

Een wereld van verschil!

Onderzoek naar vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding van leerlingen met autisme op basisscholen in Barneveld.

Praktijkonderzoek

Onderzoekers:	Joanne van den Berg (MWD) Mariëtte van de Kamp (MWD)
Afstudeerbegeleider (CHE):	Hannelies Mikkers
Eerste beoordelaar (CHE):	Jaap de Jong
Opdrachtgever:	Maike Starreveld, namens CJG Barneveld
Datum:	26 Juni 2014

©2014 Christelijke Hogeschool Ede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand en/of openbaar gemaakt in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgevers. Om de anonimiteit van de geïnterviewden te waarborgen, zijn de namen onherkenbaar veranderd.

Samenvatting

In dit onderzoek wordt gekeken naar wat leerkrachten op basisscholen in Barneveld nodig hebben voor vroegtijdige signalering en begeleiding van jeugdigen met autisme. Een belangrijke aanleiding voor dit onderzoek was dat in augustus 2014 de Wet Passend Onderwijs ingevoerd wordt op alle basisscholen. Dit houdt in dat scholen kinderen met onder andere autisme niet zomaar mogen weigeren, maar aan hen juist begeleiding gaan bieden die passend is bij de beperkingen en mogelijkheden van deze kinderen. Scholen zullen onderling gaan samenwerken in de vorm van samenwerkingsverbanden. Door de Wet Passend Onderwijs zijn leerkrachten verplicht om kinderen met onder andere autisme passend te begeleiden, maar zij kampen met tijdgebrek en een mogelijke kennisachterstand. Vroegtijdige signalering van autisme wordt daarom een belangrijk begrip, omdat hierdoor de kans groter wordt dat het probleem niet verergert. Vroegtijdige signalering van autisme betekent vervolgens ook dat er eerder passende begeleiding geboden kan worden.

Het Centrum voor Jeugd en Gezin in Barneveld is verantwoordelijk voor de jeugdzorg in Barneveld. Hierdoor is de samenwerking tussen het CJG en de basisscholen essentieel. Het CJG moet ondersteuning kunnen bieden aan basisscholen op het gebied van vroegtijdige signalering en passende begeleiding aan jeugdigen met autisme. Daarom hebben wij voor het CJG onderzocht welke handvatten leerkrachten nodig hebben voor vroegtijdige signalering en begeleiding van jeugdigen met autisme. Dit is dan ook de hoofdvraag die wij beantwoorden in dit onderzoek. Wij hebben tevens vier deelvragen opgesteld, die antwoord zullen geven op de hoofdvraag. De antwoorden op de deelvragen zullen wij verkrijgen door middel van literatuurstudie en praktijkonderzoek, in de vorm van interviews. In de literatuurstudies zullen wij onderzoeken wat autisme is, welke kenmerken daar bij horen en wat dit betekent voor de begeleiding van kinderen met autisme. Ook zullen wij door middel van literatuurstudie onderzoeken wat signalering inhoudt en welke plek dit inneemt voor leerkrachten op de basisschool. Door middel van interviews onderzoeken wij welke mogelijkheden en beperkingen door leerkrachten worden ervaren wat betreft signalering en begeleiding van kinderen met autisme en welke aspecten voor leerkrachten van belang zijn voor passende begeleiding. Aan de hand van het antwoord op de hoofdvraag, wat tevens de eindconclusie zal zijn, geven wij aanbevelingen aan het Centrum voor Jeugd en Gezin in Barneveld.

Als we kijken naar de resultaten en conclusies uit de literatuurstudies en interviews, komen we tot het geven van vijf handvatten die leerkrachten nodig hebben voor vroegtijdige signalering en passende begeleiding. Het eerste handvat is het vergroten van de kennis over autisme en de signalering daarvan. Het tweede handvat is het organiseren van meer handen in de klas. Het derde handvat is het zorgen voor praktische mogelijkheden in de klas of in de school. Het vierde handvat bestaat uit (gedeeltelijke) formalisering van signalering en begeleiding door middel van het opstellen van methoden, systemen en/of protocollen. Het vijfde en laatste handvat is een verbeterde samenwerking tussen leerkrachten en de ouders van het kind met autisme. Deze handvatten hebben we verder uitgewerkt in de vorm van aanbevelingen.

Inhoudsopgave.

Samenvatting.....	4
Inhoudsopgave.....	6
Voorwoord.....	10
1 Achtergrond van het onderzoek.....	11
1.1 Aanleiding.....	11
1.1.1. Het centrum voor Jeugd en Gezin.....	11
1.1.2. Autisme op de basisschool.....	12
1.2 Huidige situatie.....	13
1.2.1. Wet passend onderwijs.....	13
1.2.2. Het nieuwe jeugdstelsel.....	14
1.2.3. De rol van het Centrum voor Jeugd en Gezin.....	15
1.2.4. De rollen in de samenwerking tussen scholen en het CJG in Barneveld.....	15
1.2.5. Autismeweek.....	15
1.3 Probleemomschrijving.....	15
1.4 Vraagstelling.....	16
1.5 Doelstelling.....	17
1.6 Verantwoording.....	17
1.6.1 De doelgroep.....	17
1.6.2. De basisschool.....	17
1.7 Persoonlijke betrokkenheid.....	18
1.7.1. Mariëtte van de Kamp.....	18
1.7.2. Joanne van den Berg.....	19
2 Methodologie.....	20
2.1. Werkwijze.....	20
2.2. Betrokken partijen.....	20
2.2.1. De expert.....	20
2.2.2. De basisscholen.....	20
2.2.3. De respondenten.....	20
2.3. Dataverzameling.....	21
2.3.1. Literatuurstudie.....	21
2.3.2. Het opstellen van de interviews.....	21
2.3.3. Het verwerken van de interviews.....	21
2.4. Beperkingen en bedreigingen.....	22
3. Literatuurstudie autisme.....	24
3.1. Wat is autisme?	24
3.1.1. Autisme Spectrum Stoornis.....	24
3.1.2. Diagnosticeren.....	24
3.1.3. Theory of mind.....	25

3.1.4. Belangrijkste kenmerken van autisme.....	26
3.2. Verschillende vormen van autisme.....	26
3.2.1. Klassiek autisme.....	26
3.2.2. HFA (High Functioning Autism)	26
3.2.3. Asperger Syndroom.....	27
3.2.4. PDD-NOS (pervasive developmental disorder not otherwise specified)	27
3.2.5. PDD (pervasive developmental disorder)	27
3.2.6. Syndroom van RETT en desintegratieve stoornis.....	27
3.2.7. MCDD (Multiple Complex Developmental Disorder)	27
3.3. De belangrijkste kenmerken en gedragsuitingen.....	27
3.3.1. Contact en communicatie.....	28
3.3.2. Motoriek en stereotiep gedrag.....	29
3.3.3. Zintuigen.....	29
3.3.4. Angst en onzekerheden.....	29
3.3.5. Agressie.....	30
3.4. Betekenis van deze gedragskenmerken voor de begeleiding van kinderen met autisme op de basisschool.....	30
3.4.1. Onderwijsbegeleiding.....	30
3.4.2. De rol van de leerkracht.....	31
3.4.3. De hulpverlening.....	33
3.5. Samenvatting & conclusie.....	35
4. Literatuurstudie signalering.....	37
4.1. Signaleren.....	37
4.1.1. Algemeen.....	37
4.1.2. Het signaleren van autisme op de basisschool.....	37
4.1.3. Signalen die duiden op autisme.....	38
4.2. Het verloop van signalering.....	39
4.3. Rol van signaleren voor leerkrachten op het reguliere basisonderwijs.....	40
4.4. Samenvatting & Conclusie.....	40
5. Resultaten.....	41
5.1. Signaleren.....	41
5.1.1. Observeren.	41
5.1.2. Dagelijkse praktijk.....	41
5.1.3. Belang van het kind.....	41
5.1.4. Informatie verzamelen.....	41
5.1.5. Overleg binnen team.....	41
5.1.6. Hulpmiddel.....	42
5.1.7. Relatie.....	42
5.1.8. Kennis.....	42
5.2. Signaleringsproces.....	42
5.2.1. Eerste stap is overleg.....	42
5.2.2. Eerste stap is deskundigheid inroepen.....	42

5.2.3. Eerste stap is bespreking met ouders.....	42
5.3. Belangrijkste plek en rol in signalering.....	43
5.3.1. Basisschool en leerkracht.....	43
5.3.2. Ouders.....	43
5.3.3. Voorschoolse opvang.....	43
5.3.4. Samenwerking alle partijen.....	43
5.4. Signalen autisme.....	43
5.4.1. Moeite met omgaan met veranderingen.....	43
5.4.2. Inlevingsvermogen.....	44
5.4.3. Boosheid.....	44
5.4.4. Prikkelverwerking.....	44
5.4.5. Moeite met regels volgen.....	44
5.4.6. Kennis.....	44
5.5. Begeleiding autisme.....	44
5.5.1. Structuur en duidelijkheid.....	44
5.5.2. Positieve benadering.....	45
5.5.3. Deskundige hulp.....	45
5.5.4. Tijd nemen.....	45
5.5.5. Aandacht voor het kind.....	45
5.5.6. Praktische mogelijkheden.....	45
5.5.7. Communicatie ouders.....	45
5.6 Aandachtspunten in begeleiding autisme.....	45
5.6.1. Sociale vaardigheden.....	45
5.6.2. Leren omgaan met prikkels.....	45
5.6.3. Zelfstandigheid.....	46
5.6.4. Omgaan met veranderingen.....	46
5.7. Mogelijkheden en beperkingen in signalering en begeleiding van autisme.....	46
5.7.1. Overleg binnen het team.....	46
5.7.2. Extra handen nodig.....	46
5.7.3. Kennis nodig.....	46
5.7.4. Vroege signalering.....	46
5.7.5. Praktisch hulpmiddel.....	47
5.7.6. Documenteren.....	47
5.7.7. Positieve benadering.....	47
5.7.8. Begeleiding.....	47
6. Conclusies.....	48
6.1. Deelvraag 1: wat zijn de belangrijkste kenmerken van autisme, hoe uit zich dit in gedrag? Wat betekent dit voor de begeleiding van de doelgroep?.....	48
6.2. Deelvraag 2: Wat is signaleren en welke plek neemt dit in voor leerkrachten op de basisschool?.....	48
6.3. Deelvraag 3: Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren leerkrachten bij het signaleren en begeleiden van kinderen met autisme?.....	49

6.4. Deelvraag 4: Welke aspecten zijn belangrijk wanneer een leerkracht passende begeleiding geeft aan kinderen met autisme?.....	50
6.5. Eindconclusie.....	50
7. Aanbevelingen.....	51
8. Discussie.....	53
8.1. Maatschappelijke betekenis.....	53
8.1.1. Nieuwe opgeleverde informatie in het onderzoek.....	53
8.1.2. Relevantie van de onderzoek informatie voor de doelgroep.....	53
8.1.3. Mate waarin de onderzoeksbevindingen bijdragen aan het oplossen van het (maatschappelijk)probleem.....	54
8.2. Wetenschappelijke- en onderzoekstechnische betekenis.....	54
8.2.1. Onderzoeksopzet.....	54
8.3. Aanbevelingen vervolg onderzoek.....	55
9. Procesevaluatie.....	56
Bijlagen.....	60
Bijlage 1. Begrippenlijst.....	61
Bijlage 2. Bronnenlijst	62

Voorwoord

Wij zijn blij dat wij als afstudeerkoppel aan de Christelijke Hogeschool te Ede u onze afstudeerscriptie kunnen presenteren. Wij hebben de afgelopen maanden gewerkt aan een onderzoek, vanuit het Centrum voor Jeugd en Gezin in Barneveld, dat gericht is op vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding voor jeugdigen met autisme. In deze scriptie kunt u lezen hoe dit proces is verlopen. Door het uitvoeren van interviews met onderwijsgeevenden in Barneveld, hebben wij meer zicht gekregen op de probleemsignalering en begeleiding van kinderen met autisme en op wat leraren hiervoor nodig hebben. Hierdoor kunnen wij nu aanbevelingen doen aan het Centrum voor Jeugd en Gezin in Barneveld.

