Die is tijdens de eerste jaren na de geboorte het grootst. Bovendien vormen de vaardigheden, aangeleerd in de eerste levensjaren, de basis voor de taalontwikkeling en sociale vaardigheden op latere leeftijd.

De effectiviteit van vroegtijdige interventie is al eens eerder aangetoond:

“Vroegtijdige interventie blijkt effectief om de vaardigheden die noodzakelijk zijn voor het functioneren van kinderen met ASS te verbeteren”. (Dawson & Osterling, 1994)

Ondanks dat onze leerwerkplekken zich richten op diverse doelgroepen zijn er wel een aantal zaken die overeenkomen.

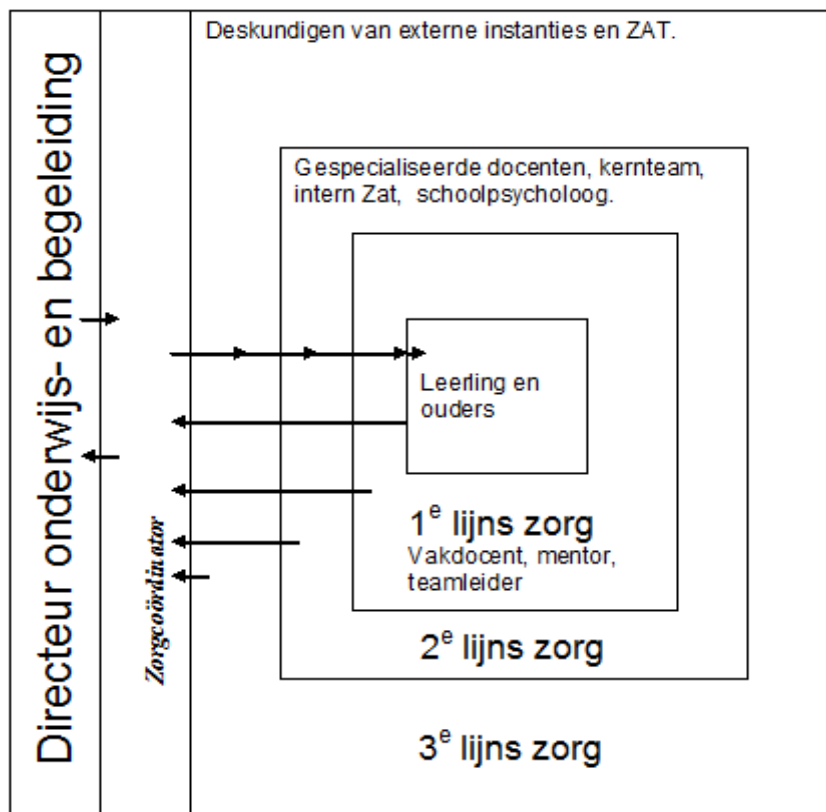
In eerste instantie hebben wij beiden te maken met leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum, die in beide settings extra zorg nodig hebben. Momenteel krijgen leerlingen in het PO en VMBO buiten het basisaanbod (zorgniveau 1 PO, eerstelijns zorg VMBO) ook extra zorg (zorgniveau 2, eerstelijns zorg VMBO) in de groep. Leerlingen met ASS krijgen sporadisch ambulante begeleiding. Zie voor een volledig overzicht van de zorgniveaus op zowel PO (tabel 1) en het VMBO (tabel 2) Om leerlingen met ASS bij de overgang van het PO naar het VMBO beter voor te bereiden op hun nieuwe situatie wordt er een uitstapje gemaakt naar de nieuwe school met een leerkracht van groep 8 erbij. Indien de leerling vroegtijdig (groep 7) de school verlaat is dit eveneens het geval. Tevens worden er zowel in het PO als in het VMBO externe sociale vaardigheidstrainingen aangeboden.

- Niveaus van zorg in het PO

Zorgniveau	Zorg
Zorgniveau 1	Algemene reguliere preventieve zorg in de groep.
Zorgniveau 2	Extra zorg in de groep.
Zorgniveau 3	Speciale zorg in samenwerking met de interne begeleider.
Zorgniveau 4	Speciale zorg met inzet van externen.
Zorgniveau 5	Passend onderwijs met specialistische hulp.

Tabel 1

- Niveaus van zorg in het VMBO



Tabel 2

Ons gezamenlijk doel is het streven naar een betere en warme overgang van leerlingen met ASS van het primair onderwijs naar het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Aan de hand van onderstaande wondervraag geven wij aan wat wij verstaan onder 'warme' overgang.

Bij het formuleren van het ideale antwoord op de vraagstelling hebben wij gebruik gemaakt van de wondervraag van het oplossingsgericht werken.

(Visser, Y: 'Coaching in het primair onderwijs' CPS, 1999)

"Als jullie morgen wakker worden en de deuren van het PO en het VMBO gaan open, wat zullen dan de eerste dingen zijn waaraan jullie merken dat het wonder heeft plaatsgevonden?"

Dan.... Zouden de kinderen met klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger zich thuis voelen in beide settings.

Mede door:

1. Een structurele aanpak voor deze leerlingen vanuit de bovenbouw van het PO, naar de onderbouw van het VMBO.
2. Dan worden handelingsadviezen door het onderwijsgevend personeel op eenzelfde manier toegepast in de praktijk.
3. Dit met als doel om uiteindelijk álle kinderen met ASS in hun onderwijsbehoeften te kunnen voorzien.

Wij denken dat deze vraag onderzoekbaar is, omdat wij in onze praktijksituaties steeds meer in aanraking komen met leerlingen met een ASS problematiek die problemen ervaren op sociaal-emotioneel gebied. En dat juist hier het probleem ligt bij de overgang van de leerlingen van groep 7/8 naar het eerste jaar van het VMBO met betrekking tot leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied. Wij merken in de praktijk een bepaalde mate van handelingsverlegenheid op begeleidingsgebied van leerlingen met ASS. Het draagvlak vanuit zowel het PO als het VMBO is enorm groot. Leerkrachten, zorgcoördinatoren, IB'ers, RT'ers en directie zijn bereid medewerking met betrekking tot dit meesterstuk te verlenen.

Dit zijn tevens de mensen voor wie dit onderzoek grote meerwaarde kan hebben.

Aan het beoogde kennisniveau m.b.t. de juiste begeleiding van kinderen met ASS wordt vaak niet voldaan. Aan de hand van ons onderzoek hopen wij dat het begeleidingsniveau bij de overgang van het PO naar het VMBO verbeterd zal worden.

Om ons competentieprofiel te verbreden willen wij middels dit onderzoek meer kennis en inzicht vergaren op het gebied van ASS met betrekking tot de overgang van PO naar VMBO. Dit is ons persoonlijk doel om voor deze vraag te kiezen.

Als onderzoekende gedragsspecialist en interne begeleider willen wij een bijdrage leveren aan de verbetering van onze eigen beroepspraktijk. Tegenwoordig zien wij in ons werkveld steeds meer gedragsproblemen de revue passeren. Kennis van gedragsbegeleidingsmethodieken zorgt ervoor dat we een beter inzicht krijgen in ons handelen ten aanzien van de ASS problematiek.

IB: Als intern begeleider in opleiding wil ik proberen een bijdrage te leveren aan de verrijking van het persoonlijk meesterschap van de individuele groepsleerkracht ten op zichten van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum. Verder wil ik aan de hand van dit meesterstuk zorg dragen voor explicitering van mentale modellen en subjectieve werkconcepten in relatie tot veranderingsprocessen.

In het functieprofiel van een IB'er staat vermeld dat het een taak is om hulp en advies te geven aan collega's bij collegiale consultatie. De kracht van een casestudy, waar wij ons in dit meesterstuk op richten, is dat het leidt tot kwalitatieve gegevens. Dat heeft volgens Oost (2002) als voordeel dat het een rijk en diepgaand beeld van de werkelijkheid geeft en vaak veel interessante informatie oplevert die met een survey of experiment niet te achterhalen is. Dit gegeven is uitermate geschikt voor de IB'er om over te dragen aan zijn of haar team. Een oplossingsgerichte benadering kan relevant zijn voor een IB'er, aangezien deze een coachende rol in het team vervult.

GS: Als gedragsspecialist wil ik middels dit onderzoek voortdurend werken aan mijn professionele ontwikkeling. Dit houdt in dat ik mijn deskundigheid, persoonlijke kwaliteiten en opvattingen over de overgang van primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs met betrekking tot leerlingen met ASS ga verbreden.

Voor de gedragsspecialist is van wezenlijk belang om de opgedane kennis over ASS te integreren en zo tot een oplossingsgerichte benadering te komen, waarbij het belang van de leerling voorop staat. Deze begeleiding heeft betrekking op het effectief omgaan met leerlingen met gedragsproblemen.

Over Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS) is reeds veel geschreven. Daarnaast zijn er al tal van wetenschappelijke onderzoeken verricht. Het sociaal emotionele gebied van ASS wordt breed uitgemeten in de literatuur evenals de kenmerken van de stoornissen. Zo is er genoeg bekend over de problemen die kinderen met ASS kunnen ervaren in nieuwe, voor hun onbekende situaties, maar over de daadwerkelijke overgang en de bijbehorende begeleiding van het PO naar het VMBO is echter nog weinig geschreven.

3 Verantwoording van de vraagstelling

3.1 Operationalisatie van de verschillende onderdelen van de vraagstelling:

Welke **begeleiding** op **sociaal-emotioneel gebied** van **leerlingen met ASS** is van belang bij de **overgang** van het **PO** naar het **VMBO**?

3.1.1 Begeleiding op sociaal-emotioneel gebied

De sociale en emotionele ontwikkeling wordt vaak ondergebracht in één ontwikkelingsgebied. Dat wil zeggen dat deze twee zaken onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Volgens Delfos (2008) kan men onderscheid maken tussen de sociale en de emotionele ontwikkeling. De sociale ontwikkeling gaat over de ontwikkeling van begrip voor anderen en een positieve houding in sociale situaties. Kinderen hebben een sociale ontwikkeling vanuit een biologische overlevingsstrategie, om bij de groep te horen of doordat er straf of beloning volgt op een bepaald gedrag. De emotionele ontwikkeling gaat over het leren kennen, herkennen en begrijpen van eigen gevoelens en die van anderen, en daarmee omgaan op een sociaal aanvaardbare manier. Wij delen bovenstaande visie omdat wij van mening zijn dat het één onlosmakelijk in verbinding staat met het ander. Hieruit maken wij op dat een mogelijke stagnatie van de emotionele ontwikkeling kan resulteren in een negatief effect op sociaal gebied.

De ontwikkeling tot een sociaal vaardig mens valt onder de sociale ontwikkeling. Het kind vertoont dan gedrag behorende bij de omstandigheden en de passende leeftijd.

Bij de emotionele ontwikkeling horen de passende emoties die kinderen vertonen bij de omstandigheden en de leeftijd. Het kind moet begrip hebben voor de wereld om hem heen en dit leren te begrijpen op zijn eigen ontwikkelingsniveau. De emoties die niet getoond worden moeten ook passen bij de ontwikkelingsleeftijd.

Volgens Didden (2008) laten normaal ontwikkelde kinderen vanaf het prilste begin van hun ontwikkeling emoties zien. Bovendien passen zij hun emoties steeds meer aan op basis van eigen en andermans sociale gedrag. De ontwikkeling van emotionele expressiviteit bij kinderen met ASS lijkt omgekeerd.

Wetenschappelijke studies laten zien dat beperkingen in emotionele expressie van kinderen met ASS sterk afhankelijk zijn van de leeftijd, de intelligentie en de omgeving waarin zij zich bevinden.

Beperkingen in de waarneming van gezichten en emoties zijn niet opgenomen in de diagnostische criteria voor een autistische stoornis. Deze beperkingen bieden echter wel een verklaring voor de duidelijke stoornissen in het non-verbaal gedrag, zoals oogcontact en gelaatsuitdrukking, en de afwezigheid van sociale of emotionele wederkerigheid.

We weten dat mensen met Autisme zich onderscheiden van anderen door een andere manier van waarnemen, informatie verwerken en betekenis geven aan de wereld om ons heen. Het sociale informatieverwerkingsmodel (SIV-model) beschrijft hoe het waarnemen en het verwerken van informatie en de sociale interactie bepaald/ beïnvloedt. Volgens Didden (2008) kunnen kenmerken op

het gebied van sociale interacties en communicatie van kinderen met autisme ook door het SIV-model verklaard worden.

In de sociaal-emotionele ontwikkeling is er mede sprake van een zelfbeeld, waarin een bepaald zelfvertrouwen wordt ervaren en zo ook een zeker vertrouwen in de ander. Het zelfbeeld wordt voortdurend bijgesteld door middel van nieuwe ervaringen. En het zou wel eens zo kunnen zijn, dat hierbij het 'voelen' voorop staat.

De heroriëntatie op andere waarden en normen, wijzigingen in de omgang met leeftijdgenoten, toegenomen verantwoordelijkheid en veranderingen op het hormonale vlak zorgen vaak tijdelijk voor een zekere emotionele instabiliteit en verminderd zelfvertrouwen. Deze kenmerken van de sociaal emotionele ontwikkeling sluit aan bij de begeleiding die de leerling nodig heeft bij de overgang maakt van het PO naar het VMBO.

Hierbij is extra aandacht gewenst voor het zelfbeeld en het omgaan met gevoelens die voortkomen uit diverse life events die spelen in de adolescentiefase. Bijvoorbeeld de lichamelijke veranderingen en de verandering in de relatie met leeftijdsgenoten en derden.

Ondersteuning van de sociaal-emotionele ontwikkeling is hulp die het kind geboden wordt door de omgeving, bij problemen die het niet alleen kan oplossen.

'Omgeving', d.w.z. aanvankelijk de ouders, in een later stadium de ouders en leerkrachten, maar ook leeftijdgenoten; en verderop in de levenslijn kunnen dat zijn: een partner en/of het sociaal netwerk.

Aanlegmogelijkheden en beperkingen zijn hierbij van belang. De afgelopen twintig jaar is een aantal relevante theorieën ontwikkeld om het gedrag van mensen met autisme te verklaren. De bekendste theorie is de theory of mind (TOM). Ieder mens ontwikkelt een idee over de gedachte en gevoelens bij zichzelf en anderen, op grond waarvan hij zich kan verplaatsen in het perspectief van de ander. Deze theorie stelt dat mensen met autisme een gebrekkig ontwikkelde TOM hebben (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Dus om goed te kunnen communiceren met anderen en om in sociale situaties goed uit de voeten te kunnen is het noodzakelijk dat een kind zich kan voorstellen wat een ander (kind) denkt en voelt. De tweede belangrijke theorie gaat er van uit dat mensen met autisme de wereld in fragmenten ervaren en dat ze maar met moeite in staat zijn om deze fragmenten te integreren in een geheel. Dit wordt ook wel een gebrek aan centrale coherentie genoemd. Een derde theorie beschrijft de tekorten aan executieve functies in autisme. Deze tekorten manifesteren zich in een zwakke zelfregulatie, lage impulscontrole, inflexibiliteit en moeilijkheden met verandering en plannen (Ozonoff, Pennington & Rogers 1991).

Bij de begeleiding van leerlingen met ASS is het noodzakelijk om te doen wat je zegt en te zeggen wat je doet. Hierdoor creëer je overzicht, structuur en rust voor de leerling. In een nieuwe situatie, zoals de overgang van het PO naar het VMBO, is het van belang leerlingen te begeleiden door middel van meeloopdagen op de nieuwe school, hierdoor maken ze kennis met het schoolgebouw, leerkrachten en het nieuwe schoolritme. In het kader van het passend onderwijs is het voor de PO-scholen belangrijk zo volledig mogelijk te beschrijven welke basiszorg ze zelf kunnen bieden aan de leerlingen

met ASS. Het goed in kaart brengen van de expertise van de school en welke deskundigen aan de school zijn verbonden is dus relevant.

3.1.2 Leerlingen met ASS

Autisme is een stoornis die wordt gekenmerkt door problemen op verschillende ontwikkelingsgebieden. Zo zijn er problemen op het gebied van taal, spraak, motoriek, sociaal contact, prikkelferwerking en in meer dan de helft van de gevallen is er sprake van een cognitieve beperking. Er zijn verschillende vormen van autisme die in ernst en mate van de beperking variëren. Met elkaar vormen deze het brede spectrum van autisme, de zogenoemde autismspectrumstoornis. Voor een kind met een autisme spectrumstoornis moet de omgeving worden aangepast zodat hij of zij de wereld om zich heen kan begrijpen. Ouders en verzorgers zijn erbij gebaat als ze inzien dat een autistisch spectrumstoornis vaak de gehele ontwikkeling van het kind beïnvloedt. Meestal kiest het kind er niet moedwillig voor om zich te misdragen, woedend te worden of nare opmerkingen tegen andere te maken. Deze kinderen reageren vaak onverwacht op de omgeving, omdat hun communicatieve en sociale vaardigheden en hun zintuigen anders ontwikkeld zijn. Regelmaat en voorspelbaarheid bieden deze kinderen een belangrijke houvast om hun dag te begrijpen. Net zoals kinderen die slecht zien of doof zijn of een andere handicap hebben gebaat zijn bij het aanpassen van gebouwen, kunnen kinderen met een autisme spectrumstoornis erbij gebaat zijn als er in hun omgeving aanpassingen worden gedaan. Dergelijke aanpassingen vergemakkelijken de deelname aan de maatschappij, zoals het meedoen aan activiteiten die ze leuk vinden. Een autistisch gezichtspunt betekent ook dat men ziet dat kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum, sociale omgangsvormen, zoals het juiste moment en de juiste manier om 'goedendag' te zeggen, soms niet begrijpen. Kinderen met ASS begrijpen sociale situaties vaak slecht, zoals het spelen met andere kinderen. Soms roepen kinderen met ASS sterke negatieve reacties op bij andere kinderen. Andere kinderen kunnen hen zelfs gaan negeren. Kinderen met ASS hebben vaak het gevoel dat hun zintuigen overbelast worden. Het komt voor dat zij een permanent gevoel van angst ervaren. Vaak hebben ze expressieve en receptieve taalproblemen – problemen met praten en luisteren – waardoor ze geen gewoon gesprek kunnen voeren of volgen.

3.1.3 De overgang van PO naar VMBO

In dit meesterstuk richten wij ons op de overgang van leerlingen van het primair onderwijs naar het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs. Het betreft hier leerlingen met ASS die de overstap maken van groep 7 en/of 8 naar het eerste jaar van het voortgezet onderwijs.

3.1.4 PO

Deze afkorting staat voor primair onderwijs. Onderwijs voor kinderen vanaf 4 tot en met 12 jaar. Dit wordt verzorgd door de basisscholen en scholen voor speciaal onderwijs. In dit meesterstuk richten wij ons op het reguliere onderwijs.

Basisschool (Madelon)

De leerwerkplek is een reguliere rooms-katholieke basisschool die is gelegen in een gemeente met dertigduizend inwoners. Het is een school met een pedagogisch klimaat waarin kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen, op cognitief, creatief en sociaal- emotioneel gebied. Een plek waar leerkrachten en kinderen voortdurend van en met elkaar leren. De school bestaat uit twee afdelingen. We noemen dit de onderbouw en bovenbouw. De onderbouw bestaat uit de groepen 1 t/m 4. De bovenbouw bestaat uit de groepen 5 t/m 8. Ik richt mij op de groepen drie en vier. De kinderen zijn ongeveer 7 á 8 jaar.

De praktijkschool groepeerde de kinderen volgens het leerstofjaarklassensysteem. (Kinderen van dezelfde leeftijd gegroepeerd aan wie uniform onderwijs gegeven wordt en waaraan dezelfde prestatie-eisen worden gesteld. Kinderen van eenzelfde leeftijd zitten bij elkaar in de groep). De school telt in zijn geheel 350 leerlingen, verdeeld over 16 groepen.

(Schoolgids basisschool F)

Visie

De leerwerkplek is...

Een school met een pedagogisch klimaat waarin leerlingen zich optimaal kunnen ontwikkelen op cognitief, creatief en sociaal-emotioneel gebied. Een school met blijvende, positieve herinneringen voor leerlingen en leerkrachten. Een plek waar leerkrachten en leerlingen voortdurend met en van elkaar leren. Veiligheid is voorwaarde nummer één voor leren. Van leerlingen en docenten die zich niet veilig voelen op school kan niet verwacht worden dat zij volwaardig deelnemen aan het onderwijsproces. Het schoolklimaat is de voedingsbodem voor ontwikkeling. De school heeft een belangrijke pedagogische opdracht om te zorgen voor binding en hechting met en participatie van kinderen. Orde, regelmaat en veiligheid vormen de basis voor een evenwichtige ontwikkeling van het kind. Deze opvatting leefde vroeger en leeft nu nog steeds. Ze handhaven uitgangspunten die hun waarde bewezen hebben, binnen de vernieuwingen in het onderwijs. (Haest, J. (2009). *Schoolplan Basisschool F*. geraadpleegd op 22-09-2010, <http://www.basisschoolfatima.nl/index.php>).

Doelstelling van de zorg.

De school treft voorzieningen voor leerlingen die moeilijkheden ondervinden om hun leer- en ontwikkelingsproces goed te laten verlopen. Deze school draagt zorg dat elke leerling van basisschool F een doorgaande ontwikkeling door maakt die recht doet aan deze leerling. Met deze zorg wil de school bereiken dat zo min mogelijk leerlingen verwezen worden naar het Speciaal Basisonderwijs.

3.1.5 VMBO

Het VMBO bestaat sinds 1999 en omvat de mavo en het vbo. Het VMBO sluit, net als de havo en het vwo, aan op de basisschool, en duurt vier jaar (leeftijd: 12-16 jaar). Van alle scholieren in het voortgezet onderwijs in Nederland zit meer dan 60 procent op het VMBO. Daarbij zijn inbegrepen de leerlingen die leerweg ondersteunend onderwijs volgen. Wij richten ons in dit meesterstuk op de leerlingen met de diagnose ASS op het VMBO, die leerwegondersteuning krijgen.

LWOO (Femke)

LWOO betekent Leerweg Ondersteunend Onderwijs.

Leerwegondersteunend onderwijs is bedoeld voor leerlingen die in het vmbo in principe wel een leerweg aankunnen, maar die daarbij extra ondersteuning en begeleiding nodig hebben. Vaak gaat het om extra hulp bij de vakken en extra begeleiding bij problemen die leerlingen met zichzelf of met hun omgeving hebben. Zij volgen de lessen in kleine groepjes van ongeveer 12-15 leerlingen. Mede door de kleinschaligheid is het mogelijk om de aandacht voor en de begeleiding van de individuele leerling te vergroten. Wie in aanmerking komt voor leerwegondersteunend onderwijs, beslist de regionale verwijzingscommissie. Emma Onderbouw draagt deze leerlingen voor, op grond van een advies van de toeleverende school, op verzoek van de ouders en op basis van een test bij de toelating. Het is de regionale verwijzingscommissie die uiteindelijk beslist. Na het tweede leerjaar kiezen de leerlingen vanuit Emma Onderbouw, nadat zij van de deskundigen op school advies hebben ontvangen, een leerweg: de kaderberoepsgerichte leerweg of de basisberoepsgerichte leerweg. Daarnaast kiezen de leerlingen een sector.

