

Praktijk Gericht Onderzoek



Echolalie: stimuleren of afleren?

Toetsnaam: Toets PGO

Student: Sigrid van der Horst

Studentnr.: 2210530

Studiebegeleider: Anouk Middelkoop- van Erp

Opleiding: Master SEN FontysOSO

Opleidingsplaats: Bergen op Zoom

Datum: 14-05-2014

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	blz. 7-8
Samenvatting	blz. 9
Voorwoord	blz. 10
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	blz. 11
1.1 Inleiding	blz. 11
1.2 Aanleiding	blz. 11-12
1.3 Relevantie van het onderzoek	blz. 12-13
1.4 Eerder onderzoek	blz. 13
1.5 Doel	blz. 13
1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	blz. 14
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	blz. 15
2.1 Inleiding	blz. 15
2.2 Communicatie en ASS	blz. 15-17
2.3 Effectieve en niet-effectieve communicatie	blz. 17-18
2.4 Echolalie	blz. 18-20
2.5 Samenvatting	blz. 20
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	blz. 21
3.1 Inleiding	blz. 21
3.2 Onderzoeksvorm en doel	blz. 21-22
3.3 Wijze van data verzamelen, betrouwbaarheid en validiteit	blz. 22-24
3.4 Bekwaamheidseisen en ethische aspecten	blz. 24-25
3.5 Samenvatting	blz. 25
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten	blz. 26
4.1 Inleiding	blz. 26
4.2 Sensorisch profiel	blz. 26-27

4.3 Interactiewijzer	blz. 27-28
4.4 TEACCH en Video Interactie Begeleiding	blz. 28-31
4.5 Taalsamples en het logboek	blz. 31-32
4.6 Samenvatting	blz. 33
 Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	 blz. 34
5.1 Inleiding	blz. 34
5.2 Deelvragen	blz. 34-36
5.3 Onderzoeksvraag	blz. 37-38
5.4 Aanbevelingen	blz. 38
5.5 Samenvatting	blz. 39
 Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	 blz. 40
6.1 Inleiding	blz. 40
6.2 Beschrijvende reflectie	blz. 40-41
6.3 Technische reflectie	blz. 41-42
6.4 Biografische reflectie	blz. 42-43
6.5 Kritische reflectie	blz. 43
6.6 Meta-reflectie	blz. 44
6.7 Critical Friends	blz. 44-45
6.8 Samenvatting	blz. 45
 Literatuur	 blz. 46-48
 Bijlagen	 blz. 49
• Bijlage 1: Werkplan en tijdspad	blz. 49
• Bijlage 2: Sensorisch profiel	blz. 50-60
• Bijlage 3: Brief ouders	blz. 61
• Bijlage 4: Interactiewijzer	blz. 62-72
• Bijlage 5: Kijkwijzer video interactie begeleiding	blz. 73-76
• Bijlage 6: Taalsamples	blz. 77-80

Samenvatting

Het doel van deze casestudy is nagaan op welke manier de onderzoeker effectieve communicatie bij Kaz in groep 1 kan bevorderen. De aanleiding voor dit onderzoek is de achterblijvende sociaal emotionele ontwikkeling en de opvallende communicatie van Kaz in de klas. De reden dat Kaz opvallende communicatie vertoont, kan vele oorzaken hebben. De onderzoeker vermoedt een vorm van autisme spectrum stoornis gespecificeerd op het communicatieve onderdeel, echolalie.

Tijdens dit onderzoek wordt er uitgegaan van de beschermende factoren met behulp van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) en van het leerkrachtgedrag van de onderzoeker. De onderzoeker wilt verandering tot stand brengen in haar handelwijze effect hebbend op de leerling. In dit onderzoek wordt effectieve communicatie bij Kaz bevorderd. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de methode TEACCH (Watson, 1985). Op deze manier kan de onderzoeker betekenisverlening beter tot stand laten komen. Daarnaast kan er emancipatie, het streven naar een volwaardige plaats in de samenleving vanuit een achtergestelde positie, plaats vinden. Kanner (2013) zegt: "Autisme spectrum stoornis heeft zowel invloed op het persoonlijk als op het maatschappelijk functioneren. Mensen met autisme zijn door hun handicap hun hele leven extra afhankelijk van anderen." In deze casestudy wordt getracht het persoonlijk en maatschappelijk functioneren van Kaz te bevorderen om minder afhankelijk te zijn van anderen.

Tijdens de onderzoeksperiode heeft de onderzoeker de interventie visualisering aangebracht. De interventie is gericht op fase één van TEACCH (Watson, 1985): het bieden van maximale veiligheid als basis nog verder bevorderen. Het gevolg is dat de concrete aanwezigheid en ondersteuning van de onderzoeker verhelderend moet zijn. Onder visualisering wordt visuele ondersteuning met behulp van pictogrammen bedoeld. Er zijn tijdens dit onderzoek observaties met behulp van School video interactie begeleiding (Heijkant, 2005) gedaan, het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) en de interactiewijzer (Verstegen, 2009) zijn ingevuld. De onderzoeker heeft taalsamples uitgeschreven en een logboek bijgehouden. Na afloop van het onderzoek blijkt dat er vooruitgang is geboekt, alleen zal de handelwijze voortgezet moeten worden.

Voorwoord

Autisme en een wereld vol wonderen.

Maar dan toch afzonderen.

Onbegrip komt al snel naar voren.

En dat kan van beide kanten storen.

Contacten, identiteit, verbeelden en communiceren.

Indiceren en diagnosticeren.

Iedere autist heeft zijn eigen beperking.

Ook een andere manier van informatieverwerking.

Talenten worden vaak vergeten.

Dat mag iedereen wel eens weten.

Creativiteit, details zien en een concreet bericht.

Eerlijkheid, goed geheugen en praktisch inzicht.

Daar zit de afscheidingslijn.

Maar ook talentvol zijn op lange termijn!

Goed, minder goed of slecht.

Een autist anders behandelen is zeker niet terecht.

Iedereen is gelijk en dus goed.

Dat is hoe je een autist bekijken moet!

(<http://www.1001gedichten.nl>)

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

Naar aanleiding van de praktijk, eigen interesses en de gelezen theorie wordt in dit onderzoek toegespijst op Autisme Spectrum Stoornissen, hierna te noemen ASS. In dit praktijkgericht onderzoek richt de onderzoeker zich op de *communicatie* van één leerling met vermoedelijk een vorm van ASS. De onderzoeker wordt vrouwelijk aangeduid. Met communicatie bedoelt Vermeulen (2001) niet alleen het systeem 'spraak' waar in eerste instantie aan gedacht wordt, want dat is slechts één middel om te communiceren. Denk hierbij ook aan gebaren, klanken, gelaatsuitdrukkingen. Tegenwoordig moet je het sociale gebeuren bij kunnen houden om in de maatschappij te kunnen functioneren en sociaal isolement te voorkomen (NVA, 2012). De rol van de onderzoeker is om de vaardigheid van een persoon met ASS te vergroten, zodat de eigen regie kan worden bevorderd.

1.2 Aanleiding

De onderzoeker ziet bij een leerling dat de sociaal-emotionele ontwikkeling achter blijft. Een allochtone jongen, hij krijgt de fictieve naam Kaz, zit in groep 1 van een combinatiegroep 1/2. Hij beheerst de Nederlandse taal minimaal maar begrijpt de onderzoeker wel. Als de onderzoeker hem een eenvoudige opdracht geeft, voert hij deze feilloos uit. Kaz is een eenling tijdens alle activiteiten binnen en buiten. De onderzoeker zegt hiermee niet dat kinderen niet alleen mogen en kunnen spelen, maar er moet wel een balans zijn tussen alleen en samenspel. De onderzoeker is zich ook terdege bewust van de leeftijd waarin deze kinderen zich bevinden en dat samenspel niet vanzelfsprekend is. In belang van dit onderzoek wordt er niet verder ingegaan op samenspel. De communicatie van Kaz valt de onderzoeker op. Hierin kan een obstakel liggen om verder te komen in zijn sociale ontwikkeling. Op ongepaste wijze uit hij zich bijvoorbeeld tijdens het zingen van het liedje "smakelijk eten". Hij produceert een ongepast volume qua klanken en woorden van dit lied. Er is een gewenningsperiode van drie maanden geweest. Hierin vertoonde hij steeds opvallender gedrag in de vorm van klanken en geluiden die hij maakt met zijn stem en lichaam. Uit het gesprek met de ouders blijkt dat hij zich thuis ook zo gedraagt. Zijn ouders vinden het vervelend dat hij in de groep stoort. De afspraak is dat de

onderzoeker hem telkens zal corrigeren bij het maken van geluid in de vorm van 'ssst' zeggen en non-verbaal een vinger voor haar mond te houden. Hij wordt beloond als hij in stilte taken uitvoert. De beloning bestaat uit een mondeling compliment te geven. Hij voelt zich veilig in de groep en komt tot spel, ook al is dit alleen. Hij produceert, een half jaar later, nog steeds de gehele dag veel geluid zowel vocaal als fysiek. Hij doet dit zacht en hard. De woorden spreekt hij op zijn eigen manier uit, de klanken vormt hij langer en rollend. Hij spreekt voornamelijk de /r/ op deze manier uit. De kinderen in de groep beginnen het als storend te ervaren. Zij negeren en klagen over hem in de groep. Het is de taak van de onderzoeker om dit te stimuleren in sociaal aanvaardbaar gedrag, zodat de onderzoeker tegemoet kan komen aan de onderwijsbehoeften van ieder kind. In het voorwoord is terug te lezen dat je een kind met autisme niet anders moet behandelen, iedereen is gelijk. De onderzoeker onderschrijft dit. Hiermee wil de onderzoeker zeggen dat je ernaar moet streven om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van elk kind. Voor een kind met autisme vergt het meer inzet om met hem te communiceren. De wijze waarop mensen met autisme zich uitdrukken is anders (Vermeulen, 2001). Een professional dient de andere kinderen niet te vergeten, zij verdienen net zoveel aandacht en specifieke hulp op welk niveau dat dan ook is. Ieder kind is uniek. De onderzoeker als leerkracht is ervoor om elk kind evenveel aandacht te geven, daarin zijn ze gelijk. Haar taak is om daarin de juiste balans te vinden tussen kinderen met of zonder diagnose. Er moeten geen uitzonderingsposities komen in het onderwijs.

1.3 Relevantie van het onderzoek

Met de toenemende mate waarin het passend onderwijs (Ministerie van OCW, 2013) vorm krijgt in het basisonderwijs, zullen er steeds meer kinderen met specifieke onderwijsbehoeften blijven op de reguliere scholen. Het is van belang dat er steeds meer onderzoek gedaan wordt naar de behoeftes van de kinderen met ASS, rekening houdend met de beschermende en belemmerende factoren van het kind. De leerkrachten zijn meer op de hoogte van alle theorieën en ontwikkelingen. In de praktijk kunnen zij ernaar handelen met behulp van deze nieuwe inzichten. Daarom is in een casestudy de theorie, methodiek en leerkrachtvaardigheden relevant voor anderen. Het kind is bij elk onderzoek een individu en niet te vergelijken met andere kinderen, dus minder relevant in het onderzoek.

1.4 Eerder onderzoek

Bogdashina (2007), Vermeulen (2001) en Serra (1996) beschrijven in hun theorie communicatie bij kinderen met autisme. Communicatie is een onderwerp dat je niet los kunt koppelen van ASS, de Theory of Mind (Vermeulen, 2009) is hier een voorbeeld van. Alleen ieder kind heeft hierin zijn eigen specifieke problemen. Dit onderzoek is een exemplarische casestudy en niet te vergelijken met eerdere onderzoeken.

1.5 Doel

Het doel van het onderzoek is het bewust inzetten bij een specifieke leerling van de methodiek Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (Watson, 1985) hierna te noemen TEACCH. Op deze manier ervaart Kaz dat zijn beschermende factoren ingezet gaan worden om hem te helpen in zijn communicatieve vaardigheden. De verwachting is dat het beter begrijpen van haar eigen handelen met behulp van haar kennis te vergroten, bijdraagt aan een goed pedagogisch klimaat in de groep. Daarnaast is de verwachting dat er meer inzichten komen voor leerkrachten en ouders om Kaz tegemoet te komen aan zijn behoeftes. Zodat in de toekomst de communicatie van Kaz het niveau heeft om te kunnen functioneren in zijn directe omgeving met hoop op zijn grotere leefomgeving. Doel *in* het onderzoek is hoe de onderzoeker het gebruik van de methodiek TEACCH het beste kan inzetten bij een specifiek kind als Kaz. Haar eigen leerkrachtvaardigheden met behulp van TEACCH nog bewuster leren gebruiken om Kaz en zijn omgeving te helpen.

1.6 Onderzoeksvraag en deelvragen

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik effectieve communicatie bevorderen bij Kaz in groep 1?

Deelvragen:

- Welke zintuiglijke ervaringen stimuleren Kaz om tot communicatie te komen?
- Welke aanpassingen in mijn handelen biedt TEACCH om Kaz te stimuleren in zijn communicatie?
- Welke veranderingen zijn er zichtbaar bij Kaz in zijn communicatie?

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt het theoretisch kader rondom het onderzoek geschetst. Er wordt specifiek op de communicatie bij ASS ingegaan. Eerst zal de onderzoeker de algemene theorie over communicatie en ASS beschrijven, daarna worden de centrale begrippen gedefinieerd.

2.2 Communicatie en ASS

Kanner (2013) spreekt over autisme als een pervasieve ontwikkelingsstoornis die zich niet gemakkelijk laat omschrijven. Autismen kan namelijk op verschillende manieren en in verschillende gradaties tot uitdrukking komen. Om deze reden wordt vaak gesproken van Autism Spectrum Stoornissen, hierna te noemen ASS. ASS is een aangeboren stoornis in de hersenen die beperkingen kan opleveren in allerlei gradaties tijdens alle levensfasen en op alle levensterreinen. ASS heeft zowel invloed op het persoonlijk als op het maatschappelijk functioneren. Mensen met ASS zijn door hun handicap hun hele leven extra afhankelijk van anderen (Kanner, 2013). De leerkrachten zijn van groot belang om de afhankelijkheid te verminderen. Delfos (2013) zegt het volgende over autisme: “Autisme is complex, fascinerend, onbegrijpelijk en tegelijk wonderschoon. Een enorme uitdaging voor het onderwijs, ook in het kader van Passend Onderwijs. Niet voor niets vallen veel kinderen en jongeren met autisme buiten de boot in het onderwijs. Velen zitten thuis of in onderwijsomstandigheden die helemaal niet geschikt zijn voor ze.”

De onderzoeker wilt als Master-SEN professional hier haar steentje aan bijdragen door kinderen met autisme te begeleiden, helpen en ondersteunen. In de theorie van Bogdashina (2007) wordt het omgaan met specifieke onderwijsbehoeften ook aangekaart. In het kader van Passend Onderwijs (Ministerie van OCW, 2013) zullen scholen voor regulier onderwijs meer en meer moeten leren omgaan met verschillen tussen leerlingen en met verschillen in specifieke onderwijsbehoeften. Denken in mogelijkheden om het onderwijs zo gepast mogelijk aan te bieden is gewenst. De praktijk vraagt veel kwaliteiten van de collega's en de onderzoeker zelf om de specifieke onderwijsbehoeften in de groep te verwezenlijken.

De meest voorkomende kenmerken van ASS, waar dit onderzoek voornamelijk op gebaseerd is, zijn beperkingen in de interactie en gestoorde communicatie (Kanner, 2013). Deze beperkingen op interactie kunnen zeer uiteenlopend zijn. Bij de meest uitgesproken vorm van autisme kan sprake zijn van het volledig afsluiten voor contact met anderen. Dan wordt contact vaak alleen gezocht om eigen behoeften kenbaar te maken. Bij andere vormen van ASS kan er sprake zijn van spontaan contact maken, maar valt vaak snel iets bijzonders aan het contact op. Zo ontbreekt vaak de wederkerigheid, ofwel het ontbreken van de gelijkwaardige tweerichtingsverkeer bij contact. Daarnaast komt ook een gestoorde communicatie vaak voor. Praten gaat sommigen heel goed af, maar al snel vallen bijzonderheden in het gebruik of het gebrek aan begrip van taal op. Mensen met ASS vinden het moeilijk om een gesprek te beginnen en te onderhouden, vooral met vreemden. Vreemden zorgen ervoor dat de veiligheid en de 'verheldering' (Vermeulen, 2001) weg is. Soms is er sprake van eigenaardig taal- of woordgebruik. De mogelijkheden om een gesprek te beginnen, te onderhouden of te begrijpen, schiet tekort wegens onvoldoende begrip van humor en abstract taalgebruik (Kanner, 2013).

Communicatie is de overdracht en ontvangst van informatie definieert Bogdashina (2007). Volgens deze definitie kunnen we de elementen voor het tot stand brengen van communicatie nodig zijn, benoemen als in figuur 1.

Een zender, d.w.z. iemand die informatie overdraagt
Een ontvanger, d.w.z. iemand die informatie ontvangt
Iets om over te dragen/ over te communiceren, d.w.z. enig bewustzijn van iemands behoeften, denkbeelden, etc.
Communicatieve intentie, d.w.z. verlangen/noodzaak tot beïnvloeden van het gedrag, emoties, denkbeelden, etc. van de ontvanger
Transmissiemedium, d.w.z. een communicatiemiddel dat beide participanten delen.

Figuur 1 Elementen voor het tot stand brengen van communicatie (Bogdashina, 2007)

Veel mensen met autisme zullen een of meer van deze noodzakelijke voorwaarden voor communicatie ontberen. Er kunnen verschillende communicatiemiddelen zijn (media voor informatie-overdracht), zowel linguïstische als niet-linguïstische. Niet-linguïstische communicatiemiddelen omvatten lichaamstaal, gelaatsuitdrukkingen, gebaren en afbeeldingen/symbolen. De linguïstische middelen zijn gebarentaal en

gesproken/geschreven taal. Een reeks communicatieve functies kan worden onderscheiden en gegroepeerd in drie belangrijke categorieën: instrumenteel, sociaal en expressief (Bogdashina, 2007).

2.3 Effectieve en niet-effectieve communicatie

Verschil tussen effectieve en niet-effectieve communicatie wordt als volgt in het kort uitgelegd (TEACCH, Watson, 1985). Communicatie is effectief en volhouden tot de ander. Het is daarbij sociaal aanvaardbaar en universeel, te begrijpen voor 'ieder'.

Het moet intentioneel naar de ander zijn. Daarentegen is niet-effectieve communicatie, het afgeven van een signaal (bijvoorbeeld gillen).

Verpoorten (1996) beschrijft effectieve communicatie in een multi-dimensioneel communicatiemodel. In dit theoretisch model worden de volgende dimensies onderscheiden: de vorm van communicatie, de inhoud, het doel, de stijl en het sociale aspect van communicatie. Deze dimensies zijn onderling verweven en beïnvloeden elkaar. Watson (1985) spreekt ook over deze verschillende dimensies, alleen worden deze anders benoemd (figuur 2).

	Context	Uiting	Vorm	Functie	Stijl	Communicatie
Huidige situatie	Alle situaties, Gestructureerd Semi-gestructureerd en Ongestructureerd	Harde en zachte geluiden/klanken/woorden maken	Verbaal	Aandacht vragen? Informatie geven? Uitdrukken gevoelens?	Te hard	Pre-communicatie
Gewenste situatie	Alle situaties, Gestructureerd Semi-gestructureerd en Ongestructureerd	Universeel woordgebruik	Verbaal	Aandacht vragen? Informatie geven? Uitdrukken gevoelens?	Normaal, afstemmend op de luisteraar	Communicatie Sociaal aanvaardbaar

Figuur 2 Communicatiecurriculum analyse (TEACCH, Watson, 1985)

Aan de hand van de bovenstaande analyse richt de onderzoeker zich voornamelijk op de theorie betreft de dimensies (Watson, 1985; Verpoorten, 1996), uiting en stijl.

In de huidige situatie is de uiting en stijl bij Kaz niet-effectief. Er wordt door Watson (1985) in het communicatiecurriculum gesproken over pre-communicatie.

2.4 Echolalie

Eén van de voornaamste bijzonderheden van “autistische taal” is echolalie. In Vermeulen (2001) staat omschreven wat echolalie inhoudt. Echolalie is het letterlijk herhalen van woorden of zinnen van iemand anders. De herhaling kan onmiddellijk volgend op de uitspraak van de andere persoon, maar ook minuten, uren, dagen, soms zelfs maanden later. Een veel gehoord synoniem is papegaaien.

Bogdashina (2007) spreekt ook over echolalie, het als een papegaai herhalen van woorden. Zij spreekt er over dat er in het verleden een andere opvatting was dan tegenwoordig. In het verleden dacht men dat echolalie abnormaal, zelfstimulerend en obsessief gedrag was, zonder enige communicatieve functie (Lovaas, 1977).

Tegenwoordig wordt echolalie beschouwd als de poging van het kind om te communiceren, die ‘omgevormd’ zou moeten worden naar communicatieve verbale uitingen (Bogdashina, 2007). Frith (1989) denkt dat echolalie de loskoppeling zichtbaar maakt tussen meer perifere verwerkingssystemen en een centraal systeem dat de betekenis betreft: dat echolalie aantoont dat een kind op een selectieve manier aandacht geeft aan spraak en harde uitingen kan voortbrengen, daarbij voorbijgaand aan de interpretatie van wat er gezegd is in betekenis. Ze laten de berichten binnenkomen en uitgaan zonder enig begrip van de betekenis die deze berichten overbrengen.

Vermeulen (2001) komt tot de conclusie dat we echolalie niet mogen afleren, maar beter kunnen stimuleren. In vele gevallen is echolalie een onderdeel van het proces van taalontwikkeling. Vermeulen (2001) zegt “Afhankelijk van de mogelijkheden, zal een kind op die manier blijven communiceren of evolueren naar meer gepaste en communicatieve vormen van echolalie of zelfs naar gewoon taalgebruik met hier en daar een fossiel van echolalie” (p.68). Echter spreekt Bogdashina (2007) subtieler over het feit dat je echolalie moet stimuleren of afleren. Ze zegt in plaats van te proberen ze te laten ophouden met het voortbrengen van ‘gekke geluiden’, zou u de betekenis kunnen delen (en dat is een stap in de richting van het leren van hun ‘taal’) en geleidelijk aan (als het u echt irriteert) zou ze een soort substituuat kunnen geven

(iets anders dat hun hetzelfde gevoel/stimulering geeft) of het gewoon accepteren als hun excentriciteit. Men dient zorgvuldig te overwegen of het wel uitgebannen moet worden (Bogdashina, 2007). In de theorie van Vermeulen (2001) spreekt hij ook over afleren of stimuleren. De onderzoeker is van mening dat je bij kinderen beter de beschermende factoren kunt stimuleren, dan de nadruk te leggen op de belemmerende factoren. Vandaar het gebruik van de methode TEACCH om de echolalie van Kaz te begrijpen of te stimuleren.