Wij willen graag de mensen bedanken die ons geholpen en begeleid hebben tijdens dit onderzoek. Allereerst onze opdrachtgever, Maaïke Starreveld, voor haar tijd, informatie en haar meedenken. We willen alle mensen bedanken die hebben meegewerkt aan de interviews, de leerkrachten en intern begeleiders op de basisscholen in Barneveld en de expert op het gebied van autisme. We bedanken onze afstudeerbegeleider, Hannelies Mikkers, voor haar bemoedigende ondersteuning, stimulerende begeleiding en haar opbouwende feedback. Als laatste willen we ook alle betrokken docenten op de CHE bedanken; de beoordelaars en verdere begeleiders.

Leeswijzer.

Onze scriptie is ingedeeld in verschillende hoofdstukken. In hoofdstuk één en twee vindt u achtergrondinformatie betreffende het onderwerp en verloop van deze scriptie, u vindt hier de onderzoeksopzet, werkmethode en de hoofd- en deelvragen. In hoofdstuk drie en vier vindt u de literatuurstudies, die antwoord geven op de eerste twee deelvragen. In hoofdstuk vijf staan de resultaten die zijn voortgekomen uit de interviews. In hoofdstuk zes staan de conclusies. In hoofdstuk zeven staan de aanbevelingen, geschreven voor het CJG. Het laatste hoofdstuk bevat de discussie waarin wij reflecteren op de maatschappelijke, wetenschappelijke en onderzoekstechnische betekenis van dit onderzoek. In de bijlagen vindt u de begrippenlijst en de bronnenlijst. In de begrippenlijst staan de afkortingen en begrippen, die te vinden zijn in deze scriptie.

In het bronnenboek, dit is een apart document, vindt u de uitgewerkte interviews, het labelschema, de topiclijst en het persbericht.

Joanne van den Berg

Mariëtte van de Kamp

Juni, 2014.

Hoofdstuk 1. Achtergrond van het Onderzoek

In dit hoofdstuk beschrijven wij alle factoren die samen de aanleiding tot dit onderzoek vormden. In de eerste paragraaf gaan we in op het CJG als onze opdrachtgever en het fenomeen autisme op de basisschool. In de tweede paragraaf beschrijven we de veranderingen wat betreft de Wet Passend Onderwijs en het nieuwe jeugdstelsel, de rol van het CJG naar aanleiding van deze veranderingen, de rol van samenwerking en de autismeweek. In de derde paragraaf komen we tot een nadere probleemomschrijving, waar we de relevantie voor ons beroep bij betrekken. In de vierde paragraaf zetten wij onze vraagstelling uit een. In de vijfde paragraaf beschrijven we de doelstelling van ons onderzoek. In paragraaf zes beschrijven we de verantwoording van ons onderzoek, waarbij we in gaan op drie dingen, namelijk de doelgroep, de jeugdigen met autisme en de basisscholen. In de zevende en laatste paragraaf beschrijven wij onze persoonlijke betrokkenheid bij dit onderzoek.

1.1. Aanleiding

1.1.1 Het centrum voor Jeugd en Gezin

Het CJG is een netwerkorganisatie met een sluitende aanpak voor samenwerking tussen en met organisaties in de jeugdhulpverlening. Tevens is het CJG hét adres waar ouders, kinderen en jongeren, vrijwilligers en professionals terecht kunnen met vragen over opgroeien en opvoeden.

Het CJG streeft naar:

- Het bevorderen van een goede algemene gezondheid en ontwikkeling van alle kinderen en jongeren vanaf de conceptie tot 23 jarige leeftijd, in hun gemeenten, door onder andere het stimuleren van een optimaal opvoedingsklimaat.
- Het voorkomen van problemen bij de algemene gezondheid en ontwikkeling en het optimale opvoedingsklimaat, middels preventieve maatregelen.
- Het vroegtijdig signaleren en waar nodig effectieve steun of hulp mobiliseren dan wel interventies aanbieden en/of verwijzen naar passende zorg (Meerjarenbeleidsplan CJG Barneveld, 2013, p. 2-4).

Dit laatste punt is waar ons onderzoek over gaat, namelijk: de vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding van jeugdigen met autisme op basisscholen. Het is belangrijk dat, wanneer een kind kenmerken heeft van een autistische stoornis, dit zo vroeg mogelijk wordt vastgesteld. Hierdoor kan namelijk de hulpverlening ook vroeg gestart worden (Rigter, 2013, p. 201). Ook Bokhorst benoemt dat wanneer gedragsproblemen eerder gesignaleerd en onderkend worden, de kans minder groot is dat ze verergeren (Bokhorst, 2002, p. 169-170). Vroege probleemsignalering is dus van belang. Hoe eerder een probleem is gesignaleerd, hoe eerder passende begeleiding kan worden gegeven.

In het onderzoek van de inspectie van onderwijs rapporteren alle scholen dat het belang van vroegtijdige signalering is om frustraties, pesten en andere problemen zo veel mogelijk te

voorkomen. Voor de scholen die speciaal basisonderwijs geven (SBO-scholen) komt hier nog bij dat ze vaak maar weinig tijd hebben om de leerling op te vangen als deze pas in groep zeven, of zelfs in groep acht, wordt doorverwezen. De SBO-scholen geven aan dat deze leerlingen vaak kampen met complexe problemen. Veel genoemde problemen zijn thuiszitten, angst voor school, gepest zijn en een didactische achterstand (Inspectie van het onderwijs, 2013, p. 17).

Het CJG heeft van ouders diverse signalen ontvangen dat er naar hun kind gekeken wordt vanuit de beperkingen die zijn of haar stoornis met zich meebrengt, in plaats van dat er gekeken wordt naar welke mogelijkheden er zijn. In het interview met een expert op het gebied van autisme (persoonlijke communicatie, 15-04-2014), vertelde zij over dit onderwerp dat niet zozeer autisme negatief bekend staat, maar met name de ballast erom heen. Zij merkt dat mensen vaak niet veel weten over autisme en daardoor niet weten hoe zij ermee moeten omgaan. Dat maakt dat mensen autisme ervaren als iets negatiefs.

1.1.2. Autismen op de basisschool.

Autisme is een handicap die getypeerd kan worden als onzichtbaar en die moeilijk te bewijzen is, omdat het verborgen is onder gewoon gedrag. De groep mensen met autisme die we tegen komen op de basisschool zijn vooral de mensen met autisme die op normaal begaafd niveau functioneren (Jeninga, 2004, p. 82). De gemiddelde leeftijd waarop de diagnose autisme gesteld wordt is ongeveer 6 jaar (Verhulst, 2008, p. 53).

Wanneer een kind met autisme op het reguliere basisonderwijs zit, is het belangrijk dat de leerkracht inzicht heeft in wat autisme is. Delfos vindt kennis over autisme belangrijk voor de leerkracht, om te begrijpen hoe ontreddend een kind met autisme is als er bijvoorbeeld een verbouwing op school heeft plaats gevonden en het kind met autisme zich weer helemaal opnieuw in de nieuwe situatie moet oriënteren (Delfos, 2001, p. 256). Ook Jeninga benoemt dat het tijdig opmerken en vervolgens de juiste stappen nemen, het kind en de ouders veel onbegrip en problemen kan besparen. Ook is Jeninga van mening dat het van belang kan zijn dat leerkrachten op de hoogte zijn van enkele gedragskenmerken die horen bij autisme om een bijdrage te kunnen leveren aan het nemen van deze tijdige stappen (Jeninga, 2004, p. 82).

Op de basisschool moeten kinderen met autisme spelen met anderen kinderen die niet autistisch zijn. Hoe ouder het kind wordt, hoe groter het verschil wordt met deze kinderen. Het kind met autisme zelf groeit door, ontwikkelt verder en heeft behoefte aan contact met anderen, maar doordat het meer gericht is op zichzelf dan op de ander, wordt dit contact onmogelijk. Het zelfbeeld van kinderen met autisme kan op de basisschool ernstig aangetast worden, doordat zij steeds vastlopen in de pogingen om vrienden te maken en afgewezen te worden. Het kind ervaart dat andere kinderen niet graag met hen spelen. Dit heeft negatieve gevolgen voor de emotionele en intellectuele ontwikkeling (Delfos, 2001, p. 256-257).

Autisme in Barneveld

In Barneveld zijn er ongeveer 1500 jeugdigen die jeugdzorg ontvangen. Van die 1500 vallen er 900 jongeren onder de jeugd GGZ. Van deze jeugdigen heeft twee derde de diagnose autisme of een aanverwante stoornis, dit zijn dus 600 kinderen en jongeren. Uit deze cijfers blijkt dat autisme een

relevant onderwerp is voor de gemeente Barneveld (Meerjarenbeleidsplan, 2013, p. 5).

Onderzoekers aan de universiteit van Cambridge concluderen, na aanleiding van hun onderzoek naar naar de prevalentie van autismespectrumstoornissen in Nederland, dat er regionale verschillen zijn en dat autisme vaker voor lijkt te komen in een sterke ICT-regio (Roelfsema e.a., 2012). In Barneveld zijn gemiddeld meer ICT bedrijven dan in vergelijkbare plaatsen (Onderzoek CJG, 2011).

Daarnaast heeft men ook in de gemeente Barneveld te maken met een aantal maatschappelijke veranderingen, die het gevolg zijn van een aantal wetswijzigingen. Hier gaat het dan om de Wet Passend Onderwijs en de wet op de Jeugdzorg.

1.2. Huidige situatie

1.2.1. Wet Passend Onderwijs

Algemeen

Op 1 augustus 2014 gaat de Wet Passend Onderwijs in. Deze wet houdt in dat scholen in de regio samenwerken om alle leerlingen de beste onderwijsplek te bieden. De scholen kijken naar wat een leerling wél kan, het liefst binnen het reguliere onderwijs. Het speciaal onderwijs blijft bestaan voor leerlingen die dat echt nodig hebben. Er zijn geen bezuinigingen op extra ondersteuning aan leerlingen (Passend onderwijs. (z.d.)).

Niet alle scholen hoeven passend onderwijs te bieden. Dit kan ook één school in de regio doen, waar alle kinderen in die regio heen kunnen. Bovendien is de school een belangrijke plek voor vroege signalering van problematiek; kinderen en jongeren brengen immers veel tijd op school door. Deze vroegtijdige signalering is belangrijk voor het snel en adequaat zorg verlenen om te voorkomen dat problemen escaleren. Dit betekent dat leerkrachten en schoolleiders een belangrijke en centrale plek krijgen in dit geheel (Nederlands Jeugd Instituut. (z.d.)).

Gemeente Barneveld

Alle scholen in Nederland zijn verenigd in samenwerkingsverbanden die de regie in dit proces voeren. In de gemeente Barneveld zijn er de volgende samenwerkingsverbanden:

1. Samenwerkingsverband primair onderwijs Rijn-Gelderse Vallei (met de gemeenten Barneveld, Ede, Renkum, Rhenen, Scherpenzeel, Veenendaal en Wageningen)
2. Samenwerkingsverband primair onderwijs Berseba
3. Samenwerkingsverband voortgezet onderwijs (met de gemeenten Barneveld, Renswoude, Scherpenzeel en Veenendaal)
4. Samenwerkingsverband Reformatorisch Voortgezet Onderwijs

Ieder samenwerkingsverband (SWV) maakt een ondersteuningsplan. Deze geeft inzicht in wat het SWV qua ondersteuning biedt. Daarnaast is er per school een ondersteuningsprofiel, hierin staat beschreven wat de ambitie is van de school en wat zij zullen doen om te voldoen aan de eis om passend onderwijs te bieden (Gemeente Barneveld. (z.d.)).