Visie school → voortgezet onderwijs (Femke)

Het betreft een school voor vmbo, voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs.

Op de school wordt de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg aangeboden.

Daarnaast bestaat er de mogelijkheid om de assistentenleerweg te volgen.

In schooljaar 2010/2011 zitten de leerlingen als volgt verdeeld over de verschillende leerjaren:

- Onderbouw (klas 1 en 2): 380 leerlingen
- Bovenbouw (klas 3 en 4): 380 leerlingen

Op de school worden leerlingen voorbereid op hun leerroute naar het middelbaar beroeps onderwijs. Belangrijkst uitgangspunt is de leerling. Wat zijn diens mogelijkheden en waar liggen de interesses en ambities. In een aantrekkelijke en realistische leeromgeving wordt de leerling uitgedaagd om al zijn talenten te ontwikkelen. Daarbij gaat het niet alleen om schoolse talenten, maar ook die talenten, die normaal niet op school aan bod komen.

Om die reden besteedt de school veel aandacht aan kunst en cultuuractiviteiten.

Voor leerlingen, die eventueel alsnog willen doorstromen naar de theoretische leerweg, is een speciale opstroomklas theoretische leerweg opgezet.

De leerlingen volgen de eerste twee jaar het onderwijs in een apart gebouw. Teams van docenten spelen in op de verschillen tussen leerlingen onderling. De leerlingen in de onderbouw worden in twee jaar voorbereid op een keuze voor een van de sectoren in de bovenbouw. Het is voor zijn verdere toekomst erg belangrijk dat de leerling juiste keuzes maakt.

In de bovenbouwperiode wordt de leerling voorbereid op het middelbaar beroepsonderwijs. Het onderwijs is dan vooral praktisch ingekleurd. Algemene vakken ondersteunen de beroepsgerichte vakken. Door stages stellen leerlingen vast of ze in de juiste richting zitten.

Samen met het middelbaar beroepsonderwijs wordt gewerkt aan een optimale aansluiting bij de onderwijsbehoeften in de begeleiding van leerlingen. De mentor is de belangrijkste begeleider. Samen

met de docenten wil de school een veilige en warme school zijn, waar leerlingen zich thuis voelen en later met veel plezier op terugkijken.

Doelstelling van de zorg.

De doelstelling van de zorg op het E college is dat wij streven naar een optimale begeleiding passende bij alle leerlingen. Daarmee willen wij als school bereiken dat leerlingen met zowel pedagogische en/of didactische problemen zoveel mogelijk binnen de school worden gehouden. Het voorzien van de individuele onderwijsbehoefte van elk kind is het doel van onze zorg. Als team willen wij ervoor zorgen dat we alle leerlingen optimaal kunnen begeleiden, waardoor een eventuele verwijzing uit blijft.

3.2 Nieuwswaarde en belang van het onderzoek

Middels ons onderzoek willen wij kunnen aantonen dat leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO zodanig begeleid kunnen worden, dat een verwijzing naar SBO of Rec uitblijft en dat ook deze leerlingen in hun onderwijsbehoeften kunnen worden voorzien in het reguliere onderwijs.

Door het onderwijzend personeel te laten inzien dat de begeleiding van deze leerlingen ook in het reguliere onderwijs kan worden toegepast, willen wij de gedachte van het passend onderwijs positief toestemmen. De PO-raad (2011) voert actie tegen het beleid van de regering om 300 miljoen euro te bezuinigen op passend onderwijs. De petitie luidt als volgt: *'Het kabinet duidelijk maken dat de bezuiniging van 300 miljoen euro op passend onderwijs grote negatieve gevolgen zal hebben'*. De bezuiniging betekent dat er veel minder geld beschikbaar komt voor de begeleiding van leerlingen die extra zorg nodig hebben. Dit gaat niet alleen ten koste van de kwaliteit van het onderwijs aan deze groep leerlingen, maar zal indirect ook negatieve gevolgen hebben voor leerlingen die geen extra zorg behoeven.

Gezien ons onderzoek waarbij wij ons willen richten op een betere begeleiding, heeft het plan van het kabinet negatieve gevolgen voor de begeleiding van leerlingen met ASS .

Tevens hopen wij dat leerlingen met ASS vroegtijdig gesignaleerd worden, zodat de situatie van de leerling beter in kaart kan worden gebracht bij de overgang van PO naar het VMBO. Momenteel zien we veelal dat autisme pas op latere leeftijd wordt ontdekt. Volgens van der Gaag (2009) worden leerlingen met ASS vaak niet opgemerkt doordat ze niet opvallen. Zij lopen pas vast als er te hoge eisen worden gesteld aan de sociale aanpassing.

De gezondheidsraad concludeert dat de signalering van autisme in de verschillende levensfasen verbeterd zou moeten worden. Er zijn nog onvoldoende goede instrumenten om autisme te meten, dit komt mede doordat de maatschappelijke kosten oplopen.

Tot slot is er eveneens nieuwswaarde over de diagnostiek van ASS. Iedere zoveel jaar wordt de DSM weer helemaal bekeken en herzien. De huidige revisie zal in 2013 voltooid zijn. Volgens van der Gaag (2009), is dit voor de autistisch spectrum stoornis spannend geweest. Het voorstel neemt afstand van de benaming pervasieve (de wetenschappelijke term voor 'diepgaand doordringend')

ontwikkelingsstoornissen en kiest voor de huidige gangbare benaming autisme spectrum stoornis (Autistic Spectrum Disorder). Het onderscheid tussen de ontwikkeling van wederkerige sociale relaties en communicatie wordt verlaten. In de drie criteria voor 'tekorten in de ontwikkeling van sociale interacties en communicatie' is de gebrekkige sociale communicatie een van de verplichte criteria. Er blijven twee domeinen. En er wordt gesteld dat de problemen (terwijl de stoornis pas veel later tot problemen aanleiding kan geven) al vanaf de vroege kinderjaren herkenbaar moet zijn! Vanwege deze feiten heeft de onderzoeksvraag van ons meesterstuk nieuwsaarde en is onze onderzoeksvraag up to date.

3.3 Praktische en maatschappelijke relevantie

De overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs is een situatie die ieder schooljaar terugkeert. Alle kinderen van de basisschool die in groep 7 en/of 8 zitten worden met deze overgang geconfronteerd en ondervinden ieder zijn of haar moeilijkheid hiermee. Een kind met ASS ondervindt hierbij extra moeilijkheden vanwege het feit dat denken in patronen en een vaste structuur zeer belangrijk voor hen is.

Bij de overgang van het PO naar het VMBO valt hun vaste, vertrouwde structuur weg en beginnen ze op de nieuwe school vaak met een schone lei. Terwijl hun vaste structuur eigenlijk zou moeten worden meegenomen naar de nieuwe school, zodat de leerling zich bij dit onderdeel al prettig voelt. Het kind moet per slot van rekening al wennen aan een nieuw gebouw, een nieuwe route naar school toe, een nieuwe schoolomgeving, een nieuw week- en dagrooster, nieuwe leerkrachten en nieuwe klasgenootjes.

"Problemen die zich hierbij voordoen, kunnen van invloed zijn op de verdere ontwikkeling van jongeren. Dat betreft zowel vertraging in de ontwikkeling als geheel of gedeeltelijke ontsporingen. De risico's gelden voor alle jongeren, hoewel dat voor velen niet echt tot problemen zal leiden. En voor een aantal biedt een overgang zelfs nieuwe mogelijkheden. Met name jongeren die extra ondersteuning behoeven, lopen de grootste risico's. Die risico's worden door het onderwijsveld onderkend en de thematiek heeft dan ook zeker de aandacht." (KPC Groep 2009)

Het is dus van groot belang dat er sprake is van een continuüm aan onderwijszorg bij leerlingen met ASS, waarin bij de overgang van het PO naar het VMBO elke leerling passend onderwijs ontvangt, dat is afgestemd op zijn of haar ontwikkelingsperspectieven en specifieke onderwijsbehoeften.

Aangezien de ene leerwerkplek zich in het primair onderwijs bevindt en de andere in het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs onderwijs is dit onderzoek voor onze eigen praktijk zeer relevant. Hierbij komt dat in beide settings gewerkt wordt met ASS leerlingen, waarbij onze aandacht in het bijzonder uitgaat naar het sociaal emotionele gebied.

De maatschappelijke relevantie van dit meesterstuk is dat wij ons beiden hard willen maken voor een optimale begeleiding op sociaal emotioneel gebied bij leerlingen met ASS bij de overgang van het PO

naar het VMBO. Wanneer deze leerlingen op een en dezelfde manier begeleidt worden, op sociaal emotioneel gebied, in zowel het PO en het VMBO, zal de verandering van school veiliger voelen. Mede omdat dan de drie basisbehoeften, relatie, competentie en autonomie, in balans zijn. Met als doel dat uiteindelijk minder leerlingen met autisme in het reguliere onderwijs zullen uitvallen, waarbij aan een deel van de voorwaarden van passend onderwijs wordt bijgedragen. Voor meer informatie over inclusief onderwijs, kan hoofdstuk 4 geraadpleegd worden.

3.4 Theoretische relevantie

Ons meesterstuk kan een mogelijke meerwaarde leveren ten opzichte van de genoemde overgang voor leerlingen met een ASS problematiek en een problematiek op sociaal emotioneel gebied in het bijzonder. In de literatuur wordt veelal een algemeen beeld geschetst van leerlingen en hun overgang. N.a.v. onze eigen ervaringen in de onderwijspraktijk zien wij een duidelijke discrepantie tussen de onderwijsbehoeften van een doorsnee leerling en een leerling met een ASS problematiek. In de literatuur is echter weinig bekend over de daadwerkelijke overgang van het PO naar het VMBO.

3.5 Optimale opbrengst

Aan de hand van ons onderzoek hopen wij dat de begeleiding en het begeleidingsniveau op sociaal emotioneel gebied bij leerlingen met ASS bij de overgang van het PO naar het VMBO verbeterd zal worden. Ideaal is dan dat de goede aspecten van begeleiding van het PO opgepakt worden en voortgezet worden in het VO (VMBO). In hoofdstuk 2 is het ideale antwoord van onze onderzoeksvraag beschreven aan de hand van de wondervraag van het oplossingsgericht werken. Wanneer er meeloopdagen georganiseerd zouden worden, waarbij leerlingen met ASS kennismaken met de nieuwe situaties op de nieuwe school, is er sprake van een minimale tevredenheid betreffende de opbrengst.

4. Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

De onderzoeksmethode die wij gebruiken is een casestudy. Volgens Kallenberg (2007) is deze methode vooral bruikbaar in situaties waarin het betreffende probleem niet uitgekristalliseerd is. De functie van ons onderzoek is hoofdzakelijk verzamelen. De bijbehorende strategie is de gevalsstudie, ook wel de casestudy genoemd. Het is kenmerkend voor een casestudy dat men kennis opdoet die alleen betrekking heeft op de situatie die wordt onderzocht. De onderzoeksresultaten hebben dus geen algemene geldigheid. Wel kunnen we door een situatie nauwgezet te onderzoeken op het spoor komen van inzichten waarvan er verwacht mag worden, dat ze ook gelden voor vergelijkbare situaties. Dit soort onderzoek is vrijwel altijd gericht op het eigen onderwijs en de eigen school. Dit meesterstuk richt zich enkel op de scholen waar wij werkzaam zijn. Dit betekent overigens niet dat de uitkomsten van het onderzoek niet relevant kunnen zijn voor de beroepsgroep.

4.1 Theoretisch kader

De overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs is voor kinderen en hun ouders een belangrijk en bijzonder moment. Het markeert in de ontwikkelingsgeschiedenis de overgang van kind naar puber. Het is voor kinderen omgeven met verwachtingen en onzekerheden. Vooral voor leerlingen met ASS (Autistisch spectrumstoornis) kan dit complexe gevolgen hebben voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs is voor veel kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum een moeilijke overgang. Dit komt voornamelijk omdat er minder structuur zal zijn. Ze worden geconfronteerd met een nieuwe school waar ze de weg niet weten en de regels niet kennen.

Volgens Zeevalking (2000) is het zoeken naar en het vinden van aansluiting een centraal aspect in het begeleiden en opvoeden van mensen met autisme. Omdat de persoonsontwikkeling zich disharmonisch manifesteert en omdat de ontbrekende ontwikkelingsstappen vaak niet als zodanig herkend worden, is het moeilijk te bepalen waar het in een begeleidingsvraag nu eigenlijk precies om gaat.

4.1.1 Sociaal-emotionele intelligentie ASS

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Volgens Jeninga (2004) spreekt men van een gedragsstoornis wanneer de oorzaak van het problematisch functioneren vooral in de aanleg van het kind ligt. De term 'gedragsprobleem' hanteert men wanneer de oorzaak van de problematiek meer in de omgeving (opvoeding, school, buurt, traumatische ervaringen) ligt.

ASS (Autistisch spectrumstoornis) is een gedragsstoornis waarbij het vooral gaat om een stoornis in waarnemen en niet zozeer in denken. Autisten nemen namelijk fragmentarisch waar, waardoor problemen ontstaan met de informatieverwerking.

Autisme zit dieper dan we denken, het belemmert de dagelijkse gang van zaken. We vragen ons niet genoeg af waarom autisten problemen hebben in de omgang met anderen, in de communicatie en

met de verbeelding. We moeten ons volgens Vermeulen (2010) afvragen wat er anders gaat in het brein van autisten en gevoeliger worden voor de context waarin bepaald gedrag van autisme voorkomt.

De rol van de context in sociaal-emotionele intelligentie hangt samen met het activeren van ons inlevingsvermogen. Ook helpt het ons om onze aandacht te richten op sociale belangrijke informatie, zodat we snel gelaatsuitdrukkingen en lichaamstaal kunnen ontcijferen. Eveneens verduidelijkt het onduidelijke lichaamstaal en gelaatsuitdrukkingen. Tevens geeft context ons aanwijzingen over de achtergrond van gevoelens en gedachten van anderen. Daarbij geeft het ons tips in het omgaan met de gevoelens en gedachten van anderen, zodat we gepast kunnen reageren en oplossingen kunnen bedenken voor sociale problemen.

Bij autisten is het de vraag of vaakgebruikte strategieën voor emotionele en sociale vaardigheidstrainingen wel zin hebben, omdat ze onvoldoende of zelfs helemaal geen rekening houden met de rol die context op onbewust niveau speelt in bijvoorbeeld emotieherkenning en sociale competentie.

Vermeulen is daarom van mening dat trainingen veel meer op situaties gericht moeten zijn dan op vaardigheden. "We moeten ze niet alleen het *hoe* aanleren, maar ook het *wanneer* en *wanneer niet*". Wij delen deze mening omdat we in de praktijk vaak zien dat deze kinderen het moeilijk vinden om te reageren op emoties van anderen. Hierdoor merken we dat ze vaak een andere emotie laten zien dan gewenst.

Wetenschappelijke studies tonen aan dat het reageren op emoties door kinderen met ASS sterk samenhangt met leeftijd en intelligentie.

In dit meesterstuk richten wij ons vooral op het sociaal-emotioneel gebied van kinderen met ASS.

Autismespectrumstoornissen zijn stoornissen in het communiceren, in het aangaan van sociale relaties en in flexibel denken. Wat de oorzaak, de diagnose en de beste behandeling zijn, daarover verschillen ouders, artsen en onderzoekers van mening. Bovendien bestaat er onenigheid over het maken van onderscheid tussen verschillende autismespectrumstoornissen bij het stellen van de diagnose. Onder de paraplu van pervasive developmental disorders, 'pervasieve' of 'in alles doordringende

ontwikkelingsstoornissen', vallen klassiek autisme, het syndroom van Asperger, CDD (childhood desintegrative disorder, desintegratieve stoornis op de kinderleeftijd), Rett-syndroom en PDD-NOS (Pervasive developmental disorder, not otherwise specified). De exacte definities van deze en andere stoornissen zijn te vinden in de zogenaamde DSM-IV, een classificatiesysteem dat door psychiaters wordt gebruikt om psychiatrische stoornissen vast te stellen.

Figuur 1



4.1.2 DSM-IV-TR

Het Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders is een Amerikaans handboek voor diagnose en statistiek van psychische aandoeningen dat in de meeste landen als standaard in de psychiatrische diagnostiek wordt gebruikt. De DSM-IV is een diagnostisch systeem waarbij patiënt op vijf assen beoordeeld wordt en op grond van deze beoordeling een code of een score op desbetreffende as krijgt.

As I: Klinische syndromen en/of andere aandoeningen en problemen die een reden voor zorg kunnen zijn

As II: Persoonlijkheidsstoornissen; Zwakzinnigheid; zwakbegaafdheid

As III: Lichamelijke ziekten of aandoeningen

As IV: Psychosociale en omgevingsfactoren

As V: Algemene beoordeling van functioneren

De opname van de DSM-IV-TR in ons meesterstuk vinden wij relevant, aangezien wij uitgaan van gediagnosticeerde leerlingen. Dit diagnostisch instrument dient in de meeste landen als standaard in de psychiatrische diagnostiek.

4.1.3 Autismespectrumstoornissen

Als bij iemand de diagnose “autisme” gesteld is, klinkt dat misschien heel verhelderend. In werkelijkheid zegt dit helemaal niets, want autisme uit zich in verschillende vormen. Volgens Wing (1988) spreekt men de laatste jaren, in plaats van, over pervasieve ontwikkelingsstoornissen (beïnvloeding van alle delen van de persoonlijkheid) ook over “Stoornissen van het autistisch spectrum”. Dat wil zeggen dat er een breed scala aan stoornissen bestaat die gemeenschappelijke kenmerken hebben. Op basis hiervan vormen zij samen de stoornissen van het autistisch spectrum. Wanneer wij in dit meesterstuk spreken over ASS gaat het om een ‘hoofdstoornis’ waarbij verschillende ‘varianten’ mogelijk zijn.

In dit meesterstuk richten wij ons enkel op klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger. Deze keuze is tot stand gekomen doordat we in de praktijk enkel en alleen deze indicaties van ASS tegenkomen. Hieronder zullen wij deze varianten van de ontwikkelingsstoornis ASS nader toelichten.

4.1.3.1 Klassiek autisme

Klassiek autisme wordt ook wel ‘kernautisme’ genoemd, het wordt beschreven als de meest ernstige vorm van ASS.

Iemand met klassiek autisme kan niet reageren op sociale signalen en heeft moeite met het maken van ‘normaal’ contact met anderen. Autisten sluiten zich relatief vaak af voor de buitenwereld, dit zijn vaak de gevolgen van hun egocentrisme.

Bezigheden en interesses zijn beperkt, motorische handelingen worden vaak herhaald. Het denken is weinig creatief en het lukt slecht problemen op te lossen. Mensen met klassiek autisme hebben een achterstand of functioneren niet normaal op drie gebieden.

Deze gebieden zijn:

- Communicatie (in brede zin, dus verbaal en non-verbaal)
- Sociaal begrip en interactie (omgaan met andere mensen)
- Stereotype gedragingen en interesses
- Vaak is de achterstand op deze gebieden al aanwezig voor het derde levensjaar.

4.1.3.2 PDD-NOS

Dit is de afkorting van Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, een Engelse naam voor stoornissen die worden gerekend tot de pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Met PDD-NOS wordt een restcategorie aangeduid die kenmerken heeft van de ‘hoofdstoornis’ autisme, maar niet genoeg om zo te worden genoemd.

Pervasief betekent (in het Latijn) doordringen. Het wil zeggen dat we bij pervasieve stoornissen te maken hebben met problemen die doordringen in verschillende ontwikkelingsgebieden van een kind. Dat kan met kinderen met PDD-NOS de taalontwikkeling zijn, de motorische ontwikkeling, het reageren op interne en externe prikkels, maar vooral het vermogen zich op anderen te richten en het eigen gedrag in sociale situaties goed te besturen.

Bij kinderen met PDD-NOS ontwikkelen het sociale begrip en de sociale intuïtie zich zeer moeizaam. Dat maakt hen vaak onzeker en angstig. Ter voorkoming van deze angst houden zij zich graag vast aan bekende regels en patronen. In hun interesses kunnen ze zelfs rigide en dwangmatig zijn. De problemen uiten zich bij een kind met PDD-NOS verschillend per leeftijd. De problemen worden groter naarmate het kind meer in de buitenwereld gaat functioneren.

Vaak hebben kinderen met PDD-NOS door hun naïviteit t.o.v. de sociale omgeving langer dan andere kinderen leiding en bescherming van hun ouders nodig. De broertjes en zusjes krijgen daardoor wel eens te weinig aandacht. Verder worden spontane gezinsgebeurtenissen vaak vermeden of in de war gestuurd door het kind met PDD-NOS, dat er niet tegen kan de gewone regels en ritmes te doorbreken. Dit is uiteraard afhankelijk van de samenstelling en de ernst van de stoornis.

Kinderen met PDD-NOS *kunnen* opvallen door:

- Onhandig en angstig gedrag in sociale situaties
- Weinig begrip en gebruik van non-verbale signalen (oogcontact, gelaatsexpressie, lichaamshouding)
- Het niet of nauwelijks leren van sociale ervaringen
- Het ontbreken van wederkerigheid in het contact
- Een eenzame, gesloten indruk te maken
- Zich angstig te tonen door veranderingen
- Fanatiek vast te houden aan bepaalde routines
- Zich koppig en driftig te uiten
- Een eenzijdige belangstelling te tonen
- Rigide en dwangmatige gedragspatronen te ontwikkelen
- Overgevoeligheid voor zintuiglijke prikkels
- Of juist weinig gevoeligheid voor geluiden, beelden, temperaturen of aanrakingen
- Een trage taalontwikkeling
- Eigenaardig ouwelijk taalgebruik
- Taal in alle gevallen letterlijk te nemen
- Een onhandige, stijve motoriek.

4.1.3.3 Syndroom van Asperger

Een van de belangrijkste kenmerken van het syndroom van Asperger zijn de moeilijkheden die ontstaan in de sociale omgang. Een egocentrische instelling is kenmerkend bij deze stoornis. Het is vaak moeilijk om dingen te delen en kunnen zich moeilijk verplaatsen in andere mensen. Als ze zelf bijvoorbeeld weinig pijn ondervinden kan hij of zij gaan lachen als iemand anders valt. Ze begrijpen de pijn van een ander vaak niet.

Ook hebben mensen met het syndroom van Asperger moeite met de non-verbale communicatie. Dit houdt in dat ze gezichtsuitdrukkingen, gebaren en lichaamshoudingen soms niet begrijpen. Ze herkennen het bijvoorbeeld niet als iemand zich verveelt, doordat zijzelf veel te lange en ingewikkelde verhalen vertellen. Bij leeftijdsgenoten ontstaan vaak ergernissen over deze persoon en daardoor zijn

ze vaak niet in staat om een normale relatie op te bouwen met een leeftijdsgenoot. Kinderen trekken misschien meer naar volwassenen toe, omdat die hun verhalen wel begrijpen.

Het interesseveld van iemand met het syndroom van Asperger is vaak beperkt.