In figuur 2 zie je de analyse van het communicatiecurriculum (TEACCH, Watson, 1985) die de onderzoeker gebruikt om de situatie te concretiseren. In combinatie met het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) worden de zintuiglijke ervaringen van het kind bekeken omdat TEACCH ervan uitgaat wat een leerling al kan. De onderzoeker vertrekt vanuit de huidige situatie en kijkt naar de gewenste situatie bij de communicatie analyse (figuur 2) van de leerling. Er wordt hier de relatie tot de leerkracht en tot de andere leerlingen bedoeld. De nadruk komt te liggen op de kansen van Kaz, zodat er universeel woordgebruik, afstemmend op de luisteraar, gaat worden gebruikt.

Het voornaamste doel van TEACCH (Watson, 1985) is de optimale aanpassing van een kind, waarbij de leerkracht zich richt op de individuele vaardigheden, interesses en behoeften van het kind met autisme om zijn ontwikkeling te stimuleren en het onaangepast gedrag te reduceren. Hiervoor probeert men de omgeving waarin de methode wordt toegepast optimaal te structureren. Visualisering en voorspelbaarheid staan centraal. Onder visualisering wordt de visuele ondersteuning met behulp van pictogrammen bedoeld.

Bij de begeleiding en behandeling worden doelen bepaald op basis van hun nut en functionaliteit voor het leven van het kind met autisme. Via incidental teaching (een onderdeel van gedragstherapie) optimaliseert men de communicatie. Voor kinderen met taalmoeilijkheden wordt gebarentaal, foto's, tekeningen e.d. gebruikt.

Daarbij wordt TEACCH (Watson, 1985), een specifiek op autisme spectrum stoornissen afgestemde methodiek, gebruikt om aanpassingen gestructureerd toe te passen. De methodiek is opgebouwd in een zestal stappen, waarvan het introduceren, het vertrouwd raken met de thematiek van autisme, de kern vormt.

De eerste stap is te ontdekken wat autisme is en het vertrouwd raken met een werkelijkheid die eigenlijk niet invoelbaar is. Daarna het concreet en duidelijk vaststellen wat bij Kaz (dus verbijzondering) aan mogelijkheden zichtbaar zijn. Ten derde is het realiseren van aansluitende (dag)schema's, ritmes, ordening/structuur voor Kaz van belang. Daarbij wordt rekening gehouden met wat de onderzoeker kan aan treffen en hoe zij daar mee om moet gaan, ook hier weer aansluitend bij de leefwereld van Kaz. De vijfde stap is het concreet structureren van afspraken, verantwoordelijkheden, praktische taken, (werk)schema's en rollen. Bij de laatste stap wordt gebruik gemaakt van de bijzondere interesses van Kaz zelf.

Centraal is de gedachte dat voor elke persoon met ASS problematiek een afzonderlijke ondersteuningswijze kan worden gevonden, zonder de betrokkene vast te leggen in kant en klare structuren en (picto-)systemen. Zo helpt TEACCH (Watson, 1985) in zelfverwerkelijking. De zes stappen krijgen vorm in drie te onderscheiden fasen: Fase één is het bieden van maximale veiligheid als basis, dit heeft gevolgen voor ruimte, tijd, plaats en mate van concrete aanwezigheid en ondersteuning. Dat wat Kaz geleerd heeft wordt in fase twee stukje bij beetje uitgebreid naar aansluitende ruimten binnen de setting. In fase drie wordt dat wat Kaz in de ene setting heeft geleerd, uitgebreid naar alternatieve leef/werkruimten. In deze fasen kan er voor ruimte, tijd, activiteiten en hanteren van beschikbare relaties individueel gekeken worden naar mogelijkheden.

2.5 Samenvatting

Lovaas (1977) zegt dat echolalie geen communicatieve functie zou hebben. Daarentegen zegt Bogdashina (2009) dat het een poging is tot communiceren. In deze casestudy wordt gemerkt dat het ook een poging tot communiceren is bij deze leerling. De uiting en stijl waarop hij communiceert is niet effectief. De onderzoeker gaat onderzoeken of de echolalie bij Kaz gestimuleerd of afgeleerd moet worden. Met behulp van bepaalde methodologie, te lezen in het volgende hoofdstuk, onderzoekt de onderzoeker op welke wijze dit bij hem het beste werkt. Vandaar stelt de onderzoeker zichzelf de volgende onderzoeksvraag, op welke manier kan ik effectieve communicatie bevorderen bij Kaz in groep 1?

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvorm en het doel van het onderzoek beschreven. Tevens wordt de wijze van dataverzameling met de bijbehorende betrouwbaarheid en validiteit uiteengezet.

3.2 Onderzoeksvorm en doel

Het onderzoeksparadigma *kritisch-emancipatorisch* (De Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011) past bij dit onderzoek. Het belangrijkste doel is verandering tot stand brengen in haar handelwijze effect hebbend op de leerling. Op deze manier kan de onderzoeker betekenisverlening beter tot stand laten komen. Daarnaast kan er emancipatie, het streven naar een volwaardige plaats in de samenleving vanuit een achtergestelde positie, plaats vinden.

Het onderzoek heeft nog onderliggende doelen. Ten eerste gaat de onderzoeker het gedrag van Kaz positief proberen te stimuleren, door haar eigen handelen aan te passen. De onderzoeker voert een interventie uit op de uiting van Kaz. De interventie heeft universeel woordgebruik, effectieve communicatie als resultaat. Dit reduceert het gebruik van harde en zachte geluiden en woorden, ofwel niet-effectieve communicatie. Daarnaast hoopt de onderzoeker dat hij door deze aanpassing beter kan integreren in zijn sociale omgeving. Dit wordt niet als doel gesteld maar als een positief gevolg naar aanleiding van aanpassingen in het handelen naar Kaz toe. Het doel in het onderzoek is het gedrag van Kaz proberen te stimuleren tot sociaal aanvaardbaar gedrag. Ten tweede is het doel om collega's te inspireren, 'change agent' te zijn, zodat zij meer gebruik maken van observaties. Hen laten inzien dat het gedrag bij kinderen door middel van bijvoorbeeld School Video Interactie Begeleiding (Heijkant, 2005 & Leraar24, 2009) te verbeteren is. Door hun eigen handelen te bekijken en aan te passen per groep of individu kunnen zij verandering laten plaats vinden in de gehele school.

Het onderzoek valt onder de volgende onderzoeksstrategie: Gevalsstudie ofwel Casestudy (Hutjes & van Buuren, 1996) genoemd. Dit is een onderzoek dat op microniveau zal plaatsvinden. Dit biedt de mogelijkheid om een complex verschijnsel

gedetailleerd en met diepgang te bestuderen (De Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011). Daarnaast biedt deze casestudy een interessant verschijnsel waarbij een onbekende behandelwijze wordt uitgevoerd (Harinck, 2010). De casus wordt vanuit meerdere gezichtspunten belicht, in ieder geval vanuit de onderzoeker, Kaz en zijn ouders. Om het gehele proces goed te documenteren wordt er een logboek bijgehouden.

3.3 Wijze van data verzamelen, betrouwbaarheid en validiteit

Het gebruik van de methodiek School Video Interactie Begeleiding, hierna te noemen video interactie begeleiding (Heijkant, 2005 & Leraar24, 2009) en TEACCH (Watson, 1985) dragen grotendeels bij aan de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek. Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid en nauwkeurigheid van de meting (Harinck, 2010). Door gebruik te maken van verschillende informatiebronnen, zoals het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) en de interactiewijzer (Verstegen, 2009), de begeleidster van het video interactie begeleidingstraject en een gesprek met ouders kijkt de onderzoeker vanuit verschillende invalshoeken naar haar data, ook wel triangulatie genoemd (Harinck, 2010). De onderzoeker brengt systematiek aan in het verzamelen van haar data. Dit wordt gedaan door gegevens te verzamelen via een gestructureerde manier, namelijk door het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004), de interactiewijzer (Verstegen, 2009), de communicatie analyse (Watson, 1985), de filmfragmenten en het uitschrijven van taalsamples. Met validiteit kijken we of het instrument daadwerkelijk meet wat we willen meten (Harinck, 2010). Het verzamelen van beeldmateriaal draagt bij aan het verkrijgen van een nauwkeurig beeld van de leerling.

Er wordt video interactie begeleiding (Heijkant, 2005 & Leraar24, 2009) als middel ingezet om het handelen te professionaliseren, om een individuele leerling, te begeleiden. Het is een methode waarbij gebruik wordt gemaakt van de meerwaarde van heel concreet materiaal: videobeelden die met behulp van een uitgewerkt begrippenkader systematisch worden geanalyseerd. Bij video interactie begeleiding worden aan de hand van korte video-opnames succesvolle interacties tussen leerkracht en leerling(en) geanalyseerd. Door middel van beeld-voor-beeld analyses wordt gekeken hoe geslaagde contactmomenten tot stand komen. Door video

interactie begeleiding wordt de leerkracht (en/of de leerling) geactiveerd en ondersteund bij het eigen handelen. Video interactie begeleiding is een zeer valide observatiemethode (Leraar24, 2009) om de juiste informatie te verkrijgen. Via reflectie op dit handelen en door het bekijken van de videobeelden wordt een proces van bewustwording in gang gezet. Hierbij wordt vanuit gegaan dat de leerkracht (en/of de leerling) haar denken over de oorzaak van de vraagstukken aanpast. De werkwijze bestaat uit een intake, drie opnames en drie daarbij behorende feedbackgesprekken. De gesprekken worden in een kijkwijzer gekaderd en vastgelegd (bijlage 5). De kijkwijzer is door de begeleidster tijdens haar opleiding zelf opgesteld om toe te kunnen passen in de praktijk. De kijkwijzer is gebaseerd op de volgende vijf begrippen: initiatief volgen, ontvangstbevestiging, instemmend benoemen, beurtverdeling en leiding geven (Heijkant, 2005). Er wordt concreet op de waarneembare gedragsaspecten gelet. Deze kijkwijzer wordt aangehouden omdat de begeleidster vanuit haar eigen kader kijkt en zich aan een protocol (bijlage 5) moet houden.

In dit onderzoek wordt TEACCH (Watson, 1985), een specifiek op autisme spectrum stoornissen afgestemde methodiek, gebruikt om aanpassingen gestructureerd toe te passen. Voordat het video interactie begeleidingstraject ingegaan wordt en de methodiek van TEACCH (Watson, 1985) wordt toegepast gaat de onderzoeker eerst het sensorisch profiel van Bogdashina (2004) invullen (bijlage 2). Dit is een profiel gericht op de zintuiglijke behoeften van Kaz. De ouders en onderzoeker leveren een bijdrage om dit profiel zo volledig mogelijk te maken. De ouders worden erbij betrokken om het document zo betrouwbaar en valide mogelijk te maken. In bijlage 2 is te zien uit welke vragen dit profiel bestaat. Zodra het profiel is ingevuld, is af te lezen welke zintuiglijk sterke en zwakke punten er in kaart worden gebracht bij de leerling.

Het meetinstrument Interactiewijzer (Verstegen, 2009) wordt ingezet om het communicatieve gedrag van Kaz ten opzichte van zijn klasgenoten te meten. Hierin wordt ook de relatie tot de leerkracht meegenomen. De eigen bijdrage van de leerkracht wordt aangesproken bij de interactie tussen Kaz en de onderzoeker als leerkracht. De onderzoeker kan hierop haar handelingsgerichtheid aanpassen en

veranderingen in Kaz zijn communicatie waarnemen. Het model is te gebruiken bij kleuters, alleen zullen de voorbeelden die in de vragenlijst staan soms aangepast moeten worden. Dit is vanwege dat de vraagstelling niet altijd klopt met het leeftijdsniveau.

Om het communicatieve taalgedrag van Kaz weer te geven wordt ook gebruik gemaakt van taalsamples uit de videobeelden van video interactie begeleiding en uit het bijgehouden logboek. De onderzoeker schrijft deze taalsamples uit, om te meten hoe de communicatieve vooruitgang van Kaz is. Dit zorgt ervoor dat de betrouwbaarheid stijgt. De betrouwbaarheid van een analyse is afhankelijk van de mate waarin het taalsample representatief is voor het taalgedrag van de leerling. Er wordt van uitgegaan dat zijn taalgedrag representatief is doordat de opnames in een veilig omgeving, de klas en met bekende personen, klasgenoten en leerkracht worden opgenomen. Deze kennis en de tijdens het onderzoek verkregen resultaten zijn echter niet generaliseerbaar (De Lange, Montesano Montessori & Schuman, 2011). De taalsamples worden door de critical friends nageluisterd om de validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen.

3.4 Bekwaamheidseisen en ethische aspecten

De onderzoeker heeft bepaalde bekwaamheidseisen nodig om onderzoek te kunnen doen. De onderzoeker vindt competent zijn in haar organisatie, samenwerken met haar collega's en reflectie op haar praktijk en zichzelf de belangrijkste competenties tijdens het onderzoek. Voor verdere ontwikkeling heeft de onderzoeker veel belang bij deze competenties. Daarnaast wordt er ook een bijdrage geleverd om de schoolorganisatie goed te laten functioneren. De onderzoeker levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van de school. In de praktijk staat dit beschreven in het competentieprofiel van een leerkracht (Claasen, 2009).

Voor het onderzoek moet de onderzoeker organisatorisch competent zijn. Er zullen op sommige vlakken in de onderwijspraktijk aanpassingen voor Kaz gedaan moeten worden. De methodiek TEACCH (Watson, 1985) vraagt bij stap drie en vijf meer van de organisatorische vaardigheden. Om aan deze bekwaamheidseis te voldoen moet de onderzoeker op een consequente manier concrete, functionele en door de leerlingen gedragen procedures en afspraken hanteren. Er wordt gebruik gemaakt van organisatievormen, leermiddelen en leermaterialen die leerdoelen en

leeractiviteiten ondersteunen. De onderzoeker houdt ook een planning aan die bij de leerlingen bekend is en gaat adequaat om met tijd. Er wordt rekening gehouden met het dagritme van de leerlingen aangegeven met dagritmekaarten aan de muur. Elke dag komt spelinloop, werken, buitenspelen, eten en drinken, kringactiviteiten aan bod.

De ouders worden geïnformeerd over het feit dat er een onderzoek met betrekking tot hun kind gedaan wordt, om zo rekening te houden met het ethische aspect van onderzoek doen. Hierbij wordt duidelijk gecommuniceerd met de ouders dat er geen diagnose gesteld wordt, maar dat er vermoedens zijn van ASS. De onderzoeker vraagt aan de ouders door middel van een brief een handtekening ter goedkeuring (bijlage 3). Het beeldmateriaal mogen de ouders inzien, maar het blijft eigendom van de school. Alleen de video interactie begeleidster en de onderzoeker hebben toegang tot het beeldmateriaal en het wordt niet gekopieerd. De video interactie begeleidster en onderzoeker bewaken dit en dragen zorg voor het materiaal. Als het onderzoek is afgerond zal het worden vernietigd.

3.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk is beschreven welke methodologie bij dit onderzoek wordt gebruikt. De onderzoeker krijgt met behulp van deze methodologie antwoord op de onderzoeksvraag, op welke manier kan ik effectieve communicatie bevorderen bij Kaz in groep 1. Daarnaast wordt tijdens dit onderzoek rekening gehouden met de bekwaamheidseisen en ethische aspecten waaraan de onderzoeker en het onderzoek moet voldoen.

Hoofdstuk 4

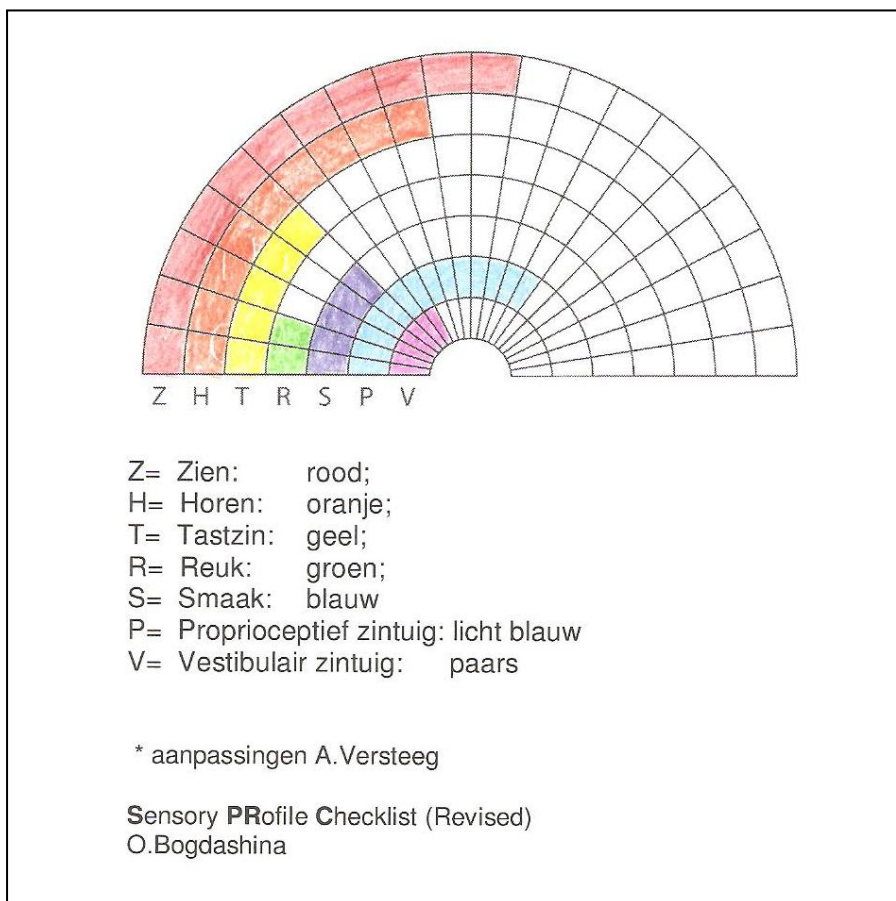
Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk analyseert de onderzoeker de data die verkregen is vanuit de praktijk. De onderzoeker zet eveneens de resultaten uiteen. De data worden systematisch en helder per deelparagraaf beschreven. De triangulatie, de data vanuit verschillende informatiebronnen, zijn gestructureerd terug te lezen.

4.2 Sensorisch profiel

In bijlage 2 is alle informatie te vinden gericht op de uitslag van onderstaande analyse (figuur 3) van het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004).



Figuur 3 Grafische weergave van het zintuiglijk profiel ofwel “de regenboog” (Bogdashina, 2004).

Samen met Kaz en zijn ouders is de onderzoeker tot het zintuiglijk profiel ofwel “de regenboog” gekomen. De data geven weer dat de zintuigen zien, horen en het proprioceptief zintuig (Bogdashina, 2004), het vermogen om de positie van het eigen lichaam en lichaamsdelen waar te nemen, het meest tot uiting komen bij Kaz.

Daarnaast geeft de analyse op het zintuiglijk profiel een beeld welke mogelijke patronen van zintuiglijke ervaringen bij Kaz aanwezig kunnen zijn (figuur 4). Er is af te lezen dat de intensiteit van de werking van de zintuigen (hyper- en hypo-gevoeligheid) bij Kaz een mogelijk patroon is. Het patroon “compenseren voor een ‘onbetrouwbaar’ zintuig met behulp van andere zintuigen” is op één zintuig na helemaal gekleurd. Hyper- en hypogevoeligheid kunnen tot twee verschillende ervaringen leiden, namelijk verwarring door bepaalde zintuiglijke prikkels en fascinatie voor bepaalde prikkels.

De onderzoeker heeft een sensorisch profiel opgesteld, zodat de zintuiglijke ervaringen van Kaz meegenomen worden tijdens de interventie met behulp van de methodiek TEACCH (Watson, 1985). Verdere toelichting wordt beschreven in deelparagraaf 4.4 TEACCH en Video interactie begeleiding.

	Z	H	T	R	S	P	V	Mogelijke patronen van zintuiglijke ervaringen bij autisme*
1								niet in staat voorgrond- en achtergrondinformatie te filteren
2a*	4	3	4				3	intensiteit van de werking van de zintuigen (hypergevoeligheid)
2b*	3	5	2			2		intensiteit van de werking van de zintuigen (hypogevoeligheid)
3								gevoeligheid voor (verstoring door) bepaalde prikkels
4								gefascineerd door bepaalde prikkels
5						2		inconsistente waarneming: fluctuatie tussen hyper- en hypo-, ‘aan’ en ‘uit’
6								gefragmenteerde waarneming, gedeeltelijke ‘verkokerde’ waarneming
7	2							vervormde waarneming
8								‘sensorische agnosie’ (problemen bij de interpretatie van een zintuig)
9								vertraagde waarneming
10								kwetsbaarheid voor zintuiglijke overbelasting
11								‘mono’ verwerking (het aantal kanalen dat tegelijkertijd werkt)
12								perifere waarneming (vermijding van centrale/directe waarneming)
13								‘platleggen’ van systemen
14								compenseren voor een ‘onbetrouwbaar’ zintuig m.b.v. andere zintuigen
15		2						‘zich verliezen’ in bepaalde prikkels (resonantie)
16								dagdromen
17								synesthesie (zintuigoverschrijdende waarneming)
18								zintuiglijk geheugen
19		3						associatief (‘serieel’) geheugen.
20	4							perceptueel denken
totaal: 11 9 5 2 5 14 7								
Items die één keer gescoord zijn bevatten geen cijfer in de betreffende kleur.*								

Figuur 4 Mogelijke patronen van zintuiglijke ervaringen bij autisme (Bogdashina, 2004)

4.3 Interactiewijzer

Om antwoord te kunnen krijgen op de deelvraag: “Welke veranderingen zijn er zichtbaar bij Kaz in zijn communicatie?” is de relatie van Kaz tot opvoeder en andere kinderen erbij betrokken. Om deze relatie te analyseren kan de onderzoeker verandering in de communicatie van Kaz uitsluiten of toewijzen. Met behulp van een

interactiewijzer (Verstegen, 2009) is de onderzoeker tot de volgende analyse gekomen (bijlage 4).

In de interactiewielen kind-opvoeder en kind-andere kinderen van voor en na de interventie zijn geen grote veranderingen te zien. In het interactiewiel kind-opvoeder is te zien dat het handelen van de onderzoeker op het gebied van de strijd aangaan van +4 naar +2 is gedaald.

Daarnaast is in het interactiewiel kind-andere kinderen te zien dat de linkerkant veel verder uitslaat dan de rechterkant. De 'tegen' kant is duidelijk aanwezig voor de interventie. Andere kinderen vergeten Kaz, reageren geïrriteerd op Kaz, zijn bang voor Kaz en nemen een ondergeschikte houding aan bij Kaz. Na de interventie, het inzetten van pictogrammen, is te zien dat het interactiewiel bij de 'tegen' kant positiever gekleurd is. De interventie wordt in de volgende deelparagraaf specifieker omschreven en uitgebeeld.

De onderzoeker heeft dit in de praktijk meegenomen om de communicatie goed te kunnen beoordelen. De onderzoeker wilt de relatie tussen Kaz en de andere kinderen in beeld hebben om zo min mogelijk gekleurd de conclusies te trekken.