1.2.2. Het nieuwe jeugdstelsel

Algemeen

Er worden al een aantal jaar knelpunten in de jeugdzorg gesignaleerd. Namelijk: een groeiende vraag naar zorg en een verkokering in de zorg aan jeugdigen en hun gezinnen. Hierdoor komt de integrale en samenhangende zorg moeilijk tot stand, wordt afwijkend gedrag soms onnodig gemedicaliseerd en zijn er toenemende kosten als gevolg van deze knelpunten. Als antwoord op deze problemen is vanuit de overheid gekozen voor een complete stelselwijziging. De hoofddoelen van de stelselwijzigingen zijn ten eerste vroegtijdige ondersteuning en zorg op maat en ten tweede betere samenwerking rond jeugdzorg en gezinnen (transitie jeugdzorg: elk kind telt (Van Montfoort/Collegio 2012)).

Gemeente Barneveld

Er is dus vanuit de overheid gekozen voor een complete stelselwijziging, wat er voor moet zorgen dat jeugdigen gezond en veilig kunnen opgroeien. Per gemeente is het verschillend hoe deze wijziging vorm gaat krijgen. Voor de gemeente Barneveld betekent dit dat de gemeente de verantwoordelijkheid krijgt over de jeugdzorg. Het is hiervoor niet voldoende om de verantwoordelijkheid voor de zorg te verplaatsen naar de gemeenten. Ook inhoudelijk is er verandering nodig, die gericht moet zijn op enerzijds minder inzet van gespecialiseerde voorzieningen voor jeugdigen en anderzijds meer inzet voor voorzieningen om de opvoeding in de eigen sociale context te versterken. Volgens deskundigen van het Nederlands Jeugd Instituut is een jeugdbeleid nodig dat op twee pijlers rust. Namelijk: kwaliteit van de leefomgeving en een samenhangende zorgstructuur. *‘Het streven is om jeugdigen en gezinnen zoveel mogelijk in de eigen context te ondersteunen, waarbij extra hulp (tweede en derde compartiment) aanvullend is en naar de gezinnen toekomt.’* (Van Montfoort/Collegio 2012).

Decentralisatie

Om de hierboven genoemde doelen voor de stelselwijzigingen te realiseren is in het regeerakkoord een decentralisatie van alle ondersteuning en zorg voor jeugd naar gemeenten afgesproken (transitie jeugdzorg: elk kind telt (Van Montfoort/Collegio 2012)). De gemeente is zowel op bestuurlijk niveau als op financieel niveau verantwoordelijk voor een positief opvoed- en opgroei klimaat, voor preventie, voor vroege signalering tot en met de (zware) gespecialiseerde zorg. De gemeente zorgt voor samenhang in de zorg voor jeugd waarbij verbanden worden gelegd met onderwijs, zorg en inkomen en sport en veiligheid. Hiermee krijgt de gemeente meer mogelijkheden om op lokaal niveau een integraal beleid te voeren gericht op het vergroten van de participatie van kwetsbare groepen in de samenleving. De verschillende financieringsstromen voor de zorg worden afgeschaft en er komt er één financieringsstroom voor het huidige preventieve beleid, de vrijwillige provinciale jeugdzorg, de licht verstandelijk beperkte jeugd en jeugd binnen de Geestelijke Gezondheidszorg. Het recht op jeugdzorg zal anders worden vormgegeven, er komt een algemene zorgplicht voor gemeenten om jeugdigen en hun opvoeders opvoed- en opgroei ondersteuning te bieden (Van Montfoort/Collegio 2012).

De rol van het Centrum voor Jeugd en Gezin

Het Centrum voor Jeugd en Gezin behoudt haar sleutelrol in het nieuwe stelsel. Elke gemeente moet een herkenbare en laagdrempelige plek hebben van waaruit een aantal basisfuncties van

ondersteuning en zorg wordt aangeboden. De taken van het CJG betreffen:

1. Monitoren, screenen en vaccineren;
2. Ondersteuning, voorlichting en advies;
3. Zoveel mogelijk zelf bieden van hulp en bij complexe of specialistische zorgvragen hulp inschakelen in een zo vroeg mogelijk stadium;
4. Integrale zorg rondom het gezin organiseren (bijvoorbeeld door inzet van gezinscoach volgens één gezin, één plan, één regisseur);
5. Samenwerking met onderwijs (Van Montfoort/Collegio 2012).

1.2.3. De rollen in de samenwerking tussen scholen en het CJG in Barneveld

Voor het CJG is het onderwijs een belangrijke partner, alle kinderen gaan naar school, dus er is een grote kans dat problemen daar als eerste worden gesignaleerd. Daarnaast is het voor de school ook belangrijk dat er goede samenwerking is met CJG, omdat het CJG een aanspreekpunt is voor problemen op het gebied van opgroeien en opvoeden. Ook is het CJG voor scholen beschikbaar als vraagbaak, niet alleen ouders en jongeren kunnen er terecht maar ook professionals. Het CJG kan bijvoorbeeld de interne zorgstructuur van scholen ondersteunen door o.a. het aanbieden van preventieve activiteiten.

Samenwerken gaat niet vanzelf, daarom is het belangrijk dat de verbindende schakel tussen de school en het CJG duidelijk is. Deze verbindende schakel is een functionaris die deel uitmaakt van het CJG en voor de school bekend en goed bereikbaar is. Deze functionaris is bijvoorbeeld de schoolmaatschappelijk werker of de jeugdverpleegkundige. De verbinding tussen de school en het CJG moet vooral praktisch worden ingevuld en aansluiten bij wat er al goed loopt. Het is belangrijk dat er een goed op elkaar afgestemde samenwerking is, waarbij ieders taak en rol duidelijk is. Zodat er snel geschakeld kan worden naar de juiste zorg en passende begeleiding voor ieder kind (Expertise centrum voor Jeugd, Samenleving en Ontwikkeling. (2012)).

1.2.4. Autismeweek

Naast de hierboven beschreven veranderingen in paragraaf 2.1, wilde het CJG in Barneveld dit jaar voor het eerst mee doen aan de Autismeweek. Een autismeweek is een week die landelijk kan worden georganiseerd. Om meer aandacht aan de Wereld Autisme Dag te besteden, wordt deze week georganiseerd door het NVA en het autismefonds (Autisme; leven in een wereld die je niet begrijpt. (z.d.)). Het is de bedoeling dat elke gemeente deze autismeweek zelf regelt. Dit jaar wilde het CJG in samenwerking met Stichting Maatjeswerk Autisme hieraan deelnemen, samen met zoveel mogelijk andere organisaties die met de doelgroep autisme werken. Om er achter te komen welke activiteiten een effectieve bijdrage kunnen leveren aan wat leraren op basisscholen in Barneveld nodig hebben als het gaat om autisme, probleemsignalering en passende begeleiding, zij wij op basis van deze vraag, samen met de hier boven genoemde aanleidingen, dit onderzoek gestart.

1.3. Probleemomschrijving

Zoals beschreven staat in de bovenstaande veranderingen krijgt het Centrum voor Jeugd en Gezin in Barneveld een centrale rol in de jeugdzorg. Zoals u hierboven heeft kunnen lezen, zal er veel veranderen in het onderwijs. Basisscholen mogen kinderen met bijvoorbeeld autisme niet zomaar weigeren op hun school. De bedoeling is dat zij Passend onderwijs bieden. Het CJG in Barneveld

wordt verantwoordelijk voor de jeugdzorg en de scholen voor het bieden van passend onderwijs. Dat betekent dat de samenwerking tussen het CJG en de basisschool heel belangrijk is. Gezien de Wet Passend Onderwijs is te verwachten dat leerkrachten meer kinderen met gedragsproblemen en stoornissen, dus ook meer kinderen met autisme, in de klas krijgen. Zij zijn wettelijk verplicht hen passende begeleiding te bieden. Bij deze passende begeleiding moeten leerkrachten tijdig kunnen ingrijpen en bijsturen zodat problemen niet escaleren en kwetsbare kinderen hun plek vinden in deze maatschappij. Het probleem is dat de leraren dit volgens de Wet Passend Onderwijs verplicht zijn te doen, maar zij kampen met een gebrek aan tijd en mogelijk een kennisachterstand (Algemene Onderwijsbond. (z.d.)).

Dit probleem is op uitvoerend niveau, omdat de leerkrachten in hun dagelijkse werk voor de uitdaging staan kinderen passend onderwijs te bieden. Het probleem speelt ook op beleidsniveau, aangezien het CJG en de gemeenten verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van de wet Passend Onderwijs. Niet alleen is er handelingsverlegenheid bij leraren, de betrokken partijen moeten zorgvuldig gaan samenwerken in de uitvoering van de Wet Passend Onderwijs. De gemeente is verantwoordelijk voor de invoering ervan.

Beroepsrelevantie

In de laatste jaren is er sprake van een aantal veranderingen in de Wet Maatschappelijke Ondersteuning (Wmo). Deze wet wil participatie in de maatschappij zoveel mogelijk waar maken en is gericht op zelfstandigheid (Regelhulp.nl: wegwijzer van de overheid naar zorg en ondersteuning. (z.d.)). Per 1 januari 2015 zal de nieuwe Wmo in werking treden. Met deze nieuwe Wmo gaat de verantwoordelijkheid voor passende ondersteuning en participatie in de maatschappij meer bij de gemeenten liggen. Bij deze passende ondersteuning zijn o.a. de eigen mogelijkheden van de burger van belang (Rijksoverheid. (z.d.)). Er is dus een beweging gaande waarbij de eigen kracht en de eigen mogelijkheden van de burger binnen de gemeente steeds belangrijker worden. Voor de hulpverlening is dit ook een belangrijke beweging; het betekent namelijk meer werken met eigen kracht en oplossingsgerichte werkwijzen. Dit thema, eigen kracht, speelt ook rondom de wet Passend Onderwijs. Leraren moeten kinderen met autisme kunnen begeleiden vanuit mogelijkheden. Hierbij moet worden geput uit eigen kracht, eigen mogelijkheden, eigen expertise. Dat betekent dat leraren, volgens de Wmo en daarmee ook volgens de wet Passend Onderwijs, moeten kunnen denken én werken vanuit de mogelijkheden van het kind.

Maatschappelijk werkers begeleiden deze veranderingen en zullen vanuit hun professie bezig zijn om netwerken van zorg te coördineren. Maatschappelijk werkers moeten ketenpartners zijn en problemen kunnen signaleren. Maatschappelijk werkers moeten niet alleen zelf weten wat een goede manier van begeleiden is, ze moeten het ook herkennen, zodat zij leraren kunnen ondersteunen passende begeleiding te bieden.

1.4. De vraagstelling

Hoofdvraag:

Welke handvatten heeft een basisschoolleerkracht in Barneveld nodig om te komen tot vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding van kinderen met autisme?

Deelvragen:

1. Wat zijn de belangrijkste kenmerken van autisme, hoe uit zich dit in gedrag? Wat betekent dit voor de begeleiding van leerlingen met autisme?
2. Wat is signaleren en welke plek neemt dit in voor leerkrachten op basisschool?
3. Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren leerkrachten bij het signaleren en begeleiden van leerlingen met autisme?
4. Welke aspecten van de leerkracht zijn van belang voor passende begeleiding aan leerlingen met autisme?

1.5. Doelstelling

Het doel van ons onderzoek is dat leerkrachten op basisscholen handvatten krijgen om te komen tot vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding. Naar aanleiding van de interviews met leerkrachten, inventariseren we hun behoeften en benodigdheden voor deze twee thema's. Daaruit trekken we conclusies, die vervolgens vorm geven aan ons eindproduct, namelijk: aanbevelingen aan het Centrum voor Jeugd en Gezin. Een onderdeel van deze aanbevelingen zal bestaan uit handvatten voor een leerkracht betreffende vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding bij jeugdigen met autisme. Zo kan het CJG aan de hand van deze aanbevelingen acties ondernemen. We streven naar praktisch aanbevelingen.