Mensen met het syndroom van Asperger verwerken prikkels, zoals geluid, licht, kleur en smaak, op een andere manier dan 'gewone' mensen. Het komt bij hen bijvoorbeeld harder binnen of ze kunnen bepaalde geluiden niet van elkaar onderscheiden. Ze houden niet van eten met een bepaalde structuur of ze kunnen niet tegen het felle licht van tl-buizen.

Kinderen en jongeren met het syndroom van Asperger laten een grote variatie aan complexe gedragingen zien op leergebied en sociale en/of emotionele gebied. Problemen met de zintuiglijke verwerking kunnen van invloed zijn op deze twee gebieden. Sensorische problemen kunnen door verschillende variabelen worden opgeroepen of beïnvloed:

- De gegeven sociale omgeving;
- De eisen die de taak stelt;
- De betrokkenheid van een volwassene;
- De mate van stress waaronder degene met het Aspergersyndroom lijdt;
- Veranderingen in de routine;
- De manier waarop de taak wordt overgebracht;
- De hoeveelheid genoten rust;
- Hoogte van abstractieniveau van de taak.

4.1.4 Ontwikkelingsstadia

In het belang van ons onderzoek vinden wij het noodzakelijk de ontwikkelingsstadia te beschrijven. Hiervoor is gekozen omdat leerlingen die de overgang maken van het PO naar het VMBO een levensfase meemaken waarbij onder anderen de puberteit komt kijken. Leerlingen met ASS hebben dus te kampen met én de overgang van het PO naar het VMBO én de overgang van het concreet-operationele stadium naar het formeel-operationele stadium.

De doelgroep van ons onderzoek zijn de leerlingen die de overstap van het PO naar het VMBO maken en een stoornis hebben in het autistisch spectrum.

Omdat Piaget werkt met ontwikkelingsstadia kan er goed omschreven worden waar het kind zich op de lijn van ontwikkeling bevindt. Hierdoor kan er nog beter rekening worden gehouden met de mogelijkheden van leerlingen passende bij de leeftijd gekoppeld aan het bijbehorende ontwikkelingsstadium.

Hieronder zullen we de laatste twee ontwikkelingsstadia volgens Piaget uitwerken.

Piaget onderscheidt een viertal ontwikkelingsstadia. Wanneer we het cognitieve ontwikkelingsniveau van het basisschoolkind bekijken in het licht van deze indeling, dan blijkt dat het kind de basisschool binnenkomt in de preoperationele fase en de school verlaat in de overgang van concreet-operationeel naar formeel-operationeel functioneren.

- Het sensomotorische stadium (nul tot anderhalf jaar)
- Het pre-operationele stadium (anderhalf jaar tot zeven jaar)
- Het concreet-operationele stadium (zeven jaar tot elf jaar)
- Het formeel-operationele stadium

In dit meesterstuk richten wij ons met name op de laatste twee fasen omdat deze het meest van belang zijn voor onze doorgaande lijn van het PO naar het VMBO. Hieronder worden deze concreet uitgewerkt.

4.1.4.1 Concreet-operationele stadium

Het kind denkt reversibel: het kan de visuele gebondenheid overstijgen en daardoor een handeling op mentaal niveau – eventueel in omgekeerde volgorde – voltrekken. Het egocentrisme maakt langzamerhand plaats voor een meer objectieve, zaakgerichte houding, waardoor bijvoorbeeld objectief ruimtelijk en temporeel structureren mogelijk worden. Verder is het kind in staat in zijn denken verschillende variabelen te betrekken.

4.1.4.2 Formeel-operationele stadium

In het formeel-operationele stadium van de cognitieve ontwikkeling is de concrete ondersteuning, bijvoorbeeld bij het oplossen van problemen, niet meer nodig. Een concreet-operationeel functionerend kind zal bij het oplossen van een probleem concreet uitproberen hoe het een oplossing kan vinden. Als het een oplossing vindt, is dat vaak bij toeval en kan het niet verklaren hoe het aan de oplossing is gekomen. Het formeel-operationeel functionerende kind daarentegen gaat theoretisch te werk: het bedenkt een aantal mogelijke oplossingen en leidt daaruit vervolgens een bepaalde oplossingsstrategie af. Wanneer het kind de oplossing gevonden heeft, kan het daarom ook verklaren, hoe het aan de oplossing is gekomen.

4.1.5 Gedragstheorie

Wanneer er gekeken wordt naar de bijbehorende gedragstheorie om leerlingen met ASS het beste te kunnen begeleiden komen we uit bij Burrhus F. Skinner (1904 – 1990)

Volgens hem is het hele gedrag een leerproces, waarbij leren uitsluitend wordt gezien als een koppeling van twee elementen: een reactie en een situatie door middel van een positieve of negatieve versterker. Een versterker is alles wat een bepaald gedrag in frequentie of intensiteit doet toe- of afnemen.

Volgens Molen, van der IJ (1993) wordt het gedrag geconditioneerd door positieve en negatieve versterkers, dus door de omgeving en de ervaring. Het gedrag is een kwestie van automatisch reageren op positieve en negatieve versterkers uit de omgeving, niet een zaak van innerlijke verwerking, van overleg.

Gezien het feit dat leerlingen met een ASS problematiek veelal moeilijkheden ondervinden met veranderingen zien wij relevante aspecten in bovenstaande theorie.

4.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Volgens Jeninga (2011) gaat het om het positief kunnen omgaan met jezelf en anderen bij de sociaal emotionele ontwikkeling. Dit zijn voorwaarden om in het voortgezet onderwijs te kunnen functioneren en later een weg te vinden in de maatschappij. Dit gaat niet alle leerlingen gemakkelijk af. Voor het betreden van de basisschool hebben leerlingen al een belangrijke ontwikkelingsperiode achter de rug. Tal van factoren kunnen in die vroege of voorschoolse periode een rol gespeeld hebben bij het achterop raken van de sociaal-emotionele ontwikkeling en komen tot uiting in bijvoorbeeld naar binnen gekeerde problematiek (sociale- of faalangst) of naar buiten gekeerde problematiek (agressief of dwars gedrag). Leerlingen die dergelijke gedragspatronen al ontwikkeld hebben wanneer zij aan de basisschool beginnen, krijgen het volgens Jeninga moeilijk wanneer de leerkracht zijn of haar handelen niet afstemt op hun onderwijsbehoeften.

4.3 Begeleiding sociaal-emotionele ontwikkeling

Leerkracht en school spelen volgens Jeninga (2011) een belangrijke rol bij de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen. De leerkracht/docent geeft leerlingen het gevoel 'iets te kunnen en iemand te zijn die er mag zijn'. Ook biedt de leerkracht structuur en duidelijkheid aan leerlingen die daar behoefte aan hebben (met name leerlingen met een ASS problematiek) en geeft anderen weer ruimte en veiligheid wanneer dat nodig is. Van belang is dat de leerkracht weet wat er in de hoofden van de leerlingen omgaat en waar hun onderwijsbehoeften liggen. Alleen een sensitieve leerkracht die zich verdiept in de leerling, kan adequaat en responsief reageren (aansluiten bij die behoeften).

4.4 Inclusief onderwijs

Vanaf 2011 worden alle scholen geconfronteerd met de zorgplicht. Dit houdt in dat elke school ál zijn leerlingen goed en passend onderwijs moet bieden. In de toekomst zullen dan ook meer zorgkinderen instromen in het regulier onderwijs. Uit: Klassenmanagement: het instrument voor passend onderwijs. (2008). JSW, jaargang 92, april.

Hieronder zullen wij de visie m.b.t. inclusie vanuit twee invalshoeken beschrijven, namelijk het PO en het VMBO. Daarbij zullen wij onze eigen visies beschrijven en deze met elkaar vergelijken. De reden om in dit meesterstuk de stap te maken naar de inclusiegedachte is tot stand gekomen door het volgende gegeven:

Volgens Didden (2008) kunnen ouders en leerkrachten op een zeker moment tot de conclusie komen dat het niet haalbaar en/of wenselijk is een kind binnen het reguliere onderwijs te laten. Dit zegt per definitie niets over de kwaliteit van een school, maar heeft alles te maken met de wijze waarop het reguliere onderwijs functioneert. Daarnaast spelen persoonlijke kwaliteiten en mogelijkheden van een kind om zich te handhaven een grote rol als het gaat om functioneren binnen het regulier onderwijs. De kracht van speciaal onderwijs en dan met name het cluster 4 onderwijs voor onder andere kinderen met autisme, is dat kinderen op basis van individuele capaciteiten benaderd worden. Het doel van ons meesterstuk is eveneens dat leerkrachten bij de begeleiding van leerlingen met ASS

nauw aansluit bij de onderwijsbehoeften, maar dan op een reguliere school. Dit is een begin van de realisatie van passend onderwijs, dat later uiteindelijk een start kan vormen voor inclusief onderwijs.

4.4.1 Visie m.b.t. Inclusie vanuit de betreffende basisschool (Madelon)

Over het onderdeel 'inclusie' werd voorheen nog weinig gesproken. Nog niet alle teamleden waren bekend met dit begrip. De directeur gaf tijdens een gesprek (2008) met mij aan dat hij hier nog mee wil wachten. 2011 vond hij immers nog een lange tijd te gaan.

De directeur heeft ervoor gekozen de vragenlijsten over inclusie niet te laten invullen door leerkrachten. Een aantal uitgangspunten van de school die te maken hebben met het inclusief onderwijs zijn in de bijlagen opgenomen. Hierbij valt te denken aan de ervaringsgegevens van de school met betrekking tot leerlingen die vallen in de 'categorie' cluster 1, 2, 3 of 4. Ook zien er leerlingen die niet te plaatsen zijn op de praktijkschool. Er staat beschreven om welke kinderen het gaat. Er is een protocol dat geldt bij de toelating van een LGF leerling en welk beleid geldt bij rugzakleerlingen.

Inmiddels (november 2010) is de basisschool aan veel veranderingen op school onderhevig. Er is een interim directrice werkzaam. Langzamerhand krijgt het team meer informatie over het begrip 'inclusie'. Voor het team is dit geheel nieuw en de meeste leerkrachten staan er sceptisch tegenover, omdat ze denken dat de financiële middelen, om kinderen zo goed mogelijk in hun onderwijsbehoeften te kunnen begeleiden, er niet zullen komen. De eerste aanzet voor inclusie is gestart met een studiedag over 'Kind op de gang' (november 2010). Er is een schoolprofiel opgesteld en er zijn met heel het team randvoorwaarden besproken. We hebben diverse ortho-beelden verdeeld in drie categorieën. Welke leerlingen kunnen we zelf als leerkracht hulp bieden, voor welke leerlingen is er extra hulp nodig? De laatste categorie omvat leerlingen met een dusdanige complexe problematiek die we plaatsen in de categorie 'anderen'.

Bij de randvoorwaarden hebben we een aantal belangrijke aspecten genoteerd, nl:

- Het welbevinden van andere leerlingen of leerkrachten mag niet in het geding komen.
- Er dienen afspraken gemaakt te worden om grenzen van de school m.b.t. inclusie aan te geven aan ouders.
- Duidelijke afspraken bij het intakegesprek over leerlingen.

De lijsten van de index van inclusie zijn ingevuld door 7 leerkrachten. De gegevens zijn uitgewerkt in een tabel. De leerkrachten die de lijst hebben ingevuld geven als ontwikkelpunten voor de toekomst aan dat ze vinden dat er momenteel te weinig gebruik wordt gemaakt van interne expertise.

4.4.2 Eigen visie m.b.t. Inclusie (Madelon vanuit functie IB)

Werkelijk inclusief onderwijs vraagt om een schoolbreed gedragen visie, waarbij de hele schoolcultuur op samenwerken gericht is en men elkaar voldoende vertrouwt om over problemen te praten en fouten te bespreken. Het vraagt om veel informatie-uitwisseling over individuele leerlingen, over emotionele ondersteuning, over 'best practise' (de best mogelijke manieren van lesgeven en leren waarvan bekend is dat ze werken) en over de uitdagingen die het team met zijn allen aangaat.

Mijn eigen visie op onderwijs vertoont zeker raakvlakken met het inclusief onderwijs. Zo ben ik van mening dat er vaak kinderen naar het speciaal basisonderwijs verwezen worden die goed hanteerbaar zijn op een reguliere school. Ik ben het ermee eens dat leerkrachten ernaar moeten streven om elke leerling de mogelijkheid te geven succes te behalen met leren en een zo hoog mogelijk niveau te halen. Toch vind ik niet dat álle leerlingen op een reguliere school geplaatst kunnen worden. Hierbij denk ik aan kinderen met speciale hulpvragen en zorgbehoeftes, waar niet door de leerkracht aandacht aan kan worden geschonken zonder de 'reguliere' populatie tekort te doen. Het vraagt niet alleen een goed klassenmanagement van de leerkracht, maar ook kennis van deze diverse leerlingen, tijd en ervaring. De volgende onderdelen geven aan waarom ik het momenteel niet helemaal eens ben met een eventuele invoering van inclusief onderwijs. Het neemt niet weg dat ik de meeste ideeën goed en realiseerbaar vind.

- Lesgeven in meer heterogene groepen is moeilijk en geeft spanning bij de leraar.
- Leerlingen kunnen afgeleid worden door afwijkend gedrag van anderen.
- Ouders kunnen bezorgd raken door de heterogene populatie.
- Leerlingen met speciale educatieve hulpvragen hebben minder contact met hun "lotgenoten".
- De school voor speciaal onderwijs heeft kennis en ervaring met deze leerlingen de reguliere basisschool niet.
- Er blijft minder begeleidingstijd over voor kinderen zonder speciale hulpvragen.
- Het niveau van de school (toetsscores) kan terugvallen bij teveel kinderen met speciale educatieve hulpvragen.

Er worden stapsgewijs maatregelen getroffen op school, richting het passend onderwijs. Werkelijk inclusief onderwijs is nog een brug te ver bij ons op school. Als IB'er in opleiding is het zaak op beleidsniveau betrokken te zijn bij de voorbereidingen die worden getroffen t.a.v. het passend onderwijs. Het immers een taak van de IB om de directie te adviseren bij het ontwikkelen van onderwijs- en zorgbeleid in de school en het bovenscholse zorgbeleid. Een intern begeleider primair onderwijs moet zich voortdurend professionaliseren en zich ontwikkelen. Volgens de beroepsstandaard van de interne begeleider, moet een IB'er zorgen voor een breed vangnet voor onderwijs en zorg. Daartoe moet zij optimale afstemming zoeken tussen de school en extern participerende personen, instellingen en instanties.

Schoolbesturen kunnen zelf kiezen hoe ze de invulling van Passend onderwijs vormgeven. Zo kunnen schoolbesturen ervoor kiezen om de huidige situatie zo veel mogelijk te laten bestaan en binnen de huidige vormen met speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs samen te werken. Op die wijze kan een passend aanbod voor elke leerling worden geboden. Scholen kunnen er ook voor kiezen om op de eigen school een aanbod voor iedere leerling mogelijk te maken (inclusief onderwijs). Een IB'er heeft in de meeste scholen ook een rol bij het maken van onderwijskundig beleid. In het kader van het Passend onderwijs hebben interne begeleiders een rol bij het beschrijven van het zorgprofiel van de school: welke zorg kunnen we als school bieden, welke kinderen kunnen we opvangen en wat willen we de komende jaren nog daarin ontwikkelen? De IB zal dus goed op de hoogte moeten zijn van hoe

de samenwerking in de regio geregeld is. De IB werkt ook aan Passend onderwijs door het ondersteunen en begeleiden van de leerkracht bij het realiseren van de zorg op de werkvloer.

4.4.3 Visie m.b.t. Inclusie vanuit het VMBO → LWOO (Femke)

Op dit moment wordt inclusie bij ons op school minimaal gerealiseerd. Het streven is om zoveel mogelijk leerlingen met een indicatie binnen te houden, maar soms is dat heel moeilijk. Omdat wij niet alle specialisten in huis hebben om met leerlingen met gedragsproblematiek/ gedragsstoornissen om te gaan, ervaart de school dit als zeer zwaar. Leerlingen met een zware problematiek worden bij ons doorverwezen naar een rec4 school. Er is dus weinig tot geen sprake van inclusie op het desbetreffende VO.

4.4.4 Eigen visie m.b.t. Inclusie (Femke vanuit functie GS)

Inclusief onderwijs klinkt voor mij als een ideaal. Maar wanneer ik kritisch ga kijken vind ik het nogal wat.

Wat ik positief vind aan inclusie is dat er verschillende soorten leerlingen gemixt in de school zitten. Men leert elkaar kennen en kijkt door een andere bril naar elkaar, hierdoor ontstaat er meer begrip en respect voor elkaar. Een ander positief aspect van inclusie is dat alle hulpinstanties in hetzelfde gebouw zitten, waardoor er beter kan worden omgegaan met het bieden van de juiste hulp. Kinderen worden niet meer doorverwezen, waardoor ze niet die bepaalde stempel krijgen.

Organisatorisch lijkt inclusie me moeilijk te realiseren. Je krijgt te maken met nog meer verschillen tussen kinderen, nog meer behoeften van kinderen. Als ik alleen al denk aan bijvoorbeeld een Rec3 school in de omgeving, waar de kinderen buiten om de geplande lessen ook moeten revalideren. Ieder kind heeft hier zijn eigen planner om elke dag een strakke planning te creëren. Bij inclusie is dit dus zeker een must! Ook is het in huis hebben van (heel veel) specialisten op verschillende gebieden is een ding dat zeker niet mag ontbreken. De gedragsspecialist is een belangrijke specialist die nodig is bij het realiseren van inclusie. Doordat de gedragsspecialist kennis in huis heeft om kinderen met gedragsproblemen zo optimaal mogelijk te kunnen ondersteunen is hij niet weg te denken bij de inclusiegedachte. Zijn vaardigheden, kennis over gedragsstoornissen, de begeleidingsbehoeften van leerlingen, de manier van aanpak en het handelingsgericht werken met leerlingen met gedragsproblemen is van relevant belang bij de inclusiegedachte.

4.4.5 De met elkaar vergeleken visies

Een overeenkomst van de twee visies op inclusie is dat wij het belang delen dat er minder leerlingen "onnodig" naar het speciaal onderwijs worden verwezen. Organisatorisch gezien plaatsen we beiden nog een aantal kanttekeningen. Om leerlingen in hun onderwijsbehoeften te kunnen voorzien, wordt er een goed klassenmanagement van de leerkracht verwacht. Het in huis hebben van specialisten op een reguliere school mag ons inziens eveneens niet ontbreken. Het wil niet zeggen dat deze dagelijks de hele dag aanwezig moeten zijn, maar wel dat er door leerkrachten een beroep op gedaan kan worden, indien nodig. Wat is (zet dat nog eens sterk hier neer) jullie overeenkomstige visie met betrekking tot inclusief (of passend onderwijs) gekoppeld aan jullie wondervraag (ideale situatie)?

4.4.6 Relatie inclusie m.b.t. vraagstelling

“Inclusief onderwijs is onderwijs waarbij elk kind, ongeacht IQ of handicap, ras of religie, sekse of sociale klasse, in de klas zit met zijn leeftijdsgenoten, waarbij de leerkracht elke ondersteuning krijgt die nodig is om elk kind in de klas goed onderwijs te kunnen geven.” (Grooff, 2005, p10)

Bij leerlingen met ASS die problemen ervaren op sociaal-emotioneel gebied dient de ondersteuning aangepast te worden op hun individuele onderwijsbehoeften. Dit gegeven sluit nauw aan bij de inclusiegedachte. Deze stoornis vraagt een speciaal inzicht en een speciale inspanning van de omgeving. Deze zijn in de meeste gevallen in meerdere of zelfs alle fases van iemands leven nodig met name in de adolescentiefase waarbij de overgang van het primair onderwijs naar het leerwegondersteunend onderwijs een belangrijke rol speelt.

Hoofdstuk 5. Methode

In dit hoofdstuk beschrijven wij hoe we het onderzoek gaan uitvoeren. Er wordt beschreven hoe de gegevens verzameld en geanalyseerd zijn en wat de resultaten zijn van dit onderzoek.

5.1 Doelgroep van het onderzoek

Gedurende dit onderzoek willen wij onze onderzoekende houding verder ontwikkelen en willen we inzicht krijgen in de begeleiding op sociaal emotioneel gebied met betrekking tot de overgang van het PO naar het VMBO bij leerlingen met ASS.

De primaire doelgroep zijn de leerkrachten van groep 7/8 van het PO en de docenten van leerjaar 1 van het VMBO. Daarbij zullen we tevens de IB'er en zorgcoördinator betrekken.

Uiteraard zijn de leerlingen met ASS die de overgang van groep 7/8 van het PO naar het VMBO maken van groot belang. De leerkrachten willen we graag handvatten geven om hun onderwijsaanbod te kunnen optimaliseren en af te stemmen op de onderwijsbehoeften op sociaal emotioneel gebied van leerlingen met ASS. Hierbij gaat het om leerlingen met klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger.

5.2 Deelvragen

Onderzoeksvraag:

Welke begeleiding op sociaal-emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) is van belang bij de overgang van het PO naar het VMBO?

Deelvraag 1: Hoe ziet de huidige begeleiding op sociaal emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en de brugklas van het VMBO er momenteel uit?

Deelvraag 2: Welke begeleidingsmethodieken voor leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) op sociaal emotioneel gebied worden in de literatuur aangereikt?

Deelvraag 3: Welke aanvullingen zijn er eventueel nodig om de begeleiding van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en de brugklas van het VMBO op sociaal emotioneel gebied te optimaliseren?

5.3 Onderzoeksplanning

Maand	Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Maart 2011	- Hoofdstuk 1 t/m 4 laatste aanpassingen. - Hoofdstuk 5 uitwerken. - Literatuur Kallenberg bestuderen. (skill sheets vragenlijsten en interviews) - Opstellen/ontwerpen vragenlijst. - Feedback cf vragen over de vragenlijst. - Vragenlijst laten invullen door een proefpersoon. - Feedback vragen over de vragenlijst aan de LOL-begeleider.	Literatuuronderzoek naar begeleidingsmethodieken voor leerlingen met een ASS problematiek.	
April 2011	- Vragenlijsten laten invullen op de diverse scholen. - Vragenlijsten analyseren. - Interviews voor meer informatie en diepgang afnemen. - Tijd vrij houden voor het eventueel afnemen van een interview . - Vooraf al inlezen in Kallenberg skill sheets (soorten interviews).		- A.d.h.v de resultaten van de vragenlijsten en interviews bekijken of er eventueel aanvullingen nodig zijn.(deelvraag 3) - Indien bovenstaande noodzakelijk is, gegevens uitwerken april/mei.
Mei 2011	- Definitieve versie hoofdstuk 5 maken. - Hoofdstuk 6 uitwerken - Hoofdstuk 7 reflecteren		

Juni 2011	- Meesterstuk printen, inbinden. - PDF bestand maken van het meesterstuk. - Meesterstuk inleveren (uiterlijk 10 juni 2011)
-----------	--

Tabel 3

5.4 Deelvragen

5.4.1 Gegevensoverzicht en materiaalverzameling (dataverzameling)

Deelvraag 1

1: Hoe ziet de huidige begeleiding op sociaal emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en de brugklas van het VMBO er momenteel uit?

Om deelvraag 1 te beantwoorden gaan we de huidige situatie in kaart brengen door middel van vragenlijsten.