4.4 TEACCH en Video Interactie Begeleiding

Tijdens de eerste opname van Kaz vertoont hij niet het gedrag, niet-effectieve communicatie, dat hij gedurende de hele dag laat zien. De onderzoeker merkt op dat Kaz de videocamera in de gaten houdt en volgt. In bijlage 5 is de analyse van de eerste opname te lezen, deze is tijdens een kringactiviteit gemaakt. De onderzoeker is samen met de video interactie begeleidster in gesprek gegaan om de mogelijke patronen van zintuiglijke ervaringen mee te nemen die bij Kaz aanwezig zijn op het gebied van hyper- en hypogevoeligheid. De begeleidster geeft aan dat de communicatie vrijwel niet te zien is in de opname. Er is een enkele keer dat Kaz initiatief volgt, maar wendt zich dan nauwelijks naar de ander toe met zijn gezicht of lichaam. Kaz steekt wel twee armen in de lucht met twee vingers tegelijkertijd, maar zijn gezicht en lichaam is afgewend. Hij staart voor zich uit, maar er is geen reactie naar de onderzoeker toe.

Nadat de onderzoeker heeft ervaren dat Kaz niet het verwachte gedrag laat zien, gaat zij zelf de vervolgonames maken, om de betrouwbaarheid te waarborgen. De video interactie begeleidster ondersteunt dit en assisteert als het nodig is om

opvallendheden samen met de onderzoeker te analyseren. De onderzoeker heeft, met behulp van een kleine camera, verschillende situaties kunnen filmen waarop duidelijk niet-effectieve communicatie van Kaz te zien en te horen is.

Aan de hand van de eerste opname en vervolgoptnames zet de onderzoeker een interventie in. De interventie is gericht op fase één van TEACCH (Watson, 1985): het bieden van maximale veiligheid als basis nog verder bevorderen. Het gevolg is dat de concrete aanwezigheid en ondersteuning van de onderzoeker verhelderend moet gaan zijn. De interventie ziet er als volgt concreet in de klas uit, pictogrammen van een gezicht met een vinger voor de mond en een jas, hangt aan het prikbord bij het bureau.



De onderzoeker verwijst hier telkens naar om Kaz te ondersteunen tijdens het maken van niet-effectieve communicatie bij het pakken van zijn jas. De onderzoeker heeft bewust gekozen voor een semi-gestructureerd context omdat de gestructureerde contexten al helder genoeg zijn voor Kaz. In de opnames is te zien dat Kaz dan in mindere mate niet-effectieve communicatie vertoont. Een gestructureerde context is bijvoorbeeld het werken in de bouwhoek. Tijdens het werken in de bouwhoek weet Kaz dat hij mag praten en/of geluiden mag maken, ook al heeft hij er geen communicatief doel mee. De onderzoeker zet hier nog geen interventie op in om de maximale veiligheid als basis te garanderen (TEACCH, Watson, 1985).

In hoofdstuk 1 is te lezen dat de onderzoeker steeds “ssst” zegt en non-verbaal een vinger voor haar mond legt. Om dit nog meer te verhelderen voor Kaz zijn er pictogrammen ingevoerd. De onderzoeker heeft deze pictogrammen besproken met Kaz. Hoewel zijn moedertaal Pools is, is zijn begrip in het Nederlands gemiddeld. De Cito-toets taal laat zien dat hij een gemiddelde score heeft behaald. De onderzoeker gaat hier niet verder op in, omdat het taalbegrip niet relevant is voor dit onderzoek. Het resultaat is na een week al zichtbaar in de praktijk. De onderzoeker wijst naar de pictogrammen voordat Kaz zijn jas gaat halen. Dit zorgt ervoor dat hij geen geluid maakt tijdens het lopen en pakken van zijn jas. Eenmaal bij zijn stoel vertoont hij

weer niet-effectieve communicatie. Kaz botst meerdere malen hard met zijn stoel tegen de tafel, schreeuwt in een oor van een medeleerling, maakt geluiden hard zoals “rrrrrrraahhh”, stampst met zijn voeten hard op de grond en roept hard “poepeplaats” als de leerkracht aangeeft dat hij op zijn eigen plaats moet gaan staan. De onderzoeker zet de interventie door om aanpassingen in de communicatie van Kaz te bevorderen. Tijdens zijn jas halen vertoont Kaz effectieve communicatie, zoals alle andere kinderen is hij ook stil. Alleen tijdens de periode dat hij achter zijn stoel moet wachten om een werkje te kiezen of in de rij mag gaan staan, is zijn communicatie niet-effectief. De afspraak in de klas is dat iedereen dan even stil is. De onderzoeker gebruikt nog een pictogram, een stoel, om Kaz erop te attenderen dat hij dan ook even stil moet zijn.



De video interactie begeleider heeft wel de eindopname gemaakt, zodat de onderzoeker een analyse heeft kunnen maken gericht op de eerste, vervolg- en eindopnames. De onderzoeker en begeleider merken op dat Kaz, tijdens de eerste en laatste opname met de begeleider erbij, voornamelijk effectieve communicatie laat zien. Kaz zit voornamelijk te staren of dromen. Hij lijkt in zijn eigen wereldje te zitten.

De onderzoeker plaatst als kanttekening dat Kaz bij de eerste opname erg gebiologeerd naar de videocamera kijkt. De begeleider denkt dat het wel meevalt, maar bij de eindopname wordt deze videocamera opnieuw gebruikt. Kaz kijkt dan weer vol belangstelling naar deze camera, terwijl hij naar de kleine camera niet zo kijkt. De onderzoeker ziet een duidelijk verschil. Het verschil kan ook te maken hebben met de aanwezigheid van de begeleider. De onderzoeker is namelijk structureel aanwezig en de begeleider niet.

Vanuit de theorie van TEACCH (Watson, 1985) wordt gekeken naar wat het kind al kan. De onderzoeker merkt in haar handelingen dat de pictogrammen niet een positieve benadering zijn. Er heeft nog een actieve handeling plaats gevonden om

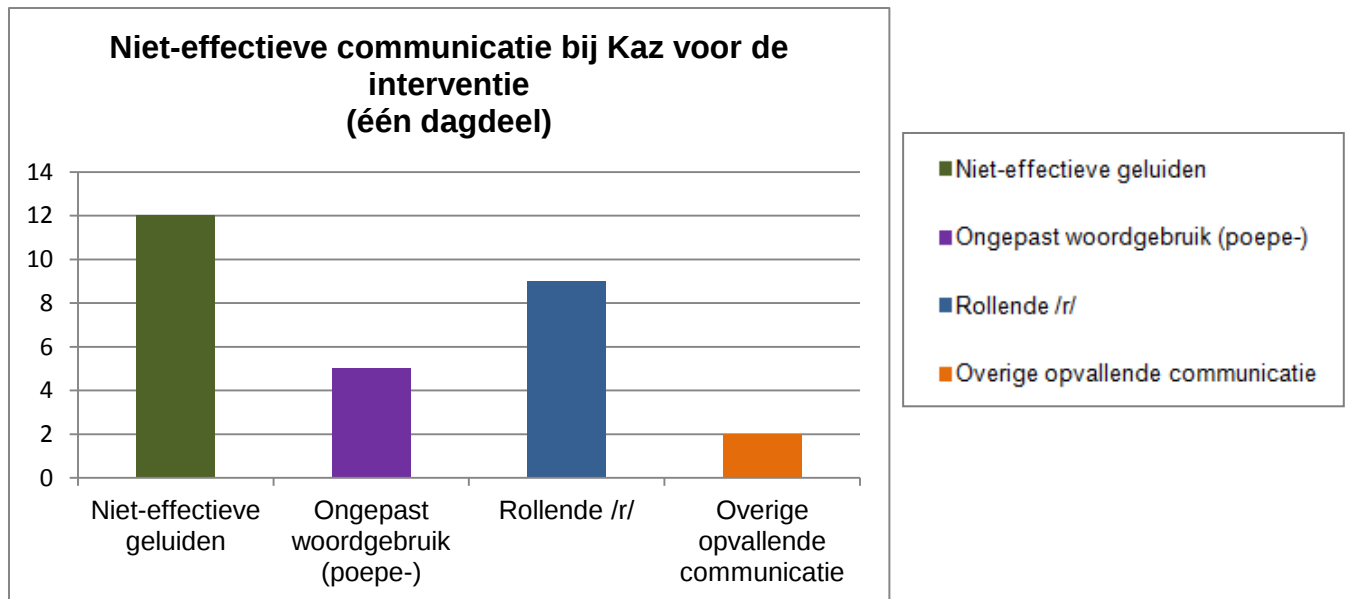
dat probleem op te lossen. Er zijn namelijk positieve pictogrammen bijgekomen wanneer Kaz wel effectieve communicatie laat zien. Het resultaat is dat Kaz zich zichtbaar voldaan voelt. Hij krijgt twinkelende ogen en een grote glimlach. Eerst worden de pictogrammen op zijn tafel geplakt, later komen ze op het prikbord bij de andere pictogrammen. De onderzoeker kan dan gemakkelijker het desbetreffende pictogram aanwijzen.



Samenvattend heeft de onderzoeker de volgende data in handen. Het gebruik van de pictogrammen zorgt ervoor dat Kaz vermindering in niet-effectieve communicatie laat zien. Er is wel een kanttekening door de onderzoeker geplaatst dat Kaz tijdens het filmen gebiologeerd naar de camera kijkt. Er heeft later een uitbreiding in het aanbieden van pictogrammen plaats gevonden tijdens fase één van TEACCH (Watson,1985). De onderzoeker merkt dat haar handelswijze te weinig het positieve gedrag stimuleert, terwijl TEACCH uitgaat van wat het kind al kan.

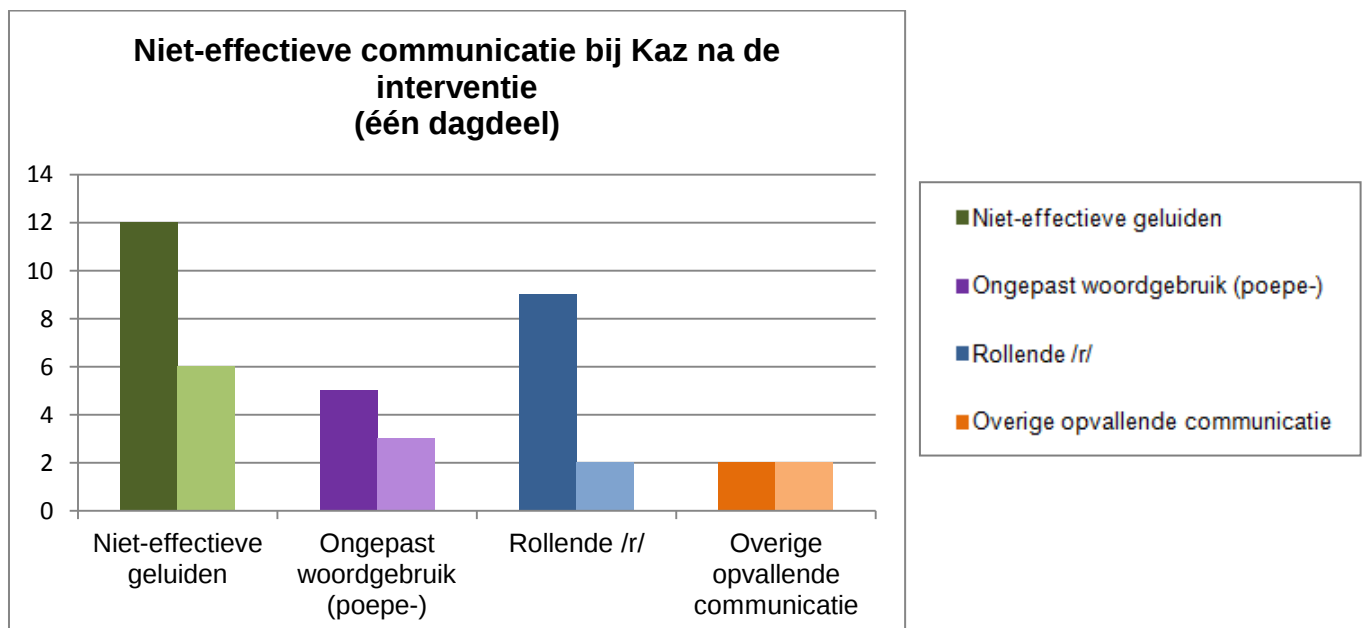
4.5 Taalsamples en het logboek

Om verandering in de communicatie bij Kaz goed in kaart te kunnen brengen, heeft de onderzoeker vanuit de opnames gedeelten van zijn communicatie uitgeschreven (bijlage 6). De ruwe data vanuit de opnames en het bijgehouden logboek zijn op te vragen bij de onderzoeker. Van tien uitgeschreven taalsamples over één dagdeel voor de interventie is onderstaande grafiek samengesteld. Het aantal uitingen van niet-effectieve communicatie van Kaz wordt op de Y-as weergegeven.



Figuur 5 Grafische weergave niet-effectieve communicatie bij Kaz voor de interventie

Daartegenover heeft de onderzoeker ook tien taalsamples van één dagdeel uitgeschreven ná de interventie. De grafische weergave van voor en na de interventie is hieronder te zien.



Figuur 6 Grafische weergave niet-effectieve communicatie bij Kaz na de interventie

Het resultaat is dat er bij drie van de vier gemeten niet-effectieve communicatie eigenaardigheden een daling te zien is. Er is bij de meting rekening gehouden met de meetperiode, alleen de context is niet te reconstrueren.

4.6 Samenvatting

De uiteengezette resultaten zijn terug te lezen, rekening houdend met een cyclische dataverzameling. De data heeft tot veranderingen en aanpassingen geleid waarmee de communicatie bij Kaz te bevorderen is. Echter is er ook data naar voren gekomen waarin minder verandering heeft plaats gevonden. De analyse zorgt wel voor materie om over te discussiëren.

5.1 Inleiding

Vanuit de verzamelde data wordt er in dit hoofdstuk een conclusie getrokken rekening houdend met de deelvragen en onderzoeksvraag. De onderzoeker geeft daarbij aanbevelingen en ruimte voor discussie. Het onderwerp, communicatie en ASS, van dit onderzoek is een voortdurend ontwikkelingsproces. In hoofdstuk 1 staat al beschreven dat het onderzoek een exemplarische casestudy is. Het is niet direct toepasbaar bij ieder kind, er zijn specifieke onderwijsbehoeften waar rekening mee gehouden dient te worden.

5.2 Beantwoording van de deelvragen

Deelvraag 1: Welke zintuiglijke ervaringen stimuleren Kaz om tot communicatie te komen?

Om een conclusie te kunnen trekken uit het antwoord op de eerste deelvraag heeft de onderzoeker het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) afgenomen. Daaruit is gebleken dat de werking van de zintuigen zien, horen en proprioceptief zintuig het meest naar voren komen bij Kaz. Daarbij valt de intensiteit van de werking van zijn zintuigen, hypergevoeligheid en hypogevoeligheid, op. De onderzoeker heeft hierop ingespeeld door met verschillende camera's data te verzamelen en de betrouwbaarheid te waarborgen. Er wordt gebruik gemaakt van pictogrammen om zijn zintuig 'zien' te ondersteunen. Het is niet vast te stellen of Kaz in verwarring wordt gebracht of gefascineerd wordt door deze pictogrammen. Tijdens het verwijzen naar de pictogrammen heeft Kaz er baat bij. Kaz laat vrijwel altijd het gewenste gedrag, effectieve communicatie, zien als er naar de pictogrammen wordt verwezen. Het is van belang de zintuiglijke ervaringen van Kaz te weten om hiernaar te kunnen handelen. In dit onderzoek heeft de onderzoeker de beschermende factoren meegenomen om de communicatie te bevorderen van niet-effectief naar effectief.

Deelvraag 2: Welke aanpassingen in mijn handelen biedt TEACCH om Kaz te stimuleren in zijn communicatie?

Uit het onderzoek is gebleken dat de tweede deelvraag vanuit meerdere invalshoeken van de data te beantwoorden is. De onderzoeker heeft video interactie begeleiding ingezet om een valide beeld te krijgen van Kaz. Video interactie begeleiding (Heijkant, 2005) biedt steeds meer toepassingsmogelijkheden: het wordt gebruikt als methodiek voor begeleiders van zorgleerlingen en als methodiek in het kader van professionalisering. De onderzoeker heeft tijdens dit onderzoek één van de aanpassingen, video interactie begeleiding, ingezet om een leerling individueel te begeleiden en een methodiek, TEACCH (Watson, 1985), uitgeprobeerd om zichzelf te professionaliseren.

De onderzoeker is gestart bij fase één, het bieden van maximale veiligheid als basis, dit heeft gevolgen voor ruimte, tijd, plaats en mate van concrete aanwezigheid en ondersteuning. Daaruit concludeert de onderzoeker dat de ruimte, tijd, plaats en mate van concrete aanwezigheid gewaarborgd kan worden. Maar de ondersteuning is nog te minimaal, vandaar het visualiseren van zijn ongewenste gedrag. In het theoretisch kader komt naar voren dat visualisering en voorspelbaarheid een eis is bij de methodologie van TEACCH.

Uit de data is gebleken dat de visualisering bij Kaz effect heeft op zijn communicatie. Alleen de interventies in de praktijk moeten doorgezet gaan worden om het gewenste resultaat te krijgen. Kaz laat een vermindering van niet-effectieve communicatie zien, maar het is nog steeds aanwezig en storend voor derden. Het sociaal aanvaardbare gedrag wordt gemist (Schrurs, 2010), dan wordt het nog steeds niet-effectieve ofwel pre-communicatie genoemd. Een discussiepunt is of je de niet-effectieve communicatie volledig moet proberen weg te krijgen.

Daarnaast heeft de onderzoeker een verschil opgemerkt in de reactie van Kaz bij de grote camera, die de video interactie begeleidster gebruikt, en de kleine camera. De onderzoeker concludeert dat Kaz beïnvloedt wordt door de aanwezigheid van de grote camera en/of de begeleidster. Er is namelijk geen bewijs of het aan de persoon of het voorwerp ligt. TEACCH (Watson, 1985) benoemt in de theorie dat de mate van concrete aanwezigheid optimaal moet zijn om de maximale veiligheid als basis te garanderen. Het gevolg is dat tijdens de eerste en laatste opname Kaz geen

volledige veiligheid heeft gevoeld. De onderzoeker heeft deze blokkade bij Kaz opgemerkt tijdens de eerste opname en heeft haar handelen aangepast. Het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) heeft een rol gespeeld bij het herkennen van deze blokkade, de hyper- en hypogevoeligheid bij Kaz.

Deelvraag 3: Welke veranderingen zijn er zichtbaar bij Kaz in zijn communicatie?

De onderzoeker heeft de derde deelvraag vanuit de interactiewijzer (bijlage 4) en taalsamples (bijlage 6) beantwoord. De onderzoeker heeft bewust de interactiewijzer ingezet om te bekijken of de communicatie bij Kaz niet beïnvloed wordt door de andere leerlingen in de groep. De conclusie is dat de relatie tussen Kaz en de andere leerlingen niet positief is. De andere leerlingen laten hem links liggen, raken geïrriteerd, vergeten hem en zijn bang voor hem. Het effect is dat de andere leerlingen het sociaal aanvaardbare gedrag niet helpen te stimuleren. Er is na de interventie ook weinig verschil te zien in de relatie tussen Kaz en de anderen. Daarnaast is er wel een verschil van +4 naar +2 te zien in de relatie met Kaz en de opvoeder (de onderzoeker) op het gebied van de strijd aangaan met Kaz (bijlage 4). De onderzoeker is door het aanpassen van haar handelen minder de strijd aangegaan om niet-effectieve communicatie te laten stoppen. Er wordt meer sympathie voor zijn gedrag opgebracht om effectieve communicatie te bevorderen. Vanuit de taalsamples is een grafische weergave samengesteld. Er is van één dagdeel voor en één dagdeel na de interventie een tiental samples uitgeschreven waarin niet-effectieve communicatie naar voren komt. De onderzoeker trekt de conclusie dat er een vermindering in de praktijk is waar te nemen. Dit is ook in de grafische weergave te zien (figuur 6).

5.3 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag: Op welke manier kan ik effectieve communicatie bevorderen bij Kaz in groep 1?

Uit de data is gebleken dat het antwoord op deze praktijkgerichte casestudy complex in elkaar steekt. Het is afhankelijk van vele factoren die een rol spelen in het bevorderen van sociaal aanvaardbaar gedrag. Er is resultaat geboekt in het bevorderen van effectieve communicatie bij Kaz door middel van TEACCH. Zijn niet-effectieve communicatie is nog wel aanwezig maar in mindere mate dan eerst.

Er zijn meer theorieën bekend over de ondertitel van dit praktijk gericht onderzoek, echolalie: stimuleren of afleren. Vermeulen (2001) komt tot de conclusie dat we echolalie niet mogen afleren, maar beter kunnen stimuleren. In vele gevallen is echolalie een onderdeel van het proces van taalontwikkeling. Echter zegt Bogdashina (2007) in een quote: “In plaats van proberen ze te laten ophouden met het voortbrengen van ‘gekke geluiden’, zou u de betekenis kunnen delen en geleidelijk aan zou ze een soort substituuat kunnen geven of het gewoon accepteren als hun excentriciteit.” (p.193)

De onderzoeker merkt bij Kaz op dat het produceren van klanken, woorden of uitdrukkingen voor zichzelf is, alleen om daar enig auditief of tastbaar plezier aan te beleven. De rollende /r/ gebruikt Kaz omdat hij deze woorden selecteert op het ongebruikelijke klankstructuur of op het gevoel dat ze geven op de tong.

De niet-effectieve communicatie die Kaz produceert heeft veel raakvlakken met de theorie over ‘echolalie’. De onderzoeker kan hier geen conclusie uit trekken. Er mag alleen een diagnose door een professioneel deskundige worden gesteld.

De onderzoeker onderschrijft de theorie van Bogdashina (2007) om de excentriciteit van Kaz te accepteren. Daarnaast heeft de onderzoeker richtlijnen en handvatten om Kaz nog verder te ondersteunen met pictogrammen om zijn effectieve communicatie te bevorderen. De onderzoeker concludeert dat je gedrag niet moet afleren maar zal moeten proberen het gewenste gedrag te stimuleren, uitgaan van wat het kind al kan.