1.6. Verantwoording

1.6.1. De doelgroep

We hebben in ons onderzoek de basisschoolleerkrachten als doelgroep gekozen, omdat zij vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding moeten bieden aan kinderen met autisme, volgens de Wet Passend Onderwijs. Onze primaire doelgroep is de jeugdigen met autisme, omdat het essentieel is voor hun algehele ontwikkeling dat zij passende begeleiding krijgen, wat aansluit bij hun mogelijkheden en beperkingen. Aangezien passende begeleiding in het basisonderwijs gegeven wordt door leerkrachten, hebben wij hen als doelgroep gekozen.

1.6.2. De basisschool

Wij hebben gekozen om ons onderzoek te richten op basisscholen, omdat vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding van kinderen belangrijke taken zijn op de basisschool, met name wanneer de Wet Passend Onderwijs zijn intrede doet (Meerjarenbeleidsplan CJG Barneveld, 2013, p. 7-9). De basisschool is een belangrijke periode voor alle kinderen en kan voor het autistische kind een ingrijpende en ook angstige periode zijn. Delfos noemt dat er op de basisschool weinig hulp voorhanden is met betrekking tot sociale interactie. Dit is de specifiek kwetsbare plek van het kind met een autistische stoornis. Sociale vaardigheden worden in beperkte mate onderwezen op school, terwijl ze heel belangrijk zijn voor kinderen met autisme. Het is belangrijk dat de leerkracht inzicht heeft in wat autisme is, zeker wanneer een autistisch kind op een school zit met niet-autistische kinderen (Delfos, 2001, p. 254).

1.7. Persoonlijke betrokkenheid

1.7.1. Mariëtte van de Kamp

Voordat ik aan de opleiding Maatschappelijk Werk & Dienstverlening begon, heb ik de opleiding Pedagogisch Werker Jeugdzorg (MBO niveau vier) voltooid. Tijdens deze opleiding heb ik tien maanden stage gelopen in het speciaal onderwijs. Dit was mijn eerste praktijk ervaring met het werken met jeugdigen met autisme. Daarnaast heb ik veel theoretische kennis opgedaan over autisme, door middel van de gevolgde lessen op het MBO én HBO. Mijn grootste ontdekking hierin was dat mensen met autisme moeite hebben met sociale contacten en interactie, maar dat zij dit wél kunnen leren. In sommige ontwikkelingsgebieden zijn zij vertraagd, maar kunnen zij op dit gebied op latere leeftijd wel wat aanleren. Dat heeft mij bewust gemaakt van het feit dat je geduldig moet zijn met personen met autisme, ze zijn leergierig en bereidwillig, maar het aanleren van vaardigheden vergt meer tijd vanwege de nodige herhaling in verschillende situaties.

Ik vind het belangrijk dat kinderen en jongeren op een zo veilig mogelijke manier kunnen opgroeien en daarbij zichzelf steeds verder kunnen ontwikkelen. Daarnaast vind ik het belangrijk dat een kind of jongere zichzelf durft en kan zijn en daarbij de mensen om hem heen kan vertrouwen. Het doel van ons onderzoek is dat er onder andere door middel van eerdere probleemsignalering, passende begeleiding kan worden gegeven, aangepast op wat een kind wél kan. Mijn interesse gaat daarom uit naar dit onderzoek, omdat hierin het belang van het kind voorop staat doordat er wordt gekeken naar een positieve benadering van het kind met autisme.

Ik heb de minor Gezin & Relatie gevolgd. Bij een veilige en vertrouwde omgeving van kinderen en jongeren (in het algemeen) horen relaties en gezinnen. Ieder kind komt uit een gezin, met verschillende relaties. Relaties met ouders, broers en zussen, vrienden, op school, et cetera. Als je, als organisatie, wilt streven naar eerdere probleemsignalering en passende begeleiding voor een jeugdige met autisme, dan kan dit naar mijn mening niet zonder het gezin met bijbehorende relaties. Want het zijn met name de relaties waar een kind met autisme beperkingen in heeft, omdat het kernprobleem van zijn stoornis ligt bij de sociale interactie. Daarnaast is het voor ouders ook heel moeilijk om het te accepteren en te leren omgaan met je kind, wanneer vastgesteld wordt dat hij autisme heeft. Daarom is samenwerking belangrijk tussen de verschillende partijen. Dit kwam ook steeds naar voren in de interviews met leerkrachten. Zij gaven aan dat in het signaleren en begeleiden van kinderen met autisme, de samenwerking tussen leerkrachten en ouders belangrijk is, omdat ouders de verantwoordelijkheid hebben over hun kind, van alles op de hoogte moeten blijven en ook begeleiding nodig hebben in het omgaan met hun kind.

Competenties: Door middel van dit onderzoek wil ik leren om op een professionele manier samen te werken, met mijn duo-maatje, opdrachtgever en anderen. Daarbij wil ik steeds reflecteren op welke aspecten goed gaan en welke minder goed gaan. Dit kan ik meenemen naar mijn werkveld, omdat mijn interesse en voorkeur uitgaat naar het werken in een team. Ik wil leren om verzamelde en bruikbare informatie te verwerken in dit onderzoek en daarbij, in samenwerking met mijn duo-maatje een eigen en professionele werkwijze te ontwikkelen. Hierin helpt het mij om veel samen te werken met mijn duo-maatje en feedback te vragen aan mijn afstudeerbegeleider, betreffende de geschreven stukken. Ik wil mijn minor meenemen en verwerken in mijn onderzoek, omdat ik na mijn opleiding in deze branche wil werken. Dat maakt voor mij dit onderzoek interessant en leerzaam,

omdat ik meer over autisme leer in verband met relaties en gezinnen. Wanneer dit zal terug komen in mijn werk, heb ik hiervoor een basiskennis opgebouwd, die naar mijn inzien goed van pas kan komen.

1.7.2. Joanne van den Berg

Vanaf het begin van mijn opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening heb ik mij gericht op het werken met kinderen met autisme. Mijn eerste stage draaide om het begeleiden van kinderen met autisme op een vakantiekamp, inclusief het voorbereiden van geschikte activiteiten voor deze kinderen. In het tweede schooljaar begon ik aan de minor Creatief Agogisch Werk. Ook tijdens deze lessen spitste ik de kennis en opdrachten toe op kinderen met autisme. In het derde studiejaar heb ik een jaar lang stage gelopen bij een stichting die speciaal gericht was op het begeleiden van kinderen met autisme. Doordat ik zoveel met kinderen met autisme in aanraking gekomen ben, heb ik regelmatig een kijkje gekregen in hoe moeilijk het dagelijks leven voor deze kinderen kan zijn. Een gewone schooldag kan deze kinderen extreem vermoeien of in de war maken en het geven van een plekje aan deze gedachten en emoties kan heel lastig zijn. Dat is waarom ik zo geïnteresseerd en enthousiast ben voor dit onderzoek: omdat het zich in feite richt op een verbetering in het alledaagse leven van kinderen met autisme.

Binnen de minor Creatief Agogisch Werken wordt er gericht op minder praten en meer actie in de hulpverlening. Dit vanuit het uitgangspunt dat een mens pas geheel mens is wanneer hij speelt. We hebben gewerkt met verschillende werkvormen, zoals schilderen of beeldend vormgeven, muziek maken, boksen en outdoor activiteiten. Dit alles om op een andere manier te kunnen communiceren met de ander. Ik heb daardoor o.a. geleerd wat het belang is van creativiteit en spelen. Als je daar mee bezig bent, komt je ware ik naar boven, omdat je in beweging en spel veel minder kan liegen dan met woorden. Je communiceert met je lijf. Ik denk dat dit belangrijk is met betrekking op kinderen met autisme, omdat zij vaak minder goed in taal zijn. Dit is vaak geen communicatie middel waarmee zij zich goed kunnen uiten. Zij stralen zelf vaak veel uit met hun lijf, maar begrijpen tegelijkertijd niet wat anderen met hun lijf non-verbaal proberen te communiceren. Spel is een prachtig middel om te gebruiken bij deze doelgroep. Op de basisschool zijn ze op een leeftijd waarin ze houden van spelen. Door hun beperking wat betreft inlevingsvermogen zijn ze niet zo goed in fantasie spel, maar kan men verschillende spellen juist wel goed inzetten om dit te trainen en ook andere dingen aan te leren. Dit zou ook een mogelijk vervolg onderzoek zijn: instrumenten voor de leerkracht in het begeleiden van kinderen met autisme.

Competenties: Door middel van dit onderzoek wil ik mijn kwaliteiten op het gebied van samenwerken verbeteren. Hierbij gaat het voor mij voornamelijk om delegeren en feedback geven en ontvangen. Wat delegeren betreft; ik vind het soms lastig om werk uit handen te geven, ik heb graag de controle door alles zelf te doen. Ik wil leren om die controle wat meer los te laten, ieder te laten doen waar die goed in is en met het delegeren en taken verdelen op de juiste manier te doen. Namelijk vanuit een positie naast de ander, niet boven of onder de ander. Wat betreft het geven en ontvangen van feedback; hoewel ik er al veel mee geoefend heb, vind ik het nog steeds spannend om iemand open en eerlijk feedback te geven. Ook het ontvangen vind ik soms lastig, omdat ik het me snel aantrek als kritiek. Hier wil ik graag actief mee oefenen in dit samenwerkingsproces.

Hoofdstuk 2. Methodologie

In dit hoofdstuk beschrijven we de praktische onderdelen die bij het onderzoek horen. We gaan in op de door ons gekozen werkwijze, benoemen de betrokken partijen en lichten toe voor welke dataverzameling we gekozen hebben. Daarna gaan we nog in op de bedreigingen en beperkingen binnen dit onderzoek.

2.1. Werkwijze

Het type onderzoek dat wij uitvoeren is een kwalitatief, beschrijvend onderzoek. Dit betekent onder andere dat het onderzoek een situatie beschrijft (Baarda, 2005, p. 39). We gaan na en beschrijven waar basisschoolleerkrachten tegenaan lopen en wat zij nodig hebben. Daarmee zijn we dus ook bezig met inventariseren en de perspectieven en visies van de betrokkenen, wat ook kenmerkend is voor een kwalitatief beschrijvend onderzoek (Baarda, 2005, p. 94). Bij dit type onderzoek kan ook theorie betrokken worden, als hulpmiddel (Baarda, 2005, p. 95). In ons onderzoek zal dit bestaan uit twee literatuurstudies, een over autisme en een over signalering.

Wij willen onderzoeken hoe er eerdere probleemsigaling kan plaatsvinden, waardoor er passend begeleid kan worden, wat de focus legt op de mogelijkheden van een jeugdige met autisme. Om dat te weten te komen, gaan we door middel van een literatuuronderzoek en een interview met een expert, onderzoeken wat autisme is, wat signaleren en begeleiden is en welke rol de leerkracht hierin heeft. Daarna willen wij onderzoeken wat de ervaringen zijn van leerkrachten in het basisonderwijs als het gaat om mogelijkheden en beperkingen in eerdere probleemsigaling en passende begeleiding in relatie tot de Wet Passend Onderwijs. Dit doen wij door middel van interviews. Aan de hand van die interviews kunnen wij conclusies trekken over hoe autisme bekend staat bij leerkrachten op basisscholen in Barneveld en wat zij nodig hebben voor signalering en het bieden van passende begeleiding aan jeugdigen met autisme.

2.2. Betrokken partijen

2.2.1 Expert

- J. heeft een organisatie opgericht die zich richt op het begeleiden van mensen met autisme. Daarnaast geeft zij ook cursussen, onder andere aan ouders van kinderen met autisme. Haar zoon heeft ook een vorm van autisme, evenals zijzelf.