Uit literatuuronderzoek is gebleken dat vragenlijsten waarbij vragen die relevant zijn voor ons onderzoek niet aanwezig zijn. Wij kiezen er dus niet voor om een Cotan genormeerde lijst te gebruiken, maar zullen zelf een vragenlijst ontwikkelen. Wij realiseren ons goed dat een vragenlijst die wel Cotan genormeerd, en meer betrouwbaar en valide is. Tevens zijn wij er ons van bewust dat zelf gecreëerde vragenlijsten niet evidence based zullen zijn. Toch willen wij zelf een vragenlijst ontwikkelen aan de hand van Kallenberg (2007), omdat er geen vragenlijsten zijn die aansluiten bij de gestelde onderzoeksvraag.

Aangezien wij ons onderzoek zo betrouwbaar mogelijk willen maken, kiezen wij ervoor om de vragenlijsten eerst bij een beperkte groep uit te proberen. Vervolgens zullen we kijken of de antwoorden overeenkomen met de verwachtingen die we hadden. Eveneens zullen we uitvoerig feedback vragen aan de respondentengroep en de vragenlijst voorleggen aan onze LOL-begeleider met de vraag de vragen door te lopen op helderheid, nauwkeurigheid en consistentie. (Kallenberg, 2007)

Buiten de skillsheets van Kallenberg zullen wij eveneens gebruik maken van Harinck (2007), waarbij wij zullen proberen om aan zoveel mogelijk criteria van een correcte vragenlijst te voldoen.

Bij het beantwoorden van deze vraag kiezen wij ervoor om deze vragenlijst af te nemen op 3 verschillende basisscholen, namelijk school T, F en B en 3 VMBO-scholen, namelijk school E, G en H. Per school willen we de vragenlijst laten invullen door vier leerkrachten die betrokken zijn in groep 7/8 en de brugklas van het VMBO. Tevens betrekken we hierbij de IB van de basisschool en de zorgcoördinator van het VMBO, ook deze personen zullen we de vragenlijst laten invullen.

Blijkt uit de resultaten van deze vragenlijst dat we meer informatie behoeven, dan kiezen we ervoor om een doelgericht gesprek te voeren om te achterhalen wat er bij de desbetreffende persoon leeft over de huidige begeleiding op sociaal emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme,

PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en/of de brugklas van het VMBO. Dit zullen wij realiseren middels een interview.

Wanneer blijkt dat we een interview nodig hebben om meer inzicht te verkrijgen in ervaringen en meningen van personen, dan kiezen we voor een open interview, omdat dit ons ruimte geeft om op zaken door te vragen en in te gaan op verscheidene onderwerpen.

Uiteindelijk hopen wij door het invullen van deze vragenlijst een helder beeld te krijgen van de huidige begeleiding op sociaal emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en de brugklas van het VMBO.

Vragenlijst

De vragenlijst is door ons zelf ontworpen. We hebben gekozen voor de volgende antwoordmogelijkheden: zeer belangrijk, belangrijk, en niet belangrijk. We hebben gebruik gemaakt van deze soort gesloten vragen om de mate van gevoelens, gedachten en opinies weer te geven. Door voor een vragenlijst te kiezen krijgen we te maken met een aantal nadelen, namelijk: vertekening van de resultaten, moeilijke en diepgaande vragen kunnen niet worden gesteld, er is geen kans op doorvragen bij onduidelijkheid. We zijn ons bewust van deze nadelen. Wanneer wij meer informatie willen hebben van een persoon, n.a.v. de ingevulde vragenlijst, kiezen wij voor een interview. Verder zullen we begrippen toelichten bij de vragenlijst.

Deelvraag 2

2: Welke begeleidingsmethodieken voor leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) op sociaal emotioneel gebied worden in de literatuur aangereikt?

Om antwoord te krijgen op deze vraag zullen wij een uitvoerige literatuurstudie verrichten m.b.t. begeleidingsmethodieken voor leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) op sociaal emotioneel gebied. De literatuur omtrent begeleidingsmethodieken, geven wij middels tab

Tabel 4

Auteur	Titel	Jaartal /druk
Ellen Notbohm en Veronica Zysk	Autisme in de praktijk	2009 / 2 ^{de} druk
Robert Didden en Bibi Huskens	Begeleiding van jongeren met autisme	2008 / 1 ^{ste} druk
Caroline van der Velde	Pubergids Autisme	2007 / 1 ^{ste} druk
Jan van der Ploeg	De sociale ontwikkeling van het schoolkind.	2011 / 1 ^{ste} druk
Martine Delfos	Ontwikkeling in vogelvlucht.	2009 / 5 ^{de} druk
Mia Zeevalking	Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden?	2000 / 1 ^{ste} druk

Bij het verzamelen van literatuur hebben wij gebruik gemaakt van de systematische methode. (Kallenberg, 2007) De literatuurstudie van ons is gericht op het verzamelen van literatuur volgens een vast systeem. Dat wil zeggen dat we vanuit de kernconcepten van onze onderzoeksvraag op zoek zijn gegaan naar passende literatuur. Aan de hand van de bijgewoonde kennisblokken hebben wij aanbevolen literatuur nader bekeken en geselecteerd.

Door deze literatuurstudie verschaffen wij informatie met betrekking tot begeleidingsmethodieken voor leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied. Wij zullen begeleidingsmethodieken aan de hand van de literatuur kritisch bekijken en middels de antwoorden van de vragenlijst zullen we een keuze maken in de bruikbaarheid en toegankelijkheid van de methodiek. Hierbij gaat het voornamelijk om de hiaten in de handelingsverlegenheid die er in de huidige situatie aanwezig zijn bij de leerkrachten van groep 7/8 PO en leerkrachten van de brugklas in het VMBO in kaart te brengen en deze verder uit te werken waarbij we een koppeling maken met de literatuur.

Deelvraag 3

3: Welke aanvullingen zijn er eventueel nodig om de begeleiding van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en de brugklas van het VMBO op sociaal emotioneel gebied te optimaliseren?

Op basis van de analyse van de verkregen data van deelvraag 1 en 2, gaan we na of er eventuele aanvullingen nodig zijn in de reeds eerder beschreven praktijksituaties (PO en VMBO).

Wij gaan de uitkomsten van de vragenlijsten en de literatuurstudie naast elkaar leggen en vergelijken. Aan de hand van deze twee gegevens gaan we de aanvullingen die nodig zijn bij de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO bepalen. Indien er blijkt dat de huidige situatie geen aanpassingen meer behoeft dan zal deelvraag komen te vervallen.

Op basis van de analyse van de verkregen data van deelvraag 1 en 2, gaan we na of er eventuele aanvullingen nodig zijn in de reeds eerder beschreven praktijksituaties (PO en VMBO).

Wij gaan de uitkomsten van de vragenlijsten en de literatuurstudie naast elkaar leggen en vergelijken. Aan de hand van deze twee gegevens gaan we de aanvullingen die nodig zijn bij de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO bepalen. Om deelvraag 3 te beantwoorden is antwoord op deelvraag 1 en 2 noodzakelijk. Aan de hand hiervan zal er, uitgaande van het huidige aanbod, bepaald worden welke aanvullingen (indien nodig) er aangereikt kunnen worden.

5.5 Analyse van de gegevens (data-analyse)

Om de data analyse vorm te geven is ervoor gekozen om alle gegevens per deelvraag uit te werken en verbanden hiertussen te onderzoeken. De aanpak van deze analyse verschilt per deelvraag om de gegevens zo overzichtelijk en duidelijk mogelijk in kaart te kunnen brengen.

Het doel van deelvraag 1 is het goed in kaart brengen van de huidige begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied zowel in het PO als het VMBO. Hierbij gaat het om de verschillen en overeenkomsten tussen beide schooltypen met betrekking tot de 3 genoemde categorieën van de gebruikte vragenlijst. Namelijk de leerlingbegeleiding op sociaal emotioneel gebied, kennis en vaardigheden ASS en de overgang van het PO naar het VMBO.

Als eerste zal er een tabel worden gemaakt van de gegevens die voortvloeien uit de vragenlijst. Dit om allerlei gegeven systematisch en beknopt weer te geven. Met kleurindicaties wordt aangegeven welke vraag behoort tot welk onderdeel.

Om deze gegevens op een gestructureerde manier weer te geven is gebruik gemaakt van cirkeldiagrammen. Per schooltype worden de 3 categorieën verwerkt in een cirkeldiagram, dat wil zeggen dat er in totaal 6 cirkeldiagrammen zijn. Aan de hand van de percentages valt er af te lezen hoe hoog er gescoord is in de 3 antwoordmogelijkheden van de vragenlijst. Deze antwoordmogelijkheden zijn: niet belangrijk, belangrijk en zeer belangrijk.

Vervolgens zal er onderscheidt gemaakt worden tussen de aanpak en de visie op leerkrachtniveau en schoolniveau. Deze zullen worden weergegeven aan de hand van staafdiagrammen. Op de horizontale assen worden de antwoordmogelijkheden weergegeven en op de verticale assen de percentages. De keuze van deze staafgrafieken is tot stand gekomen omdat er verschillende grootheden met elkaar vergeleken worden.

De verkregen informatie bij deelvraag 2 door literatuurstudie is per begeleidingsmethodiek uitgewerkt. Om het overzichtelijk weer te geven zijn de methodieken gerubriceerd. Per begeleidingsmethodiek is gekeken naar de doelgroep en de bijbehorende uitgangspunten. Dit is uitgewerkt in een tabel.

5.6 Resultaten van het onderzoek per deelvraag

5.6.1 Deelvraag 1

1: Hoe ziet de huidige begeleiding op sociaal emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en de brugklas van het VMBO er momenteel uit?

Uitwerking van de vragenlijsten

Om de vragenlijsten uit het primair onderwijs en het voortgezet middelbaar beroepsonderwijs te analyseren is gebruik gemaakt van een turflijst. Vanuit het gegeven dat er bij elke categorie 10 te beantwoorden vragen aanwezig zijn met drie antwoordmogelijkheden is er uit gegaan van 120 antwoorden in het PO en 130 antwoordmogelijkheden in het VMBO. Aan de hand hiervan zijn de bijbehorende percentages berekend. Een bijkomstigheid is dat enkele vragen niet zijn ingevuld, waardoor er, deels onbewust, een vierde antwoordmogelijkheid tot stand is gekomen, namelijk 'geen mening'. Vandaar dat in onderstaande cirkeldiagrammen vier items zijn weergegeven. Er is gekozen om per categorie een cirkeldiagram te maken, aangezien dit overeenkomt met de vragenlijsten die zijn afgenomen. Deze keuze is gemaakt om een goed beeld te krijgen over de visie van de gegeven categorieën vanuit het primair onderwijs.

Primair onderwijs

Categorie 1: De leerlingbegeleiding op sociaal emotioneel gebied

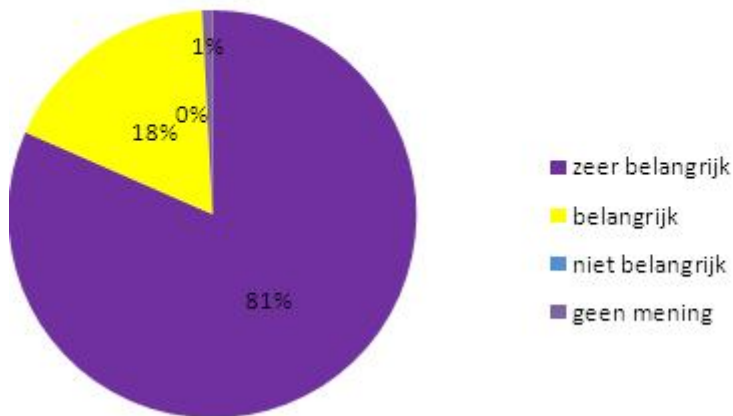


Diagram 1

Categorie 2: Kennis en vaardigheden over ASS leerlingen (autistisch spectrum stoornis)

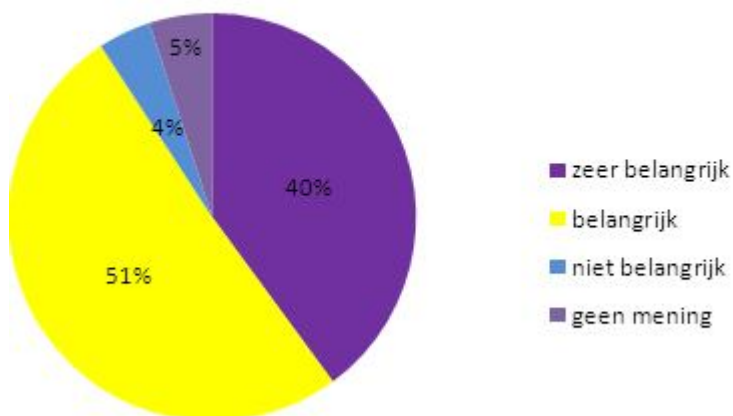


Diagram 2

Categorie 3: De overgang van het PO naar het VMBO

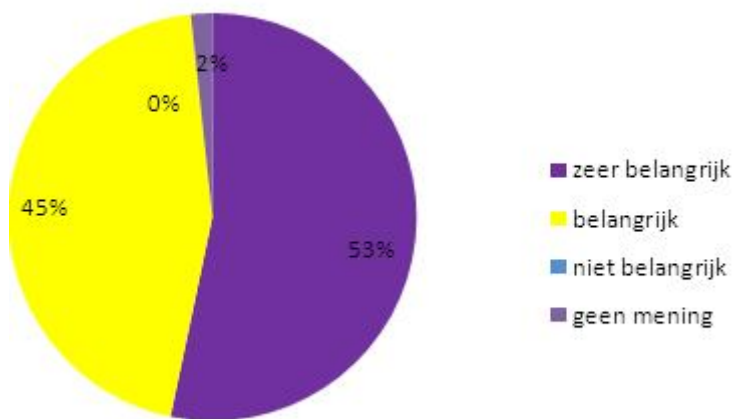


Diagram 3

Voortgezet Middelbaar Beroeps Onderwijs

Categorie 1: De leerlingbegeleiding op sociaal emotioneel gebied

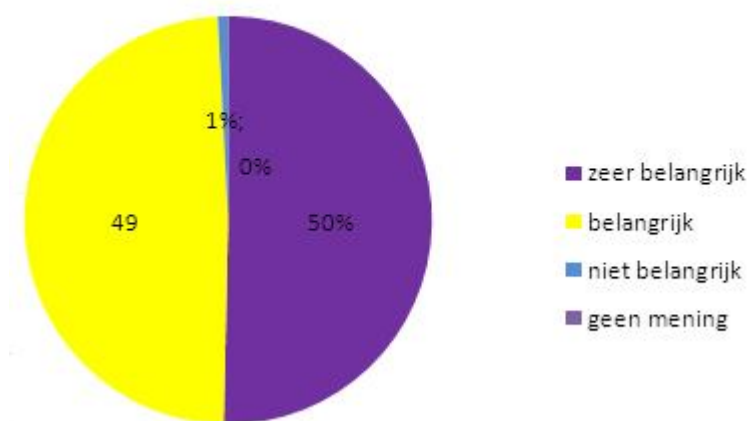


Diagram 4

**Categorie 2: Kennis en vaardigheden over ASS leerlingen
(autistisch spectrum stoornis)**

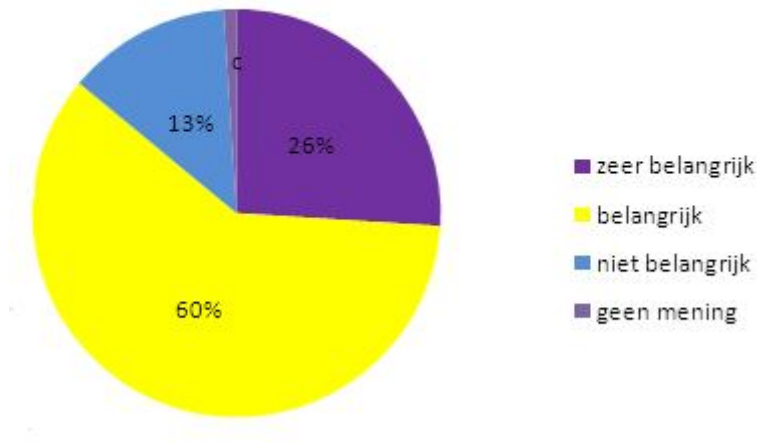


Diagram 5

Categorie 3: De overgang van het PO naar het VMBO

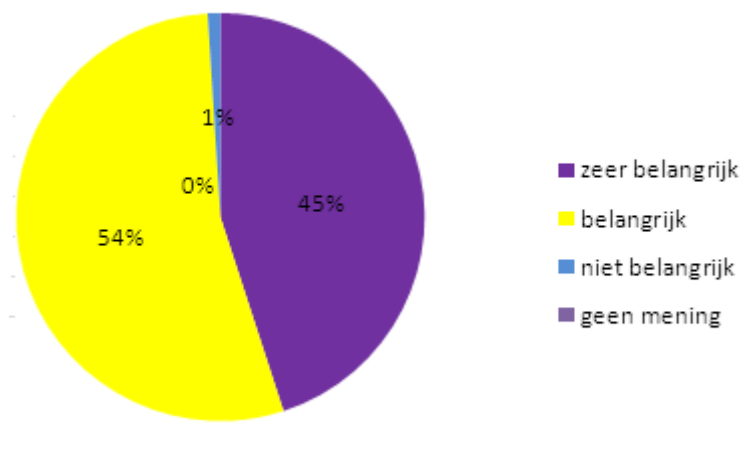


Diagram 6

Toelichting cirkeldiagrammen primair onderwijs en voortgezet middelbaar beroepsonderwijs:

Wanneer de cirkeldiagrammen van het PO en het VMBO per categorie met elkaar worden vergeleken, valt op dat in het PO in totaliteit het meest is gekozen voor de antwoordmogelijkheid 'zeer belangrijk' (29%). Daarnaast valt af te lezen dat 19% in het PO kiest voor de antwoordmogelijkheid 'belangrijk', 0,6% voor niet belangrijk en 1,3% heeft geen mening.

In het VMBO is in totaliteit het meest gekozen voor 'belangrijk' (27,2%). In het VMBO kiest 20,2% voor zeer belangrijk, 2,5% voor niet belangrijk en 0,2 % heeft geen mening.

Aan de hand van deze gegevens is gebleken dat zowel in het PO en het VMBO veel waarde wordt gehecht aan alle drie de categorieën. Leerlingbegeleiding op sociaal emotioneel gebied, kennis en vaardigheden over ASS leerlingen en de overgang van het PO naar het VMBO worden als zeer belangrijk of belangrijk gezien. Hieruit kan opgemaakt worden dat het leerkrachtgedrag van het PO

evenredig moet zijn aan het leerkrachtgedrag van het VMBO voor leerlingen met ASS. Wanneer de daadwerkelijke overgang plaats vindt is het van belang dat de begeleiding van de leerling met ASS op sociaal emotioneel gebied wordt voortgezet. Hiermee wordt gesuggereerd dat de wijze van aanpak in het PO, die naar behoren werkt voor een betreffende leerling met ASS, zodanig moet worden doorgegeven dat de deze identiek blijft. Er moet dus bij de overgang goede interactie zijn tussen de leerkracht van het PO en de leerkracht van het VMBO. Hierbij gaat het niet om de uitleg van de problematiek, maar juist over het denken in mogelijkheden die doen leiden tot oplossingsgericht werken met de leerling met ASS.

Het motto is dus 'stop met wat niet werkt en blijf vooral datgene doen wat wel werkt'.

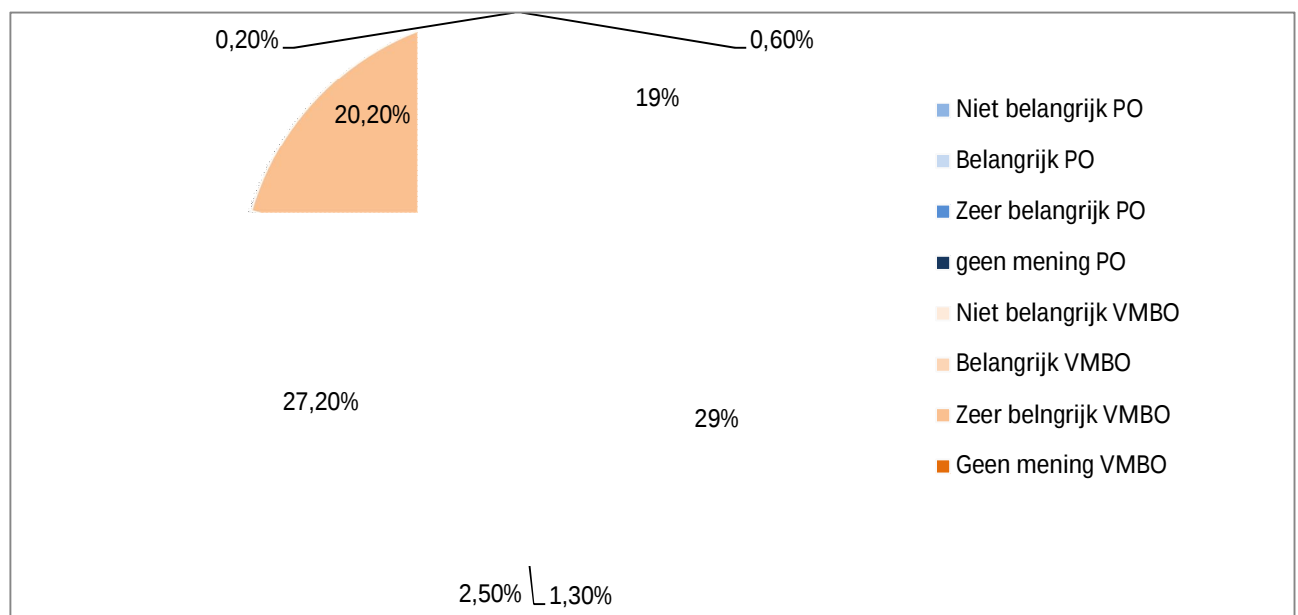


Diagram 7

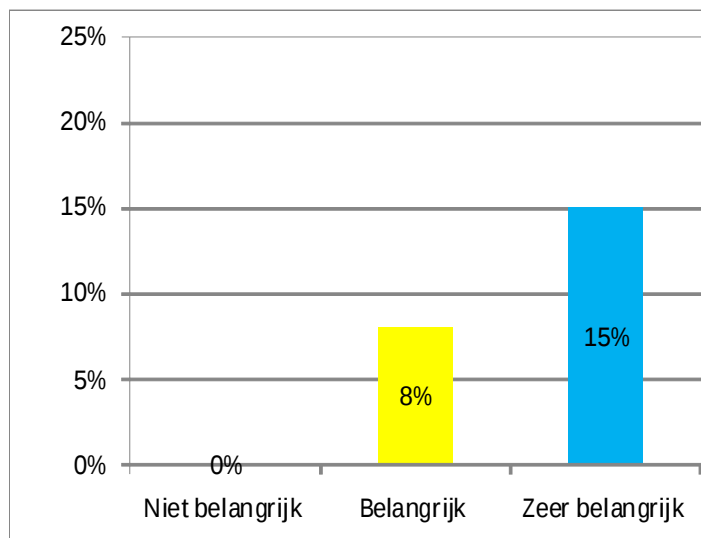
Wellicht dat onderstaande staafdiagrammen meer duidelijkheid verschaffen over de visie en aanpak van zowel de leerkrachten als de school.