In hoofdstuk 1 heeft de onderzoeker het doel *van* en het doel *in* het onderzoek omschreven. Het doel van het onderzoek is het bewust inzetten van de methodiek

TEACCH (Watson, 1985) bij een specifieke leerling. De onderzoeker heeft bewust de methodiek ingezet om de communicatie van Kaz te bevorderen. In dit onderzoek merkt de onderzoeker op dat alleen de methodiek TEACCH nog niet voldoende bij heeft gedragen om vooruitgang te boeken. Het sensorisch profiel (Bogdashina, 2004) en de interactiewijzer (Verstegen, 2009) zorgen voor de triangulatie om een volledig beeld te vormen bij Kaz en het doel van het onderzoek te behalen. Het doel in het onderzoek is hoe de onderzoeker TEACCH het beste kan inzetten en om de omgeving te helpen. In bovenstaande is te lezen dat er meerdere bronnen nodig zijn om hier antwoord op te kunnen krijgen. De onderzoeker heeft nog een nagesprek met de ouders en presenteert haar onderzoek aan haar collega's om de kennis te delen. De ouders kunnen er hun voordeel uithalen om Kaz met behulp van pictogrammen te ondersteunen. De verwachting is dat zij zullen ervaren dat Kaz er baat bij heeft. Daarnaast krijgen de collega's kennis over een onderwerp waar ze niet dagelijks mee te maken hebben. De collega's horen een praktijkvoorbeeld en kunnen terugvallen op de onderzoeker als zij nog vragen of opmerkingen hebben.

5.4 Aanbevelingen

De onderzoeker beveelt aan om goed naar ieder individu te kijken. Geen enkele leerling met vermoedens van ASS of met ASS is te vergelijken. Dit is dan ook een exemplarische casestudy om de theorie en handelswijze aan te dragen om in ieders praktijk toe te kunnen passen en te ondersteunen. De onderzoeker houdt hierbij rekening met de triade: persoon, praktijk en theorie. Het is daarnaast van belang dat de omgeving niet vergeten wordt. Ouders zijn een bron van informatie. Daarnaast ondersteun en help je als professional de ouders om hun kind beter te begrijpen en omgekeerd. De Clercq (2010) zegt dat autisme van binnen zit en niet van buiten. Dus dien je mensen met autisme te leren begrijpen via hun denkstijl, via hun andere verwerking van informatie. Vermeulen (2001) geeft aan dat iemand met autisme hulpmiddelen nodig heeft die de omgeving meer begrijpelijk maken, niet alleen op school, maar overal. De onderzoeker beaamt de uitspraak van Vermeulen (2001). Zij probeert dit te verwezenlijken, dus niet alleen in haar klas verheldering aan te brengen, maar ook op school, naar de ouders en omgeving toe.

5.5 Samenvatting

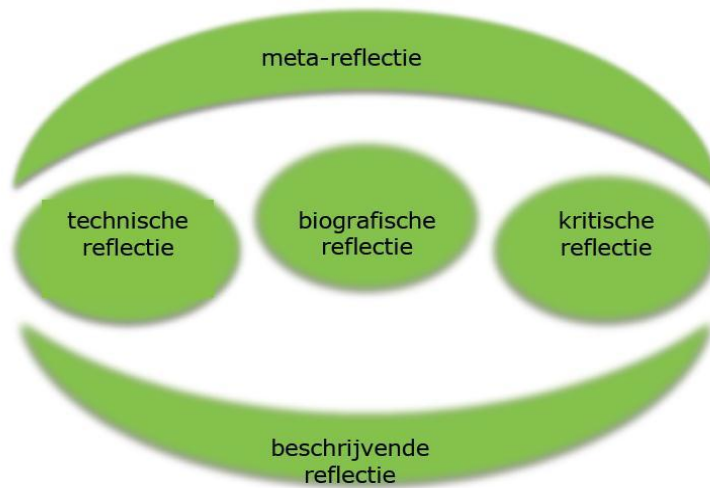
Na dit onderzoek zullen er steeds nieuwe ontwikkelingen en onderzoeken komen rondom dit onderwerp, communicatie bij ASS. De onderzoeker heeft aan de hand van de antwoorden op haar onderzoeksvragen handvatten gegeven en gekregen om soortgelijke leerlingen zoals Kaz kansen te bieden. Het is geen regel om zo te handelen, maar een werkwijze of hulpmiddel om leerlingen met vermoedelijk ASS te ondersteunen.

Hoofdstuk 6

Evaluatie en reflectie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op het handelen van de onderzoeker en wordt de reflectief onderzoekende houding in vijf dimensies uiteengezet (figuur 7).



Figuur 7 Reflectieniveaus (Koppejan, P., Riezebos, A. en Wiel, M. van der, 2012)

6.2 Beschrijvende reflectie

De onderzoeker heeft haar passie (Bateson, 2000) ingezet om haar persoonlijk doel te verwezenlijken. Het persoonlijk doel van de onderzoeker is kennis vergaren over autisme en deze kennis in de praktijk toepassen. De onderzoeker kijkt naar zichzelf als professional en kan het handelen aanpassen aan de situatie in haar praktijk. Haar passie is gericht op leerlingen met autisme of vermoedens ervan. Tijdens het trechteren van haar onderzoek heeft de onderzoeker al snel haar zinnen gezet op een casestudy. De onderzoeker heeft een leerling in haar klas gehad die haar heeft geïnspireerd om tijdens de opleiding, Master SEN, meer over autisme te leren. De leerling zit nu in groep 3 en is dit jaar gediagnosticeerd met PDD NOS. De onderzoeker heeft naar deze leerling, buiten video interactie begeleiding, helaas geen volledig onderzoek kunnen doen, maar zij is wel de aanleiding voor dit onderzoek. Gelukkig is Kaz vorig jaar in de klas van de onderzoeker gekomen en hij is in groep 1 gebleven. Kaz vertoont veel kenmerken van ASS, merkt de onderzoeker op. Deze kenmerken zijn voornamelijk externaliserend. In de klas wordt het sociaal

onaanvaardbaar gedrag (Schrurs, 2010) van Kaz een handelingsverlegenheid situatie. Zodoende heeft de onderzoeker hem als casestudy bestudeerd. De onderzoeker heeft veel literatuur gericht op ASS gelezen, voordat zij een onderwerp voor haar onderzoek heeft kunnen bepalen. Tijdens het volgen van de module AUT3 (communicatie en ASS) is de onderzoeker geprikkeld door het onderwerp echolalie. Er wordt een link gelegd tussen de theorie en Kaz. Meer dan de gemiddelde leerling vertoont Kaz kenmerken van echolalie, zoals het nazeggen van uitdrukkingen van de onderzoeker. Kaz zegt bijvoorbeeld de uitdrukking “helaas pindakaas” na. Hij maakt er zijn eigen versie van “helaas pienderrrrkaas”. De onderzoeker merkt op dat het nazeggen van uitdrukkingen nog niet als storend wordt ervaren door de andere leerlingen. Naarmate hij langer in de groep zit, vertoont Kaz steeds meer geluiden en klanken die niet-effectief zijn. Deze geluiden en klanken worden wel als storend, sociaal onaanvaardbaar gedrag, ervaren. De onderzoeker heeft na aanleiding van de gelezen theorieën de vraag gekregen of zij dit moest stimuleren of juist moest afleren. Daaruit komt de onderzoeksvraag: “Op welke manier kan ik effectieve communicatie bevorderen bij Kaz in groep 1?”. Tijdens het onderzoek voert de onderzoeker interventies uit met behulp van de methodologie TEACCH (Watson, 1985). Daarbij past de onderzoeker haar handelen aan. Ze probeert het gebruik van de pictogrammen van negatief naar positief om te buigen. De visualisering ondersteunt eerst niet-effectieve communicatie dat door de andere leerlingen als sociaal onaanvaardbaar gedrag wordt ervaren. De onderzoeker wilt effectieve communicatie bevorderen zodat het sociaal aanvaardbaar gedrag wordt. De onderzoeker constateert dat haar handelen na dit praktijk gericht onderzoek doorgezet dient te worden om de communicatie van Kaz te bevorderen. De pictogrammen moet de onderzoeker blijven aanwijzen. De kans is aanwezig dat er meer pictogrammen moeten komen om Kaz visueel te ondersteunen. Misschien kunnen er in de loop van de tijd pictogrammen weg. De onderzoeker is zichzelf ervan bewust dat dit een doorgaand proces is met mooie ontwikkelingen.

6.3 Technische reflectie

In de deelparagraaf 4.4 heeft de onderzoeker ervaren dat Kaz niet het verwachte gedrag laat zien. Zij gaat zelf de vervolgonpnames maken, om de betrouwbaarheid te waarborgen. De onderzoeker merkt tijdens het onderzoek dat het doel niet zal worden behaald. Er wordt door de onderzoeker naar andere middelen gezocht om

toch het doel te bereiken. Ze komt tot de oplossing om zelf te filmen met een andere camera dan de video interactie begeleidster heeft gedaan bij de eerste opname.

Kaz bereikt zijn onderwijsdoelen wel in de klas, zijn vaardigheidsscore bij de Cito-toetsen is aanzienlijk verbeterd. De andere kinderen komen minder toe aan hun onderwijsdoelen. Zij worden regelmatig door de communicatie van Kaz gestoord. Om de onderwijsdoelen te bereiken is er een belangrijke samenwerking nodig tussen de onderzoeker en de collega's op school. Zoals de onderzoeker in haar POP heeft genoemd, vindt zij de samenwerking met haar collega's, competentie vijf, erg belangrijk. Citaat uit haar POP: *“In de competentie omgaan met collega's wil ik mij meer richten op kennis overbrengen en toepassen naar hen toe. Ik voel mij niet geroepen tot directiefuncties dus zal ik op dat vlak mij niet verder willen ontwikkelen. Maar een goede communicatie naar en met je collega's is van wezenlijk belang voor het onderwijs op school. Je zult toch dezelfde visie moeten hebben op één bepaalde school waar je op dat moment werkt.”*

Bij de groepsoverdracht wordt Kaz uitvoerig besproken. Er wordt rekening gehouden met zijn beschermende en belemmerende factoren. Daarnaast kijkt de onderzoeker naar zijn basale onderwijsbehoeften en extra onderwijsbehoeften gericht op taal en rekenen. Dit alles staat omschreven in een groepsoverzicht.

6.4 Biografische reflectie

Tijdens eerdere video interactie begeleidingsmomenten in haar carrière merkte de onderzoeker op dat het filmen effect heeft op de leerlingen in de groep. De onderzoeker heeft ook een video interactie begeleidingstraject gevolgd met de leerling die nu in groep 3 zit. Ook zij was zich bewust van de aanwezigheid van de camera. De opgeleverde resultaten van dit traject hebben de onderzoeker gemotiveerd om weer met video interactie begeleiding aan de slag te gaan. De leerlingen merken dat er op hen gelet wordt, waardoor ze niet het dagelijkse gedrag vertonen. De onderzoeker heeft geprobeerd dit te ondervangen door de begeleidster van tevoren te laten proef filmen. In dit onderzoek heeft de onderzoeker ook een kanttekening gezet bij het gebruik van de camera en/of aanwezigheid van de begeleidster. De begeleidster kan een rol hierin spelen, dat in de ogen van de onderzoeker Kaz door de camera geprikkeld wordt. Er valt hierover te discussiëren of

Kaz echt gebiologeerd naar de camera kijkt of niet. De onderzoeker heeft kennis vergaard over ASS en een beeld van haar eigen leerling in de klas, waardoor de onderzoeker haar eigen visie en mening heeft. De onderzoeker moet vertrouwen op haar kennis en ervaringen. Daarbij haar visie en mening naar haar collega's overbrengen zonder de gedachtegang te hebben dat zij minderwaardig is. De onderzoeker houdt het niet meer voor zichzelf maar laat het horen aan degene die wil. Ook al heeft de onderzoeker hier soms nog moeite mee, er zit vooruitgang in!

6.5 Kritische reflectie

De onderzoeker trekt in hoofdstuk 5 de conclusie dat er een vermindering in de praktijk is waar te nemen. Er wordt vanuit een grafische weergave een vermindering geconstateerd. De onderzoeker ziet dit als een discussiepunt. De dagdelen zijn namelijk niet te reconstrueren. Er zijn de ene dag andere factoren in de klas aanwezig dan de andere dag. De onderzoeker denkt bijvoorbeeld aan de aanwezigheid en/of afwezigheid van bepaalde klasgenoten. Misschien is er die dag wel een verjaardag in de klas geweest, waardoor Kaz meer niet-effectieve geluiden en klanken produceert. De onderzoeker heeft hierover een kritische houding. Er zal veel meer data, over een langere onderzoeksperiode, nodig moeten zijn om hier nog een reëler beeld van te kunnen krijgen. De onderzoeksperiode bestreek nu zes weken, waardoor de beklijving en het inslijpen van de pictogrammen niet gegarandeerd kan worden. De onderzoeker heeft kritisch naar de theorie gekeken. Echolalie kan als taalleerstrategie bij normale taalverwerving worden geobserveerd (Bogdashina, 2007). Kaz kan momenteel zichzelf zijn. In tegenstelling tot zijn klasgenoten ondervindt hij er op cognitief vlak geen hinder van. Zij kunnen zich tijdens het werken moeilijker concentreren, terwijl bepaalde leerlingen in de groep als basisbehoeften rust en stilte nodig hebben om hun werk te kunnen maken. De onderzoeker zal hierop moeten anticiperen. Een balans vinden om iedere leerling in zijn behoeften tegemoet te komen.

In hoofdstuk 5 geeft de onderzoeker de aanbeveling: "Er mag alleen een diagnose door een professioneel deskundige worden gesteld." De onderzoeker neemt deze casestudy zeker mee in haar dossier voor volgend schooljaar. Tijdens een leerling-bespreking met de intern begeleider wordt Kaz ingebracht om een mogelijke aankomende diagnose verder te bespreken.

6.6 Meta-reflectie

De onderzoeker leert door veel na te denken en te overdenken. Daarna komt de reflectie op zichzelf. Er wordt dan gedacht dat ze niet zo lang moet denken en piekeren, maar gewoon moet doen. De onderzoeker wilt liever het in één keer goed doen in plaats van fouten te maken. Terwijl de onderzoeker tegen de leerlingen in haar klas zegt: “Foutjes maken mag, van proberen kun je leren!”.

De onderzoeker heeft tijdens dit onderzoek een paar mooie hobbeltsjes gehad. De casestudy zou misschien een risico kunnen zijn in verband met bijvoorbeeld het verhuizen van deze leerling of langdurige ziekte. De onderzoeker heeft hierover wel een tijdje nagedacht, maar heeft haar wens om een casestudy te doen doorgezet. De onderzoeker heeft gekozen voor een casestudy, omdat leerlingen met ASS niet met elkaar te vergelijken zijn. De onderzoeker focust zich graag op één individu om zich daar volledig voor in te kunnen zetten, zonder dat de andere leerlingen daar door benadeeld worden. Deze vorm van onderzoek past bij de onderzoeker, omdat haar passie ligt bij ASS.

Tijdens het reflecteren op het product en proces bij dit onderzoek merkt de onderzoeker op dat zij steeds kritischer wordt. Er komen antwoorden op de deelvragen en onderzoeksvraag uit, maar de onderzoeker zet haar kritische noot erbij.

6.7 Critical Friends

De onderzoeker heeft in verschillende toetsen kritische feedback op haar schrijfstijl gekregen. Om hieraan te werken wordt er in het gehele onderzoek vanuit het vertelperspectief van de onderzoeker geschreven. De onderzoeker ervaart dit als prettig, want op deze manier kan ze beter naar het onderzoek en zichzelf kijken. Daarnaast is de onderzoeker ook een critical friend voor anderen en zij voorzien de onderzoeker van feedback op haar onderzoek. De onderzoeker krijgt de volgende mooie quote tijdens het geven van feedback op andermans onderzoek: “Ik kon er echt wat mee!! Je wordt goed kritisch!! Bedankt”.

De onderzoeker heeft veel steun aan haar critical friends. Zij zijn op de hoogte van de inhoud en eisen bij de Master SEN opleiding. De onderzoeker spreekt met hen dezelfde ‘Fontys taal’.

Daarnaast is de partner van de onderzoeker een critical friend op het gebied van ondersteuning. Hij leest ook haar onderzoek door en geeft aan waar het inhoudelijk

en op de schrijfwijze stagneert. Maar het belangrijkste is dat hij steun biedt door het geven van positieve feedback. Hij heeft vertrouwen in de onderzoeker en dat helpt om het vertrouwen te houden dat zij het goed doet. De onderzoeker is zeer dankbaar met deze steun en feedback want dat helpt haar om een kritische blik op zichzelf als professional toe te werpen.

6.8 Samenvatting

De onderzoeker heeft in dit hoofdstuk procesmatig en productgericht gereflecteerd rekening houdend met haar reflectief onderzoekende houding. De ondersteuning en verdieping vanuit de critical friends wordt beschreven.

Literatuur

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. The University of Chicago Press

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Sensorisch profiel. Antwerpen: Garant

Bogdashina, O. (2007). *Communicatiekwesaties bij Autisme en Syndroom van Asperger*. *Spreken we dezelfde taal?* Antwerpen: Garant

Champion, G. (2004). Amerikaanse dramafilm: *Miracle Run*.

Claasen, W., Bruine, E. de, Schuman, H. S., Siemons, H., & Velthooven, B. van (2009) *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs*. Antwerpen: Garant.

De Clercq, H. (2010). *Autisme van binnenuit*. Antwerpen: Houtekiet

Delfos, M. F. (2011). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP

Delfos, M. F. (2013). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Amsterdam: SWP

Evans, M. (2006). Canadese film: *Snow Cake*.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Basil Blackwell

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

Heijkant, van den C., Quak, G., Swet van J., Vloet, K., Vos de M., & Wegen van der, R. (2005) *School Video Interactie Begeleiding Van meerdere kanten bekeken*. Antwerpen: Garant

Hutjes, J.M. & Buuren, J.A. van (1996). *De gevalsstudie; strategie voor kwalitatief onderzoek*. Meppel: Boom

Kanner, L. (2013). *Wat is autisme?* Retrieved from: <http://www.leokannerhuis.nl>

Koppejan, P., Riezebos, A. & Wiel, M. van der, (2012). *Een uitwerking van reflectief-onderzoekende houding in vijf dimensies waarmee student reflecteert op zijn handelen*. Fontys Hogescholen.

Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant

Leraar24, (2009). *School Video Interactie Begeleiding*. Retrieved from: <http://www.leraar24.nl/video/805/School%20video%20interactie%20begeleiding>

Lovaas, O. I. (1977). *The autistic Child: Language development through behavior modification*. New York: Irvington Press

Ministerie van OCW (2013). *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Rijksoverheid november 2013*. Retrieved from: www.passendonderwijs.nl

NVA, (2012). *Nederlandse Vereniging voor Autisme. Kwaliteitseisen Autismezorg*. versie nr. 2, december 2012. Retrieved from: www.autisme.nl

Serra, M. & Minderaa, R. B. (1996) *Problemen in de sociale interactie en communicatie bij kinderen met een aan autisme verwante stoornis*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Theroux, L. (2013). *Documentaire Louis Theroux: Autism*. Nederland 3, 10 mei 2013

Verbruggen, I. (2012). *Communicatiekunst*. HBO Kennisbank. De Mortel, juni 2012

Vermeulen, P. (2001). *...!? Over autisme en communicatie*. Berchem: EPO

Vermeulen, P. (2009). *Autisme als contextblindheid*. Berchem: EPO

Verpoorten, R.A.W. (1996). *Communicatie met verstandelijk gehandicapte autisten: een multi-dimensioneel communicatiemodel*. Nederlands Tijdschrift voor Zorg aan verstandelijk gehandicapten, 22(2), 106-121.

Verstegen, R., & Lodewijks, H.P.B., (2009). *Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Assen: Van Gorcum

Watson, L. (1985) *TEACCH Communication curriculum*, Chapel Hill en Mesibov, G. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, 2005. Vertaald door Schrurs, J. (2010) *Autisme en communicatie*. (Alleen voor intern gebruik)

Bijlagen

Bijlage 1: Werkplan en tijdspad

Activiteit	Beschrijving	Wie	Wanneer	Resultaten
Opstarten van mijn onderzoek	Hoofdstuk 1 t/m 3 herschrijven aan de hand van feedback bij mijn voorstel. H1 t/m 3 laten lezen door studiebegeleidster en daarop feedback krijgen.	Ik Critical Friends Studiebegeleidster	Dec. 2013 Jan./ feb.2014	Vanuit mijn voorstel heb ik feedback gekregen. Ik heb de feedback toegepast en H1 t/m 3 herschreven.
Sensorisch profiel afnemen	De leerkracht vult het sensorisch profiel met behulp van informatie van de ouders.	Ik Kaz Ouders	feb. 2014	
Interactiewijzer startmeting	De leerkracht vult het model in. Relatie leerkracht $\longleftrightarrow$ kind en klasgenoten $\longleftrightarrow$ kind.	Ik	Eind feb.2014	
SVIB bezoeken	Er wordt drie keer een filmopname in de klas gemaakt. Eén tot twee keer voor de interventie en één keer erna.	Ik SVIB begeleidster	Eind feb.2014 en Eind mrt.2014	
Interactiewijzer nameting	De leerkracht vult het model in. Relatie leerkracht $\longleftrightarrow$ kind en klasgenoten $\longleftrightarrow$ kind.	Ik	Eind mrt.2014	
Resultaten verzamelen, uitwerken en analyseren	Al het beeldmateriaal, de interactiewijzer, de taalsamples bekijken en uitwerken.	Ik SVIB begeleidster	mrt./apr. 2014	
Conclusies trekken	Vanuit theorie, praktijk en persoon worden de conclusies getrokken.	Ik	Mrt./apr. 2014	
Verslag uitschrijven	Alles in een mooi samenhangend verslag uitwerken.	Ik Critical Friends	mrt./apr. 2014	

Bijlage 2: Sensorisch profiel (Bogdashina, 2004)

Vragenlijst Checklist Zintuiglijk Profiel¹- Herziene versie O.Bogdashina

Naam: Kaz

Geboortedatum: 04-01-2009

Diagnose: geén!
Er zijn vermoedens van ASS.

Gesteld op: -

Doel: Deze Checklist is opgesteld om te worden ingevuld door de ouders van kinderen bij wie de diagnose 'autistisch/ASD' is gesteld.

De Checklist is bedoeld om een helderder beeld te krijgen van de zintuiglijke ervaring van deze kinderen en een zintuiglijk profiel of 'regenboog' te kunnen tekenen waarin mogelijke zintuiglijke sterke en zwakke punten in kaart worden gebracht. De Checklist kan dienen als instrument om de juiste methode van onderwijs en behandeling te kiezen.

Instructies:

Geef iedere uitspraak door middel van een kruisje aan:

WW - dit WAS WAAR op enig moment in het verleden Geef tussen haakjes de leeftijd van het kind toen de uitspraak waar was. (bijvoorbeeld 2-5 jaar).

W - het is nu WAAR. (als het zowel nu als in verleden waar was zet dan in beide kolommen een kruisje)

N - NIET WAAR (als de uitspraak niet van toepassing is.

NZ - NIET ZEKER (als u er niet zeker van bent of het niet weet)

Extra informatie is welkom. Schrijf uw commentaar naast de vraag of neem het nummer van de vraag op een vel papier over en schrijf de informatie erbij.
Probeer alle vragen te beantwoorden

¹ Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden.* Antwerpen-Apeldoorn: Garant

* Met ouders extra besproken!