2.2.2. Basisscholen

- Basisschool de Branding in Barneveld
- Basisschool Willem van Oranje school in Barneveld
- Basisschool ds. Fraanjeschool in Barneveld, locatie: de Vesting
- Basisschool Prins Bernhard in Garderen (gemeente Barneveld)

2.2.3. De respondenten

We hebben een expert op het gebied van autisme benaderd en geïnterviewd voor onze eigen beeldvorming en om praktijkvoorbeelden te krijgen bij de literatuur. Daarnaast hebben we ervoor

gekozen om via het CJG in contact te komen met intern begeleiders van basisscholen. Verder hebben we diverse scholen zelf actief benaderd. Daarbij merkten we dat veel leerkrachten te druk waren om hun medewerking te verlenen. Via ons eigen netwerk hebben we tenslotte acht respondenten gevonden. Dit zijn vier intern begeleiders en vier leerkrachten.

2.3. Dataverzameling

	Literatuurstudie	Interview expert	Interviews leerkrachten/intern begeleiders
Inleiding	X	X	
Deelvraag 1 en 2	X	X	
Deelvraag 3 en 4			X

2.3.1. Literatuurstudie

Enkele vragen willen we door middel van literatuurstudie beantwoorden. Met het zoeken van literatuur richten we ons op literatuur vanaf het jaar 2000 en jonger. Wanneer het gaat over de verschillende vormen en het diagnosticeren van autisme richten we ons op zo jong mogelijke literatuur. We gebruiken dan ook onder andere de nieuwste versie van de DSM, die nog niet in het Nederlands te verkrijgen is. Ons onderzoek heeft te maken met een aantal recente veranderingen in de maatschappij, waar nog geen literatuur over te vinden is. Daarom maken we ook gebruik van internetsites, pdf-bestanden en onderzoeken die online te vinden zijn. In dit brede scala aan informatiebronnen bevinden zich ook Engelstalige bronnen.

2.3.2. Het opstellen van de interviews

Wij hebben gekozen, in samenwerking met onze afstudeerbegeleider, voor een half gestructureerd interview. Dat betekent dat we met een topic lijst werken, waarin de onderwerpen staan die we willen bespreken en onze voorkeur wat betreft de volgorde van de onderwerpen en vragen (Baarda, D.B. 2005 p. 230). Wij hebben voor de topiclijst gekozen omdat wij het belangrijk vinden voor dit onderzoek dat we bepaalde richtlijnen hebben tijdens het afnemen van een interview, maar dat er tegelijkertijd wel mogelijkheid is om uit te wijden of dieper op een bepaald onderwerp in te gaan. Het risico van het werken met een topiclijst is dat je alleen vragen over de vooraf bedachte topics stelt en niet diep genoeg doorvraagt.

Voor het samenstellen van deze topiclijst gaan we uit van onze vraagstelling, om zo te komen tot wat we precies willen weten. Ook kijken we daarbij naar de volgorde van de onderwerpen die elkaar opvolgen, omdat dit invloed kan hebben op het gesprek met de respondent (Baarda, 2005, p. 250). Na onze eerste opstelling van de topiclijst doen wij een proefinterview, zoals geadviseerd wordt door Baarda (Baarda, 2005, p. 254). Daarna kunnen we de topiclijst nog naar behoeven aanpassen. De uiteindelijke versie van de topiclijst vindt u in de bijlagen.

2.3.3. Het verwerken van de interviews

Tijdens dit onderzoek nemen wij acht interviews af met leraren van basisscholen in de gemeente Barneveld. De gegevens die wij door middel van deze interviews krijgen, moeten verwerkt worden. Dit doen wij volgens de manier die door Baarda beschreven is in het Basisboek Kwalitatief onderzoek.

Dit houdt het volgende in. Als eerste stap schrijf je alle interviews letterlijk uit, zodat je een tekstbestand krijgt van de onderzoeksgegevens (Baarda, 2005, p. 303). Als tweede stap streep je alle tekst die niet relevant is voor het onderzoek, door (Baarda, 2005, p. 306). Daarna moet de overgebleven tekst in fragmenten of 'eenheden' opgedeeld worden. De derde stap houdt in je dat je eerst voor een eenheid kiest (Baarda, 2005, p. 309). Mogelijke eenheden zijn woorden, zinnen of fragmenten en thema's. Wij hebben gekozen voor zinnen of fragmenten, omdat we hiermee een goed beeld kunne krijgen van verschillende aspecten van het onderwerp van ons onderzoek en de eventuele relaties daartussen. Na het maken van die keuze is de vierde stap het opsplitsen van de overgebleven, relevante tekst in fragmenten. Hiervoor gebruiken we een tabel (Baarda, 2005, p. 311-312).

Na het opdelen van de relevante informatie beginnen we met labelen. Hierbij houd je constant je onderzoeksvraag en doelstelling in je achterhoofd. Labelen houdt in dat we ieder tekstfragment voorzien van een naam of omschrijving: een label. Het label wat je geeft, moet zo dicht mogelijk blijven bij de inhoud van het tekstfragment (Baarda, 2005, p. 318-319). Vervolgens ga je de labels ordenen: de labels met (ongeveer) dezelfde inhoud zet je bij elkaar (Baarda, 2005, p. 325). Verschillende labels die ongeveer hetzelfde weergeven, krijgen dezelfde titel (Baarda, 2005, p. 326). Daarna deel je de labels in onder een aantal overkoepelde thema's: kernthema's of kernlabels (Baarda, 2005, p. 327). Van deze kernlabels moet precies omschreven worden wat ze inhouden (Baarda, 2005, p. 330). Met deze kernlabels heb je te pakken welke begrippen relevant zijn voor de beantwoording van je onderzoeksvraag. In hoeverre ze relevant zijn kun je controleren door de frequentie waarmee ze genoemd zijn. Je beschrijft de (kern)labels, waarbij je tekstfragmenten aanhaalt die een voorbeeld zijn voor het (kern)label (Baarda, 2005, p. 323-324). Daarna beschrijf je de conclusies die je trekt uit de resultaten. De resultaten en conclusies van dit onderzoek vindt u in respectievelijk hoofdstuk vijf en hoofdstuk zes. Zowel de volledig uitgeschreven interviews als de labeltabellen vindt u in de bijlagen.

2.4. Beperkingen en bedreigingen

Kwalitatief beschrijvend onderzoek schept de mogelijkheid om inventarisaties te beschrijven waarin je de context meeneemt. Daarbij gaat het niet om objectieve juistheid, maar om de interpretaties van de betrokkenen, de werkelijkheid zoals zij die ervaren (Baarda, 2005, p. 94). De resultaten van het onderzoek moeten controleerbaar en inzichtelijk zijn, maar bij kwalitatief onderzoek ben je ook voor een deel afhankelijk van toevalligheden. Die kunnen bijvoorbeeld liggen in de locatie of de respondent (Baarda, 2005, p. 193). Baarda zegt dat deze toevalligheden aan de ene kant horen bij het kwalitatief onderzoek, maar waarschuwt er tegelijkertijd voor om er alert op te zijn (Baarda, 2005, p. 139). Het is dus mogelijk dat bij de resultaten van ons onderzoek sprake is van een aantal toevalligheden.

Tijdens de interviews gebruiken wij een topiclijst. Hierdoor bestaat de kans dat we belangrijke informatie missen, omdat we te algemeen blijven en niet diep genoeg doorvragen. Dit proberen wij op te vangen door aan het einde van elk interview te vragen of de respondent nog vragen of aanvullende opmerkingen heeft of nog iets anders kwijt wil.

Met het interviewen is het ook mogelijk dat de respondenten sociaal wenselijke antwoorden geven. Hierdoor zouden we niet alle informatie krijgen. Dit proberen we op te vangen door specifiek door te vragen en voorbeeldsituaties noemen of de respondent vragen voorbeelden te geven. Daarnaast benadrukken wij richting de respondent zijn anonimiteit in ons onderzoek. Tijdens de verwerking van alle gegevens en antwoorden van de respondent krijgt deze een andere naam, die onherkenbaar is.

Om de validiteit van ons onderzoek te meten hebben we gebruik gemaakt van de triangulatiebenadering (Baarda, 2005, p. 187-188). Dit houdt in dat we binnen dit onderzoek gebruik maken van meerdere dataverzamelmethode, onder andere literatuur, bestaande documenten en een interview met een expert op het gebied van autisme. De verzamelde gegevens wezen allemaal in dezelfde richting en verschilden niet veel, waardoor we kunnen concluderen dat er sprake is van valide gegevens (Baarda, 2005, p. 200).

Hoofdstuk 3. Literatuurstudie Autisme

Wat zijn de belangrijkste kenmerken van autisme, hoe uit zich dit in gedrag? Wat betekent dit voor de begeleiding van de doelgroep?

In deze literatuurstudie geven wij antwoord op de eerste deelvraag. In de eerste paragraaf gaan we in op wat algemene voorkennis over autisme, de diagnosticeren van autisme en het belangrijkste kenmerk van autisme. In de tweede paragraaf beschrijven we de verschillende vormen van autisme. In de derde paragraaf beschrijven de belangrijkste kenmerken van autisme. In de vierde paragraaf gaan we in op de begeleiding van kinderen met autisme. De vijfde en laatste paragraaf houdt een samenvatting en conclusie in.

3.1. Wat is autisme?

De meeste mensen in deze samenleving zien de wereld als een film, ze leggen verbanden, gaan van het één naar het ander in een meestal logische volgorde. Bij mensen met autisme is dit anders. Zij zien de wereld als een soort losse stapel met foto's, zij zien minder de samenhang zoals mensen zonder autisme die wel zien. Zo kost het hen meer moeite om te begrijpen wat er gebeurt of wat andere mensen bedoelen en voelen.

3.1.1. Autisme Spectrum Stoornis

Autisme Spectrum Stoornis (ASS) is de verzamelnaam voor verschillende vormen van autisme (Nederlandse Vereniging Autisme. (z.d.)). Met de term 'spectrum' wordt aangeduid dat er een grote diversiteit is in de manier waarop autisme zich uit. Autisme is een aangeboren stoornis in de hersenen, maar de precieze oorzaak is tot nu toe nog niet bekend. ASS is een neurologische ontwikkelingsstoornis, waarbij genetische factoren een belangrijke oorzakelijke rol spelen (Rigter, 2013, p. 178).

Ruim 1% van de Nederlanders, heeft een vorm van autisme (Nederlandse Vereniging voor Autisme. (z.d.)). Van het aantal mensen die autisme hebben in Nederland heeft 14% klassiek autisme en 86% het syndroom van Asperger of PDD-NOS. Uit deze onderzoeken is gebleken dat ASS vier keer zo vaak bij mannen als bij vrouwen voorkomt (Hersenstichting. (z.d.)).

3.1.2. Diagnosticeren

Autismespectrumstoornissen staan in het Nederlands taalgebied bekend als pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Zo worden ze ook aangeduid in de DSM-5 (Rigter, 2013, p. 177). De vijfde DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) is de meest recente uitgave van het belangrijkste handboek voor psychologen en psychiaters. Een psycholoog of psychiater kan met behulp van de DSM een diagnose stellen bij een patiënt. In de DSM-4 stonden verschillende kenmerken van autisme, opgedeeld in drie categorieën: A, B en C. In de DSM-5 zijn bij het onderwerp autisme een aantal aanpassingen gemaakt. Ten eerste wordt er geen onderscheid meer gemaakt tussen klassiek autisme, Asperger syndroom en PDD, maar wordt het bij elkaar genomen in 'Autisme Spectrum Stoornis'. Ten tweede stonden in de DSM-4 communicatie en interactie als twee

verschillende categorieën. In de DSM-5 zijn die samengevoegd, omdat de twee thema's veel met elkaar te maken hebben (American Psychiatric Association. (z.d.)). De verdeling is nu als volgt:

A: Beperkingen in sociale communicatie en interactie

B: Repetitief gedrag en specifieke interesses (Nederlandse Vereniging voor Autisme. (z.d.)).