Om inhoudelijk een beeld te krijgen welke waarde wordt gehecht aan aanpak en visie is er gekozen om de vragen uit de vragenlijsten onder te verdelen in deze twee aspecten. In de vragenlijsten richten vragen zich op de visie en aanpak schoolbreed en op de visie en de aanpak van de leerkrachten individueel en in de klas. Vervolgens is er een onderverdeling gemaakt voor het PO en het VMBO, zie onderstaande staafdiagrammen.

Leerkrachten/klas PO

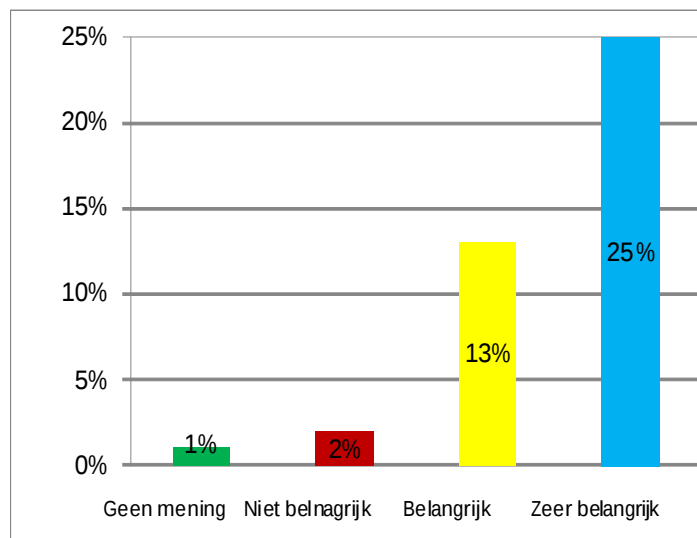
Tabel 5

Aanpak



Visie

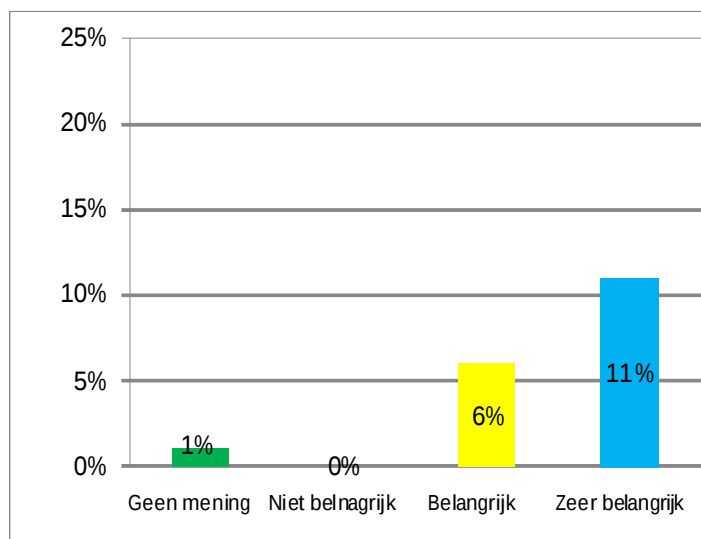
Tabel 6



School PO

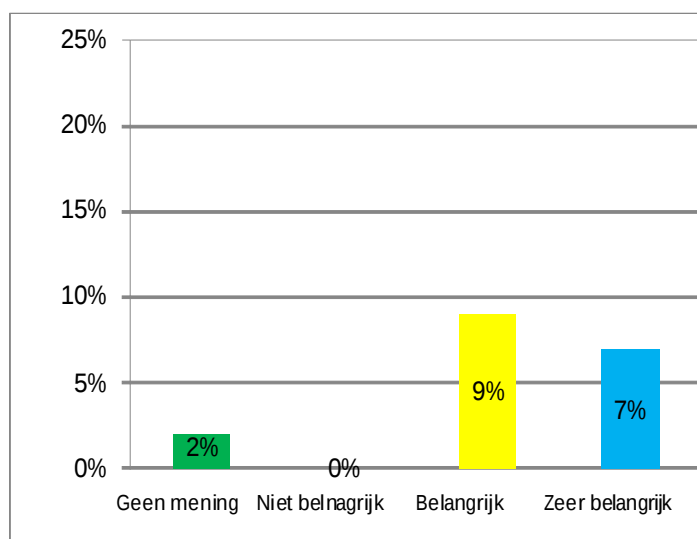
Tabel 7

Aanpak



Visie

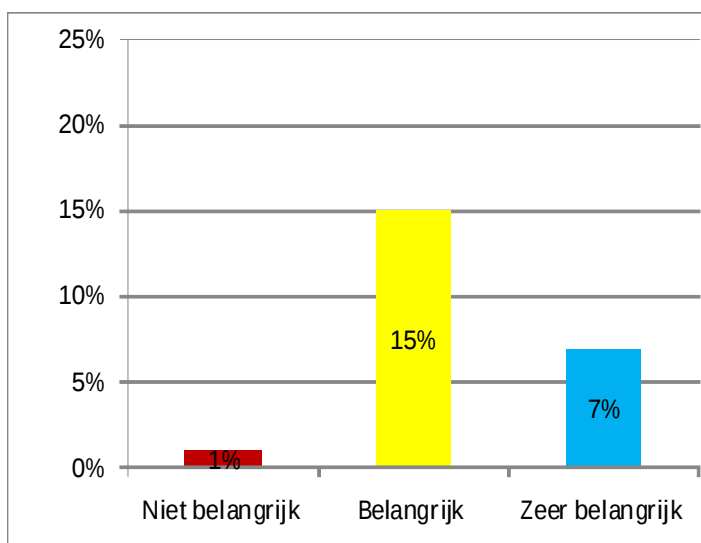
Tabel 8



Leerkrachten/klas VMBO

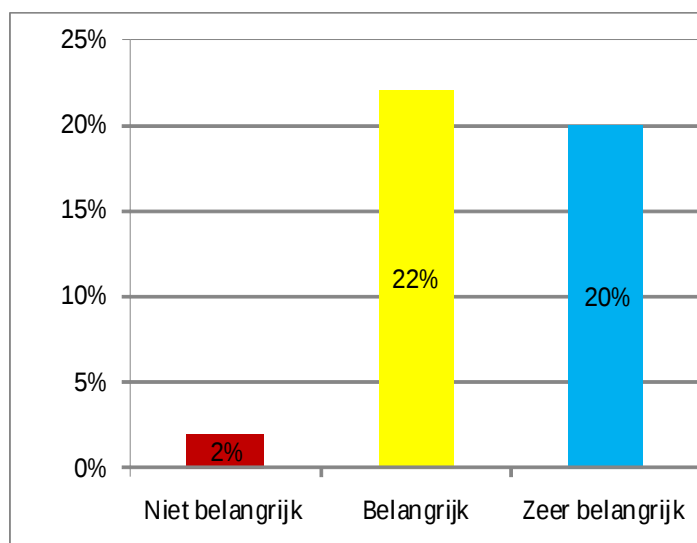
Tabel 9

10 Aanpak



Tabel

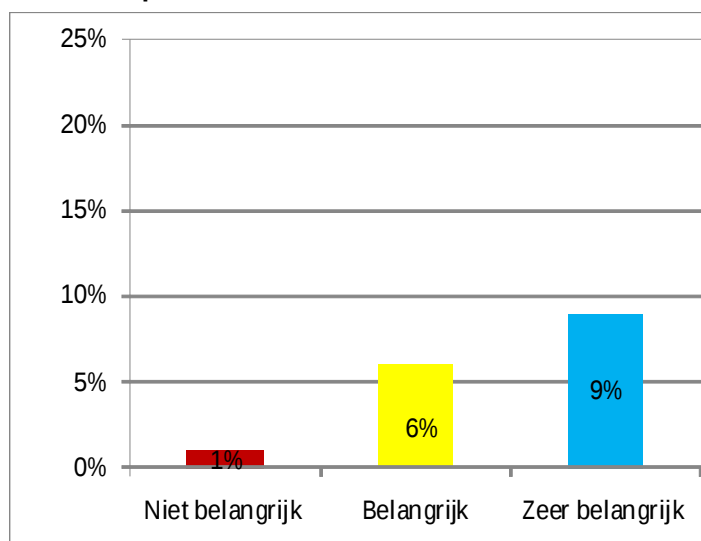
Visie



School VMBO

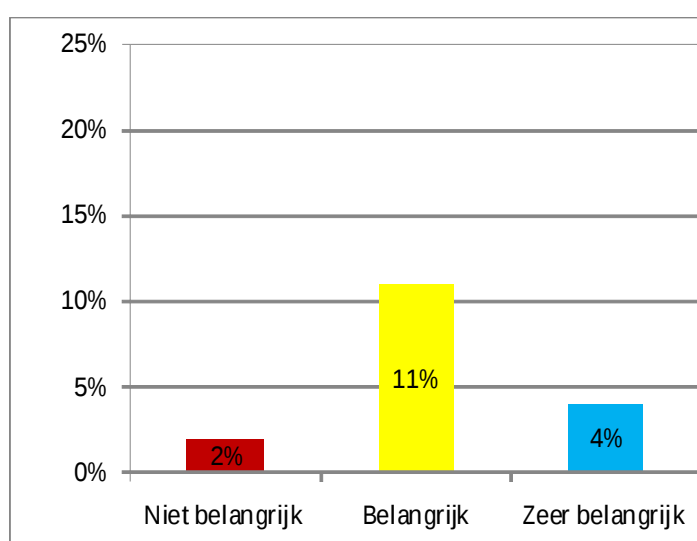
Tabel 11

Aanpak



Tabel 12

Visie



Toelichting:

Staafdiagrammen PO

Na de vragenlijsten te hebben geanalyseerd in bovenstaande staafdiagrammen is het vermoeden ontstaan dat de leerkrachten in het PO veel waarde hechten aan de visie met betrekking tot de overgang van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied. Als dit echter vergeleken wordt met de aanpak verschilt het percentage met 15%. Hierbij zijn de antwoordmogelijkheden 'belangrijk' en 'zeer belangrijk' als een geheel samengevoegd. Uit de staafdiagrammen is eveneens gebleken dat op

schoolniveau, de percentages van de aanpak en de visie, overeenkomen. Wederom is er gekeken naar de antwoordmogelijkheden 'belangrijk' en 'zeer belangrijk'

Staafdiagrammen VMBO

Uit bovenstaande staafdiagrammen is duidelijk af te lezen dat er een discrepantie is tussen de aanpak en de visie van de leerkrachten in het VMBO. Het blijkt namelijk een marge van 20% te zijn. Het percentage van de visie van de leerkrachten in het VMBO stijgt hoog uit boven het percentage van de aanpak van de leerkrachten. Uit deze gegevens kan de volgende veronderstelling gemaakt worden, namelijk dat er nog voldoende kansen liggen bij de leerkrachten van het VMBO op het gebied van de aanpak.

Interpretatie van de resultaten.

Het is van belang om ook goed te kijken naar de toelichtingen die leerkrachten bij de vragenlijsten hebben aangegeven. Als dit nader bekeken wordt valt op dat leerkrachten aangeven dat zij het belangrijk achten dat er rekening wordt gehouden met elk individu. Elk kind is immers uniek en dat er als school gekeken moet worden naar de individuele onderwijsbehoeften per leerling met ASS staat voorop, dit wordt gezien als de beginsituatie. Tevens blijkt dat er behoefte is aan ondersteuning van leerlingen met ASS, de kennis die op school aanwezig is blijkt minimaal.

Er is gebleken dat de leerkrachten in het PO niet exact weten welke documenten van de ASS leerling moeten worden overgedragen van de basisschool naar het VMBO. Velen hebben zelf moeten ontdekken en moeten uitzoeken hoe dit werkt en spreken hun gebrek aan behoeften naar begeleiding en beleid op het gebied van kennis en hulp in de begeleiding van leerlingen met ASS uit. Scholing voor leerkrachten rondom het thema ASS wordt als essentieel gezien. Bij enkele vragenlijsten valt op dat er ook leerkrachten zijn die wel kennis in huis hebben omtrent ASS, zij geven aan dat structuur en regelmaat voorop moet staan.

Er wordt aangegeven dat een vertrouwenspersoon ervoor kan zorgen dat de ASS leerling een vast punt in de dag heeft waarbij hij gestuurd, begrepen en gestimuleerd wordt. Openheid over leerlingen met ASS naar andere leerlingen zonder specifieke onderwijsbehoeften vindt men eveneens belangrijk. De invulling hiervan is afhankelijk van het pedagogisch klimaat in een klas, de relatie van leerlingen onderling als ook de leerkracht- leerling relatie. Wanneer leerlingen geconfronteerd worden met ASS problematiek ontstaat er begrip over bepaalde gedragingen behorende bij de desbetreffende ASS leerling. Het aspect sociaal emotionele ontwikkeling draagt volgens een aantal leerkrachten zorg voor de toekomst van ASS leerlingen en leert deze leerlingen strategieën ontwikkelen in de omgang met de nieuwe en onverwachte situaties in de maatschappij. Het toepassen van bijpassend materiaal ter ondersteuning van de sociaal emotionele ontwikkeling leert de leerling omgaan met zijn problematiek van informatieverwerking.

Leerkrachten in het PO vinden het eveneens van groot belang te weten waar ze terecht kunnen met een specifieke hulpvraag over de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO. Het maken van een (individueel) handelingsplan voor

leerlingen met ASS vinden de meeste leerkrachten in het PO zeer belangrijk om aan deze hulpvraag tegemoet te komen. Het maakt tevens de overgang naar een nieuwe school gemakkelijker.

Bij deze overgang komt in de vragenlijsten terug dat een doorgaande lijn betreffende de begeleiding hoog in het vaandel staat. Hierdoor voorkom je een nieuw begin, maar wordt het de leerling duidelijk dat er een rode draad gewaarborgd wordt. Bovendien vindt men het heel belangrijk dat een leerling met ASS gaat kijken naar de nieuwe school, zodat er een zorgvuldige voorbereiding plaatsvindt. In het VMBO geeft men aan dat het aspect sociaal emotionele ontwikkeling zeer bepalend is ten aanzien van de algehele ontwikkeling van een ASS leerling. Bij deze algehele ontwikkeling spelen gedrag en emoties een grote rol. Ter ondersteuning van de sociaal emotionele ontwikkeling worden methodes door veel leerkrachten ingezet tijdens de lessen.

Aansluiten bij de individuele behoefte van de ASS leerlingen is relevant en de bijpassende begeleiding is maatwerk. De behoefte aan ondersteuning bij life events is sterk afhankelijk van de relatie met de leerling. Zorgcoördinatoren geven aan dat zij op de achtergrond staan bij deze ondersteuning, de mentor speelt in deze een cruciale rol. Dat aan de hele groep verteld wordt wie autisme heeft en hoe daarmee omgegaan kan worden vinden zowel zorgcoördinatoren als leerkrachten zeer belangrijk. Het kan openheid, transparantie, inzicht en begrip geven.

Over het aanstellen van een buddy zijn de meningen verdeeld. Zo geeft de ene leerkracht aan dat een buddy in de praktijk niet zo goed werkt, als in de literatuur staan aangegeven. Een buddy schaamt zich en in het VMBO moet de ASS leerling zich volgens sommige leerkrachten (helaas) in zekere mate zelf kunnen redden. Daarentegen zijn er ook scholen waarbij gebruik wordt gemaakt van 'buddy-projecten', om de buddy juist te promoten. Dit om leerlingen zekerder te doen voelen op de nieuwe school.

In het VMBO zijn ook faalangst trainingen aanwezig die als zeer belangrijk worden gezien om ervoor te zorgen dat dit zelfbeeld en het gevoel van eigenwaarde op de nieuwe school groeit..

Leerlingenzorg wordt gezien als een verantwoordelijkheid van het gehele team, door middel van leerling-besprekingen, het ZAT en de begeleiding van de zorgcoördinator en ambulant begeleider wordt dit verwezenlijkt. Aan de hand hiervan wordt het verplichte individueel handelingsplan opgesteld voor leerlingen met een LWOO indicatie.

De handelingen rondom de overgang van het PO en het VMBO is in de ogen van de leerkrachten in het VMBO ontzettend belangrijk. Zo geeft men aan dat het contact met de basisschool goed moet worden onderhouden door de teamleiders en directie. De intakekers hebben een belangrijke taak als het gaat om de overgang van het PO naar het VMBO. Zij bespreken samen met de leerkrachten van groep 7 en/of 8 de leerling die de overstap maakt naar de brugklas van het VMBO. Tijdens deze intake zijn er een aantal zaken waaraan veel waarde wordt gehecht zoals schoolloopbaan, gegevens met betrekking tot cognitie, het gebruik van compenserende en dispenserende middelen en begeleidingsmethodieken.

Leerkrachten geven aan dat deze intake op papier er niet zo overzichtelijk uit ziet en dat hier nog kansen van verbetering liggen. Nadat de overgang is geweest en de leerling met ASS eenmaal in de brugklas zit mist men de terugkoppeling naar de basisschool.

Er zijn echter ook docenten en mentoren die hun twijfels hebben over de plaats van de ASS leerling op een reguliere school. Zij zijn van mening dat deze kinderen beter tot hun recht komen in het speciaal onderwijs. Hieruit kan worden opgemaakt dat er weinig animo is voor de integratie van passend onderwijs of dat er te weinig kennis in huis is over de begeleiding van ASS leerlingen op sociaal emotioneel gebied.

5.6.2 Deelvraag 2

2: Welke begeleidingsmethodieken voor leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) op sociaal emotioneel gebied worden in de literatuur aangereikt?

5.6.2.1 TEACCH

TEACCH staat voor Treatment and Education of Autistic en related Communication handicapped Children. Het programma werd ontwikkeld door Lansing en Schopfler aan de University of North Carolina en moest binnen de staat North Carolina het totale veld van en over autisme bestrijken: dienstverlening aan cliënten (mensen met autisme, ouders en hulpverleners; in de vorm van advisering, behandeling en de ontwikkeling van schoolprogramma's), training van hulpverleners en leraren, en research (Mesibov, 1999; Peeters, 1994). TEACCH werd ontwikkeld voor kinderen, maar blijkt ook voor de begeleiding van volwassenen met autisme nuttige inzichten op te leveren. Het gaat uit van de volgende visie:

Bij begeleiding en ondersteuning wordt naar iemands totale leven gekeken, inclusief zijn toekomstperspectief. Begeleiding wordt ontworpen als een individueel programma waarbij op grond van iemands specifieke behoefte elk aanbod kan worden geformuleerd. Dit houdt in dat er een aanbod bestaat voor school, thuis, werk; voor mensen in elke leeftijdsfase en voor alle intelligentieniveaus. Er is dus een aanbod op alle levensgebieden. Hierin onderscheidt het zich van andere programma's die meestal alleen op school of juist thuis, of in een kliniek worden aangeboden. Binnen de behandelmethodiek van TEACCH maakt men bij het aanleren van specifieke vaardigheden veel gebruik van gedragsmodificerende technieken. Het behandelprogramma is zeer geschikt voor:

- Ontwikkeling van vaardigheden op zeer diverse ontwikkelingsniveaus bij kinderen;
- Werken met structuur op het gebied van ruimte, tijd en activiteit;
- Werken met kleine stap-voor-stap doelen;
- Verschillende leefgebieden en de behoefte aan ondersteuning op elk onderscheiden gebied.

5.6.2.2 Behandelingsmethode volgens J. Heijkoop

J. Heijkoop (1995) ontwikkelde een methode die speciaal gericht is op vastgelopen situaties die zijn ontstaan tussen mensen met ernstige (gedrags)problematiek en hun opvoeders/begeleiders. De methode gaat niet uit van de behandeling van de persoon met het betreffende probleemgedrag maar is in feite een training van de begeleiders/opvoeders die met de persoon omgaan. Samen met de begeleiders/opvoeders neemt de trainer afstand van de bestaande situatie en neemt als uitgangspunt

het opnieuw en onbevangen kijken naar de persoon in interactie met zijn omgeving. Een veelgebruikt middel bij deze methodiek is de video. Er wordt gebruik gemaakt van een cyclische werkwijze:

1. Opnieuw kennismaken met/opnieuw leren kijken naar;
2. Een analyse van het gehele systeem; beeldvorming en werkhypotheses;
3. Een training op grond van de werkhypotheses;
4. Evaluatie;
5. Voortgang en opnieuw gaan kijken naar stap 1.

Belangrijke kenmerken:

- Uitgangspunt is aansluiten bij de persoon wat betreft zijn behoeftes en zijn kracht.
- Startpunt van de verandering ligt bij de begeleider/opvoeder.
- Er wordt gewerkt aan verandering van de interacties binnen het bestaande systeem.

5.6.2.3 Son-rise

Het Son-rise programma (Son-rise, 1999) gaat uit van een speciale levensvisie. Het gaat uit van een positieve levensinstelling, van een geloven in de mogelijkheden van elk mens en dus van elk kind. Op grond van de visie is een werkwijze ontwikkeld om met 'speciale kinderen' om te gaan en hun de gewenste ondersteuning te geven. Het stelt de ouder als meest krachtige en toegewijde hulpbron centraal in deze ondersteuning. De ouder wordt getraind om de leider van het programma te zijn. Bij het vinden van de mogelijkheden van een specifiek kind wordt begonnen met het zoeken van aansluiting. Het kind laat als het ware de ingangen zien om te groeien. De uitvoering van het programma is zeer intensief, elk moment wordt als het ware benut om te leren.

Belangrijke kenmerken:

- Uitgangspunt is het geloof in een groot en soms overmoed (groei)potentieel in elk mens.
- In de begeleiding/opvoeding staat centraal: gedurende de hele dag (thuis, school) volgen en stimuleren.
- De ouder is de belangrijkste (hoofd)trainer.

5.6.2.4 Sociale vaardigheidstraining

Sociale vaardigheidstrainingen zijn gericht op het ontwikkelen van vaardigheden binnen de sociale interactie. De Goldsteintraining (Goldstein, 1973) werd oorspronkelijk in de VS ontwikkeld ten behoeve van mensen met een maatschappelijke achterstand. De Rijksuniversiteit Groningen heeft de training vertaald naar en aangepast aan de Nederlandse populatie. De training kan niet rechtstreeks worden toegepast worden bij autisten vanwege het hoge abstractieniveau dat van de cursisten gevraagd wordt. Met de nodige aanpassingen is hij echter zeer nuttig. Een ingrijpende aanpassing vond plaats met de totstandkoming van het Nietes-Welles Sociaal Vaardigheids trainingsprogramma (Emmen & Plasmeijer, 1991). In deze training richt men zich op kinderen met autisme van tien tot veertien jaar.

Belangrijke kenmerken van de sociale vaardigheidstraining:

- De training is concreet en praktisch.
- De training richt zich primair op de persoon met een (sociaal)probleem.
- Hij richt zich op verandering bij de persoon wat betreft het volgende.
 - Vergroten van kennis over sociale vaardigheden;
 - Vergroten van gedragsrepertoire op dit gebied;
 - Spanningsvermindering in sociale situaties;
 - Zelfvertrouwen in sociale situaties;
- Er wordt gewerkt in kleine groepjes met het uitwisselen van ervaringen, rollenspelen en huiswerkopdrachten.