Nr.	Gedrag	Ww	W	N	NZ	sleutel*
	ZIEN					
1.	Verzet zich tegen elke verandering van welke aard dan ook.			×		Z1/Z6
2.	Merkt elke kleine verandering in de omgeving op.	×	×			Z1
3.	Herkent een vertrouwde omgeving niet meer wanneer deze vanuit een andere hoek wordt benaderd.			×		Z1;Z6
4.	Herkent bekende mensen niet als ze onbekende kleren aan hebben.			×		Z1;Z6
5.	Laat zich niet voor de gek houden door optische illusies.				×	Z1
6.	Kijkt voortdurend naar heel kleine details, raapt de kleinste stofjes op.		×			Z2 hyper
* 7.	Houdt niet van het donker of fel licht.		×			Z2 hyper
* 8.	Wordt angstig van felle lichtflitsen, bliksem, enz.		×			Z2 hyper
9.	Kijkt meestal naar de grond.	×	×			Z2 hyper
* 10.	Houdt bij fel licht handen voor de ogen of doet de ogen dicht.			×		Z2 hyper; Z3
11.	Voelt zich aangetrokken door licht.			×		Z2 hypo
12.	Kijkt met gespannen aandacht naar mensen of voorwerpen.		×			Z2 hypo
13.	Beweegt vingers of voorwerpen vlak voor de ogen.		×			Z2 hypo
* 14.	Staart gebiologeerd naar weerspiegeling of felgekleurde voorwerpen.		×			Z2 hypo
15.	Tast met de hand de omtrek van een voorwerp af.			×		Z2 hypo
16.	Blijft in een ruimte het liefst bij de muur.			×		Z2 hypo
17.	Raakt bij tl-verlichting snel gefrustreerd of vermoeid.			×		Z3
18.	Raakt gefrustreerd bij bepaalde kleuren.(Geef details)			×		Z3
* 19.	Wordt gefascineerd door gekleurde en glanzende voorwerpen.(Geef details)			×		Z4
20.	Toont uiteenlopende reacties (genoegen -onverschilligheid -verdriet) op dezelfde visuele prikkels (licht, kleur, visuele patronen, enz.)			×		Z5
21.	Richt de aandacht op kleine onderdelen van de omgeving in plaats van op het totaalbeeld (bijv. niet de hele speelgoedauto maar alleen een wiel enz.).			×		Z6
22.	Verdwaalt vaak.			×		Z6
* 23.	Heeft hoogtevrees, is bang voor trappen, roltrappen.		×			Z7; V7
24.	Vindt het moeilijk om een bal te vangen.		×			Z7; P7
25.	Lijkt te schrikken wanneer iemand onverwachts in de buurt komt.	×				Z7
26.	Compulsieve bewegingen van handen, hoofd of lichaam die fluctueren tussen veraf en dichtbij.			×		Z7
27.	Slaat op of wrijft in de ogen bij verdriet of pijn.			×		Z7
28.	Voelt zich en gedraagt zich als een blinde.			×		Z8
29.	Ritualistisch gedrag.		×			Z8;H8,T8
* 30.	Reactie op visuele prikkels is vertraagd (knijpt niet meteen de ogen dicht als het licht aangaat, enz.)				×	Z9
31.	Elke ervaring wordt als nieuw en onbekend gezien, ongeacht het aantal malen dat het kind dezelfde ervaring al heeft meegemaakt.			×		Z9,H9;T9
32.	Plotselinge uitbarsting van zichzelf pijn doen/woedeaanval of in zichzelf terugtrekken in reactie op visuele prikkels.			×		Z10
33.	Lijkt niet te kunnen zien wanneer gelijktijdig geluisterd wordt.			×		Z11
34.	Vermijdt rechtstreeks oogcontact.	×				Z12
35.	Lijkt willoos te volgen.			×		Z13;H13
36.	Verrast soms door kennis van 'onbekende' informatie.		×			Z13;H13

Nr.	Gedrag	Ww	W	N	NZ	sleutel*
37.	Ruikt aan voorwerpen, likt eraan, raakt ze aan of tikt ertegen.		×			Z14;T14
38.	Lijkt helemaal op te gaan in (één te worden met) licht, kleuren, patronen, enz.			×		Z15
39.	Lijkt te weten wat andere mensen (die niet aanwezig zijn) aan het doen zijn.		×			Z16
40.	Bedekt de ogen, wrijft erin, knippert, enz. in reactie op een geluid, aanraking, geur, smaak, beweging.			×		Z17
41.	Klaagt over (wordt gefrustreerd door) de 'verkeerde' kleur van letters of cijfers op gekleurde blokken, enz.		×			Z17
42.	Geeft blijk van een goed visueel geheugen.		×			Z18
43.	Reacties worden opgeroepen door licht, kleur, visuele patronen.			×		Z19
44.	Is heel goed in het maken van legpuzzels.			×		Z20
45.	Heeft een goed geheugen voor routes en plaatsen.		×			Z20
46.	Kan in een oogwenk grote hoeveelheden informatie uit het hoofd leren.		×			Z20
47.	Is slecht in wiskunde.			×		Z20
48.	Leert eerst zelfstandige naamwoorden.		×			Z20
49.	Heeft problemen met bijwoorden en voorzetsels.	×				Z20
50.	Vertoont eigenaardige patronen in de taalontwikkeling (gebruikt bijv. een woord maar bedoelt iets heel anders).		×			Z20
	HOREN					
51.	Raakt snel gefrustreerd als er in een lawaaierige, volle kamer iets moet worden gedaan.			×		H1
52.	Lijkt instructies niet te begrijpen wanneer meer dan één persoon tegelijk aan het woord is.			×		H1
53.	Bedekt bij allerlei geluiden de oren met de handen.			×		H2 hyper
54.	Slaapt heel licht.			×		H2 hyper
55.	Is bang voor dieren.		×			H2 hyper
56.	Heeft een hekel aan onweer, de zee, mensenmenigten, etc.		×			H2 hyper
57.	Gaat niet graag naar de kapper.	×				H2 hyper
58.	Blijft uit de buurt van geluiden en lawaai.			×		H2 hyper
59.	Herhaalt steeds hetzelfde geluid om andere geluiden te blokkeren.		×			H2 hyper
60.	Slaat op voorwerpen en met deuren.		×			H2 hypo
61.	Houdt van vibratie.		×			H2 hypo
62.	Is graag in de keuken of de badkamer.		×			H2 hypo
63.	Houdt van mensenmenigten, druk verkeer, e.d.			×		H2 hypo
64.	Scheurt graag papier in stukjes, verkreukelt papier met de hand.			×		H2 hypo
65.	Wordt aangetrokken door geluid.		×			H2 hypo
66.	Maakt luide, ritmische geluiden.		×			H2 hypo
67.	Raakt gefrustreerd bij bepaalde geluiden (Geef details).			×		H3
68.	Probeert voorwerpen die geluid maken kapot te maken (bijv. een klok, telefoon of sommige soorten speelgoed).			×		H3
69.	Wordt gefascineerd door bepaalde geluiden (Geef details).		×			H4
70.	Toont uiteenlopende reacties (genoegen -onverschilligheid -verdriet) op dezelfde auditieve prikkels (bepaalde geluiden, lawaai, enz.)			×		H5
71.	Hoort een paar losse woorden in plaats van de hele zin.		×			H6
72.	Uitspraakproblemen.			×		H7
73.	Niet in staat onderscheid te maken tussen bepaalde geluiden.			×		H7

Nr.	Gedrag	Ww	W	N	NZ	sleutel*
74.	Slaat op de oren bij pijn of verdriet.			X		H7
75.	Voelt zich of gedraagt zich doof.			X		H8
76.	Vertraagde reactie op auditieve prikkels zoals geluiden, vragen, instructies.			X		H9
77.	Echolalie met monotone, hoog gestemde, papegaaiachtige stem.		X			H9
78.	Plotselinge uitbarsting van zichzelf pijn doen/woedeaanval of in zichzelf terugtrekken in reactie op auditieve prikkels.			X		H10
79.	Lijkt niet te kunnen horen bij gelijktijdig kijken.			X		H11
80.	Begrijpt instructies beter als ze 'tegen de muur' gericht zijn.			X		H12
81.	Zoekt waar het geluid vandaan komt.			X		H14
82.	Lijkt helemaal op te gaan in (een te worden met) geluiden.		X			H15
* 83.	Lijkt in staat te zijn de gedachten, gevoelens enz. van anderen te 'lezen'.		X			H15
84.	Klaagt over stemmen of geluiden die er niet zijn.			X		H16
85.	Bedekt of slaat op oren in reactie op licht/ kleur/ aanraking/ weefselstructuur/geur/smaak/beweging.			X		H17
86.	Klaagt over (raakt gefrustreerd door) een geluid in reactie op kleur/ weefselstructuur/aanraking/geur/smaak/beweging.			X		H17
87.	Geeft blij van een goed auditief geheugen (voor liedjes enz.)			X		H18
88.	Geluiden of woorden werken als trigger voor bepaalde reacties.		X			H19
89.	Heeft een routinematige, idiosyncratische manier van reageren.		X			H19
* 90.	Gebruikt songs, reclameteksten, enz. om ergens op te reageren.		X			H19
91.	Kan de conversatie niet 'bijhouden'.			X		H19
92.	Maakt of componeert stukjes muziek, songs, 'geluidsbeelden'.			X		H20
TASTZIN						
93.	Kan geen onderscheid maken tussen verschillende gradaties van tactiele prikkels (bijv. een lichte of stevige aanraking).		X			T1
94.	Wordt niet graag aangeraakt.		X			T2 hyper
95.	Verdraagt geen nieuwe kleren, draagt liever geen schoenen.			X		T2 hyper
96.	Reageert heel sterk op warmte, kou of pijn.			X		T2 hyper
97.	Maakt niet graag zijn handen vuil.		X			T2 hyper
* 98.	Heeft een hekel aan voedingsmiddelen met een bepaalde structuur. (zacht)		X			T2 hyper
99.	Houdt afstand, loopt bij mensen weg.			X		T2; R2 hyper
* 100.	Staat erop steeds dezelfde kleren te dragen. (broek met rammelende knopen)		X			T2; R2 hyper
101.	Houdt van <u>stevige aanraking</u> , strak zittende kleding.		X			T2 hypo
102.	Zoekt situaties waarin gewicht op lichaam drukt door onder zware voorwerpen te kruipen.			X		T2 hypo
103.	Omarmt anderen stevig.		X			T2 hypo
104.	Houdt van stoeien.			X		T2 hypo
105.	Bezeert zichzelf vaak.			X		T2 hypo
106.	Hoge tolerantie voor pijn en temperatuur.			X		T2 hypo
* 107.	Kan bepaalde soorten textiel- of weefselstructuur niet verdragen (Geef details).			X		T3

	Nr.	Gedrag	Ww	W	N	NZ	sleutel*
*	108.	Wordt gefascineerd door bepaalde soorten textiel- of weefselstructuur (Geef details).			×		T4
	109.	Toont uiteenlopende reacties (genoegen -onverschilligheid -verdriet) op dezelfde tastprikkel (kleding, aanraking, warmte, pijn. enz.).			×		T5
*	110.	Klaagt over gedeelten van kleding.			×		T6
*	111.	Slaat of bijt zichzelf bij verdriet of pijn.			×		T7
*	112.	Voelt zich of gedraagt zich alsof het lichaam gevoelloos is.			×		T8
	113.	Plotselinge uitbarsting van zichzelf pijn doen/ woedeaanval of in zichzelf terugtrekken in reactie op tactiele prikkels.			×		T10
	114.	Lijkt een aanraking niet te voelen bij gelijktijdig naar iets kijken of luisteren.				×	T11
	115.	Kan bij aanraken niet tegelijkertijd oppervlaktestructuur van een voorwerp voelen en het deel van het lichaam waarmee wordt aangeraakt.				×	T11
	116.	Kan alleen functionele (dus geen 'sociale') aanraking verdragen.	×				T12
	117.	Reageert soms helemaal niet op tactiele prikkels.			×		T13
*	118.	Lijkt helemaal op te gaan (een te worden met) bepaalde weefselstructuren.			×		T15
	119.	Lijkt in staat de pijn van andere mensen te voelen.			×		T15
	120.	Klaagt over aanraking, over het dragen van bepaalde kleren of over hitte of kou zonder dat deze prikkels aanwezig zijn.			×		T16; T20
	121.	Klaagt (of uit frustratie) over het voelen van kleuren of geluiden wanneer iemand hem/haar aanraakt.			×		T17
	122.	Klaagt (of uit frustratie) over aangeraakt worden wanneer iemand hem/haar aankijkt..			×		T17
	123.	Klaagt (of uit frustratie) over bijv. pijn in de rug of een hoge of lage temperatuur in een kleurrijke of drukke omgeving, of plaatsen waar van alles beweegt.			×		T17
	124.	Geeft blijk van een goed tactiel geheugen.			×		T18
	125.	Reacties worden opgeroepen door triggers als weefselstructuur, aanraking, temperatuur.			×		T19
		REUK					
	126.	Niet in staat onderscheid te maken tussen sterke en zwakke geuren.			×		R1
	127.	Problemen met naar het toilet gaan.			×		R2 hyper
	128.	Loopt weg bij sterke geur.			×		R2 hyper
	129.	Ruikt aan zichzelf, andere mensen en voorwerpen.			×		R2 hypo
	130.	Speelt met uitwerpselen.			×		R2 hypo
	131.	Gaat af op sterke geuren.			×		R2 hypo
*	132.	Bedplassen.	×				R2 hypo
	133.	Kan bepaalde geuren niet verdragen (Geef details).			×		R3
	134.	Wordt gefascineerd door bepaalde geuren (Geef details).			×		R4
	135.	Toont uiteenlopende reacties (genoegen -onverschilligheid -verdriet) op dezelfde geuren.			×		R5
	136.	Klaagt over de geur van sommige dingen die op het bord liggen zonder aandacht aan de rest te besteden.			×		R6
	137.	Slaat op de neus bij verdriet of pijn.			×		R7
	138.	Heeft moeite met het interpreteren van geuren.			×		R8
	139.	De reactie op geuren is vertraagd.			×		R9

Nr.	Gedrag	Ww	W	N	NZ	sleutel*
140.	Plotselinge uitbarsting van zichzelf pijn doen/woedeaanval of in zichzelf terugtrekken in reactie op geuren.			×		R10
141.	Lijkt geen geuren te kunnen waarnemen bij gelijktijdig kijken, luisteren, enz.			×		R11
* 142.	Vermijdt directe confrontatie met geuren (loopt de keuken uit wanneer daar eten wordt klaargemaakt).			×		R12
143.	Reageert soms helemaal niet op geur.			×		R13
* 144.	Inspecteert voedsel alvorens het op te eten.		×			R14;S14
145.	Lijkt helemaal op te gaan (een te worden met) geuren.			×		R15
146.	Klaagt of praat over geuren zonder dat deze prikkels er zijn.			×		R16; R20
147.	Knijpt de neus dicht, wrijft of slaat tegen de neus in reactie op een visuele of auditieve prikkel, aanraking, smaak of beweging.			×		R17
148.	Klaagt (of is gefrustreerd) over een geur in reactie op een visuele of auditieve prikkel of aanraking, smaak of beweging.			×		R17
149.	Geeft blij van een goed geheugen voor geuren.			×		R18
150.	Geuren werken als trigger voor bepaalde reacties.			×		R19
	SMAAK					
151.	Niet in staat onderscheid te maken tussen een sterke of flauwe smaak.			×		S1
152.	Heeft problemen met eten.			×		S2 hyper
153.	Gebruikt puntje van de tong om te proeven.			×		S2 hyper
154.	Kokhalst of braakt bij geringe aanleiding.			×		S2 hyper
* 155.	Grote voorliefde voor bepaalde soorten eten.		×			S2 hyper
156.	Eet oneetbare dingen, eet onverschillig wat (pica).			×		S2 hypo
157.	Steekt voorwerpen in de mond en likt eraan.			×		S2 hypo
158.	Eet verschillende smaken door elkaar (bijv. zoet en zuur).			×		S2 hypo
159.	Braakt voedsel weer uit.			×		S2 hypo
* 160.	Kan bepaalde soorten voedsel niet verdragen (Geef details).		×			S3
161.	Wordt gefascineerd door bepaalde soorten voedsel (Geef details).		×			S4
162.	Toont uiteenlopende reacties (genoegen – onverschilligheid – verdriet) op dezelfde soort voedsel.			×		S5
163.	Raakt in verwarring bij of klaagt over eten dat hij of zij vroeger lekker vond.			×		S6; S7
164.	Heeft moeite met het interpreteren van smaken.			×		S8
165.	De reactie op smaken is vertraagd.			×		S9
166.	Plotselinge uitbarsting van zichzelf pijn doen/woedeaanval of in zichzelf terugtrekken in reactie op smaken.			×		S10
167.	Proeft geen smaak wanneer tegelijkertijd iets wordt gegeten en naar iets wordt gekeken of geluisterd.			×		S11
168.	Eet heel voorzichtig.			×		S12
169.	Reageert soms in het geheel niet op smaak.			×		S13
170.	Lijkt helemaal op te gaan (één te worden) met bepaalde soorten eten.			×		S15
171.	Klaagt of praat over een bepaalde smaak in de mond die er niet is.			×		S16; S 20
172.	Maakt slikbewegingen in reactie op een visuele of auditieve prikkel, geur, aanraking of beweging.			×		S17
173.	Klaagt (of is gefrustreerd) over een bepaalde smaak in reactie op een visuele of auditieve prikkel, geur, aanraking of beweging.			×		S17

Nr.	Gedrag	Ww	W	N	NZ	sleutel*
174.	Geeft blijk van een goed geheugen voor smaak.		×			S18
175.	Smaken werken als een trigger voor bepaalde reacties.			×		S19
	PROPRIOCEPTIE					
176.	Is onhandig, beweegt zich stijf.		×			P1
177.	Neemt een vreemde lichaamshouding aan.			×		P2 hyper
178.	Heeft moeite met het hanteren van kleine voorwerpen (bijv. knopen).	×				P2 hyper
179.	Draait met het hele lichaam om naar iets te kijken.		×			P2 hyper
180.	Geringe spierkracht.		×			P2 hypo
181.	Houdt voorwerpen niet stevig vast, laat dingen uit handen vallen.			×		P2 hypo
182.	Laag besef van de lichaamspositie in de ruimte.			×		P2 hypo
183.	Niet bewust van eigen lichaamssignalen (voelt bijv. geen honger).				×	P2 hypo
184.	Loopt tegen voorwerpen of andere mensen aan.		×			P2; V2 hypo
185.	Maakt een hangerige indruk, leunt vaak tegen andere mensen, meubilair of muren aan.		×			P2 hypo
186.	Struikelt vaak, vertoont sterke neiging om te vallen.	×				P2 hypo
187.	Beweegt bovenlichaam heen en weer.			×		P2; V2 hypo
188.	Kan bepaalde bewegingen/lichaamshouding niet verdragen.			×		P3; V3
189.	Is vaak bezig met gecompliceerde, ritualistische bewegingen, vooral bij frustratie of verveling.			×		P4
190.	Kan verschillen in spierkracht vertonen (laag-hoog).		×			P5
191.	Bij het schrijven zijn potloodlijnen, letters en woorden onevenwichtig (lijnen zijn soms heel dik, soms heel zwak).		×			P5
192.	Klaagt over ledematen of delen van het lichaam.			×		P6
193.	Vindt het moeilijk te huppelen of te springen, op een fiets of driewieler te rijden.		×			P7
194.	Lijkt geen weet te hebben van wat zijn/haar eigen lichaam doet.		×			P8
195.	Presteert zeer zwak bij sport.		×			P9
196.	Raakt erg snel vermoeid, vooral in een lawaaiige of felverlichte omgeving, of bij rechtopstaande houding.		×			P10
197.	Lijkt geen weet te hebben van de positie van het eigen lichaam in een ruimte of van wat het eigen lichaam doet wanneer er tegelijkertijd naar iets gekeken of geluisterd wordt.		×			P11
198.	Vindt het moeilijk om bewegingen na te doen.		×			P12
199.	Lijkt niet te weten hoe het eigen lichaam te bewegen (niet in staat om een houding te veranderen om een taak beter uit te kunnen voeren).		×			P13
200.	Kijkt tijdens het lopen wat de voeten doen.		×			P14
201.	Kijkt tijdens een activiteit wat de handen doen.			×		P14
202.	Lijkt helemaal in beslag genomen te worden door bewegingen van het lichaam.		×			P15
203.	Klaagt over fysieke ervaringen die niet bestaan (bijv.: "Ik vlieg in de lucht" terwijl hij/zij in bed ligt).			×		P16; V16; V20
204.	Neemt onwillekeurig een bepaalde lichaamshouding aan in reactie op een visuele of auditieve prikkel, een geur of smaak.			×		P17
205.	Geeft blijk van een goed proprioceptief geheugen (bijv. begrijpt aanwijzingen beter wanneer de exacte bewegingen worden voorgedaan die hij/zij moet uitvoeren om de aanwijzingen op te volgen).			×		P18

Nr.	Gedrag	Ww	W	N	NZ	sleutel*
206.	Lichaamshoudingen of bewegingen werken als trigger voor bepaalde reacties.			X		P19
207.	Doet bepaalde handelingen na wanneer instructies worden gegeven.		X			P20
VESTIBULAIR						
208.	Verzet zich tegen een andere houding van het hoofd of beweging van het hoofd.			X		V1
209.	Reageert schrikachtig op vrij gewone lichamelijke bewegingsactiviteiten (bijv. schommels, glijbanen, draaimolens e.d.).		X			V2 hyper
210.	Vindt het moeilijk om op oneffen of onstabiele ondergrond te lopen of te kruipen.		X			V2 hyper
211.	Houdt er niet van met het hoofd naar beneden te hangen.		X			V2 hyper
212.	Wordt angstig of raakt overstuur wanneer voeten de grond niet meer raken.			X		V2 hyper
* 213.	Houdt van schommels en draaimolens.				X	V2 hypo
214.	Draait om eigen as of loopt steeds in rondjes.			X		V2 hypo
* 215.	Is bang om te vallen en heeft hoogtevrees				X	V3
216.	Draait, springt, wiegt heen en weer, vooral bij frustratie of verveling.		X			V4
217.	Toont uiteenlopende reacties (genoegen – onverschilligheid – verdriet) bij dezelfde bewegingsactiviteit (schommelen, glijden, ronddraaien, enz.).			X		V5
218.	Verzet zich tegen nieuwe en onbekende motorische activiteiten.				X	V6
219.	Loopt op zijn/haar tenen.			X		V7
220.	Raakt gedesoriënteerd bij een verandering in de positie van het hoofd.			X		V8
221.	Lijkt zich niets aan te trekken van de risico's van hoogte e.d.			X		V9
222.	Houdt het hoofd recht omhoog, ook bij een scheve of voorovergebogen houding.			X		V9; V13
223.	Wordt misselijk en heeft neiging tot braken bij buitensporige beweging (schommels, draaimolens, autorijden, etc.).			X		V10
224.	Lijkt beweging om zich heen niet op te merken wanneer naar iets gekeken of geluisterd wordt.			X		V11
225.	Vermijdt activiteiten waarbij het evenwicht bewaard moet worden.		X			V12
226.	Verliest oriëntatiegevoel in lawaaierige of fel verlichte plaatsen.				X	V13
227.	Beweegt bovenlichaam heen en weer tijdens andere activiteiten (bijv. bij het bekijken van een video).			X		V13
228.	Inspecteert een oppervlak waarop gelopen moet worden alvorens er een voet op te zetten.		X			V14
229.	Lijkt voortdurend in beweging te zijn.		X			V15
230.	Onwillekeurige beweging in reactie op een visuele of auditieve prikkel, een geur of smaak.	X	X			V17
231.	Ervaaert beweging die niet bestaat (bijv. 'Ik vlieg in de lucht' terwijl hij/zij in bed ligt).			X		V18; V20
232.	Motorische activiteiten werken als trigger voor bepaalde reacties.			X		V19