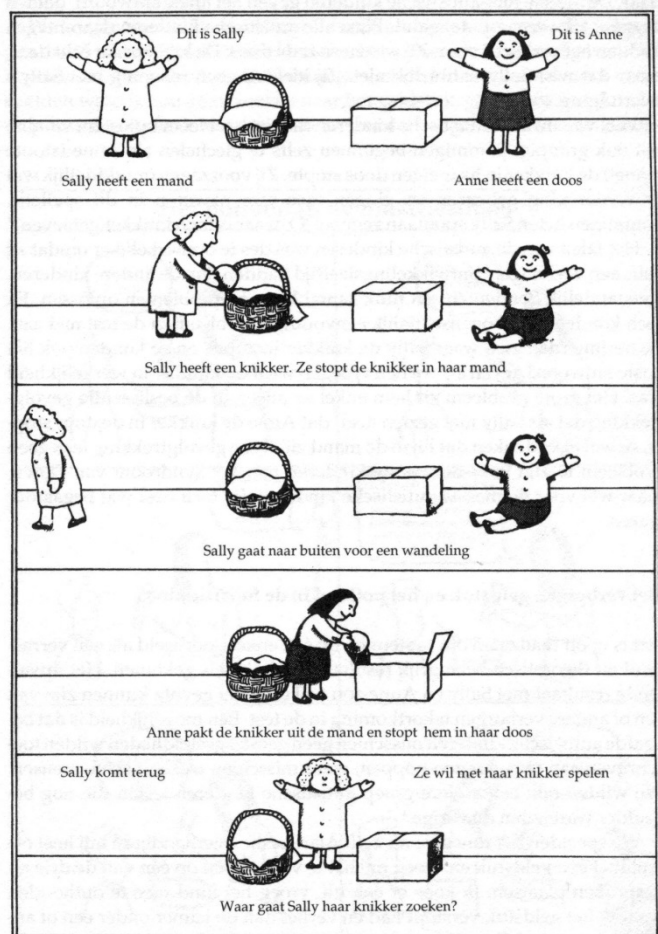
Hoewel een Autisme Spectrum Stoornis veel meer is dan alleen kenmerken die in deze twee categorieën passen, wordt de stoornis op deze manier wel kernachtig samengevat en is het helpend om een diagnose voor ASS te stellen.

3.1.3. Theory Of Mind

Het kernprobleem van jeugdigen met autisme is gebrekkig zijn in sociale interactie. De Theory Of Mind is een theorie over het eigen denken en voelen en dat van anderen, over hoe anderen zijn, en wat hun bedoelingen zijn. Psychologen praktijk: 'oog' vult aan, de Theory Of Mind houdt in dat een persoon inzicht heeft hoe anderen denken en voelen. Wanneer dit inzicht aanwezig is, kan het gedrag aangepast worden op de ander. Hierdoor kunnen mensen sociaal adequaat gedrag laten zien. Een Theory Of Mind wordt ontwikkeld door elk individu en ontwikkelt zich op basis van empathie, het zich verplaatsen in de ander. Juist daaraan ontbreekt het autistische mensen (Delfos, 2001, p. 118). Ook de expert op het gebied van autisme die wij geïnterviewd hebben, gaf aan naar mensen met autisme te kijken vanuit de theory of mind (persoonlijke communicatie, 15-04-2014). Deze theorie ontwikkelt zich vooral in de fase waarin het kind op het basisonderwijs zit. Daar moeten zij met andere kinderen spelen en samenwerken. Afwijkingen en/of tekorten in sociale vaardigheden en dergelijke gaan hier opvallen. Uit onderzoek blijkt dat autisme op vrij jonge leeftijd kan worden vastgesteld. Vooral in de ernstige gevallen. De lichte gevallen van ASS worden over het algemeen op latere leeftijd vast gesteld (Rigter, 2013, p. 201).

Hiernaast ziet u één van de belangrijkste testen om de Theory of mind te onderzoeken bij een kind.

Het stripverhaal eindigt met de vraag: 'waar gaat Sally haar knikker zoeken?' Bij deze test moet het kind zich kunnen inleven in Sally. Sally weet niet dat Anne haar knikker in de doos heeft gestopt, omdat zij was gaan wandelen. Kinderen met autisme zeggen in de meeste gevallen (80%) dat Sally de knikker in de doos gaat zoeken, omdat de knikker daar ligt. Kinderen zonder autistische stoornis beantwoorden deze vraag goed (Delfos, 2001, p. 118).



3.1.3. Belangrijkste kenmerk van autisme

Met pervasieve ontwikkelingsstoornis wordt bedoeld dat de stoornis de hele ontwikkeling beïnvloedt (Jennes & Cordinatie -Stuurgroep Autisme (2006)). De stoornis wordt vastgesteld op grond van het gedrag van het kind. Autisme kan leiden tot problemen met sociale interactie en communicatie en kan ook negatieve invloed hebben op de motorische ontwikkeling, verwerking van prikkels en variatie in gedrag en cognitieve ontwikkeling (Rigter, 2013, p. 178). Het kernbegrip bij autistische stoornissen is het moeite hebben met het inschatten en begrijpen van sociale interactie. Daarmee wordt bedoeld dat de mate waarin er moeite is met het inschatten van sociale interactie, niet in overeenstemming is met wat we zouden verwachten op grond van de intelligentie, hoe beperkt deze ook is (Delfos, 2001, p. 91).

Er zijn verschillende vormen van autistische stoornissen, ondergebracht in verschillende diagnoses: PDD (*pervasive development disorder*), autisme of klassiek autisme, HFA (High Functioning Autism), Asperger, PDD-NOS (*pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified*), Rett en desintegratieve stoornis (Delfos, 2001, p. 94). De ontstaansvorm van de verschillende vormen van de autistische stoornissen zijn niet hetzelfde, maar er vindt bij elke vorm een hersenontwikkeling plaats die tot gevolg heeft dat de 'ik-ander' differentiatie wordt aangetast of beschadigd. Hierdoor ontstaat er een specifiek gedragspatroon dat op het gebied van sociale omgang ernstige gevolgen heeft en een aantal gedragingen met zich mee brengt. Daarmee kan gezegd worden dat sociale interactie het kernprobleem is wat de stoornis autisme vormt (Delfos, 2001, p. 93).

3.2. Verschillende vormen van autisme

Hieronder zullen wij de verschillende vormen van de autistische stoornissen toelichten. Verder zullen wij in ons onderzoek autisme in zijn algemeenheid nemen. Dat betekent dat we het dan zullen hebben over ASS (Autisme Spectrum Stoornis). Het onderscheid tussen de verschillende vormen is namelijk niet altijd duidelijk aan te geven. De vormen van autisme zijn zo verschillend dat er niet op één manier gezegd kan worden hoe deze stoornis ontstaat en wat het inhoudt (Delfos, 2001, p. 93).

3.2.1. Klassiek Autisme

Klassiek autisme wordt ook wel het Kannersyndroom of kernautisme genoemd. Leo Kanner was een Oostenrijkse kinderpsychiater in 1943. Hij was de eerste die klassiek autisme als een apart syndroom beschreef. Een persoon met klassiek autisme heeft sociaal-communicatieve problemen, beperkte interessegebieden, herhalingsgedrag en een vertraagde taalontwikkeling (Baron-Cohen en Horst, 2009, p. 20). Delfos herhaalt deze kenmerken: extreme sociale isolatie, drang om alles hetzelfde te houden, fascinatie door bepaalde objecten en gebrekkig taalgebruik van taal als communicatiemiddel (Delfos, 2001, p. 92). Klassiek autisme is de meest ernstige vorm van autisme en komt zelden op de basisschool voor (Lieshout, 2002, p. 275).

3.2.2. HFA (High Functioning Autism)

De afkorting HFA staat voor High Functioning Autism, ofwel Hoog Functionerend Autism. Mensen met HFA hebben een IQ hoger dan 85. Omdat veel mensen met een autistische stoornis ook een geestelijke handicap kunnen hebben, wordt voor deze mensen de term HFA gebruikt (Delfos, 2001, p. 93).

3.2.3. Asperger syndroom

Dit syndroom komt vaak voor bij mensen met autisme die een normale begaafdheid hebben. Er is geen achterstand in de cognitieve- en taalontwikkeling. Er doen zich bij deze stoornis beperkingen voor in de sociale interactie met andere mensen (Jennes en Coördinatie -Stuurgroep Autism (2006)).

3.2.4. PDD-NOS (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified)

De kernproblemen bij deze stoornis zijn de problemen in contact, sociaal gevoel en inzicht. Zo is er bij mensen met deze vorm van autisme minder neiging tot sociale interactie, weten ze niet goed om te gaan met onverwachte veranderingen en is het gedrag te weinig aangepast aan de situatie (Hoofs, (2004)). Als we kijken naar de kenmerken van autisme beschreven in de DSM-5 zijn er bij deze vorm van autisme drie kenmerken nodig om de diagnose te stellen, met in ieder geval één kenmerk uit A.

3.2.5. PDD (Pervasive Developmental Disorder)

Bij deze vorm van autisme wordt het algemeen functioneren ernstig belemmerd, omdat het in alle ontwikkelingslijnen doordringt. Omdat autisme een stoornis is, variëren de gedragingen afhankelijk van de leeftijd en van de geestelijke vermogens (Delfos, 2001, p. 92).

3.2.6. Syndroom van RETT en Desintegratieve stoornis

Deze vormen worden gekenmerkt door een wegvallen van vaardigheden die daarvoor wel aanwezig waren (Delfos, 2001, p. 93). De desintegratieve stoornis komt heel zelden en meestal alleen bij jongens voor (Rigter, 2013, p. 193).

3.2.7. MCDD (Multiple Complex Developmental Disorder)

Deze vorm van autisme is nog niet officieel erkend in de DSM-4 en de DSM-5. Officieel vallen deze kinderen onder de vorm PDD-NOS. Er zijn echter wel wat verschillen tussen deze twee vormen. Wanneer een kind MCDD heeft, heeft het soms opvallend heftige angsten, kan het snel heel boos worden en heeft het, in vergelijking met andere vormen, veel moeite met fantasie en werkelijkheid uit elkaar te houden (Rigter, 2013, p. 193).

3.3. De belangrijkste kenmerken en gedragsuitingen

Martine Delfos omschrijft autisme als een probleem van rijping van het centrale zenuwstelsel (Delfos, 2011). Daardoor is het ook mogelijk dat er rijpingsstoornissen ontstaan op andere gebieden, zoals de doorslaap, het verwerken van voedsel, bedplassen, coördinatie, tics en spierbewegingen. Doordat de rijping op anderen gebieden wel doorgaat, ontstaan er bij wijze van spreken 'gaten' in de ontwikkeling. De betreffende persoon met deze stoornis weet of kan op het ene gebied weinig en op andere gebieden weer meer dan zijn of haar leeftijdsgenoten. Het kan daardoor moeilijk zijn om bij kinderen met autisme te ontdekken in welke ontwikkelingsfase ze zitten, omdat die lichamelijk en geestelijk nogal kan verschillen en het vertoonde gedrag niet altijd bij de lichamelijke leeftijd past. Hieronder volgen een aantal typerende gedragskenmerken voor kinderen met autisme.