5.6.2.5 Het PIBA-model

PIBA bestaat uit een jaar van geïndividualiseerde interventie voor kinderen met een autistische stoornis of PDD-NOS. Behandeling met het PIBA-model beperkt zich tot kinderen jonger dan zeven jaar, die naast hun autismespectrumstoornis ook gedragsproblematiek hebben. Het hoofddoel van PIBA is het verminderen van storend en afwijkend gedrag en het aanleren van gewenst en alternatief gedrag en vaardigheden. PIBA heeft zich beperkt tot deze subgroep van kinderen omdat zij tijdens hun dagelijks leven sterk worden belemmerd in hun ontwikkeling doordat zij naast autisme ook afwijkend en vaak ongewenst gedrag laten zien. Hierdoor maken deze kinderen weinig of geen gebruik van dagelijkse leermomenten, ontstaat er handelingsverlegenheid bij ouders en kunnen gezinnen geïsoleerd raken omdat zij hun kind nergens meer naar toe kunnen nemen. Succesvolle vroege interventie kan zowel curatief als preventief werken, zeker als niet alleen storend gedrag wordt afgeleerd, maar ook geaccepteerde en alternatieve vaardigheden worden aangeleerd. PIBA bestaat uit drie fasen. In de eerste fase (duur: 1 maand) wordt de omgeving voorspelbaar gemaakt door middel van het vergroten van de structuur. In fase 2 (duur: 2 maanden) ligt de nadruk op het verminderen van probleemgedrag. In de derde fase: (duur: 9 maanden) leert het kind nieuwe vaardigheden en vervangend gedrag voor ongewenst gedrag.

5.6.2.6 Picture Exchange Communication System

Het Picture Exchange Communication System of PECS is een communicatietraining ontwikkeld voor kinderen met ASS en ander sociaal communicatieve stoornissen (Frost & Bondy, 1994, 2002). Letterlijk betekent het 'plaatje uitwissel-communicatiesysteem'; afbeeldingen worden uitgewisseld om met de ander te communiceren. PECS is gebaseerd op de belangrijkste kenmerken van mensen met ASS met betrekking tot taal- en sociale vaardigheden. Ten eerste zijn geen beginvaardigheden, zoals het maken van oogcontact of 'klaar'-houding, vereist. Deze vaardigheden kosten vaak weken training. Ten tweede begint PECS met het leren van zelfinitiatief, terwijl andere spraaktrainingen beginnen met het reageren op verbale instructies, zoals 'wijs de beker aan'. Ten derde: PECS begint met het leren van vragen om een gewenst object in plaats van het benoemen van een object. Het vragen om een gewenst object wordt direct beloond met het gevraagde speeltje.

Een sociale beloning, zoals een complimentje, is niet zo motiverend voor veel mensen met ASS (Ganz & Simpson, 2004). Het wordt aanbevolen PECS niet in een vaste trainingsopzet te gieten maar er een open training van te maken, met veel ruimte voor voorbeelden uit het dagelijks leven, zodat generalisatie gestimuleerd wordt. Het kind leert van meet af aan communiceren op verschillende plaatsen, zoals thuis, op school of dagverblijf, op straat en in een winkel. Er wordt uitgegaan van foutloos leren. Met behulp van verschillende hulpniveaus of prompts (Palmen & Didden en Didden & Didden-Alburg, 2008) en beloningsstrategieën worden fouten zoveel mogelijk voorkomen. Er wordt geen gebruik gemaakt van verbale instructies. Het geven van prompts voorkomt faalangst en vergroot de kans op beloning.

5.6.2.7 Het model van sociale informatieverwerking (SIV-model)

Het SIV-model beschrijft een aantal stappen die worden doorlopen voordat een kind gedrag vertoont in een sociale situatie. Deze stappen zijn: waarnemen van informatie, interpreteren van informatie, stellen van doelen, bedenken van mogelijke oplossingen en, na het beoordelen van elk van deze oplossingen, uiteindelijk het kiezen van één oplossing die vervolgens uitgevoerd wordt.

5.6.2.8 VIB (video-interactiebegeleiding)

Het doel van VIB is het verbeteren van de communicatie tussen kind en opvoeder. Dit gebeurt door het benutten van de positieve contactmomenten. Door begeleiders en ouders op deze momenten te wijzen, kunnen zij de initiatieven van het kind of de jongere ontvangen en ze instemmend benoemen. Het zien van positieve interacties op de videobeelden vormt voor de ouders en andere opvoeders de drijfveer om deze positieve interacties te benutten en verbeteren. Bij de analyse van de beelden wordt gebruik gemaakt van een schematisch overzicht van belangrijke principes van de basiscommunicatie. Samengevat bestaat de basiscommunicatie uit de volgende kernbegrippen, met de daarbij behorende elementen ofwel gedragingen:

- Initiatief volgen
- Ontvangstbevestiging
- Instemmend benoemen
- Beurtverdeling

Werkwijze:

VIB maakt gebruik van korte video-opnamen, waarin beeld voor beeld een analyse wordt gemaakt van kleine, fragmentarische momenten van informatie en handelingen. Bij elke analyse van een stilstaand beeld wordt er betekenis gegeven aan handelingen en emoties en krijgt men inzicht in wat er gebeurt en hoe hiermee om te gaan. Begeleiders en ouders worden gevoelig (sensitief) gemaakt voor de contactinitiatieven van het kind, waardoor een betere afstemming ontstaat op diens behoefte.

Schematische weergave van de begeleidingsmethodieken

Methodiek	Doelgroep	Uitgangspunten
TEACCH	TEACCH werd ontwikkeld voor kinderen, maar blijkt ook voor de begeleiding van volwassenen met autisme nuttige inzichten op te leveren.	Het gaat uit van de volgende visie: Bij begeleiding en ondersteuning wordt naar iemands totale leven gekeken, inclusief zijn toekomstperspectief. Begeleiding wordt ontworpen als een individueel programma waarbij op grond van iemands specifieke behoefte elk aanbod kan worden geformuleerd. Dit houdt in dat er een aanbod bestaat voor school, thuis, werk; voor mensen in elke leeftijdsfase en voor alle intelligentieniveaus. Er is dus een aanbod op alle levensgebieden.
Behandelingsmethode volgens J. Heijkoop	De methode gaat niet uit van de behandeling van de persoon met het betreffende probleemgedrag maar is in feite een training van de begeleiders/opvoeders die met de persoon omgaan.	Samen met de begeleiders/opvoeders neemt de trainer afstand van de bestaande situatie en neemt als uitgangspunt het opnieuw en onbevangen kijken naar de persoon in interactie met zijn omgeving. Een veelgebruikt middel bij deze methodiek is de video. Er wordt gebruik gemaakt van een cyclische werkwijze.
Son-rise	De ouder wordt getraind om de leider van het programma te zijn.	Het Son-rise programma (Son-rise, 1999) gaat uit van een speciale levensvisie. Het gaat uit van een positieve levensinstelling, van een geloven in de mogelijkheden van elk mens en dus van elk

		kind. Op grond van de visie is een werkwijze ontwikkeld om met 'speciale kinderen' om te gaan en hun de gewenste ondersteuning te geven. Het stelt de ouder als meest krachtige en toegewijde hulpbron centraal in deze ondersteuning.
Sociale vaardigheidstraining	deze training richt men zich op kinderen met autisme van tien tot veertien jaar.	<i>Belangrijke kenmerken van de sociale vaardigheidstraining:</i> - De training is concreet en praktisch. - De training richt zich primair op de persoon met een (sociaal)probleem. - Hij richt zich op verandering bij de persoon wat betreft het volgende. - Er wordt gewerkt in kleine groepjes met het uitwisselen van ervaringen, rollenspelen en huiswerkopdrachten.
PIBA model	Behandeling met het PIBA-model beperkt zich tot kinderen jonger dan zeven jaar, die naast hun autismespectrumstoornis ook gedragsproblematiek hebben.	Het hoofddoel van PIBA is het verminderen van storend en afwijkend gedrag en het aanleren van gewenst en alternatief gedrag en vaardigheden. PIBA heeft zich beperkt tot deze subgroep van kinderen omdat zij tijdens hun dagelijks leven sterk worden belemmerd in hun ontwikkeling doordat zij naast autisme ook afwijkend en vaak ongewenst gedrag laten zien.

PECS	Het Picture Exchange Communication System of PECS is een communicatietraining ontwikkeld voor kinderen met ASS en ander sociaal communicatieve stoornissen (Frost & Bondy, 1994, 2002).	PECS is gebaseerd op de belangrijkste kenmerken van mensen met ASS met betrekking tot taal- en sociale vaardigheden. Ten eerste zijn geen beginvaardigheden, zoals het maken van oogcontact of 'klaar'-houding, vereist. Deze vaardigheden kosten vaak weken training. Ten tweede begint PECS met het leren van zelfinitiatief, terwijl andere spraaktrainingen beginnen met het reageren op verbale instructies, zoals 'wijs de beker aan'. Ten derde: PECS begint met het leren van vragen om een gewenst object in plaats van het benoemen van een object. Het vragen om een gewenst object wordt direct beloond met het gevraagde speeltje.
SIV		Het SIV-model beschrijft een aantal stappen die worden doorlopen voordat een kind gedrag vertoont in een sociale situatie. Deze stappen zijn: waarnemen van informatie, interpreteren van informatie, stellen van doelen, bedenken van mogelijke oplossingen en, na het beoordelen van elk van deze oplossingen, uiteindelijk het kiezen van één oplossing die vervolgens uitgevoerd wordt.

VIB	Het doel van VIB is het verbeteren van de communicatie tussen kind en opvoeder. Dit gebeurt door het benutten van de positieve contactmomenten.	VIB maakt gebruik van korte video-opnamen, waarin beeld voor beeld een analyse wordt gemaakt van kleine, fragmentarische momenten van informatie en handelingen. Bij elke analyse van een stilstaand beeld wordt er betekenis gegeven aan handelingen en emoties en krijgt men inzicht in wat er gebeurt en hoe hiermee om te gaan. Begeleiders en ouders worden gevoelig (sensitief) gemaakt voor de contactinitiatieven van het kind, waardoor een betere afstemming ontstaat op diens behoefte.
-----	---	--

tabel 13

5.6.3 Deelvraag 3

3: Welke aanvullingen zijn er eventueel nodig om de begeleiding van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) in groep 7/8 van het PO en de brugklas van het VMBO op sociaal emotioneel gebied te optimaliseren?

Kinderen met autisme hebben volgens Drs. Mieke Verhoeven (2007) een specifieke onderwijsbehoefte, zowel op didactisch als pedagogisch gebied. Een school die vraaggericht werkt, openstaat voor leer- ontwikkelingsvragen en gebruik maakt van de kennis van collega-professionals; een school die kijkt wat de leerlingen wel kunnen, in plaats van te focussen op wat zij niet kunnen, is wat deze leerlingen nodig hebben. Een soepele overgang van het PO naar het VMBO is een relevante spilfunctie in het realiseren van passend onderwijs voor leerlingen met ASS in een reguliere VMBO school. Uit de ingevulde vragenlijsten van deelvraag 1 is gebleken dat er behoefte is aan kennis over de problematiek van leerlingen met ASS in zowel het PO als het VMBO. Daarbij is er sprake van een onvolledige dossieroverdracht tussen het PO en het VMBO. Er is onduidelijkheid over de richtlijnen waaraan een overgangsdossier moet voldoen. Aansluitend concluderen we uit de vragenlijsten dat er zowel in het PO als het VMBO vanuit wordt gegaan dat de overgang van het PO naar het VMBO vanzelfsprekend is, terwijl dit eigenlijk een losstaand iets is waarbij de organisatie een grote rol speelt. Aan de hand van de genoemde aspecten hierboven, zijn er een aantal aanvullingen waarvan gebruik kan worden gemaakt bij de overgang van het PO naar het VMBO van leerlingen met ASS. In tabel 6 hieronder wordt dit schematisch weergegeven.

Aspect	Primair onderwijs	Voortgezet middelbaar beroepsonderwijs
Kennis	■ Workshop Autisme volgen ■ Lijst met handige bruikbare sites over ASS	■ Workshop Autisme volgen ■ Lijst met handige bruikbare sites over ASS
Registratie	■ Werkwijze vastleggen in het dossier ■ Activiteitenplan m.b.t. de overgang van het PO naar het VMBO	■ Netwerk creëren voor ASS leerlingen
Organisatie	■ Naspelen van voortgezet onderwijs (± 3 weken) ■ lesrooster ■ verschillende lessen en lokalen ■ gastdocenten ■ huiswerk ■ tijden ■ Foto's van de VMBO scholen bespreken en plattegrond naar en van het VMBO	■ Boekje voor ASS leerlingen met vragen waar ze tegenaan lopen. „Wat moet ik doen als...” ■ Zorgen voor een buddy/vertrouwenspersoon ■ Organiseren van meeloopdagen

tabel 14

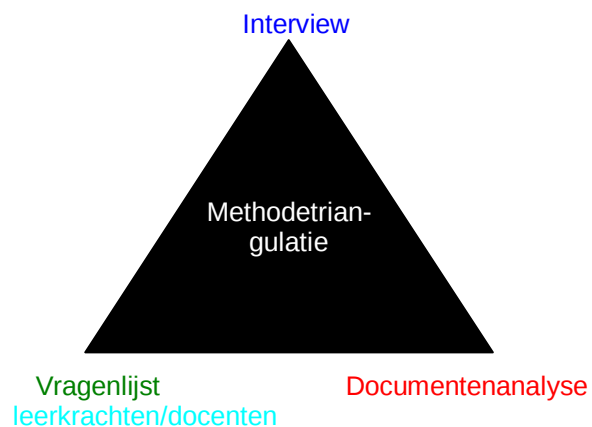
NB: Voor de uitwerking van bovengenoemde aanvullingen, zie bijlage 1.

Triangulatie

Het toepassen van de triangulatie is bedoeld om aan te tonen dat de bevinding ondersteund wordt door meerdere onafhankelijk van elkaar verkregen, waarnemingen. Er zijn diverse dimensies op basis waarvan triangulatie kan worden toegepast. Denzin (1978), onderscheidt de volgende dimensies: bronnentriangulatie, methodetriangulatie, onderzoekers en data type.

Bij deelvraag 1 hebben we gekozen voor feedback van respondenten door vragenlijsten te laten invullen.

De resultaten van het onderzoek achten wij betrouwbaar aangezien we gebruik heb gemaakt van methode- en bronnentriangulatie. Uiteraard is dit geen wetenschappelijk onderzoek en is er geen sprake van 100% betrouwbaarheid en validiteit.



Figuur 2



Figuur 3

6 Conclusies en aanbevelingen

De vraagstelling

Welke begeleiding op sociaal-emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) is van belang bij de overgang van het PO naar het VMBO?

6.1 Conclusie

Wanneer er gestart wordt met een onderzoek gaat het voornamelijk om het helder krijgen van een probleemsituatie in de praktijk. Vaak wordt er gekeken naar het persoonlijke referentiekader waarin men zich bevindt. Er wordt gekeken naar hiaten en valkuilen die aangepakt kunnen worden om de praktijk indien nodig te optimaliseren. Een belangrijk uitgangspunt hierbij is dat er niet alleen gekeken wordt naar welke kansen er nog liggen, maar dat er ook gekeken wordt naar de parels die er al zijn. Daarmee worden de zaken bedoeld die goed gaan en de aandacht verdienen, zodat men hierop kan voortborduren.

De eerste stap was het uitkristalliseren van de onderzoeksvraag. Aan de hand van de kernconcepten uit de onderzoeksvraag zijn deelvragen ontstaan die stapsgewijs antwoord geven op de onderzoeksvraag.

Om het onderzoek zo valide en betrouwbaar mogelijk te maken, hebben we gebruik gemaakt van bronnentriangulatie, waarbij we o.a. hebben gekozen voor het afnemen van vragenlijsten. Deze vragenlijsten zijn ingevuld door professionals uit de praktijksituatie, namelijk de leerkrachten, docenten, mentoren, IB'ers en zorgcoördinatoren. Bij de beantwoording van deelvraag 1 is er een helder beeld ontstaan over de huidige praktijksituatie van de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied, bij de overgang van het PO naar het VMBO. Uit de verkregen informatie van deze vragenlijsten kan geconcludeerd worden dat er nog een aantal kansen liggen als het gaat over de begeleiding bij de overgang van leerlingen met ASS van het PO naar het VMBO, maar dat er ook bepaalde zaken wel al goed gaan, de zogeheten 'parels'. Deze parels zijn: de meeloopdagen die georganiseerd worden, de buddyprojecten en de intakegesprekken. In de vragenlijsten is naar voren gekomen dat zowel in het PO als het VMBO, de sociaal emotionele ontwikkeling van leerlingen hoog aangeschreven staat, bij leerlingen met ASS in het bijzonder. Beide partijen hebben aangegeven dat er op dit gebied hulpmiddelen en methoden worden ingezet om de sociaal-emotionele ontwikkeling te bevorderen. Bij de analyse van de vragenlijsten die zijn ingevuld kan geconcludeerd worden dat er vraag is naar meer kennis over ASS op zowel het PO als het VMBO. Tevens valt uit deze analyse op dat er veel onduidelijkheden zijn over de daadwerkelijke overgang van het PO naar het VMBO, op het gebied van beleid. Er kan namelijk gesteld worden dat er geen eenduidige richtlijnen zijn inzake de aanpak van de begeleiding en voortzetting hiervan in het VMBO, terwijl er juist zoveel aandacht wordt gehecht aan structuur en regelmaat (Ozonoff, Pennington & Rogers 1991).

Buiten het gegeven dat er gebruik is gemaakt van diverse bronnen is er tevens gebruik gemaakt van methodetriangulatie. Zo heeft er een uitvoerige literatuurstudie plaatsgevonden, waarbij diverse begeleidingsmethodieken nader zijn bekeken en schematisch zijn weergegeven. Met het theoretisch kader in het achterhoofd, is er bij deelvraag 2 voor gekozen om diverse begeleidingsmethodieken uit

te werken. Deze begeleidingsmethodieken zijn in het leven geroepen om leerlingen met ASS in hun onderwijsbehoeften te kunnen voorzien. Dit gegeven sluit aan bij de 1-zorgroute en de uiteindelijke gedachtegang van passend onderwijs. Als de petitie die de PO-raad voorstelt, namelijk bezuinigingen in het passend onderwijs aanbrengen, echter goedgekeurd wordt, dan leidt dat tot minder begeleiding van leerlingen die extra zorg nodig hebben. De begeleidingsmethodieken komen dan niet goed tot recht, omdat alles op het bordje van de leerkrachten komt. Externe specialisten die zich kennis eigen hebben gemaakt van gedragsstoornissen kunnen dan niet meer efficiënt en effectief worden ingezet. Dit met als gevolg dat leerkrachten in handelingsverlegenheid verkeren en professionalisering gewenst. Volgens Zeevalking (2000), heeft het verwerven van inzicht in de stoornis en het zoeken en vinden van aansluiting een belangrijke impact op de vaardigheden en kwaliteiten van een opvoeder en/of begeleider.

Wanneer de vragenlijsten gekoppeld worden aan de passend onderwijsgedachte is er bij ons het vermoeden ontstaan dat er verschillen zijn over deze gedachte. Er zijn leerkrachten/docenten die aangeven dat voor ASS leerlingen enkel een plaats in het SBO/SO is weggelegd, dat in strijd is met onze eigen visie waarbij wij een passend aanbod en een veilig klimaat voor ASS leerlingen voorop stellen.

Tevens is er gebleken dat de ondervraagden uit het PO en het VMBO dezelfde gedachte delen als het gaat om het belang van de sociaal emotionele ontwikkeling in relatie tot ASS leerlingen.

Zo vindt men het bijvoorbeeld belangrijk dat er methoden worden ingezet, waaronder leefstijl, om de sociaal emotionele ontwikkeling van de ASS leerling te ondersteunen. Hiernaast worden sociale vaardigheidstrainingen ingezet om deze ontwikkeling te stimuleren.

Kinderen met autisme vatten taal letterlijk op en hebben er moeite mee de onderliggend boodschap te begrijpen. Ze missen de verbeeldingskracht om de betekenis te zien achter grapjes, gezichtsuitdrukkingen en beeldspraak. Als gevolg hiervan is de wereld voor hen vaak onvoorspelbaar en kunnen ze zich moeilijk of niet voorbereiden op gebeurtenissen die komen gaan. Onverwachte gebeurtenissen kunnen hen, volgens Didden (2008), erg overstuur maken; er kan angst, boosheid of paniek ontstaan wanneer er een verandering plaats vindt.

Samengevat dient er een basis te zijn van structuur, veiligheid, duidelijkheid en begrip. De handvatten die gegeven zijn bij deelvraag drie dragen bij aan een veilig en overzichtelijk leerklimaat. Tevens zorgt dit er voor dat dit het welbevinden van het kind ten goede komt.

6.2 Aanbevelingen

Om de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO te optimaliseren zijn er een aantal aanbevelingen tot stand gekomen. De aanbevelingen zijn gekoppeld aan deelvraag 3 van dit onderzoek, deze deelvraag spitst zich op de aanvullingen die eventueel toegepast kunnen worden in de beroepspraktijk. Voor de concrete uitwerking wordt er verwezen naar bijlage II.

Naar aanleiding van dit meesterstuk wordt er een vervolgonderzoek aangeraden om de resultaten te meten ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO.

Op basis van bovenstaande aanbevelingen van dit onderzoek kunnen er interventies worden ingevoerd. Hier kan een meting aan gekoppeld worden, waarbij het resultaat van dit onderzoek in als 0-meting genomen kan worden. Bij deze 0-meting kan een tevredenheidsonderzoek onder ouders, leerlingen en leerkrachten worden afgenomen. Dit kan tevens als bronnentriangulatie gebruikt worden. Om een uiteindelijke eindmeting te realiseren kan men ervoor kiezen om zowel leerkrachten als leerlingen te observeren in hun gedrag en hun handelingen. Deze observaties en de eventuele hulpvragen kunnen als leidraad gebruikt worden voor een eventueel coachingstraject. Een belangrijk aspect van dit coachingstraject. Hierbij kan gedacht worden aan workshops omtrent ASS en video-interactie begeleiding. Een coachingstraject is er immers op gericht een leerkracht zich competent te laten voelen en het handelingsrepertoire te verbreden. De gedragsspecialist kan hier een belangrijke rol in spelen, deze specialist kan de leerkracht ondersteunen en meer inzicht geven in de omgang van leerlingen met een gedragsproblematiek en leerlingen met ASS in het bijzonder. Daarbij ligt er voor de IB'er een belangrijke taak als het gaat om coaching, ontwikkeling van beleid en de implementatie van nieuwe onderwijsontwikkelingen. Verantwoordelijkheid over de ontwikkeling van de kwaliteit van de leerlingenzorg is immers een relevante taak van de IB'er. Om een eindmeting te doen van dit eventuele vervolgonderzoek kan er wederom gebruik gemaakt worden van bovengenoemd tevredenheidsonderzoek om het zo betrouwbaar en valide mogelijk te maken.