Nr.	Details
18	Raakt gefrustreerd bij bepaalde kleuren.
19	Wordt gefascineerd door gekleurde en glanzende voorwerpen.
67	Raakt gefrustreerd bij bepaalde geluiden.
69	Wordt gefascineerd door bepaalde geluiden. Belletje bij het constructiemateriaal. Blokken hard neerzetten in de blokkendoos, meerdere malen. Belletje van de kassa. Etcetera.
107	Kan bepaalde soorten textiel- of weefselstructuur niet verdragen.
108	Wordt gefascineerd door bepaalde soorten textiel- of weefselstructuur.
133	Kan bepaalde geuren niet verdragen.
134	Wordt gefascineerd door bepaalde geuren.
160	Kan bepaalde soorten voedsel niet verdragen. Zacht voedsel, zoals pap, appelmoes
161	Wordt gefascineerd door bepaalde soorten voedsel. paprika, sla, komkommer (hard voedsel)

Scoringslijst Zintuiglijk Profiel:

Z H T R S P V Mogelijke patronen van zintuiglijke ervaringen bij autisme*

1	1	0	1	0	0	1	0	niet in staat voorgrond- en achtergrondinformatie te filteren ('Gestaltwaarneming')
2a*	4	3	4	1	1	1	3	intensiteit van de werking van de zintuigen (hypergevoeligheid)
2b*	3	5	2	0	0	2	1	intensiteit van de werking van de zintuigen (hypogevoeligheid)
3	0	0	0	0	1	0	0	gevoeligheid voor (verstoring door) bepaalde prikkels
4	0	1	0	0	1	0	1	gefascineerd door bepaalde prikkels
5	0	0	0	0	0	2	0	inconsistente waarneming: fluctuatie tussen hyper- en hypo-, 'aan' en 'uit'
6	0	1	0	0	0	0	0	gefragmenteerde waarneming, gedeeltelijke 'verkokerde' waarneming
7	2	0	0	0	0	1	0	vervormde waarneming
8	1	1	1	0	0	1	0	'sensorische agnosie' (problemen bij de interpretatie van een zintuig)
9	0	1	0	0	0	1	0	vertraagde waarneming
10	0	0	0	0	0	1	0	kwetsbaarheid voor zintuiglijke overbelasting
11	0	0	0	0	0	1	0	'mono' verwerking (het aantal kanalen dat tegelijkertijd werkt)
12	0	0	0	0	0	1	1	perifere waarneming (vermijding van centrale/directe waarneming)
13	1	1	0	0	0	1	0	'platleggen' van systemen
14	1	0	1	1	1	1	1	compenseren voor een 'onbetrouwbaar' zintuig m.b.v. andere zintuigen
15	0	2	0	0	0	1	1	'zich verliezen' in bepaalde prikkels (resonantie)
16	1	0	0	0	0	0	0	dagdromen
17	1	0	0	0	0	0	1	synesthesie (zintuigoverschrijdende waarneming)
18	1	0	0	0	1	0	0	zintuiglijk geheugen
19	0	3	0	0	0	0	0	associatief ('serieel') geheugen.
20	4	0	0	0	0	1	0	perceptueel denken (denken in beelden, auditieve beelden, tactiele beelden etc.)

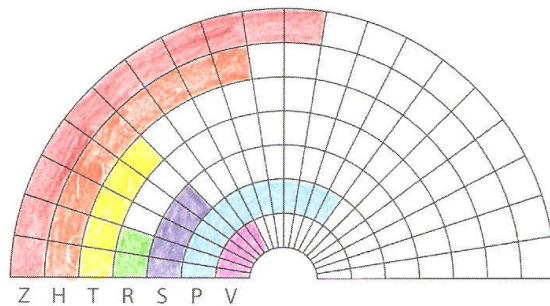
* aanpassingen A.Versteeg

Zintuiglijk Profiel van : Kaz (jongen)
 Leeftijd: 5;1 (geb. datum: 4-1-2009)
 Afnamedatum: februari 2014

	Z	H	T	R	S	P	V	Mogelijke patronen van zintuiglijke ervaringen bij autisme*
1								niet in staat voorgrond- en achtergrondinformatie te filteren
2a*	4	3	4				3	intensiteit van de werking van de zintuigen (hypergevoeligheid)
2b*	3	5	2			2		intensiteit van de werking van de zintuigen (hypogevoeligheid)
3								gevoeligheid voor (verstoring door) bepaalde prikkels
4								gefascineerd door bepaalde prikkels
5						2		inconsistente waarneming: fluctuatie tussen hyper- en hypo-, 'aan' en 'uit'
6								gefragmenteerde waarneming, gedeeltelijke 'verkokerde' waarneming
7	2							vervormde waarneming
8								'sensorische agnosie' (problemen bij de interpretatie van een zintuig)
9								vertraagde waarneming
10								kwetsbaarheid voor zintuiglijke overbelasting
11								'mono' verwerking (het aantal kanalen dat tegelijkertijd werkt)
12								perifere waarneming (vermijding van centrale/directe waarneming)
13								'platleggen' van systemen
14								compenseren voor een 'onbetrouwbaar' zintuig m.b.v. andere zintuigen
15		2						'zich verliezen' in bepaalde prikkels (resonantie)
16								dagdromen
17								synesthesie (zintuigoverschrijdende waarneming)
18								zintuiglijk geheugen
19		3						associatief ('serieel') geheugen.
20	4							perceptueel denken

totaal: 11 9 5 2 5 14 7

Items die één keer gescoord zijn bevatten geen cijfer in de betreffende kleur.*



Z= Zien: rood;
 H= Horen: oranje;
 T= Tastzin: geel;
 R= Reuk: groen;
 S= Smaak: blauw
 P= Proprioceptief zintuig: licht blauw
 V= Vestibulair zintuig: paars

* aanpassingen A.Versteeg

Sensory **PR**ofile Checklist (Revised)
 O.Bogdashina

11

Bijlage 3: Brief ouders



De kracht
van kleur

Basisschool "De Appel"
Van Goghlaan 9a
4703 JA Roosendaal
Tel: 0165-571676
Email: directie@deappelkpo.nl

Onderwerp: kennisgeving video-opnames

Datum: 20-01-2014

Geachte ouders en/of verzorgers,

In samenwerking met juf Sigrid worden in de komende periode video-opnames gemaakt in de klas. Deze beelden stellen de leerkracht en de begeleider in staat de onderwijsleersituatie te bekijken en waar nodig te verbeteren.

Het is niet de bedoeling deze beelden openbaar te maken.

In geval van vragen kunt u contact met ons opnemen.

Met vriendelijke groet,

Astrid Ijzerman- van Overveld
Ingeborg Wesdorp- Talboom

Sigrid van Overveld

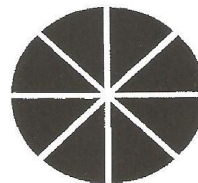
Bijlage 4: Interactiewijzer (Verstegen, 2009)

de BOTS-vragenlijsten uit Interactiewijzer ©

Auteurs: Rob Verstegen en Henny Lodewijks

Naam kind: Kaz Leeftijd: 5;1 Sexe: (m)

Ingevuld door: Sigrid Datum: 5 Feb 2014



Onderdeel A1: relatie kind - opvoeder

Onderstaande uitspraken hebben betrekking op **hoe het betreffende kind met jou omgaat**.
Met het omcirkelen van een cijfer geef je aan in hoeverre een uitspraak over de interactiestijl van het kind naar jou toe van toepassing is, waarbij:

-2	=	veel te weinig	☐	= voor de interventie/onderzoek
-1	=	te weinig	☐	= na de interventie/onderzoek
0	=	normaal		
+1	=	vaak		
+2	=	veel te vaak		

- Leeft zich in mij in -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Rekening houden met je, attent zijn naar je.
Veel te veel: Altijd begrip voor je tonen; zich te sterk medeverantwoordelijk voelen; jou altijd willen helpen/geruststellen/troosten. Voor een kind is het te veel op jouw "wel en wee" gericht.
- Op zijn/haar hoede bij mij -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Zaken of intenties naar jou op een gezonde manier betwifelen; een gezond-kritische instelling naar jou.
Veel te veel: Veel scepsis over jou; jou vaak heimelijk op de proef stellen of uit de tent lokken; jou sterk wantrouwen.
- Stelt eisen aan mij -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Het kind kan op een stellige, duidelijke manier aangeven wat het van je verwacht of verlangt.
Veel te veel: Het kind stelt rechtstreekse eisen, die je gezag ter discussie stellen of aantasten: "Ik wil... (dus) Jij moet."
- Stelt zich bescheiden naar mij op -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Een terughoudend-vriendelijke opstelling; ingetogenheid, afwachten tot het aan de beurt is.
Veel te veel: Geen eigen mening lijken te hebben; te weinig eigenheid naar jou toe. Altijd jouw initiatief of mening afwachten.
- Moedigt mij aan en ondersteunt mij -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Ondersteunende opmerkingen; zorgzaamheid t.a.v. jou; jou steunend oogcontact bieden; jou moed inspreken; voor jou opkomen; jou beschermen tegen kritiek van anderen.
Veel te veel: Jou kritiekloos en/of op-het-plakkerige-af steunen.
- Stelt zich terughoudend op -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Adequate distantie in het contact; niet te snel of te gemakkelijk naar jou "over de brug komen".
Veel te veel: Het kind stelt zich te gesloten of sterk vermijdend naar jou op. Het is daardoor niet of moeilijk bereikbaar voor je.
- Accepteert kritiek -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Het kind accepteert aan- of opmerkingen van jou. Het staat niet onmiddellijk klaar met een weerwoord; het wil ook naar het eigen aandeel in een probleem kijken.
Veel te veel: Klakkeloos je kritiek incasseren; nooit een weerwoord.
- Vertrouwt op eigen oordeel -2 -1 0 +1 +2
Normaal is o.a.: Een gezonde onafhankelijke opstelling; zich niet te snel laten beïnvloeden of meeslepen door jouw mening.
Veel te veel: Te zelfbepalend gedrag; teveel een eigen weg willen gaan; kritiek van jou volledig negeren; erg eigenwijs.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

9. Heeft persoonsgerichte kritiek op mij -2 **-1** 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Bepaalde onhebbelijkheden of eigenschappen van jou durven aangeven of ter discussie stellen.
 Veel te veel : Jou daarmee proberen 'onderuit' te halen, te beschuldigen, belachelijk te maken of te kwetsen.
10. Geeft mij advies -2 -1 **0** **+1** +2
 Normaal is o.a.: Goedbedoelde raad; zaken die het goed beheerst aan je willen voordoen, uitleggen; oplossingen aanreiken.
 Veel te veel : Opdringerig, vaak ongevraagd en op allerlei gebieden (goedbedoelende?) betweterige raad of suggesties aan je opdringen.
11. Benadrukt de positieve kanten van mij -2 -1 **0** +1 +2
 Normaal is o.a.: Op gepaste wijze complimenten aan je geven; leuke/aardige eigenschappen van jou (verbaal of non-verbaal) opmerken of beklemtonen; bijval t.a.v. jouw inbreng of initiatief.
 Veel te veel : Met jou 'dwepen', verliefd op je zijn.
12. Stelt zich afhankelijk op naar mij -2 -1 0 **+1** +2
 Normaal is o.a.: Het kind weet op gepaste wijze voldoende hulp, uitleg, leiding, goedkeuring, bevestiging aan je te onttrekken of te vragen.
 Veel te veel : Voortdurend, te pas en te onpas een beroep doen op jouw hulp, zich daaraan 'vastklampen'; extreem onzelfstandig gedrag.
13. Geeft mij de ruimte -2 **-1** 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Het kind legt je niet teveel beperkingen op; het vergt geen onevenredige tijd of energie van je.
 Veel te veel : Het kind is veel te gemakkelijk of meegaand en het vraagt duidelijk te weinig aandacht van je. Het is nooit lastig.
14. Laat kwaadheid zien aan mij -2 -1 0 **+1** +2
 Het betreft kwaadheid op jou!
 Normaal is o.a.: Gepaste boosheid laten blijken als het zich onterecht behandeld voelt door jou.
 Veel te veel : Jou buiten proporties beschuldigen, bedreigen, kwetsen of fysiek agressief benaderen; 'blinde woede' naar jou.
15. Wil van mij winnen -2 -1 **0** **+1** +2
 Normaal is o.a.: Het kind streeft op gepaste wijze erkenning van zijn kwaliteiten na en durft daarvoor wel wat gezonde strijd met je aan te gaan.
 Veel te veel : Altijd gelijk willen hebben of door willen drukken; jou steeds willen overtroeven; een 'ongenaakbare' houding.
16. Plaatst kanttekeningen: 'Ja, maar ...' -2 -1 **0** +1 +2
 Normaal is o.a.: Een gezond-kritische opstelling van het kind t.a.v. jouw inbreng, zonder dat het jou daarmee wil 'overtroeven'.
 Veel te veel : Teveel scepsis uiten waarmee het je gezag ondergraaft; altijd wat te 'mekkeren' (zonder echte oplossingen aan te geven).
17. Stelt zich gelijkwaardig aan mij op -2 -1 **0** +1 +2
 N.B. Het kind gaat geen echte strijd aan!
 Normaal is o.a.: Durft (leeftijdadequaat) voldoende ruimte of initiatief naar jou te nemen bijv. op gebieden waar het sterk(er) is.
 Veel te veel : Betweterig-bemoeizuchtig leiding willen nemen of delen.
18. Is zorgzaam voor mij -2 **-1** 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Wil je wel helpen, ontlasten van karweitjes; het kind is voldoende attent naar je, houdt voldoende rekening met je.
 Veel te veel : Het kind stemt zijn gedrag veel te veel af op jouw welbevinden; het zit 'te dicht op je' met zorgzame initiatieven.
19. Doet wat ik vraag -2 **-1** **0** +1 +2
 Normaal is o.a.: Voldoende aan jouw vragen, wensen tegemoet komen; voldoende meegaand zijn; 'niet te moeilijk doen'.
 Veel te veel : Te braaf; een te gediensstige houding met weinig of geen eigen initiatief; nooit enig protest bij opdrachten.
20. Grenst zich af door te zwijgen -2 **-1** 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Kan zaken voor zich houden naar jou toe; 'heeft het hart niet teveel of te snel op de tong'; kan zijn mond houden.
 Veel te veel : Erg gesloten en ONTWIJKEND zwijgzaam en daardoor voor jou onbereikbaar ('Hooghartige' zwijgzaamheid wordt NIET bedoeld).
21. Toont ontevredenheid over mij -2 -1 **0** +1 +2
 Normaal is o.a.: Indirect kritiek durven uiten; gepast misprijzend reageren of tegenzin tonen bijv. als jij overvraagt of teveel dwingt.
 Veel te veel : 'Je kunt het ook nooit goed doen'; steeds is dit kind cynisch-ontevreden of negativistisch-klagend over/naar jou.
22. Bijt van zich af t.o.v. mij -2 -1 **0** +1 +2
 Normaal is o.a.: Als je het kind teveel in het nauw zou drijven (of kwetsen) dan kan het voldoende stevig en zonnig 'bits' voor zichzelf opkomen.
 Veel te veel : Onevenredig kwaad-afhoudend reageren; onnodige, kwetsende verwijten naar je; 'dubbel en dwars' willen (terug)pakken.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

23. Organiseert en regelt voor mij

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Stelt zich voldoende medeverantwoordelijk op; regelt daarom zelf wel eens wat om je te ontlasten..

Veel te veel : De rol van medeopvoeder willen spelen in de groep; je teveel/ te vaak op eigen initiatief zaken uit handen willen nemen.

24. Toont teleurstelling over mij

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Het kan je op gepaste wijze (zonder te kwetsen) laten merken 'dat je tegenvalt', dat het wat beters had verwacht.

Veel te veel : Het voelt zich altijd door jouw toedoen tekort gedaan: het kind voelt zich snel verongelikt door jou en 'makt' dan.

25. Stelt zich afwachtend op

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Een ontvankelijke opstelling naar jou; het kan jouw initiatief of hulp afwachten, maar ook weer niet te lang.

Veel te veel : Erg passief-afhankelijke opstellingen; veel te verlegen naar jou; niet zelf durven en teveel jouw hulp afwachten.

26. Wijst mij op fouten die ik maak

-2 -1 0 +1 +2

N.B. Het gaat het kind hier meer om je inhoudelijke fouten, minder om jouw 'foute' persoonlijkheidskenmerken!

Normaal is o.a. : Het kind kan duidelijk maar gepast aangeven dat je je - in zijn ogen - vergist.

Veel te veel : Je steeds op fouten willen betrappen om te overtroeven.

27. Wil mij overtuigen, met de beste bedoelingen

-2 -1 0 +1 +2

N.B. Het kind heeft 'het beste met jou voor' zoekt geen strijd!

Normaal is o.a. : Stellig spreken, met flair kunnen beargumenteren of demonstreren wanneer het denkt jou iets te bieden te hebben.

Veel te veel : Continu praten, steeds in de rede vallen, drammen.

28. Stelt zich kwetsbaar op

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Kan jou op een ontvappende, gepaste wijze zijn zwaktes aangeven en tijdig hulp/veiligheid/roost bij je zoeken.

Veel te veel : Zich 'hulpeloos' aan je vastklampen; benauwende afhankelijkheid, daarmee jouw bescherming en hulp willen 'forceren'.

29. Kijkt de kat uit de boom

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Het kind laat niet te snel 'het achterste van zijn tong zien'; 'het weet zijn kruit naar je droog te houden'.

Veel te veel : Altijd stuurs-afhoudend; het kind komt nooit eens 'over de brug' naar jou; blijft altijd sterk gereserveerd.

30. Houdt zich aan regels, die ik stel

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Het kind luistert voldoende naar je, volgt je aanwijzingen voldoende op, ook als je er eens niet bent.

Veel te veel : Een veel te kritiekloze en ondergeschikte houding naar jou; klakkeloze volgzzaamheid; te confronterend naar jou.

31. "Aanval is de beste verdediging"

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Het kind probeert jouw kritiek te voorkomen door je voor te zijn met ideeën, plannen of verwijten.

Veel te veel : Het kind probeert jou met een veel te agressieve stijl (bij voorbaat) 'af te schrikken', door woorden en/of daden .

32. Trekt zich terug

-2 -1 0 +1 +2

Normaal is o.a. : Het kind wil je zo op gepaste wijze even ontmoedigen in 't contact. Bijv. bij schuld- /schaamte- of onmachtgevoelens naar jou, uit loyaliteit naar derden of om voldoende autonomie te bewaren.

Veel te veel : Het blijft onbereikbaar voor je; "Laat mij maar."

Bronnen:

Boek: R. Verstegen en H.P.B. Lodewijks,

Interactiewijzer Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties,
2009, van Gorcum, Assen.

Computerprogramma: *Interactiewijzer*, Sorée Educatieve Software, Venlo.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

Onderdeel A2: relatie opvoeder - kind

Onderstaande uitspraken hebben betrekking op wat het kind bij jou oproept, **waartoe je in eerste instantie geneigd bent** (het gaat er dus niet om of je in werkelijkheid altijd zo reageert)
Op een driepuntsschaal kan aangegeven worden in hoeverre de uitspraak van toepassing is, waarbij:

- = nauwelijks of niet
0 = binnen normale grenzen
+ = duidelijk

1. Je neigt ertoe dit kind als gemakkelijk volgend te zien - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je voelt je door dit kind niet ingeperkt; je bent ertoe geneigd het vriendelijk, maar mogelijk ook wat oppervlakkig te benaderen; je verwacht er weinig tegenspel, kritiek of weerwoord van.
2. Je neigt ertoe met dit kind de strijd aan te gaan - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je neigt ertoe om je pedagogisch gezag extra te willen handhaven of bekrachtigen; je voelt de neiging om een machtsstrijd aan te gaan. (N.B. 'Strijd' om het kind emotioneel te bereiken of om het te activeren wordt hier NIET bedoeld!!)
3. Je neigt ertoe dit kind te 'bemoederen' - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je ziet het kind als kwetsbaar, zwak en afhankelijk van jouw hulp; je wilt het beschermen, 'behoeden'; je kunt je ook onthand voelen door zoveel afhankelijkheid.
4. Je neigt ertoe bijval en steun bij dit kind te zoeken - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je voelt je gerieflijker wanneer dit kind in de groep is; je stelt het gezelschap van dit kind op prijs; je neigt tot bevestigend oogcontact zoeken of zoekt bepaalde steun, bijv. in groepssituaties die voor jou moeilijker zijn.
5. Je neigt ertoe geïrriteerd en afwijzend te reageren op dit kind - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je wordt ongeduldig; je voelt wantrouwen; je voelt je getergd; je vindt het kind onsympathiek, raar, lastig of 'naar'; je neigt ertoe sceptisch of badinerend te reageren; je zou het wel eens steviger willen aanpakken omdat je je eraan ergert.
6. Je neigt ertoe dit kind uit de put te halen - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je wilt het kind 'bereiken' of uit zijn isolement halen; je neigt tot initiatieven om meer aansluiting bij dit kind te vinden, geslotenheid te verminderen, om het te activeren, om het op te beuren.
7. Je neigt ertoe zaken aan dit kind over te laten - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je vindt het kind vaardig, kundig of sterk genoeg in bepaalde situaties en enig ertoe initiatief of leiding eraan toe te vertrouwen, het ruimte of 'volgzame' aandacht te geven.
8. Je neigt ertoe dit kind te straffen - **0** +
Signalen zijn o.a.: Je voelt de neiging om het kind streng aan (of terug) te pakken: "Wie niet horen wil, moet maar voelen!"; je vindt dat het kind maar eens door straf moet ervaren dat het over essentiële grenzen gaat of is gegaan.

Bronnen:

Boek: R. Verstegen en H.P.B. Lodewijks,

Interactiewijzer Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties,
2009, van Gorcum, Assen.