3.3.1. Contact en communicatie

Onder gebrekkig contact en communicatie vallen een gebrek aan oogcontact, een gebrek aan sociale vaardigheden, geen of weinig reactie op zijn eigen of andermans naam, de afwezigheid van aandacht vragend gedrag, alleen spelen of ongebruikelijke patronen in het spel en vertraging in communicatie (Goin & Meyers (2004)). Lorna Wing vult de kenmerken aan: een tekort of gebrek in wederkerig sociaal gedrag, communicatie en flexibiliteit in gedrag (Wing, 1996)). Zij deelt kinderen met autisme zelfs in vier groepen, namelijk de afzijdige, de passieve, de grillige en de stijf-formele groep. Daarnaast heeft zij het over de *theory of mind* : het besef dat anderen ook gedachten en gevoelens hebben en dit besef verder ontwikkelen door fantasiespel waarbij je je als iemand anders voordoe. Kinderen met autisme hebben deze vaardigheden weinig tot niet (Delfos, 2001, p. 150). Al deze kenmerken bij elkaar hebben onder andere tot gevolg dat kinderen met autisme beperkt zijn in sociaal gedrag, waardoor contact met anderen moeilijker wordt.

Een kenmerk van kinderen met autisme is het moeite hebben met het inschatten van sociale interactie. Dit komt o.a. doordat zij het lastig vinden hun gevoelens en gedachten te benoemen. Delfos noemt dit in haar boek: *'een gebrekkige kennis van zichzelf maakt het kennen van de ander moeizaam'* (Delfos, M.F. (2001) p. 113). Dit is ook de reden waarom communicatie voor kinderen met autisme moeilijk is. Kinderen met autisme delen minder met anderen. Ze uiten wel hun gevoelens, maar niet met de bedoeling dit aan anderen duidelijk te maken. Dit doen ze om hun gevoelens en gedachten duidelijk te maken aan zichzelf (Delfos, 2001, p. 153). Het verschilt ook per situatie. Wanneer kinderen met autisme in groepsverband zijn, krijgen zij veel communicatieve informatie binnen die zij moeten verwerken. Hierdoor zal een kind met autisme zich sneller afzijdig houden (Delfos, 2001, p. 228). Het contact met kinderen met autisme loopt dus niet geleidelijk, maar er is wel een sterke wil om contact te maken met anderen (Delfos, 2001, p. 229).

Taalvaardigheid

Een gedragskenmerk van kinderen met een autistische stoornis is dat zij leerstoornissen kunnen hebben. Bij jeugdigen met klassiek autisme is de taalfunctie vaak zo erg verstoord, dat er van talige communicatie bijna geen sprake is. Omdat bij veel mensen met autisme ook een geestelijke beperking voorkomt is er bij hen geen sprake van een normale mogelijkheid tot leren. Dit gaat dan niet alleen om de taalontwikkeling, maar betreft elk ontwikkelingsgebied (Delfos, 2001, p. 163).

Bij kinderen met het syndroom van Asperger of PDD-NOS kunnen ook verschillende leerstoornissen voorkomen. Kinderen met het syndroom van Asperger zijn soms erg taalvaardig, maar falen bij rekenen of andersom. Dit kan in de loop van de ontwikkeling wel verbeteren. Wat daarnaast ook veel voorkomt bij kinderen met het syndroom van Asperger is de schrijfstoornis. Dit gaat om de fijne motoriek en wordt dysgrafie genoemd (Delfos, 2001, p. 164).

Non-verbale communicatie

Baby's of jongere kinderen leren door non-verbale communicatie dat door het ene brein verzonden kan worden en door het andere brein geïnterpreteerd kan worden. Dit bestaat dan uit oogcontact, gebaren en geluid, gedachten en gevoelens (Rogers, Dawson, Vismara, 2012, p. 137). Non-verbale communicatie is belangrijk doordat je hierdoor elkaars signalen kunt lezen; je leert elkaars innerlijke leven kennen. Zo hebben we interactie met elkaar, dat is communicatie. Bij een kind met autisme ligt dit anders, zij zijn zich onbewust van non-verbale communicatie tussen mensen. Zij zien niet het

belang in het kijken, gebaren, spraakgeluiden en gezichtsuitdrukkingen (Rogers, Dawson, Vismara, 2012, p. 137). De schrijvers van dit boek benoemen dat wanneer een kind weinig communiceert, wel de ongemakken aangeeft, maar niet de oorzaken, de ouders dan automatisch een beslissing voor het kind gaan nemen. Hierdoor ontstaat het probleem dat het kind geen onvervulde behoeften meer kent. Hierdoor wordt alles voor het kind bepaald, waardoor het kind niet gemotiveerd wordt zelf te leren communiceren. Hierdoor kunnen alle ontwikkelingen in de communicatie vertragen (Rogers, Dawson, Vismara, 2012, p. 138).

3.3.2. Motoriek en stereotiep gedrag

Wat veel voorkomt bij mensen met autisme zijn afwijkingen in de motoriek (Goin & Meyers. (2004)) benoemen een verschil in postuur, motoriek en gebaren (Wing. (2000)) beschrijft stereotiepe bewegingen zoals wapperen, een afwijking in lichaamshouding, motoriek en voortbewegen en bij jonge kinderen een late ontwikkeling van bewegingen nadoen. Dit heeft onder andere als gevolg dat een kind met autisme moeite kan hebben met evenwicht, gymnastiek en teamsport. Een ander gevolg is dat je bij veel kinderen met autisme tics ziet, zoals wapperen met de handen of telkens een trekje met het hoofd. Daarnaast zie je bij kinderen met autisme steeds terugkerende bezigheden, zoals het herhalen van simpele handelingen of het herhalen van een vaste reeks of routine (Wing. (2000)).

3.3.3. Zintuigen

Hoewel afwijking in de werking van zintuigen geen criterium is voor autisme, is het wel iets waar de meeste mensen met autisme mee te maken hebben (Leekam, Nieto, Libby, Wing, Gould, (2006)). De meeste mensen met autisme hebben zelfs in twee of meer zintuiggebieden afwijkingen. Denk daarbij onder andere aan schrikken van, voorbij gaan aan of gefascineerd zijn van geluiden en/of lichten, negatieve reacties op aanrakingen en gevoelloos zijn voor pijn, kou of hitte. De symptomen op het gebied van auditieve signalen blijven constant, ondanks veranderingen in leeftijd en/of IQ. De visuele symptomen variëren meer. Wat betreft visuele symptomen hebben mensen met autisme de neiging om zich meer te richten op lokale details dan op het grote (globale) plaatje (Happé, Frith, Bott, Brock, Brockdorff, Boucher, Lamberts, (2006)). Het gevolg daarvan is dat informatie verwerkt wordt zonder de context van die informatie daarbij mee te nemen. De expert op gebied van autisme die we geïnterviewd hebben, benoemde dat mensen met autisme presteren daardoor goed in het uitoefenen van taken waarbij focus op detail gevraagd wordt (persoonlijke communicatie, 15-04-2014).

3.3.4. Angsten en onzekerheden

Doordat kinderen met autisme zoveel van de wereld om hen heen niet begrijpen, ontwikkelen ze vaak angsten voor bepaalde objecten of gebeurtenissen. Daarnaast kunnen ze, doordat contact met leeftijdsgenootjes hen zoveel moeite kan kosten, onzeker worden over zichzelf en een slecht zelfbeeld ontwikkelen (Wing. (2000)). Deze onzekerheden en angsten kunnen leiden tot probleemgedrag, zoals tics, heel rigide bepaalde routines volgen of aanvallen van woede. Zoals eerder genoemd kunnen kinderen met autisme heftig reageren op zintuigelijke prikkels. Notbohm noemt sensorische overbelasting en emoties zoals frustraties en teleurstelling dan ook als twee belangrijke aanleidingen voor woede aanvallen bij kinderen met autisme (Notbohm. 2006)).

3.3.5. Agressie

Zoals u in de vorige alinea kunt lezen is agressie ook een gedragsuiting van kinderen met autisme en is dit één van de vormen waarin angst zich kan uiten (Delfos, 2001, p. 343). Agressie bij kinderen met autisme is niet gericht op de ander. Het ontstaat vanuit angst en neemt toe bij stress. Agressie hangt vaak samen met onbegrip. Kinderen met autisme die niet kunnen verwoorden wat ze bedoelen, worden agressief, omdat dat de enige manier is waarop ze iets duidelijk kunnen maken. Grandin vergelijkt dit met jonge kinderen in een normale ontwikkeling. Bij jonge kinderen zie je dat zij driftige buien hebben of andere kunnen slaan. Zodra zij gaan praten, neemt dit af (Grandin, 2001, p.60). Deze agressieve reactie op onbegrip en het misverstaan in communicatie is één van de oorzaken van agressie bij kinderen met autisme. Een andere vorm is weerstand tegen verandering. Dit ontstaat ook uit angst, angst voor het onvoorspelbare. Kinderen met autisme doen graag activiteiten die zij leuk vinden en hebben daarvoor een vast programma bedacht. Wanneer dit innerlijke programma wordt onderbroken, kunnen zij daar heel agressief op reageren. Tenzij de onderbreking hersteld wordt of de angst op een andere manier opgelost wordt (Delfos, 2001, p. 345-347).

3.4. Betekenis van deze gedragskenmerken voor de begeleiding van leerlingen met autisme op het basisonderwijs

Jeugdigen met autisme komen in veel verschillende schoolvormen voor: in het reguliere basis- en voortgezet onderwijs, maar ook in het speciaal basisonderwijs. Voor een groot aantal leerlingen met autisme zal er na augustus 2014 veel veranderen. Vanaf dan treedt de Wet Passend Onderwijs in werking. Passend onderwijs is de nieuwe manier waarop onderwijs georganiseerd wordt voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Dit geldt voor alle leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs (NVA onderzoeksrapport. (2013)). Deze paragraaf gaat over de begeleiding van kinderen met autisme. We noemen mogelijkheden tot zelf begeleiding of experts inschakelen, maar ook begeleiding door de leerkracht.

3.4.1. Onderwijsbegeleiding

Wanneer het duidelijk is dat een kind extra begeleiding nodig heeft kan een school er voor kiezen om zelf extra begeleiding te geven, indien zij daar de mogelijkheden toe hebben. De betreffende leerkracht kan zich laten begeleiden door een intern begeleider van de school of de Adviseur Leerlingen Zorg. Sommige scholen hebben een persoonlijk begeleider in dienst die een jeugdige met autisme, bij een aantal taken, kan begeleiden. Wanneer er binnen een school geen mogelijkheden bestaan tot goede begeleiding, dan zijn er mogelijkheden om externe hulp in te schakelen. Het aansluiten bij een onderwijsbegeleidingsdienst, of het aanvragen van Consultatieve Leerling Begeleiding, die zich richt op de leerkracht. Er kan Preventieve Ambulante Begeleiding (PAB) aangevraagd worden bij de indicatiecommissie van het samenwerkingsverband Weer Samen Naar School. Daarnaast zijn er ook centrumscholen voor autisme. Zij bieden gespecialiseerde ambulante begeleiding aan leerkrachten die gericht zijn op de begeleiding van kinderen met autisme (leraar24: informatiemap autisme. (z.d.)).

Bij kinderen met het syndroom van Asperger is er geen achterstand in de cognitieve ontwikkeling, als het gaat om bij leeftijd passende vaardigheden. Ook is er geen achterstand in taalontwikkeling, al hebben ze wel een eigen manier van taalgebruik. Het doet wat ouwelijk aan en ze zijn breedvoerig tot in detail. In hun taalgebruik anticiperen ze niet op het antwoord van de ander, waardoor het

gesprek niet wederkerig is. Ze nemen gezegdes heel letterlijk en kunnen niet omgaan met grapjes of woordspelingen. Bij kinderen met PDD-NOS geldt het zelfde, alleen kunnen bij hen de communicatieproblemen en sociale problemen variëren in aantal en gradatie. Daarom worden zij ook wel de ‘restgroep’ genoemd (Lieshout, 2002, p. 277, 278). Het gebrek aan oriëntatie in tijd en ruimte zorgt ervoor dat het begeleiden van kinderen met autisme moeilijk wordt. Terwijl ze aan de andere kant soms reflexmatig gehoorzaam kunnen zijn. Hierdoor kunnen ze de leerkracht op een verkeerd been zetten. De leerkracht verwacht dat zij bepaalde oplossingsmethode snappen en deze ook kunnen toepassen in andere situaties, maar naar verloop van tijd blijkt dit niet zo te zijn. Het kind heeft dan een eigen oplossingsstrategie bedacht en loopt hierin vast. Onderwijs aan kinderen met een autistische stoornis vergt hierdoor veel van een leerkracht, omdat zij moeten proberen hun emoties niet te tonen en zij moeten uitleg en instructies naast het uitleggen aan de klas, apart nog uitleggen aan kinderen met een autistische stoornis (Delfos, 2001, p. 164, 165).