7 Discussie en reflectie

In dit hoofdstuk bediscussiëren we het uitgevoerde onderzoek. We bekijken de aanpak, uitvoerbaarheid, acceptatie, effectiviteit en de tevredenheid over de aanpak. Daarna reflecteren we beiden op ons eigen individuele leerproces en op het leerproces van elkaar.

7.1 Discussie onderzoek

7.1.1 Aanpak

Bij de aanpak van dit onderzoek hebben we vooral veel tijd gestoken in het helder krijgen van de onderzoeksvraag. Dit met als doel het onderzoek steeds concreter te maken. De onderzoeksvraag hebben we opgesplitst in drie deelvragen. Bij deelvraag 1 gaat het om de begeleiding op sociaal emotioneel gebied die van belang is bij de overgang van het PO naar het VMBO bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum. Door middel van vragenlijsten hebben we geprobeerd hier meer informatie over te krijgen. Deelvraag 2 is met name op theorieën gericht. Er zijn diverse begeleidingsmethodieken voor kinderen met ASS. Bij deelvraag twee hebben wij ze nader uitgewerkt. Deelvraag 3 is toegespitst op de eventuele veranderingen op begeleidingsgebied. De drie deelvragen geven in stapjes antwoord op de uiteindelijke onderzoeksvraag.

7.1.2 Uitvoerbaarheid

Bij dit meesterstuk is het gelukt een beeld te krijgen over de visie van leerkrachten op begeleidingsgebied (op sociaal emotioneel gebied, van ASS leerlingen) bij de overgang van het PO naar het VMBO. Om hier zicht op te krijgen hebben we gekozen voor vragenlijsten. Omdat er geen bestaande vragenlijsten waren, waarbij alle genoemde aspecten (ASS, overgang, sociaal emotioneel gebied) waren uitgewerkt, moesten we er zelf een ontwikkelen. We wisten dat dit een hele klus zou zijn en dat deze lijsten die niet Cotan gekeurd zijn, ook niet evidence based waren. Toch heeft dit ons er niet van weerhouden aan de slag te gaan. We hebben uren met mooi weer binnengezeten om de eerste opzet te kunnen realiseren. Het waren maar kleine zaken die inhoudelijk of lay-out technisch aangepast moesten worden, maar dit nam uren in beslag. Af en toe zakte de moed ons wel even in de schoenen... We hebben elkaar gemotiveerd om door te gaan en stap voor stap de vragenlijst te optimaliseren. Wat ons met name heeft geholpen bij het ontwikkelen van de vragenlijst was het boek van Kallenberg met de skill sheets achterin. Door dit goed te bestuderen wisten we exact waar we op moesten letten.

In eerste instantie wilden wij op één PO school en op één VMBO school de vragenlijsten laten invullen. Door een gesprek met onze LOL-begeleider werden als het ware onze ogen geopend, omdat hij aangaf dat we meerdere scholen bij ons onderzoek moesten betrekken. Achteraf gezien is dit natuurlijk vanzelfsprekend, aangezien wij ons onderzoek zo betrouwbaar en valide mogelijk wilden maken.

Bij de uitvoerbaarheid speelde het tijdsbestek een grote rol. Door het lezen van literatuur e.d. moesten we ons meesterstuk gedeeltelijk afbakenen. Door de onderzoekende houding die we ontwikkelden

werden we steeds meer geprikkeld en wilden we af en toe veel te veel. We hebben goed nagedacht over een onderzoeksvraag en een onderzoek dat aansluit bij het tijdspad, namelijk het 1-jarige traject van Madelon. Omdat we er destijds voor hebben gekozen het meesterstuk samen te maken, moesten we het meesterstuk binnen 1 jaar af hebben.

7.1.3 Acceptatie

Dit meesterstuk is zowel acceptabel voor inhoudelijke experts als praktijkdeskundigen. Dit mede doordat we zelf vragenlijsten hebben ontwikkeld, met het oog op het helder krijgen van de huidige situatie in de praktijk. Deze vragenlijsten hebben we dan ook laten invullen door mensen uit de praktijk: leerkrachten IB'ers, zorgcoördinatoren e.d. Aan de hand van de antwoorden bij de vragenlijsten hebben we de huidige situatie ingeschat, dit was tevens onze 0-meting. Op deze wijze hebben we deelvraag 1 vormgegeven.

Bij deelvraag 2 speelden de theoretische kennis vooral een grote rol. Inhoudelijke aspecten werden goed bekeken en er werd een selectie gemaakt. Bij deelvraag 3 hebben we geprobeerd een koppeling te maken tussen theorie en praktijk zoals die uitgewerkt is in deelvraag 1 en 2.

Zowel uit de antwoorden op de vragenlijsten alsook de inhoudelijke aspecten hebben bijgedragen bij de verwerking van deelvraag 3.

7.1.4 Effectiviteit

Wij denken dat het onderzoek effectief is geweest, omdat er met name handvatten voor de leerkrachten, docenten, mentoren, ib'ers en zorgcoördinatoren worden gegeven bij de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO . Deze handvatten vloeien voort uit de vraag van de huidige praktijksituatie. Natuurlijk kunnen we de effectiviteit van ons onderzoek pas echt meetbaar maken, wanneer er een tweede meting wordt gedaan. Bij deze tweede meting kan worden nagegaan of de handvatten echt een gewenst effect heeft gehad.

7.1.5 Tevredenheid over de aanpak

Madelon

Voor mij is het de tweede keer dat ik een meesterstuk maak. De vorige keer was ik niet helemaal tevreden met mijn aanpak en in mijn reflectie had ik dan ook alternatieven bedacht voor een volgende keer. Hier heb ik nu expliciet op gelet. Ik wilde namelijk een logboek gaan bijhouden. Ook wilde ik een overzichtelijke tijdsplanning maken. Wat gaan we wanneer doen? Wat hebben we hiervoor nodig? Wat heb ik al gedaan? Hoe is dat verlopen? Hoe zou het anders kunnen? Dit zijn vragen die we ons herhaaldelijk hebben gesteld bij het schrijven van dit meesterstuk. Ik merkte dat ik het veel prettiger werken vond om een tijdsplanning te maken. Het gaf me ook een fijn gevoel, doordat ik kon afvinken wat we al gedaan hadden. Je hebt dat ook echt het gevoel dat het opschiet. Daarbij ben ik niet meer telkens aan het malen in mijn hoofd, maar staat concreet op papier wat af is en wat nog uitgewerkt moet worden. Femke was ook positief over het werken met een tijdsplanning. Zij is wat ordelijker dan ik ingesteld en vond deze structuur bij ons gezamenlijke leerproces wel prettig. Door op de zaken te letten van de vorige ervaring bij het schrijven van een meesterstuk, ben ik nu tevreden met de aanpak

en heb ik geen alternatieven meer voor een volgende keer. Een ander alternatief van de vorige keer was het samen schrijven van een meesterstuk i.p.v. alleen. Ik schreef destijds in mijn reflectie dat ik ervoor open stond om het samen met iemand te schrijven. Deze mogelijkheid heb ik dit jaar met beide handen aangegrepen en hier ben ik erg blij mee. Je fungeert hierdoor als het ware als elkaars critical friends.

Femke

Achteraf gezien ben ik tevreden over de manier waarop we dit onderzoek hebben aangepakt. Er zijn heel wat zaken waar ik gaande weg tegenaan liep en waarbij ik vooraf niet over nagedacht had. Toen we net met ons onderzoek begonnen, zomer 2010, hadden we geen concrete planning gemaakt. Wel stond voorop dat we zo snel mogelijk wilden beginnen, maar we hadden nog geen tijdspad uitgestippeld. Gelukkig kwamen we gaande weg erachter dat een tijdsplanning essentieel was, deze planning hebben we toen ook gemaakt en dat heeft de aanpak van ons onderzoek verbeterd.

Doordat we steeds samen achter de laptop zaten en gezamenlijk alle stukken tikten heeft dit behoorlijk wat tijd in beslag genomen. Dit had anders gekund als we taken verdeeld hadden, maar had ik voor mijn gevoel niet zoveel kijk op zaken gehad. Nu weet ik, controlfreak dat ik ben, precies welke letter hoe tot stand is gekomen en wat de achterliggende gedachte hiervan is.

Wat ik de volgende keer zeker anders aan zou pakken is het reflecteren. telkens wanneer er nu iets goed ging of fout ging tijdens de aanpak van ons meesterstuk, dan evalueerden wij daar samen op. Jammer genoeg hebben we nooit eraan gedacht om dit ook gelijk om te schrijven, dan zou je een soort logboek hebben van reflecties, waar je op het eind een geheugensteuntje aan zou kunnen hebben.

7.2 Reflectie op eigen leerproces

Wegens de privacy wetgeving hebben wij ervoor gekozen dit reflectiegedeelte niet beschikbaar te stellen op de HBO-kennisbank.

7.2.1 Reflectie competenties

Madelon (interne begeleiding)

KENNIS EN INZICHT

Dit onderzoek heeft me nieuwe kennis en inzichten gegeven in het afstemmen van mijn onderwijs op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Hierbij heb ik mij vooral gericht op leerlingen van de groepen 7 en 8 en de brugklas van het VMBO met een stoornis in het autistisch spectrum. Door literatuuronderzoek heb ik mijn kennis en inzicht omtrent ASS vergroot. Ik heb eveneens inzicht gekregen in de begeleidingsmethodieken van leerlingen met ASS als ook inzicht in de problemen bij de overgang die zich kunnen voordoen als het gaat om de begeleiding van deze leerlingen. Door de afname van vragenlijsten heb ik een beeld gekregen van het onderwijsaanbod dat aan deze leerlingen gegeven wordt.

Wanneer ik mij richt op het werkveld kan ik mezelf op twee diverse plekken plaatsen, namelijk als leerkracht en als IB'er in opleiding. De doelen zijn dus divers. In de reflectie van dit meesterstuk richt ik mij voornamelijk op mijn functie op de basisschool als IB'er i.o.

Als leerkracht wil ik maximaal tegemoet kunnen komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen in mijn groep, zodat zij zich kunnen ontwikkelen in de zone van naaste ontwikkeling. Ik wil leerlingen met ASS zo goed mogelijk kunnen begeleiden en deze leerlingen vanuit mijn functie als leerkracht onderbouw zo vroeg mogelijk kunnen signaleren.

Als IB'er i.o. wilde ik vooral mijn kennis met betrekking tot de overgang van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied vergroten. Ik wilde eveneens op beleidsniveau kunnen achterhalen wat er bij ons op de basisschool gebeurt op begeleidingsgebied bij leerlingen met ASS, welke handvatten leerkrachten nodig hebben en middels de vragenlijst erachter komen welke problemen zich mogelijk voordoen. Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken zijn de vragenlijsten ook ingevuld door andere PO, maar ook VMBO scholen. Dit heeft er tevens toe geleid dat ik op de hoogte ben hoe andere scholen en IB'ers tegen dit onderwerp aankijken en welke verschillen er zijn met de basisschool waar ik werkzaam ben.

TOEPASSEN VAN KENNIS EN INZICHT

Door het opstellen en analyseren van de vragenlijsten is geïnventariseerd hoe de huidige situatie er op school uitzag. Vervolgens zijn de begeleidingsmethodieken, middels literatuuronderzoek uitgewerkt en zijn er handvatten gegeven voor de leerkrachten in het PO en de docenten/mentoren in het VMBO.

ORDEELSVORMING

De afgelopen twee jaar heb ik mijn onderzoekende houding sterk ontwikkeld. Ik heb dan ook een nieuwsgierige houding aangenomen en ik ben op zoek gegaan naar allerlei beschikbare informatie, visies en meningen die aansloten bij ons meesterstuk. Ik kwam erachter dat er veel is geschreven over leerlingen met ASS, maar niet specifiek op de overgang van het PO naar het VMBO. Hierdoor moest ik oordelen over onvolledige informatie en moet ik op zoek gaan naar kernconcepten. Om uiteindelijk handvatten voor de leerkrachten te ontwikkelen heb ik samen met Femke besloten om ons met name te richten op het omgaan met verandering, wat ook het geval is bij de overgang. Het gaat er immers om dat leerlingen met ASS begeleiding krijgen bij de overgang, de verandering die plaatsvindt en de problemen die zich bij de overgang kunnen voordoen.

Ik heb dit meesterstuk met Femke betrouwbaar en valide gemaakt door triangulatie

COMMUNICATIE

Communicatie heeft in mindere mate een grote rol gespeeld bij dit meesterstuk. Er is gekozen voor vragenlijsten en dit heeft voldoende informatie opgeleverd, waardoor een interview niet nodig was. Wanneer we hier wel voor hadden gekozen had het onderdeel communicatie waarschijnlijk een grotere rol gespeeld in het meesterstuk. Aangezien Femke en ik hebben samengewerkt en heel wat dagen en avonden samen aan het onderzoek hebben gewerkt, heeft communicatie tussen ons weldegelijk een belangrijke rol gespeeld. Verder is er gecommuniceerd met de LOL-begeleider, met

critical friends. Ook hebben we scholen benaderd met de vraag om vragenlijsten in te vullen. Er is dus met name sprake geweest van schriftelijke communicatie. Door vragenlijsten te laten invullen ben ik er wederom achter gekomen dat je afhankelijk bent van anderen en dat dit invloed kan hebben op het reeds geplande tijdspad, ondanks dat er een deadline is vermeld. Dit vraagt om het nemen van initiatief, door er steeds weer naar te vragen. Ik vond dit zelf minder prettig, omdat we later zijn kunnen starten met de analyse dan gepland. De bereidwillendheid van anderen om mee te werken aan een meesterstuk speelt een grote rol wanneer men kiest voor vragenlijsten. Ik weet dat het ook positiever kan uitpakken en dat alles op tijd terug wordt gegeven. Helaas heb ik alleen maar negatieve ervaringen opgedaan bij het gebruik van vragenlijsten. Toch ben ik blij dat hiervoor is gekozen, want wanneer alle vragenlijsten zijn teruggegeven levert dit veel informatie op uit de praktijk.

De communicatiemomenten met de LOL-begeleider hebben mij vaak aan het denken gezet. Hij stelde ons vragen die mij telkens verder hielpen in ons onderzoeksproces. Hij gaf handreikingen. Je werd een beetje gestuurd, maar moest zelf op zoek gaan door bijvoorbeeld literatuurstudie. Hierdoor probeerde ze een onderzoekende houding bij de studenten te kweken en leerde ik als student niet alles zomaar klakkeloos aan te nemen, maar me te verrijken met diverse inzichten en visies.

Van onze critical friends kregen we regelmatig nuttige tips waardoor we ons meesterstuk weer kon bijstellen. Zij bevinden zich immers in dezelfde situatie en hebben vaak een andere kijk op het meesterstuk. Ik heb dit als verhelderend en verfrissend ervaren. Bovendien heb ik zelf geleerd om ook kritisch te kijken naar het werk van mijn critical friends. Ik heb geleerd om opbouwende kritiek te geven. Bovendien vond ik het prettig dat de LOL-groep bestond uit verschillende leerroutes. Deze critical friends kijken vaak anders tegen dingen aan.

LEERVAARDIGHEDEN

Door het behalen van mijn PABO-diploma ben ik bekwaam geworden in het lesgeven aan kinderen. Door de opleiding RTPO heb ik meer kennis verworven, maar heb ik ook meer ideeën gekregen over de onderdelen signalering, diagnostiek en begeleiding. Vooral door het maken van de casussen en het meesterstuk weet ik hoe ik leerlingen kan analyseren en hoe ik er een begeleidingstraject voor kan uitstippelen. Door de opleiding IB heb ik meer zicht gekregen op beleidsniveau en op het gebied van implementatie. De uiteindelijke onderzoeksresultaten van dit meesterstuk zal ik zeker proberen om op school verder uit te gaan breiden naar een soort protocol voor leerlingen met ASS. De aanzet hiervoor is al tot stand gekomen door dit meesterstuk, maar dit kan nog verder worden uitgebreid. Vanwege het eenjarige traject besepte ik dat dit niet meer zou lukken, maar het meesterstuk sluit een vervolg zeker niet uit. Ik heb deze opleiding als leerzaam en waardevol ervaren. Ik vind dat ik nu beter in staat ben om leerkrachten te coachen en te begeleiden als het gaat om leerlingen met een specifieke gedragsstoornis. Door de gevolgde kennisblokken van 'gedrag' merk ik eveneens als leerkracht dat ik adequater kan participeren tijdens het lesgeven aan leerlingen met gedragsproblemen. Ik voel me zekerder en bekwaamer. Ook door het maken van dit meesterstuk voel ik me bekwaam in het tegemoet komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS. Tijdens dit proces is mijn onderzoekende en professionele houding dus steeds meer gegroeid.

Natuurlijk ben ik me er van bewust dat ik nooit 'uitgeleerd' raak. Ik ben dan ook een leergierig persoon

en ik vind het leuk en belangrijk om mijn vaardigheden omtrent leren steeds te blijven ontwikkelen. Daarbij vind ik het belangrijk om mijn ogen open te houden voor de ontwikkelingen in het onderwijs en in de maatschappij. Een werkelijk bekwame leraar is volgens Revans (1990) iemand die taken met inzet doet, nieuwe dingen uitprobeert, grondig uitzoekt wat werkt en wat niet werkt en daadwerkelijk initiatieven ontplooit. Het gaat er volgens Senge (1990) om dat je altijd de bereidheid hebt om je kennis en je opvattingen bij te stellen en zelfs op te geven, als blijkt dat de oude concepten nieuwe oplossingen in de weg staan. Het verder ontwikkelen op het gebied van onderwijs en het krijgen van nieuwe inzichten en visies is ook belangrijk bij een IB taak.

Competentieontwikkeling leerroutespecifieke competenties (Madelon)

In het kader van de beroepsstandaard van de interne begeleider richt de interne begeleider zich op enkele competenties: andragogische competentie, methodologische competentie, beheersmatige competentie, de organisatorische competentie, de innovatieve competentie, de competentie in het samenwerken met collega's en de competentie in zelfreflectie en ontwikkeling. Hoewel ik me bij de casussen met name heb gericht op coaching en het leiding geven aan veranderingen, kan ik stellen dat ik me bij het schrijven van dit meesterstuk met name heb beziggehouden met de methodologische competentie. Daarbij was er sprake van samenwerking met externen, aangezien we bij het onderzoek een beroep hebben gedaan op leerkrachten in het PO van diverse scholen en docenten en mentoren in het VMBO. Daarbij was het relevant om de interne begeleiders en zorgcoördinatoren bij ons onderzoek te betrekken. Zij nemen immers een belangrijke plaats in op een school wanneer het gaat om leerlingenzorg. Dit meesterstuk is eveneens gericht op zorgleerlingen, maar dan met een specifieke stoornis in het autistisch spectrum. Het is de verantwoordelijkheid van de intern begeleider om te handelen op basis van de juiste bevindingen. Om die verantwoordelijkheid te kunnen waarmaken moet de intern begeleider methodologisch competent zijn. Hier heb ik aangewerkt middels dit onderzoek. De uitkomsten van het onderzoek moesten geïnterpreteerd worden, er zijn conclusies uit getrokken en aanbevelingen gegeven voor de toekomst. Ook is onderzoek van anderen beoordeeld door o.a. feedback te geven aan critical friends van de LOL-groep. Het is een bekwaamheidseis van de IB om voldoende onderzoekskennis te hebben en te beschikken over voldoende onderzoekstechnieken. Bij het meesterstuk van de opleiding RT heb ik geheel andere onderzoekstechnieken en strategieën toegepast dan nu. De bronnen- en methodetriangulatie ziet er nu namelijk anders uit dan bij mijn voorgaande meesterstuk. Dit vroeg van mij weer een andere benadering en vroeg mij tevens weer een grondige literatuurstudie te verrichten en de juiste afwegingen te maken. Ook het onderdeel reflectie (competent in zelfreflectie en ontwikkeling) was van belang bij dit onderzoek. Aan het reflecteren wordt een heel hoofdstuk gewijd en we hebben ook gesproken in dit verslag over de leermomenten en het gezamenlijke leerproces.

Reflectie competenties

Femke (gedragsspecialist)

KENNIS EN INZICHT

Door dit onderzoek ben ik meer te weten gekomen over leerlingen met ASS en hun begeleiding. Ik heb geleerd dat het relevant is om van je eigen leerkrachtengedrag af te stemmen op de gedragingen van een leerling. Dit inzicht is verbreed door de kennis uit de literatuur zodanig te gebruiken dat er een koppeling gemaakt kon worden tussen praktijk en theorie. een pluspunt is zeker de kennis die ik opgedaan heb over ASS in het algemeen. Ik kan me nu verplaatsen in de ASS leerlingen en weet welke problemen zij tegenkomen in de dagelijkse praktijk. Doordat ik meer kennis heb van verschillende begeleidingsmethodieken sta ik sterker in me schoenen bij de begeleiding van deze leerlingen. Doordat we vragenlijsten op verschillende scholen hebben afgenomen heb ik meer inzicht gekregen over het beleid rondom de begeleiding van leerlingen op sociaal emotioneel gebied en de kennis die er op scholen aanwezig is omtrent ASS. Ik heb collega's mee laten genieten van de kennis die ik van de literatuur en/of de kennislijnen opdeed. Als gedragsspecialist is het dan ook een taak om nieuwe kennis, vaardigheden en methodieken rondom gedragsproblemen over te dragen aan de collega's en de school en daarin ben ik zeker geslaagd.

TOEPASSEN VAN KENNIS EN INZICHT

Er is bij mij meer begrip ontstaan voor leerlingen die juist zoveel moeite hebben ervaren bij de overgang van het PO naar het VMBO. De koppeling naar de praktijk was snel gemaakt, ik zag leerlingen die ontzettend veel moeite hadden bij ons op de nieuwe school. De literatuur die ik gebruik heb om me te verdiepen in de behoeften van ASS leerlingen op sociaal emotioneel gebied heeft me in de praktijk direct geholpen en heeft geleid tot het ontwikkelen van nieuwe inzichten. Ik probeerden de theorie uit in de praktijk en als ik erachter kwam dat zaken werkten dan gaf ik ze door aan collega's die dezelfde moeilijkheden tegenkwamen.

Door ons onderzoek hebben we een aantal handvatten gecreëerd die daadwerkelijk in de praktijk toegepast kunnen worden, waardoor de overgang van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied vergemakkelijkt wordt.

OORDEELSVORMING

Toen we net starten met het meesterstuk kwam ik erachter dat ik mijn oordeel eigenlijk al klaar had rondom de overgang van het PO naar het VMBO. Ik had hierover een zeer negatief beeld en dacht zeker te weten dat er een hoop verbeterpunten aangehaald konden worden. Mijn oordeel was dat scholen niet openstonden voor ons onderzoek en dat ze zouden ontkennen dat het rommelde bij die overgang laat staan ook nog eens de overgang van ASS leerlingen. Mijn oordeel was onterecht. Er waren namelijk een hele hoop zaken die wel goed verliepen. zo werkten sommige scholen al met intakers en met meeloopdagen. Hierdoor kreeg ik dus een heel ander beeld over ons onderzoek, waardoor ik verplicht werd om echt diep te gaan zoeken naar de vraag die er nu eigenlijk lag ten aanzien van de begeleiding op sociaal emotioneel gebied van leerlingen met ASS bij de overgang van het PO naar het VMBO. Ons onderzoek heeft ervoor gezorgd dat we een nieuw valide standpunt

kregen met betrekking tot dit onderwerp. We hebben de vragenlijsten hun werk laten doen om de huidige situatie goed in kaart te brengen, toen hebben we een nieuw oordeel geveld en handvatten gecreëerd aan de hand van de literatuur.