Computerprogramma: *Interactiewijzer*, Sorée Educatieve Software, Venlo.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

 = voor de interventie / onderzoek
 = na de interventie / onderzoek

Onderdeel B1: relatie kind - andere kinderen

Let op:

Onderstaande uitspraken hebben betrekking op **hoe het betreffende kind omgaat met andere kinderen**.
 Met een cijfer kan aangegeven worden in hoeverre de uitspraak van toepassing is, waarbij:

-2	=	veel te weinig
-1	=	te weinig
0	=	normaal
+1	=	vaak
+2	=	veel te vaak

1. Leeft zich in andere kinderen -2  0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Rekening houden met andere kinderen uit de groep; attent gedrag naar hen; hen voldoende aanvoelen; kinderen willen helpen, geruststellen, troosten.
 Veel te veel : Voortdurend bezig zijn met het wel en wee van de groepsgenoten.
2. Op zijn/haar hoede bij andere kinderen -2 -1 0  +2
 Normaal is o.a.: Inbreng of attenties van andere kinderen op een gezonde manier in twijfel kunnen trekken; gezond kritisch.
 Veel te veel : Veel scepsis/argwaan; kinderen heimelijk op de proef stellen of uit de tent lokken; kinderen steeds/sterk wantrouwen.
3. Stelt eisen aan de andere kinderen -2 -1 0 +1 
 Normaal is o.a.: Het kind geeft op een gepaste maar stellige, duidelijke manier aan wat het van groepsgenoten verwacht of verlangt.
 Veel te veel : Het kind stelt veel te veel of te hoge eisen aan groepsgenoten vanuit een 'bazige' rol: "Ik wil..., jij moet...".
4. Stelt zich bescheiden op naar andere kinderen  -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Vriendelijke terughoudendheid in de groep; een 'ingetogen' houding; zijn/haar beurt 'minzaam' afwachten.
 Veel te veel : Geen eigen mening lijken te hebben; geen eigenheid; altijd het initiatief van anderen afwachten; erg verlegen.
5. Ondersteunt andere kinderen  -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Ondersteunende opmerkingen; zorgzaamheid naar andere kinderen; hen steunend oogcontact bieden; hen moed inspreken; voor hen opkomen; hen beschermen tegen kritiek.
 Veel te veel : Kind(eren) kritiekloos en op -het plakkerige af- steunen.
6. Stelt zich terughoudend op -2 -1  +1 +2
 Normaal is o.a.: Adequaat distantie in het contact aanhouden; niet te snel of te gemakkelijk 'over de brug komen' naar groepsgenoten.
 Veel te veel : Stelt zich te gesloten of sterk vermijdend op in de groep. Het kind is daardoor niet of moeilijk bereikbaar voor groepsgenoten.
7. Accepteert kritiek -2  0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Accepteert aan- of opmerkingen van groepsgenoten; staat niet meteen klaar met een (agressief) weerwoord; wil ook naar eigen aandeel kijken; wil er wel lering uit trekken.
 Veel te veel : Klakkeloos kritiek incasseren; nooit een weerwoord.
8. Vertrouwt op eigen oordeel -2 -1 0  +2
 Normaal is o.a.: Een gezonde onafhankelijke opstelling; zich niet te snel laten beïnvloeden of meeslepen door groepsgenoten.
 Veel te veel : Gaat onverstoordbaar zijn eigen gang; negeert kritiek van groepsgenoten volledig; gaat er vanuit gelijk te hebben.
9. Heeft persoonsgerichte kritiek -2 -1  +1 +2
 Normaal is o.a.: Onhebbelijkheden, eigenschappen van groepsgenoten op gepaste wijze durven aangeven of ter discussie stellen.
 Veel te veel : Groepsgenoten daarmee proberen 'onderuit' te halen, te beschuldigen, belachelijk te maken of te kwetsen.
10. Geeft advies aan andere kinderen -2 -1 0  +2
 Normaal is o.a.: Goedbedoelde raadgevingen; willen uitleggen; willen voordoen; oplossingen aanreiken willen aanreiken aan groepsgenoten.
 Veel te veel : Opdringerig, vaak ongevraagd en op allerlei gebieden (goedbedoelde) betweterige raad of suggesties blijven aandragen.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

11. Benadrukt de positieve kanten van andere kinderen -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Op gepaste wijze complimenten aan kinderen geven; leuke/aardige eigenschappen opmerken, beklemtonen of aangeven; bijval t.a.v. inbreng of initiatieven van groepsgenoten.
 Veel te veel : Met bepaalde kinderen 'dwepen', 'blinde liefde'.
12. Stelt zich afhankelijk op t.o.v. andere kinderen -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Het kind weet op gepaste wijze voldoende hulp, uitleg, leiding, bevestiging te vragen of te ontlokken aan groepsgenoten wanneer dat nodig is.
 Veel te veel : Zich te vaak, te pas en te onpas afhankelijk maken van hulp of leiding door groepsgenoten, zich daaraan 'vastklampen'.
13. Geeft de andere kinderen ruimte -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Andere kinderen niet teveel beperkingen opleggen; voldoende meegaande houding naar groepsgenoten; niet teveel vergen.
 Veel te veel : Veel te gemakkelijk of meegaand; vanuit een te volgzame houding veel te weinig 'plaats' in de groep innemen of vragen.
14. Laat kwaadheid zien naar andere kinderen -2 -1 0 +1 +2
 N.B. Het gaat om kwaadheid over die kinderen zelf!
 Normaal is o.a. : Het toont bijv. gepaste boosheid bij (vermeende) onrechtvaardigheid, oneerlijkheid.
 Veel te veel : Kinderen buiten proporties beschuldigen, bedreigen, kwetsen of fysiek agressief benaderen; 'blinde woede' naar hen.
15. De inzet is: "winnen" -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Het kind streeft op gepaste wijze erkenning van zijn kwaliteiten na met een gezond-competitieve instelling.
 Veel te veel : Wil altijd de beste of de baas zijn; wil teveel indruk maken, overtroeven, doordrukken, arrogantie of 'hanengedrag'.
16. Plaatst kanttekeningen: 'Ja, maar...' -2 -1 0 +1 +2
 Bedoeld wordt een gezond-kritische opstelling t.a.v. inbreng van groepsgenoten, vraagtekens plaatsen zonder te willen 'overtroeven'.
 Veel te veel : Teveel scepsis uiten waarmee het de sfeer ondergraaft; altijd wat te 'mekkeren' (zonder echte oplossingen aan te reiken).
17. Neemt de leiding in het belang van de groep -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Zich op geëigende en gepaste wijze aanbieden of handelen als taakgericht leider van en voor de groep.
 Veel te veel : Voortdurend betweterig-bemoezuchtig een leidersrol claimen met het idee: "Ik weet wat het beste is voor de groep".
18. Is zorgzaam voor andere kinderen -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Het kind wil groepsgenoten wel helpen; is attent in woord en daad; beschermt en ondersteunt zonodig kinderen.
 Veel te veel : Het kind stemt zijn gedrag veel te veel af op het welbevinden van bepaalde kinderen; 'bemoedert' teveel; wil te snel helpen.
19. Doet wat gevraagd wordt -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Voldoende meegaand zijn; 'niet te moeilijk doen'; voldoende aan reële vragen van groepsgenootjes tegemoetkomen.
 Veel te veel : Een veel te 'gedienstige' houding; laat zich teveel voor het karretje spannen door groepsgenootjes; 'slaafs' gedrag.
20. Grenst zich af door te zwijgen -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Kan zaken voor zich houden in de groep; 'heeft het hart niet teveel op de tong; kan een geheim bewaren.
 Veel te veel : Veel te gesloten en zwijgzaam in de groep, onbereikbaar. ('Hooghartige' zwijgzaamheid wordt hier NIET bedoeld).
21. Toont ontevredenheid -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Indirect kritiek durven uiten; op een gepast wijze ongenoegen kunnen laten merken.
 Veel te veel : Altijd mopperen, klagen, verongelijkt over de groep zonder echte alternatieven aan te geven: "Ik vind het gewoon niks".
22. Bijt van zich af -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Het kind kan voldoende stevig en zonodig 'bits' voor zichzelf opkomen als het in het nauw gebracht wordt.
 Veel te veel : Onevenredig kwaad-afhoudend reageren; onnodige, kwetsende verwijten; schelden naar kinderen; keihard terug willen pakken.
23. Organiseert en regelt voor andere kinderen -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Stelt zich voldoende medeverantwoordelijk op voor de groep en doet daarom uit zichzelf ook wel 'regeltaken'.
 Veel te veel : De 'regelneef' of 'control freak' die meent -omwille van de groep- steeds maar weer dingen te moeten regelen/aansturen.
24. Laat teleurstelling blijken -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a. : Het kan groepsgenoten op gepaste wijze (zonder te kwetsen) laten merken 'dat het wat beters had verwacht.
 Veel te veel : 'Het valt altijd tegen'; klaagt of 'makt' daar steeds over; het kind voelt zich snel tekort gedaan door/in de groep.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

25. Stelt zich afwachtend op -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Een ontvankelijke opstelling t.a.v. groepsgenoten; hun initiatief of hulp kunnen afwachten indien nodig.
 Veel te veel : Erg passief-afhankelijke houding; veel te 'timide' in de groep; niet zelf durven; altijd afwachten wat de ander vindt of doet.
26. Wijst andere kinderen op gemaakte fouten -2 -1 0 +1 +2
 N.B. Het gaat het kind dan meer om echte inhoudelijke fouten dan om 'foute' persoonlijkheidskenmerken! 'Het speelt de bal, niet de man'.
 Veel te veel : Groepsgenoten steeds op fouten willen betrappen; het kind wil hen zo steeds onder 'controle' houden of overtroeven.
27. Wil andere kinderen overtuigen in hun belang -2 -1 0 +1 +2
 N.B. Het kind heeft 'het beste met hen voor' zoekt geen strijd!
 Normaal is o.a.: Stellig spreken, met 'flair' beargumenteren of demonstreren wanneer het denkt hen iets positiefs te bieden.
 Veel te veel : Continu praten, steeds in de rede vallen, drammen.
28. Stelt zich kwetsbaar op bij andere kinderen -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Groepsgenoten op een gepaste, ontwapenende wijze zijn zwaktes aangeven en tijdig steun/hulp/troost zoeken.
 Veel te veel : Zich 'hulpeloos' aan kinderen vastklampen, met een veel te afhankelijke opstelling hulp of steun 'afdwingen'.
29. Kijkt de kat uit de boom -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Laat niet te snel 'het achterste van zijn tong' zien in de groep; 'Het kind weet zijn kruif droog te houden'.
 Veel te veel : Altijd stuurs-afhoudend, gesloten, 'komt nooit eens over de brug'; blijft altijd gereserveerd.
30. Houdt zich aan regels van de groep -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Het kind weet zich naar (impliciete) groepsnormen of geaccepteerde leiders te voegen; het valt niet teveel op.
 Veel te veel : Veel te kritiekloos of klakkeloos-volgzame houding; conformeert zich te sterk naar de groep, durft nooit af te wijken.
31. "Aanval is de beste verdediging" -2 -1 0 +1 +2
 Normaal is o.a.: Problemen met/kritiek uit de groep voor willen zijn met een strijdbare houding, ideeën, plannen, verwijten.
 Veel te veel : Onevenredig fel, (bij voorbaat) grensoverschrijdend agressief reageren naar groepsgenoten in woorden en/of daden.
32. Trekt zich terug -2 -1 0 +1 +2
 Het kind kan zich (even) onttrekken aan contact met groepsgenoten; dat is functioneel bijv. bij schuld- schaamte- onmachtgevoelens, uit loyaliteit naar derden of om voldoende autonomie te bewaren.

Bronnen:

Bock: R. Versteegen en H.P.B. Lodewijks,

Interactiewijzer Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties,
 2009, van Gorcum, Assen.

Computerprogramma: *Interactiewijzer*, Sorée Educatieve Software, Venlo.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

Onderdeel B2: relatie kind - andere kinderen

Onderstaande uitspraken hebben betrekking op **hoe andere kinderen met het betreffende kind omgaan**. Met het omcirkelen van onderstaande tekens kan worden aangegeven in hoeverre de uitspraak van toepassing is.

de hele groep reageert duidelijk zo	+++
de meerderheid duidelijk zo/de minderheid binnen normale grenzen	++0
de meerderheid duidelijk zo/de minderheid niet of nauwelijks	+-
de minderheid duidelijk zo/de meerderheid binnen normale grenzen	+00
de groep reageert sterk verdeeld	+ - 0
de minderheid duidelijk zo/de meerderheid niet of nauwelijks	+ --
de hele groep reageert binnen de normale grenzen zo	000
meerderheid binnen normale grenzen /minderheid niet of nauwelijks	00-
meerderheid niet of nauwelijks /minderheid binnen normale grenzen	0--
de hele groep reageert niet of nauwelijks zo	---

- Andere kinderen gaan er bij voorbaat van uit dat dit kind wel zal instemmen --- 000 +++
Andere kinderen vinden dit kind 'gemakkelijk' in de groep. Ze verwachten er geen echt tegenspel van wanneer ze zelf met richtinggevend initiatieven komen. Ze gaan er vanuit dat dit kind wel meegaand zal zijn t.a.v. hun opvattingen, aanwijzingen.
- Andere kinderen nemen een ondergeschikte houding bij dit kind aan --- 000 +++
Andere kinderen laten ontzag zien voor dit kind. Dat kan bijv. door een afwachtende of gediensstige houding naar dit kind, door het vermijden van conflicten, door erkenning te laten merken van zijn of haar leiderschap of machtspositie in de groep.
- Andere kinderen nemen het initiatief bij dit kind --- 000 +++
Andere kinderen lijken zich vrij zeker te voelen van hun zaak t.o.v. dit kind en nemen vanuit die positie het initiatief in contact. Zij zien dit kind als 'zwakker'. Daarom willen ze het ook wel helpen, steunen, op sleeptouw nemen.
- Andere kinderen zoeken het aangename gezelschap van dit kind op --- 000 +++
Andere kinderen waarderen het gezelschap van dit kind en ze zoeken dat op vanwege de vriendschappelijke steun, de zorgzaamheid, vertrouwelijkheid of hartelijkheid die dit kind hen biedt.
N.B. Dus niet vanwege spanning, sensatie, volgzzaamheid, pesten!
- Andere kinderen reageren geïrriteerd op dit kind --- 000 +++
Andere kinderen ergeren zich aan dit kind ("Daar heb je hem/haar weer; ook altijd wat..."); ze distantiëren zich ervan; ze kunnen het isoleren van de groep als 'afwijkend' (anders, raar, of gek); het proberen te kleineren; ook wel 'harder' aanpakken uit ergernis.
- Andere kinderen 'vergeten' dit kind --- 000 +++
Andere kinderen negeren dit kind, laten het links liggen, houden er geen rekening mee, vinden het oninteressant of saai. Zulke reacties kunnen ook voortkomen uit teleurstelling over het falen van hun (eerdere) toenaderingspogingen.
- Andere kinderen varen op het kompas van dit kind --- 000 +++
Andere kinderen laten gemakkelijk de leiding over aan dit kind; ze stellen zich volgzzaam op. Ook 'bewondering' van dit kind door groepsgenoten kan een signaal zijn.
- Andere kinderen zijn bang voor dit kind --- 000 +++
Andere kinderen 'binden in', houden zich 'gedeisd' of mijden dit kind vanwege de dreiging die ervan uit kan gaan; ze gaan ervan uit dat het hen op enigerlei wijze kan 'pakken'. Wanneer het kind echt terroriseert kan ook 'bezwerende gediensstigheid' een signaal zijn.

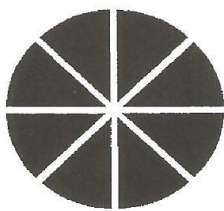
Bronnen:

Boek: R. Verstegen en H.P.B. Lodewijks,

Interactiewijzer Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties, 2009, van Gorcum, Assen.

Computerprogramma: *Interactiewijzer*, Sorée Educatieve Software, Venlo.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl



SLEUTEL van de BOTS-vragenlijsten uit 'Interactiewijzer' ©

Auteurs: Rob Verstegen en Henny Lodewijks

SLEUTEL A1 VRAGEN Boven Samen

Vraag 10: 0 +1
17: 0 0
23: -1 -1
27: +2 +2
Totaal BS +1 - +2

Samen Boven

Vraag 1: -2 -2
5: -2 -2
11: 0 0
18: -1 -1
Totaal SB -5 -5

Samen Onder

Vraag 7: 0 0
13: -1 -1
19: -1 -1
30: 0 0
Totaal SO -2 -1

Onder Samen

Vraag 4: 0 0
12: +1 +1
25: -2 -2
28: +2 +1
Totaal OS +1 0

Onder Tegen

Vraag 6: 0 0
20: -1 -1
29: -1 -1
32: -1 -1
Totaal OT -3 -3

Tegen Onder

Vraag 2: 0 0
16: 0 0
21: 0 0
24: +1 +1
Totaal TO +1 +1

Tegen Boven

Vraag 9: -1 -1
14: +1 +1
22: 0 0
31: +1 +1
Totaal TB +1 +1

Boven Tegen

Vraag 3: +1 +1
8: +1 0
15: +1 0
26: +1 +1
Totaal BT +4 +2

SLEUTEL B1 VRAGEN Boven Samen

Vraag 10: +1 +1
17: -2 -2
23: -2 -2
27: -1 0
Totaal BS -4 -3

Samen Boven

Vraag 1: -1 -1
5: -2 -2
11: -2 -2
18: -2 -1
Totaal SB -7 -6

Samen Onder

Vraag 7: -1 -1
13: -1 -1
19: -1 -1
30: -2 -2
Totaal SO -5 -5

Onder Samen

Vraag 4: -2 -2
12: -2 -2
25: 0 0
28: -2 -2
Totaal OS -6 -6

Onder Tegen

Vraag 6: +2 0
20: +1 +2
29: +1 +1
32: +1 +1
Totaal OT +5 +4

Tegen Onder

Vraag 2: +2 +1
16: 0 0
21: 0 0
24: +1 +1
Totaal TO +3 +2

Tegen Boven

Vraag 9: 0 0
14: +1 +1
22: +1 +1
31: 0 0
Totaal TB +2 +2

Boven Tegen

Vraag 3: +2 +2
8: +1 +1
15: -1 -1
26: +2 +2
Totaal BT +4 +4

SLEUTEL A2 VRAGEN Boven Samen

Vraag 7: 0 +

Samen Boven

Vraag 4: - -

Samen Onder

Vraag 1: 0 0

Onder Samen

Vraag 3: 0 0

Onder Tegen

Vraag 6: + +

Tegen Onder

Vraag 5: - 0

Tegen Boven

Vraag 8: - -

Boven Tegen

Vraag 2: - 0

SLEUTEL B2 VRAGEN Boven Samen

Vraag 7: - - - - -

Samen Boven

Vraag 4: - - - - -

Samen Onder

Vraag 1: 0 + + 0 + +

Onder Samen

Vraag 3: - 0 + - 0 +

Onder Tegen

Vraag 6: 0 + + 0 0 +

Tegen Onder

Vraag 5: 0 + + 0 + +

Tegen Boven

Vraag 8: - - + 0 0 +

Boven Tegen

Vraag 2: - - - - - 0

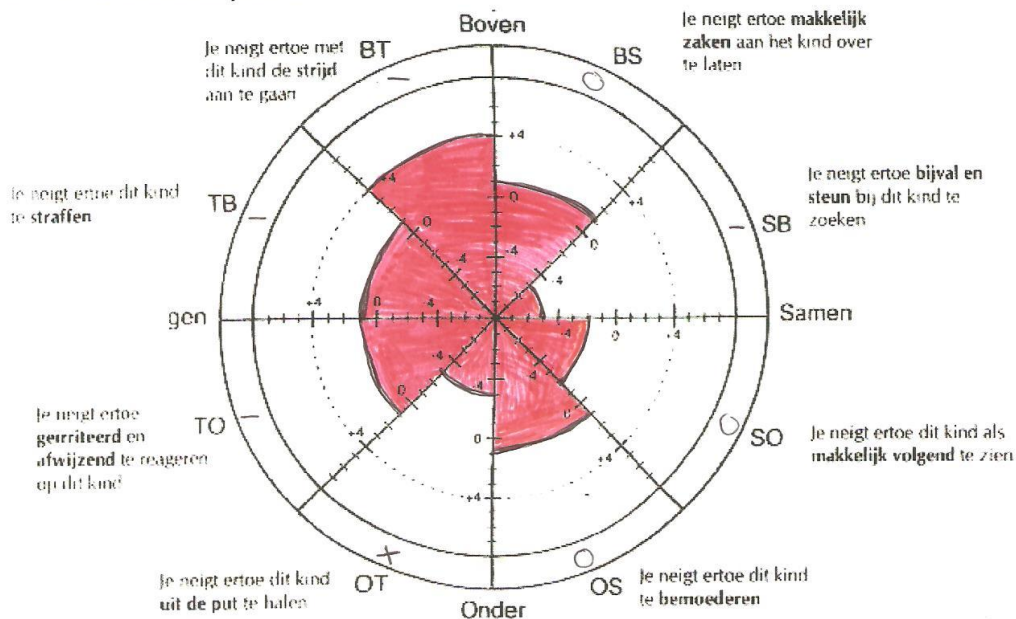
Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

■ = voor de interventie

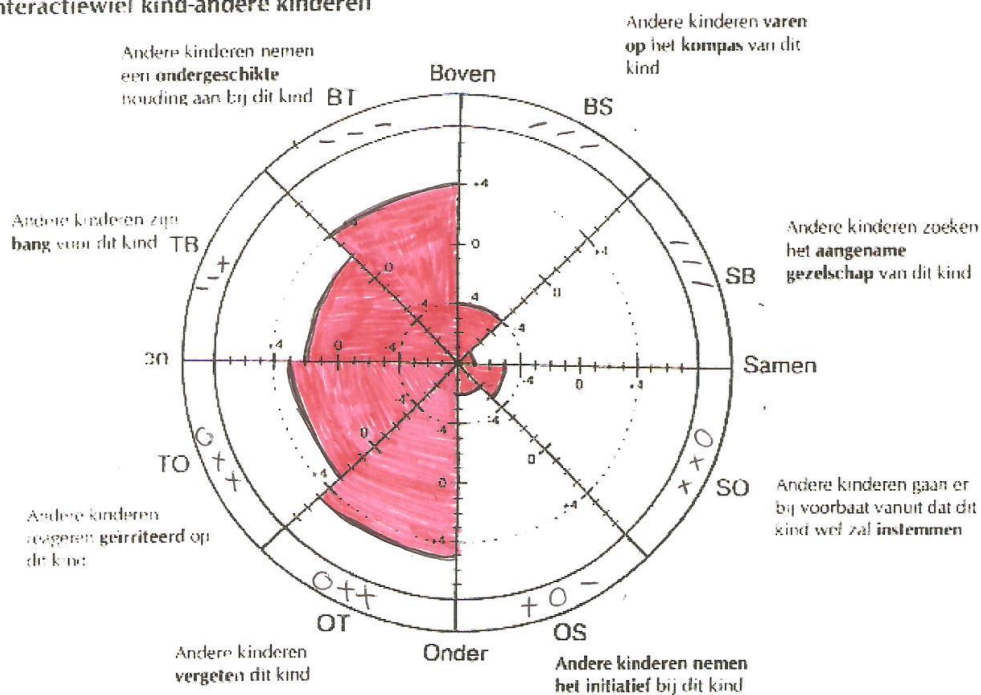
■ = na de interventie (zie volgende pagina)

A. Interactiewiel kind-opvoeder

00.02.006/RH/H



B. Interactiewiel kind-andere kinderen



Bronnen:

Boek: R. Verstegen en H.P.B. Lodewijks,

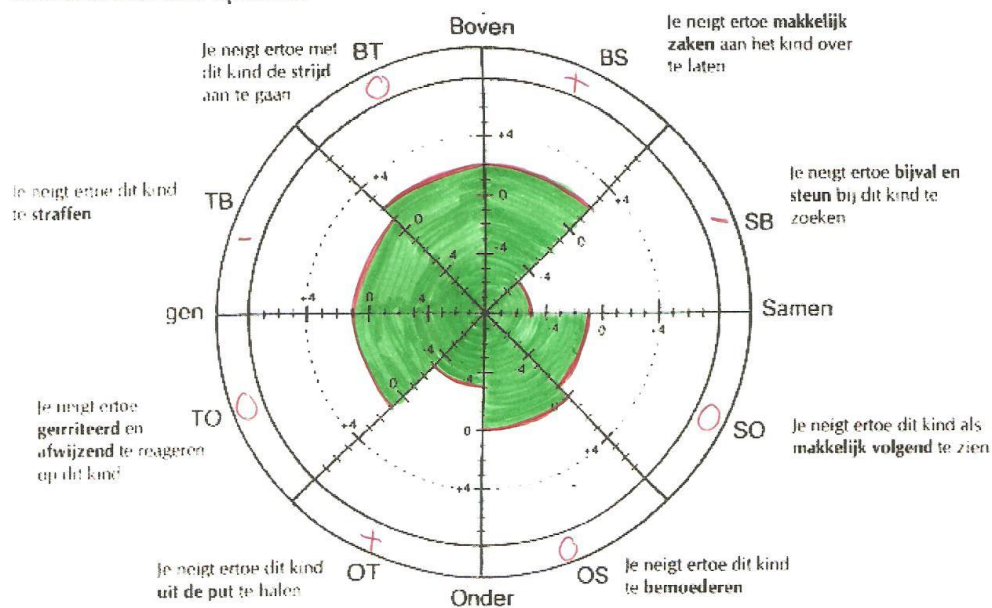
Interactiewijzer Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties, 2009, van Gorcum, Assen.

Computerprogramma: Interactiewijzer, Sorée Educatieve Software, Venlo.

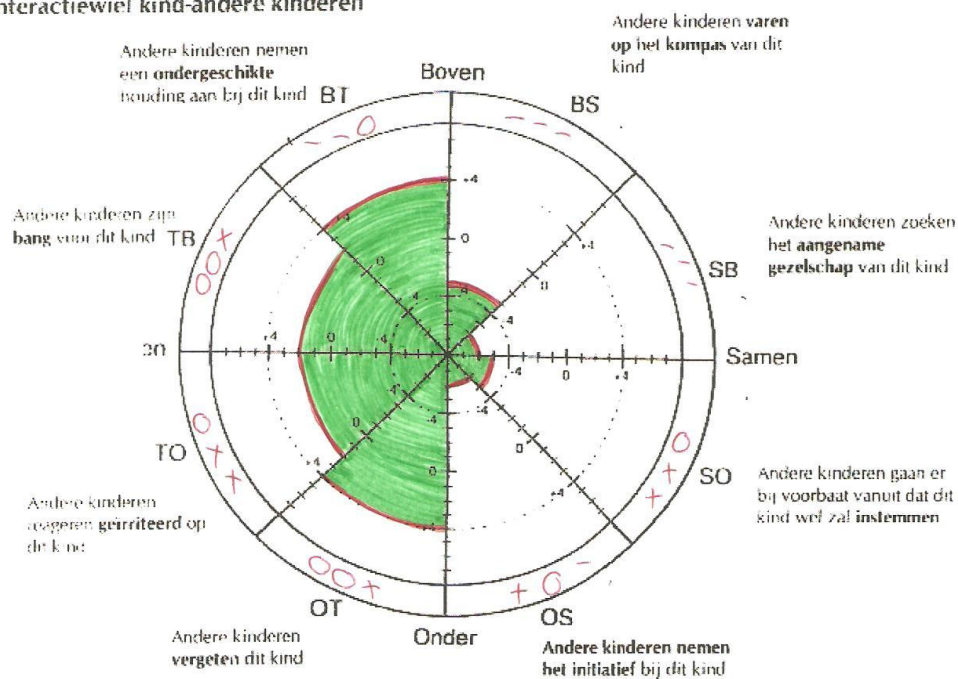
Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

A. Interactiewiel kind-opvoeder

00.02.006/RF/H



B. Interactiewiel kind-andere kinderen



Bronnen:

Boek: R. Verstegen en H.P.B. Lodewijks,

Interactiewijzer Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties, 2009, van Gorcum, Assen.

Computerprogramma: *Interactiewijzer*, Sorée Educatieve Software, Venlo.

Kijk voor meer informatie op www.interactiewijzer.nl

BEKIJKEN VAN DE EERSTE OPNAME

1. Noteer voor jezelf 3 sterke momenten. (zet er de tijdnotering bij.)

Opvallend heden bij Kaz:

- Script afgaan in zijn hoofd, tandenpoetsen (3.36)
- Vingers opsteken, fluisteren “ik weet het” (6.06)
- Keuze maken bij het planbord, dit doet hij snel! (15.30)

2. Noteer 3 momenten die je met je begeleider wilt bekijken. (tijdnotering)

Eerste deel film:

- Het antwoord borstel geven, Ana zei het voor, dit is niet op de camera te zien/horen (4.41)
- Aanraken van zijn klasgenoten als hij zijn armen naar beneden doet (6.46 en 7.25)
- Fluisteren tegen D. (7.29)
- Hard stoel tegen tafel botsen en roepen “clubje grrrrroen” (14.55)

Tweede deel film:

- Roepen van “Juffrouw” (rollende /r/) (1.33)
- Wat zegt hij hier? (4.49)
- Vragen aan A., de manieren waarop hij A. zijn naam zegt (vanaf 7.41)

3. Als je terugkijkt naar je hulpvraag, zie je voor jezelf dan al kleine punten waaraan je kunt gaan werken en die tot snel succes kunnen leiden?

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik effectieve communicatie bevorderen bij Kaz in groep 1?

Fase één van TEACCH: het bieden van maximale veiligheid als basis nog verder bevorderen. Het gevolg is dat mijn concrete aanwezigheid en ondersteuning nog helderder moet gaan zijn.

4. Viel het je mee of tegen wat je in deze opname zag en waarom?

Het viel tegen, want hij volgt heel veel de camera. Terwijl we toch proef gefilmd hebben, zodat de kinderen aan de camera konden wennen. Daarnaast is niet het gedrag te zien die hij meestal in de klas vertoont. De camera was weg en hij begint tijdens het spelen van kwartet weer harde klanken te produceren die niet-effectief zijn.

BEKIJKEN VAN DE EIND OPNAME

1. Noteer voor jezelf 3 sterke momenten. (zet er de tijdnkering bij.)

Opvallend heden bij Kaz:

- Dat is een beetje gek (0.47)
- Vraagt hulp aan de leerkracht bij zijn jas aandoen (1.50)
- Wappert met brief tegen de leerkracht aan (2.46)
- Onbedoeld hoppen/knipperen met ogen (3.24)

2. Noteer 3 momenten die je met je begeleider wilt bekijken. (tijdnkering)

- Wat zegt hij hier? (0.00)
- Niet- effectieve geluiden (1.09 en 2.04 tot 2.10)
- Hard zijn stoel tegen de tafel aanschuiven (1.13)
- Stampende voet naar D. toe en dreigende lichaamshouding (1.16)
- Communicatie met leerkracht (0.53, 1.53, 2.03 en 3.03)
Bij 1.53 kijkt hij naar de begeleidster.

3. Als je terugkijkt naar je hulpvraag, zie je voor jezelf dan al kleine punten waaraan je kunt gaan werken en die tot snel succes kunnen leiden?

Onderzoeksvraag:

Op welke manier kan ik effectieve communicatie bevorderen bij Kaz in groep 1?

Gedaan (de interventie m.b.v. pictogrammen):

Fase één van TEACCH: het bieden van maximale veiligheid als basis nog verder bevorderen. Het gevolg is dat mijn concrete aanwezigheid en ondersteuning nog helderder moet gaan zijn.

Vervolg:

De pictogrammen wil ik nog langer door gaan zetten. De setting steeds verder uitbreiden en de gewenste uiting met behulp van pictogrammen af leren of stimuleren.

4. Viel het je mee of tegen wat je in deze opname zag en waarom?

Het viel gelukkig nu mee. Kaz liet nu wel gedrag zien dat hij voornamelijk in de groep vertoont, maar nog zag je dat hij vol belangstelling naar de videocamera keek.

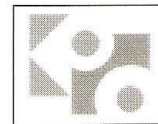
Protocol Kijkwijzer

Protocol School Video Interactie Begeleiding leerkracht

1. Intakegesprek
Uitleg over het traject en formuleren van de leervraag
2. Opname 1
Opnames gerelateerd aan de leervraag
3. Leerkracht vult formulier kijkwijzer opname 1 in.
4. feedbackgesprek 1
Leerkracht formuleert werkpunten, legt dit vast in verslag portfolio.
5. Opname 2
Opnames gerelateerd aan de werkpunten
6. Leerkracht vult formulier kijkwijzer opname 2 in.
7. Feedbackgesprek 2
In samenspraak met leerkracht beëindigen we dit traject en de leerkracht legt zijn opbrengsten vast in portfolio.
Eventueel vindt er nog een derde opname plaats (zie punt 5,6 en 7)

Protocol School Video Interactie Begeleiding leerling

1. Gesprek ouders en de groepsleerkracht
Uitleg traject en toestemming van de ouders
2. Intakegesprek met de leerling
Uitleg over het traject en formuleren van de leervraag
3. Opname 1
Opnames gerelateerd aan de leervraag
4. feedbackgesprek 1
Leerling formuleert werkpunten. SVIB'er legt vast voor dossiervorming.
5. Opname 2
Opnames gerelateerd aan de werkpunten
6. Leerling vult formulier kijkwijzer opname 2 in, eventueel samen met SVIB'er.
7. Feedbackgesprek 2
In samenspraak met leerling beëindigen we dit traject en SVIB'er legt zijn opbrengsten vast voor dossier.
Eventueel vindt er nog een derde opname plaats (zie punt 5,6 en 7)



VERDUIDELIJKING VAN BEGRIPPEN BIJ VIDEO-INTERACTIEBEGELEIDING

Als we de opname gaan bekijken, letten we op concreet waarneembare gedragsaspecten. We hanteren daarbij 5 begrippen:

1. Initiatief volgen.

Met initiatieven bedoelen we het gedrag van de ander en de signalen die hij/zij uitzendt. Je neemt de ander waar, je hoort en ziet de ander letterlijk. Je doet dit door je toe te wenden naar de ander, met je gezicht of met je hele lichaam, waardoor je de ander aan kunt kijken en hem/haar kunt horen. Dus niet alleen de ander horen, maar ook echt luisteren.

Wat is het effect hiervan? Kijken en luisteren geeft je informatie over wat de ander doet of ervaart en dat geeft je de mogelijkheid werkelijk afgestemd op de ander te reageren.

2. Ontvangstbevestiging.

De reactie op het initiatief van de ander noemen we ontvangstbevestiging. Door die reactie merkt de ander dat je hem/haar gevolgd hebt. Deze reactie kan non-verbaal zijn: bijv. door je gezichtsuitdrukking of je houding. De reactie kan echter ook verbaal zijn: bijv. ja-knikken of mmm zeggen, benoemen wat de ander doet of welke emoties je bij de ander ziet, herhalen of samenvatten wat de ander gezegd heeft.

Wat is het effect hiervan? Je laat de ander nog meer merken dan alleen de inhoud van je reactie. Al dan niet bewust zeg je meer dan wat in woorden uitgedrukt wordt.

3. Instemmend benoemen.

Dit wil zeggen dat wat er gebeurt op een prettige toon met woorden begeleid wordt. De manier waarop je verbaliseert, de intonatie en woordkeus, zorgt ervoor dat het instemmend wordt. Dit instemmend benoemen kan betrekking hebben op het handelen van het kind of jezelf, de emoties van het kind of jezelf of dat wat je wenst.

Wat is het effect? Door te benoemen wat er in de omgeving gebeurt en wat jij en de kinderen hierin doen en voelen, wordt de omgeving voor de ander te begrijpen. Het geeft de leerling inzicht in de reacties van anderen.

4. Beurtverdeling.

In elk contact kun je drie fasen onderscheiden: opening, uitwisseling en afsluiting. Openingssignalen zijn bijv. toewenden, aankijken, glimlachen, vriendelijke intonatie en naam noemen. Het ontbreken van een begroeting werkt verwarrend.

Uitwisseling is een reeks van initiatieven die ontvangen worden. De een doet of zegt iets, de ander reageert daarop. Deze reactie bepaalt hoe er mee verder gegaan wordt. Afsluiting maakt een einde aan de uitwisseling en is tevens de laatste toetsing of je elkaar begrepen hebt. De manier waarop je afrondt laat bij iemand een bepaald gevoel achter. Als je echt afgerond hebt, sta je gemakkelijker open voor een nieuwe activiteit.

5. Leiding geven.

Leiding geven is geen apart onderdeel, maar een gevolg van het toepassen van de voorgaande interactie-onderdelen. Je volgt en ontvangt, er ontstaat een uitwisseling en daaruit volgt leiding geven. Dit leiding geven kan ondersteunen of begeleiden omvatten.

Bijlage 6: Taalsamples

Taalsamples vanuit video opnames voor de interventie

Sample 1 (VID00006, minuut 2:59 tot 3:03) in de klas

Nalini (pabostudent): “En we gaan lopen op de plaats, lopen op je eigen plaats.”

Kaz: “Lopen op je poepeplaats” (daarna zijn elleboog stoten tegen meisje naast hem)

Sample 2 (VID00007, minuut 1:25 tot 1:42) tijdens een rij in de klas

Kaz: (Hij heeft een handje vast met S. , trekt aan de arm van S.)

S. : “Nou... stoppen!”

Kaz: [geluid, 2 seconde] oooeehhhh (tong zit een beetje tussen zijn lippen en slaat met zijn hand tegen zijn been, daarna botst hij met zijn billen tegen S.)

S.: “Nouououhh...” (boos gezicht)

Kaz: “Wie?”

S.: “JII!”

Kaz: “Neeh!!!” (hard)

S.: “Ja”

Sample 3 (VID00008, minuut 2:59 tot 3:54) tijdens een gymles

Kaz: [geluid, 3 seconde] “groooeehhh” (wangen opblazen, bewegen met zijn wangen)

Kaz: [geluid, 5 seconde] “uch uch uch” (neerkomend tijdens het springen komt er telkens een uch uit)

Leerkracht: “We gaan de bal rollen. Want voor sommige is het nog lastig om te vangen.”

Kaz: “poeperollen...uuurrrrrrrchhh”

Kaz: (Hij beweegt continu, draait rondjes en gooit om en om zijn benen schuin omhoog en tikt er met zijn handen tegenaan.)

Leerkracht: “Super goed!”

Kaz: “Superrrrrrr” (zachtjes)

Kaz: (Hij maakt een handbeweging dat hij op de billen van leerkracht wil tikken.)

Leerkracht: (Kijkt naar Kaz)

Kaz: [geluid, 2 seconde] “ooehhhhhh” (hard en daarna wangen opblazend)

Kaz: [geluid, 4 seconde] “grrrrroeehhh” (hij loopt rood aan.)

Sample 4 (VID00008, minuut 5:50 tot 6:09) tijdens een gymles

Leerkracht verplaatst gymmaterialen.

Kaz: [geluid, 4seconde] “ooooohhhhhh” (springend en ronddraaiend, laag en hard)

Kaz: (Hij maakt drie keer toe hard geluid met zijn voet. Hij stampt zijn voet plat hard op de grond.)

Kaz: [geluid, 2 seconde] “wheeeewhoewhoe” (laag en hard)

Kaz: [geluid, 2 seconde] “Auuuuhhhwww” (hoog en schel)

Sample 5 (VID00009, minuut 00:30 tot 00:54) tijdens een gymles

Kaz: (Hij stampt drie keer met zijn voeten op de grond. Hij zit op een gymbank. Hij plaatst daarna zijn voeten op de bank. Hij maakt dan een hard stampend geluid met zijn voeten op de bank. Om en om zijn voeten, dan zijn voeten tegelijkertijd en dan weer om en om. Hij schuift steeds met handen en billen een stuk naar voren. Dit doet hij 24 seconde lang.)

Kaz: [geluid, 2 seconde] “eeeehhhh” (laag en hard)

Sample 6 (VID00009, minuut 9:27 tot 9:31) tijdens een gymles

Leerkracht: (Leerkracht loopt naar Kaz toe.)

Kaz: (Hij kijkt naar de leerkracht. Hij maakt een vuist en beweegt deze naar de leerkracht.)

Kaz: [geluid, 1 seconde] “boe!”

Leerkracht: “Even daar gaan zitten, Kaz!” (Leerkracht wijst met vinger naar de muur.)

Taalsamples vanuit het bijgehouden logboek voor de interventie

Sample 1

Leerkracht: “Jongens en meisjes! Pak allemaal zachtjes je stoel op en naar je plaats.”

Kaz: “poepemeisjes!, whaahahahaha” (hard en overdreven lachen)

A.: “Juf?!, Kaz zegt poep...”

Leerkracht: “A. let maar even op jezelf, ik kijk wel naar Kaz. Oké?”

Kaz: [geluid, 2 seconde] “oerrrrrh” (Hij staat bij een andere leerling in zijn oor geluid te maken. Hij heeft het gesprek tussen leerkracht en A. niet gevolgd. Hij klapt hard met handen en billen tegen de stoel, zodat de stoel hard tegen de tafel aan bonkt.)

Leerkracht: “Kaz, wil je daarmee stoppen?”

Kaz: (Hij kijkt met grote ogen, loopt een beetje rood aan, naar de juf en staat even stil.)

Sample 2

Kringactiviteit: De beginklank wordt vervangen door een andere klank zodat er een ander woord ontstaat. Voorbeeld: **b**-oo-m > **r**-oo-m

Leerkracht: “Wie kan er een ander woord van s-o-k maken? We veranderen de beginklank, de klank /s/.”

S. : “r-o-k”

Leerkracht: “Heel goed, S.! Je hebt de /s/ verandert in de /r/.”

Kaz: [fluisterend] “poepegrrrid”

Kaz heeft de naam van de leerkracht verandert in een eigen versie. Kaz heeft de twee eerst klanken /si/ verandert in /poepe/.

Sample 3

Kaz: "Jufrrrrrrrrrouw" (hard en rollende /r/)

Sample 4

Tijdens het spelen met constructiemateriaal gaat de onderzoeker bij een clubje zitten. Kaz zit ook aan deze tafel en maakt een bouwwerkje van constructiemateriaal.

Leerkracht: "Wat heb jij gemaakt?"

M.: "ziekenhuis..."

Kaz: "poepehuis, wahhahahahahahaha!!!!" (hard en overdreven lachen)

Leerkracht: (negeert Kaz) "Ik zie het, is dit het ziekenhuisbed?"

M.: "ja..."

Leerkracht: "Oké, leuk! En wat heb je hier gemaakt?"

Kaz: "Juffrrrouw, JUFFRRROUW!!!" (zacht daarna hard roepend)

Leerkracht: (kijkt naar Kaz) "Wil je wat vragen, Kaz?"

Kaz: "juffrouw!"

Leerkracht: "Ja"

Kaz: "dit is rrrrrrobot met xxxxylofoon"

Leerkracht: "wow, mooi hoor!"

Kaz: "Foto? Ik heb de mooiste"

Leerkracht: "Ik maak zo meteen van alle bouwwerkjes een foto. Ik kies dan welke de mooiste is."

Kaz: "mijne!"

Leerkracht: "Misschien, kan niet altijd de jouwe kiezen als de mooiste."

Taalsamples vanuit de opnames na de interventie

Sample 1 (M2U00885, minuut 0.00 tot 0.03)

Leerkracht: "Clubje groen..."

Kaz: "evenstraussss..." (onverstaanbaar woord roept hij door de klas, hard)

Sample 2 (M2U00885, minuut 0.37 tot 0.50)

Leerkracht: "Wat voor jas had je aan Kaz?"

Kaz: "Een zomerjas" (zachtjes en langzaam)

Leerkracht: "Een zomerjas. Was het zo'n spijkerjas?" (Vragend blik)

Kaz: (wijst met zijn vinger naar de tafel bij andere kinderen)

Leerkracht: "Zie je hem?"

Kaz: "Hij is DAARRR geweest." (wijst naar de gang en zegt 'daar' harder en snel)

Kaz: "Dat is een beetje gek"

Leerkracht: "Dat is wel een beetje gek."

Leerkracht: "Pak hem maar."

Sample 3 (M2U00885, minuut 1.10 tot 1.14)

Kaz: [geluid, 1 seconde] "Wheeeehhh..."

Daarna schuift hij hard zijn stoel tegen de tafel aan, dat veel herrie maakt.

Sample 4 (M2U00885, minuut 2.04 tot 2.07)

Kaz: [geluid, 3 seconde] "Drehhh drehh draihhh..."

Sample 5 (M2U00885, minuut 3.11 tot 3.36) tijdens de rij om naar huis te gaan

Leerkracht: "Wat is er Kaz?"

Kaz: "Wil je in mijn tas doen?" (staat met een brief in zijn handen)

Leerkracht praat even tegen andere kinderen terwijl ze de brief in de tas doet.

Kaz draait zijn ogen weg en knippert met zijn ogen daarbij zakt hij door zijn knieën.

Leerkracht: "Kaz, hier is je tas!"

Kaz: "Dank je wel!"

Leerkracht: "Alsjeblieft!"

Leerkracht staat van haar stoel op om bij de rij te gaan staan.

Kaz: [geluid, 2 seconde] "Fadwiettt" (hard en hoog)

Sample 6 (VID00010, minuut 2.08 tot 2.10)

Leerkracht: "Kom allemaal maar in de rij!"

Kaz: "allemaal in de poepeRrrIJ!"

Taalsamples vanuit het bijgehouden logboek na de interventie

Sample 1

Leerkracht: "Jongens en meisjes zet je stoel op je plaats."

Kaz: "Stoel op plaats poepemuis."

Sample 2

Leerkracht: "Ker. op de stoep!!!" (roepend over het schoolplein naar een leerling)

Kaz: "Ker. op de stoep!!!" (herhalen maar dan nog harder roepend dan de leerkracht)

Sample 3

Kaz: [geluid, 3 seconde] "WhaaaaAAHHHHhhhh" (hard)

Sample 4

Leerkracht: "Allemaal achter je stoel staan"

Kaz: "Achter je poepestAANNN!"