COMMUNICATIE

Als gedragsspecialist is het belangrijk om goed met de omgeving te communiceren. In mijn ogen is een goede communicatie het halve werk als het gaat om de omgang met een nieuwe situatie zowel voor de leerling als leerkracht. Duidelijkheid en correctheid staan bij mij hoog in het vaandel evenals wederzijds respect bij welk vorm van communicatie dan ook.

Tijdens het werk aan dit meesterstuk heeft de communicatie tussen Madelon en mij ook een grote rol gespeeld. Doordat we elkaar al een tijdje kennen verliep deze communicatie bijzonder goed. Niet alleen in goede tijden maar ook in slechte tijden was onze communicatie open en eerlijk. Dit werkte positief voor onze samenwerking.

De LOL bijeenkomsten met onze LOL begeleider heb ik als waardevol ervaren. Tijdens deze bijeenkomsten werd er gesproken over de aanpak van het meesterstuk, waarbij tips en adviezen werden gegeven. Er werd begrip getoond, ruimte voor eigen inbreng en je werd in goede banen geleid door je dieper te laten nadenken over je onderwerp. Ik kan dus wel zeggen dat ik deze manier van communiceren als prettig heb ervaren.

Met ons critical friends voelde dat ook prettig aan, doordat beiden partijen wisten wat er van hun verwacht werd. Het contact via de mail was vaak kort en krachtig, waardoor snel je doel bereikte namelijk feedback krijgen of geven.

LEERVAARDIGHEDEN

Tijdens dit proces heb ik een aantal leervaardigheden verder ontwikkeld. Doordat je met twee man werkt kom je snel achter elkaars sterktes en zwaktes. Wanneer je dan ook nog eens een denker (Madelon) en een doener (Femke) naast elkaar zet vallen deze punten extra op. Ik heb ten aanzien van samenwerken geleerd, dat voor ik iets opschreef of een idee had over iets dit het eerst goed moest onderbouwen. Op deze manier snapte Madelon mijn plan en konden we dit plan nader bekijken. Ik heb dus geleerd dat ik niet te snel voor A moet kiezen, maar eerst alle opties moet overwegen. Een ander leerpunt is voor mij de planning geweest. Ik plan zaken zo dicht op elkaar, dat er geen ruimte overblijft voor onverwachte zaken. Vooraf moet ik me dus beter oriënteren op zaken die ik tegen kan komen.

Tevreden zijn en dingen laten rusten is nog steeds een groot leerpunt als ik kijk naar mijn leervaardigheden. Ik heb mede door Madelon geleerd, dat ik soms zaken even moeten laten zoals ze zijn ook al zijn ze nog niet perfect. Hier ben ik al iets in gevorderd, maar dit blijft een aandachtspunt voor me. Door literatuur te bestuderen blijft het bij mij vaak niet hangen, wanneer ik een koppeling maak naar de praktijk kan ik de link beter leggen. Voor mij is de koppeling van theorie aan praktijk dus zeer relevant.

Competentieontwikkeling leerroutespecifieke competenties (Femke)

Als leraar ben ik voortdurend op zoek naar manieren om de prestaties van leerlingen te verbeteren en

er voor te zorgen dat de leerlingen zich positief en opbouwend gedragen. Als gedragspecialist heb ik geleerd dat het belangrijk is wanneer het kind zich thuis voelt en prettig voelt in zijn omgeving. Meestal lukt het een leraar om een goede manier van werken te vinden met zijn klas als geheel en met zijn leerlingen afzonderlijk. Maar soms zijn er kinderen die 'onbestuurbaar', 'onhandelbaar' en/of 'onbereikbaar' lijken. Middels dit meesterstuk ben ik dieper gaan zoeken naar oorzaken van vergelijkbaar gedrag. Want waarom is het nu net zo moeilijk dat de ASS leerlingen de overgang van het PO naar het VMBO als groot obstakel ervaren. Als gedragsspecialist word ik getraind in het vinden van de 'handleiding' bij dit soort problemen. Bij het werken aan dit meesterstuk ben ik op zoek gegaan naar creatieve oplossingen die er voor kunnen zorgen dat de leerling zich in de schoolse situatie weer verder kan ontwikkelen en zich prettig voelt. Niet alleen de leerling heeft daarbij een grote rol gespeeld, maar ook de mensen in zijn of haar de omgeving. De communicatie met de omgeving rondom de leerling en kennis overdragen naar collega's en andere betrokkenen is een tweede belangrijke vaardigheid van de gedragsspecialist waar ik competent in ben geworden. Daar komt bij dat een gedragsspecialist kennis en vaardigheden moet hebben om kinderen met gedragsproblemen en/en gedragsstoornissen goed te kunnen ondersteunen. Doordat ik onderzocht heb welke ondersteuning, handvatten en begeleidingsmethodieken het beste pasten bij de begeleiding van leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO heb ik mijn inzicht verbreed en ben ik in dat opzicht competent geworden. Als gedragsspecialist heb ik een kwestie onder de loep genomen waarbij gedragsveranderingen bij leerlingen met ASS waarneembaar zijn en waarbij de oorzaken en de oplossingen niet voor de hand lagen. Het ging hierbij om een situatie waarbij creativiteit, samenwerking en doorzettingsvermogen van alle betrokkenen noodzakelijk was.

Samenvatting

Het onderwerp van ons meesterstuk is de begeleiding op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO bij leerlingen met ASS (autistisch spectrum stoornis).

Femke Eussen is werkzaam in het VMBO en Madelon Franck werkt in het primair onderwijs.

Femke volgt momenteel de opleiding tot gedragsspecialist en Madelon de opleiding interne begeleiding. In de praktijksituatie merkten we dat begeleiding van leerling met ASS niet altijd wordt voortgezet in het VMBO. Ook bij de daadwerkelijke overdracht zijn ons inziens nog wat hiaten te ontdekken. In het PO is in de wandelgangen wel eens besproken dat leerkrachten niet precies weten welke gegevens naar het VMBO moeten worden doorgegeven. In het VMBO worden regelmatig essentiële gegevens zoals dyslexieverklaringen in het dossier gemist. Er is dus nog weinig sprake van een doorgaande lijn als het gaat om de overstap van het PO naar het VMBO, maar zeker op sociaal emotioneel gebied bij leerlingen met ASS. Juist bij leerlingen met ASS heeft deze overgang impact. Één van de kenmerken van leerlingen met ASS is immers het moeite hebben met veranderingen. Op begeleidingsgebied valt nog veel winst te behalen, voor zowel het PO als het VMBO.

Dit heeft er allemaal toe geleid dat er in hoofdstuk 2 een onderzoeksvraagstelling geformuleerd werd, nl:

Welke begeleiding op sociaal-emotioneel gebied van leerlingen met ASS (klassiek autisme, PDD-NOS en Asperger) is van belang bij de overgang van het PO naar het VMBO?

In deze vraag staan een aantal kernconcepten, zoals: begeleiding op sociaal-emotioneel gebied, ASS en de overgang van het PO naar het VMBO. Deze zijn in hoofdstuk 3 uitgewerkt. Tevens staat de aanleiding en de maatschappelijke relevantie genoemd en is er een koppeling tussen theorie en praktijk. In hoofdstuk 4 is het theoretisch kader uitgewerkt. Daarbij is er een koppeling gemaakt vanuit de onderzoeksvraag naar het inclusief onderwijs. Middels ons onderzoek willen wij kunnen aantonen dat leerlingen met ASS op sociaal emotioneel gebied bij de overgang van het PO naar het VMBO zodanig begeleidt kunnen worden, dat een verwijzing uitblijft en dat ook deze leerlingen in hun onderwijsbehoeften kunnen worden voorzien in het reguliere onderwijs.

Om te komen tot de optimale opbrengst van dit meesterstuk hebben we ervoor gekozen onze ideale droom in het meesterstuk te beschrijven aan de hand van de wondervraag van het oplossingsgericht coachen.

Met deze optimale opbrengst in gedachten, hebben we deelvragen opgesteld, hebben we literatuur bestudeerd en zijn we aan de slag gegaan met dit meesterstuk. Femke heeft als gedragsspecialist i.o. meer kennis kunnen opdoen over leerlingen met ASS en de begeleiding van deze leerlingen. Madelon is als IB'er i.o. op beleidsniveau meer te weten gekomen en kan vanuit het PO ervoor zorgen dat de doorgaande lijn naar het VMBO geoptimaliseerd wordt, door middel van gesprekken met leerkrachten, duidelijke afspraken protocollen over de overdracht en met externen, waaronder bijvoorbeeld ambulante begeleiders.

Er zijn 3 deelvragen geformuleerd die stapsgewijs antwoord geven op de uiteindelijke onderzoeksvraag die hierboven is beschreven. Er zijn vragenlijsten afgenomen en

begeleidingsmethodieken beschreven. Aan de hand van cirkeldiagrammen en staafgrafieken zijn de resultaten verwerkt. Om de laatste deelvraag te beantwoorden hebben we eerst deelvraag 1 en 2 beantwoord. Na het uitwerken van de 3 deelvragen zijn conclusies getrokken (zie hoofdstuk 6) en aanbevelingen gegeven voor de toekomst.

Literatuurlijst

Bruin de, C. (2009). *Geef me de vijf*. Doetichem: Graviant Educatieve.

Delfos, M.F (2009). *Ontwikkeling in vogelvlucht*. Amsterdam: SWP.

Didden, R. (2008). *Begeleiding van kinderen en jongeren met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Grooff, T. (2005). *Samen leren, samen leven. Inclusief onderwijs een school voor elk kind*. Amersfoort: CPS uitgeverij.

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Jeninga, J.(2004). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers.

Kallenberg, T., Koster, B., Onsterk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme-Meulenhoff.

Notbohm, E en Zyck, V. (2008). *Autisme in de praktijk*. Huizen:Pica.

Notbohm, E. (2006). *10 dingen die je zou moeten weten over kinderen met autisme*. Huizen:Pica.

Pica. (2010). *De beroepsstandaard voor de intern begeleider*. Huizen:Pica.

Ploeg van der, J. (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

PO-Raad (z.d.). *Introductie op de 1-zorgroute als zorgstructuur*. Geraadpleegd op 20 maart 2011, via <http://schoolaanzet.nl/leerlingzorg/1-zorgroute/introductie>

Velde van der, C. (2007). *Pubergids autisme*. Amsterdam: Nieuwezijds B.V.

Visser, Y. (1999). *Coaching in het primair onderwijs*. Amersfoort: CPS uitgeverij.

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

Bijlagen

Bijlage I	Verklarende woordenlijst
Bijlage II	Aanvullingen
Bijlage III	Vragenlijsten
Bijlage IV	Analyse vragenlijsten (cirkel- en staafdiagrammen)
Bijlage V	Visie/aanpak schema vragenlijst

Bijlage I

Verklarende woordenlijst

Asperger: Mensen met het syndroom van Asperger verwerken prikkels, zoals geluid, licht, kleur en smaak, op een andere manier dan 'gewone' mensen. Het komt bij hen bijvoorbeeld harder binnen of ze kunnen bepaalde geluiden niet van elkaar onderscheiden. Ze houden niet van eten met een bepaalde structuur of ze kunnen niet tegen het felle licht van tl-buizen. Ook hebben mensen met het syndroom van Asperger moeite met de non-verbale communicatie. Dit houdt in dat ze gezichtsuitdrukkingen, gebaren en lichaamshoudingen soms niet begrijpen.

ASS: Autismespectrumstoornissen zijn stoornissen in het communiceren, in het aangaan van sociale relaties en in flexibel denken.

Auti-coach: De auti-coach begeleidt de autistische leerlingen met hun leerproblemen en sociaal-emotionele problemen individueel, of in een kleine groep. De auti-coach informeert daarnaast leerling, ouders, mentor, ambulant begeleider en zorgcoördinator over de voortgang van de begeleiding, bespreekt met hen de resultaten en evalueert het handelingsplan en stelt dat eventueel bij. Tevens begeleidt de auti-coach, samen met de ambulant begeleider, het kernteam (leraren) in het uitvoeren van hun lesgevende taak aan deze autistische leerlingen.

Bronnentriangulatie: Bij bronnentriangulatie probeert de onderzoeker meer diepgang te bereiken door het ontsluiten van verschillende bronnen.

Buddy: Een buddy kan niet enkel een leerling met autisme verdedigen tegen mogelijke pesterijen, maar tevens tolk zijn voor andere leerlingen, samen met de leerling met autisme een spel beginnen waar anderen aan kunnen deelnemen en zelfs helpen bij het uitvoeren van schoolse taken. Een buddy kan tevens een voorbeeldfunctie opnemen.

Critical friends: De critical friend is iemand die vragen stelt over het onderzoek. Voor de critical friend zijn 3 regels (Ponte, 2007):

- Er worden in principe alleen vragen gesteld
- Beoordelende opmerkingen worden ook niet gemaakt, ook niet in de vorm van vragen
- Oplossingen voor wat ingebracht wordt, worden niet gegeven.

De critical friend kan 3 soorten vragen stellen:

- Vragen naar concrete gebeurtenissen, voorbeelden en ervaringen om wat ingebracht wordt te illustreren.
- Vragen naar achtergronden van de situatie, het probleem, de werkwijze, etc, oftewel: vragen naar redenen, motivaties of doelen.

- Vragen naar de rol van andere factoren (personen, context, literatuur) die betrokken zouden kunnen worden bij het analyseren en begrijpen van wat ingebracht wordt.

De Dublin descriptoren: Dit zijn algemene beschrijvingen voor het eindniveau van de eerste, tweede en derde cyclus in het hoger onderwijs, in Nederland voor de graden van Bachelor, Master en Doctor.

Inclusief onderwijs: "Inclusief onderwijs is onderwijs waarbij elk kind, ongeacht IQ of handicap, ras of religie, sekse of sociale klasse, in de klas zit met zijn leeftijdsgenoten, waarbij de leerkracht elke ondersteuning krijgt die nodig is om elk kind in de klas goed onderwijs te kunnen geven." (Grooff, 2004, p10)

Klassiek autisme: Klassiek autisme wordt ook wel 'kernautisme' genoemd, het wordt beschreven als de meest ernstige vorm van ASS.

Iemand met klassiek autisme kan niet reageren op sociale signalen en heeft moeite met het maken van 'normaal' contact met anderen.

Methodetriangulatie: Methodetriangulatie houdt in dat verschillende methoden gebruikt worden om data te verzamelen.

PDD-NOS: Dit is de afkorting van Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, een Engelse naam voor stoornissen die worden gerekend tot de pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Met PDD-NOS wordt een restcategorie aangeduid die kenmerken heeft van de 'hoofdstoornis' autisme, maar niet genoeg om zo te worden genoemd.

PECS: Het Picture Exchange Communication System of PECS is een communicatietraining ontwikkeld voor kinderen met ASS en ander sociaal communicatieve stoornissen (Frost & Bondy, 1994, 2002).

PGB: *Persoonsgebonden budget*

Het pgb is een budget dat men toegekend krijgt om zelf zorgverleners in te huren voor de zorg die nodig is.

REC: *Regionaal Expertise Centrum*

Verschillende scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs van een bepaald cluster in een regio werken samen in een Regionaal ExpertiseCentrum. Per 1 augustus 2003 is de Wet op de Expertisecentra van kracht. Per cluster is sprake van een landelijk dekkend netwerk van scholen voor (voortgezet) speciaal onderwijs die samenwerken binnen REC's.

Rugzak: Het rugzakje is de populaire benaming voor de regeling voor leerlinggebonden financiering, die door het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is ingesteld. De leerlinggebonden financiering is een manier om de REC -indicatie uit te keren.

SBO: Sinds 1998 zijn er geen afzonderlijke scholen meer voor moeilijk lerende kinderen (MLK-scholen, LOM-scholen en) maar de speciale scholen voor basisonderwijs.

SIV-model: Het model van sociale informatieverwerking.

Son-rise programma: Het Son-rise programma (Son-rise, 1999) gaat uit van een speciale levensvisie. Het gaat uit van een positieve levensinstelling, van een geloven in de mogelijkheden van elk mens en dus van elk kind. Op grond van de visie is een werkwijze ontwikkeld om met 'speciale kinderen' om te gaan en hun de gewenste ondersteuning te geven.

TEACCH: TEACCH staat voor Treatment and Education of Autistic en related Communication handicapped Children.

VIB: Video interactie begeleiding.

ZAT: *Zorg advies team*.

In een ZAT werkt het onderwijzend personeel samen met de leerplichtambtenaar, (school) maatschappelijk werk, het bureau Jeugdzorg, het centrum voor Jeugd en Gezin, de jeugdgezondheidszorg en de politie. De ZAT's zorgen er voor dat signalen die kunnen wijzen op uitval snel en vakkundig worden beoordeeld. De ZAT's sporen problemen eerder op en kunnen ze daardoor sneller aanpakken. Een ZAT schakelt zo snel mogelijk de juiste hulp in.

Bijlage II

Aanvullingen

1. Lijst met bruikbare sites

www.autisme-nva.nl

www.autismeinfocentrum.nl

www.landelijknetwerkautisme.nl

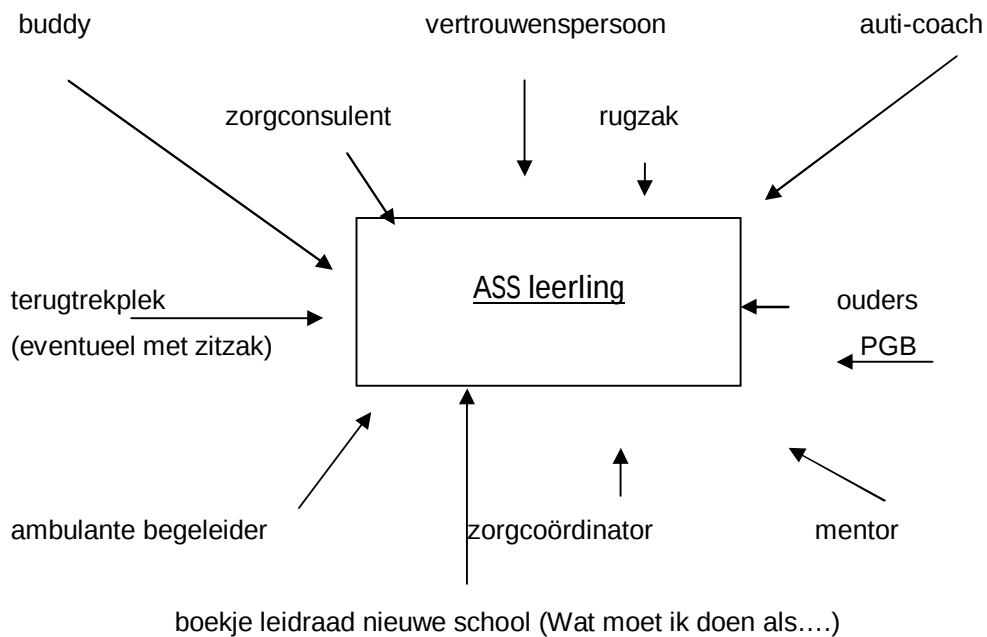
www.kennisnet.nl (zoek op LWOO)

www.balansdigitaal.nl

www.centrumautisme.nl

www.autisme-centrum.nl

2. Netwerk ASS leerlingen



3. Activiteitenplan

Groep	Activiteit
Groep 7	- Verkeerslessen rondom route naar nieuwe school - Naspelen voortgezet onderwijs (± 3 weken) - Hanteren agenda + huiswerk
Groep 8	- Foto's nieuwe school bekijken en bespreken - Uitstapje naar nieuwe school (bij voorkeur met leerkracht en ouders) - Naspelen voortgezet onderwijs (± 3 weken) - Meeloopdagen - Opendagen VMBO - Maken boekje "Wat moet ik doen als...") - Hanteren agenda + huiswerk - Leerling koppelen aan buddy - Indien mogelijk koppelen aan anti-coach - Kennismaking docenten nieuwe school in de vorm van een voorlichtingsmiddag voor ASS leerlingen en ouders
Brugklas	- Aanvang schooljaar infoavond voor ouder en kind - Uitbreiden boekje "Wat moet ik doen als..." - Agenda hanteren + huiswerk - Indien mogelijk begeleiding door zelfde anti-coach als in groep 8 - Rondleiding schoolgebouw

4. Wat moet ik doen als.... (boekje)

Dit boekje wordt naar eigen invulling gemaakt en kan variëren van inhoud. De bedoeling van het boekje is dat het compact is, zodat de leerling het ten alle tijden kan raadplegen.

In het boekje dienen de volgende zaken te worden opgenomen:

- Persoonsgegevens
- Waarschuwen bij ongevallen
- Doel van het boekje

- Vragen over de dagelijkse situaties in het VMBO waar ASS leerlingen tegenaan lopen. De antwoorden op deze vragen worden samen met de kinderen ingevuld. Voorbeelden van vragen zijn:
 - ☐ Wat moet ik doen als ik mijn lokaal niet kan vinden?
 - ☐ Wat moet ik doen als er een les uitvalt?
 - ☐ Waar laat ik mijn spullen?
 - ☐ Hoe noteer ik iets in mijn agenda?
 - ☐ Wie kan mij helpen als ik even iets niet weet?
 - ☐ Wat moet ik doen als ik tijdens de les iets niet begrijp?
 - ☐ Wat moet ik doen in de pauze?
 - ☐ Wat moet ik doen als ik tijdens de les naar het toilet moet?
 - ☐ Wat moet ik doen als ik ziek wordt/ mij niet lekker voel?
 - ☐ Hoe weet ik hoe mijn lesrooster eruit ziet?
 - ☐ Wanneer moet ik wat mee naar school nemen? (gymspullen, boeken, huiswerk)
 - ☐ Wat moet ik doen als ik te laat ben?
 - ☐ Wat moet ik doen als ik ruzie heb?
 - ☐ Wat moet ik doen als ik gepest wordt?

Bijlage III

Vragenlijsten (Excel bestand)

Bijlage IV

Analyse vragenlijsten (cirkel- en staafdiagrammen, Excel bestand)

Bijlage V

Visie/aanpak schema vragenlijst

Categorie 1: De leerlingbegeleiding op sociaal emotioneel gebied

	Aanpak	Visie
Leerkracht/ klas	3,9,10	2, 4,6,7
School	1, 8	5

Categorie 2: Kennis en vaardigheden over ASS leerlingen (autistisch spectrum stoornis)

	Aanpak	Visie
Leerkracht/ klas	12, 18	11,15,16,17,20
School	19	13,14

Categorie 3: De overgang van het PO naar het VMBO

	Aanpak	Visie
Leerkracht/ klas	29,25	22,24,26,27
School	21,23	28,30