Positieve benadering.

“Empowerment, is de sleutel in het begeleiden van kinderen met ASS” (Rogers, Dawson, Vismara, 2013, p. 57). Kinderen met ASS brengen veel tijd door met het spelen met favoriete voorwerpen en speelgoed. De meeste kinderen houden ook van fysieke levendige spelletjes zoals stoeien, rennen of dansen. Met materiaal dat de aandacht en de voorkeur van je kind heeft, kun je situaties creëren waarin het kind aandacht heeft voor de begeleider of opvoeder. Hierdoor leert het kind interactie te hebben, waarmee je de sociale vaardigheden van je kind vergroot. *“Sociale vaardigheden en favoriete bezigheden worden met elkaar verbonden en vormen zo een grotere beloning voor je kind”* (Rogers, Dawson, Vismara, 2013, p. 65). Door kinderen met ASS, tijdens het begeleiden, een helder, duidelijk en gestructureerd beeld te geven van gewenste situatie en daarin het positieve gedrag extra te benadrukken, kan de leerkracht het kind helpen om alles op weer orde te krijgen. Het aanbieden van sociale hulp kan het kind met ASS veel rust en vertrouwen geven. Hierdoor krijgt de begeleiding meer kenmerken van ondersteuning, dan van continu correcties te moeten geven (Hart, 2003, P.193).

3.4.2. De rol van de leerkracht

Denken vanuit mogelijkheden

De rol van de leerkracht is een alerte, preventieve, creatieve en volhardende grondhouding (Janson, 2003, p. 193-195). *“Een leraar die er vanuit zijn relatie met de leerling op rekent dat deze zich op een gunstige manier zal ontwikkelen, stelt al gauw te hoge eisen en verwachtingen”* (Janson, 2003, p. 193-195). Wanneer je als leraar wilt handelen vanuit de mogelijkheden van een kind met autisme, staat deze vraag, van waaruit je handelt, centraal: ‘hoe kan ik deze kinderen leren hun beperkingen te hanteren?’ Er moet allereerst begonnen worden aan het creëren van veiligheid en vertrouwen. Vanuit daar kan er gekeken worden naar nieuwe leermogelijkheden. Het is hierin belangrijk dat de leraar geduldig is en ondersteuning biedt. Dit lukt voornamelijk met het voordoen, veel oefenen en veel ervaring in succesvol gedrag. In de rol als leerkracht is het belangrijk dat je een goed evenwicht vindt in afstand en nabijheid. Dit heb je nodig om het overzicht te houden in het begeleiden van kinderen met autisme en inzicht in de ontwikkeling van het leerproces (Janson, 2003, p. 193-197). De expert op het gebied van autisme vulde hierbij aan dat het belangrijk is dat leerkrachten door hebben dat leerlingen met autisme soms in een hyperfocus kunnen raken. Dat betekent dat het kind heel erg gefocust is op één taak of gedachte. Het is dan belangrijk dat de leerkracht het kind daar niet

haastig uit haalt, maar rustig de tijd neemt en het kind als het ware verleidt om de aandacht weer te richten op de les (persoonlijke communicatie, 15-04-2014).

De leerkracht moet steeds weer proberen nieuwe informatie begrijpelijk over te brengen aan kinderen met autisme en de samenhang duidelijk te maken. Dit werkt het beste wanneer de informatie uitlegt wordt in concreet en eenvoudig taalgebruik en daarbij ook het gewenste gedrag benoemt. Belangrijk hierin is dat je als leerkracht weet hoe je dit moet doen en op welke aspecten je moet letten. Het CJG heeft hierin een speciale rol, omdat zij verantwoordelijk is voor de zorg van de jongeren en zij kunnen ondersteuning bieden in de vorm van kennisoverdracht. Deze kennisoverdracht is belangrijk voor de leerkracht, omdat zij duidelijk grenzen moeten kunnen aangeven, door op een rustige maar consequente manier een sturend en helder gedragsalternatief te stellen. De leerkracht moet een gestructureerde en sturende werkwijze hebben (Janson, 2003, p. 193-197). Tegelijk moet de leerkracht in deze werkwijze soepel en vindingrijk zijn als het gaat om aanpassingen in deze werkwijze. Wat bij het ene kind met autisme werkt, werkt niet vanzelfsprekend ook bij het andere kind met autisme. Een leerkracht die gestructureerd te werk gaat en vasthoudt aan bepaalde eisen, komt in de problemen. Maar een leerkracht die steeds handelt vanuit zijn eigen betrokkenheid komt ook in de problemen, omdat hij te weinig houvast kan bieden. Het is belangrijk voor een leerkracht dat hij binnen deze twee werkwijze een combinatie vindt van structuur en inventiviteit (Janson, 2003, p. 193-197).

Sturen

“De leraar is in het bijzonder verantwoordelijk voor adaptief onderwijs” (Janson, 2003, p. 197). Met adaptief onderwijs wordt bedoeld dat deze wordt afgestemd op de individuele behoeften van de leerling. Hierin zijn kinderen met autisme bijzonder afhankelijk van het zicht dat de leerkracht heeft op hun individuele mogelijkheden en beperkingen. Voor kinderen met autisme is het een groot probleem om zelf hun mogelijkheden en beperkingen in te schatten en hun eigen leergedrag te plannen en sturen. Daarom moeten er aan hun mogelijkheden en beperkingen doelbewust en gestructureerde leeractiviteiten gekoppeld worden. Volgens Janson zijn leerlingen met autisme extra afhankelijk van het vermogen van de leerkracht. Dit komt doordat de leerkrachten de signalen van kinderen met autisme juist kan vertalen en hun leergedrag vervolgens adequaat kan helpen te sturen. Dit is nodig voor het ervaren van competentie, het langzamerhand verkrijgen van autonomie en het uitbreiden van hun exploratiebehoefte en mogelijkheden (Janson, 2003, p. 197). Het komt er op neer dat de leerkracht de planning en de organisatie van het denken voor zijn rekening moet nemen. De leraar moet een manier vinden, waarop de informatie bij het kind met autisme over komt. Janson benoemt in zijn boek dat het leergesprek voor adaptief onderwijs heel typerend is. Dit is een groepsgebesprek in de klas, waarin gekeken wordt naar verschillende manieren om een probleem op te lossen. Hiermee krijgt de leerkracht zicht op ieders cognitieve en persoonlijk stijl en mogelijkheden (Janson, 2003, p. 197).

Praktische zaken

Het is belangrijk dat de leraar de anderen kinderen in de klas informeert over autisme. Zodat zij weten wat dit is en hoe dit zich uit bij het kind dat autisme heeft in hun klas. Dit maakt de kans kleiner dat het kind met autisme gepest wordt vanwege zijn anders-zijn. Verder is het ook belangrijk dat het kind een plek heeft waar hij/zij zich kan terug trekken, zo kan hij een time-out krijgen. Ook is

het belangrijk als leraar om te kijken naar de pauze. Hierin krijgen kinderen met autisme veel prikkels, ze weten hun vrije tijd niet goed in te delen en hebben hierin structuur en duidelijkheid nodig. Zo kan er bijvoorbeeld voor gekozen worden om een leerling met autisme met een gerichte taak binnen te houden (Lieshout, 2002, p. 293, 294). Zoals u in het laatste punt van het ABA schema (3.5.3.) kunt lezen is de inrichting van het lokaal, een belangrijk punt voor steun in de ontwikkeling van het kind met autisme. Hulpmiddelen daarbij kunnen zijn: het werken met dagschema's en letten op de indeling qua prikkelgevoeligheid (posters/tekeningen aan de muur, beschilderde ramen e.d.). Tenslotte noemt van Lieshout nog samenvattende, belangrijke en praktische aanwijzingen/tips voor de begeleiding van kinderen met autisme. De volgende zouden voor leerkrachten relevant kunnen zijn:

- Houdt rekening met een niet-egaal ontwikkelingspatroon (het kind kan binnen één gebied veel weten, maar op een ander gebied laag scoren).
 - Heb veel geduld en begrip voor het kind.
 - Faciliteer en stimuleer cognitie, taal en sociale ontwikkeling heel gericht.
 - Leer het kind met zijn gedragsuitingen kennen en weet wat de eerste signalen hiervan zijn.
 - Krijg zicht op hun specifieke manier van waarnemen, informatieverwerking, denken en beleven en hun moeite met onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken.
 - Pas de omgeving aan het kind aan.
 - Wees je bewust dat verschillende prikkels voor onrust zorgt in het kind zorgt.
 - Creëer veiligheid en structuur door routine en regelmaat (in tijd, ruimte, activiteit en materiaal).
 - Leer gedrag aan door herhalen, inprogrammeren, voorzeggen, uitleggen en oefenen.
 - Doe geen beroep op emoties of op invoelend vermogen; want deze ontbreken bij het kind.
 - Gebruik geen figuurlijke taal.
 - Geef enkelvoudige, concrete opdrachten.
 - Doe niet te veel groepswork.
 - Wees je ervan bewust dat de uitingsvorm sterk kan verschillen per kind en situatie.
 - Zie naast de beperkingen ook de positieve kanten van dit kind.
- (Lieshout, 2002, p. 297-305).

3.4.3. De hulpverlening

Hulpverleningsgesprekken

Van een hulpverlener die een kind met autisme gaat begeleiden wordt verwacht dat hij een specifieke houding heeft en dat hij er extra op let hoe hij het gesprek aangaat. Dit wordt van een hulpverlener verwacht, omdat kinderen met autisme sociale en communicatieve tekorten heeft, wat een hulpverlenersrelatie in de weg staat. De hulpverlener moet er extra op letten dat hij voortdurend orde schept, samenvat en veel doorvraagt. In plaats van het gesprek te richten op zelfinzicht, zelfbewustwording en reflectie (Lieshout, 2002, p. 288-289). Aan het begin van de hulpverlening begint de hulpverlener met psycho-educatie. Dat betekent dat de hulpverlener aan de ouders en het kind met autisme uitlegt wat autisme is, de kenmerken, mogelijkheden en beperking, rouwverwerking en acceptatie, informatie en praktische ondersteuning. Vervolgens is de educatieve ontwikkelingsgerichte benadering heel belangrijk. Dat betekent dat de nadruk op het aanleren van vaardigheden centraal staat. Vroege signalering is hierin belangrijk, omdat het belangrijk is dat bij een verstoorde ontwikkeling er vroege interventies plaats vinden. Dit in samenwerking met

voortdurende stimulatie van de normale ontwikkeling leert het kind met autisme omgaan met zijn stoornis (Lieshout, 2002, p. 288-289).

Trainingen

Voor kinderen met ASS bestaan er ook verschillende trainingen die gegeven kunnen worden. Er is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van deze trainingen. Bijna allemaal zijn ze gebaseerd op de volgende principes: aandacht voor beloning, structuur, voorspelbaarheid, het stap voor stap aanleren van gedrag enzovoort. Rigter benoemt dat uit onderzoek blijkt dat de volgende kenmerken ook van belang zijn voor de mate van effectiviteit:

- De training moet op een zo jong mogelijke leeftijd starten.
- De training is intensief (20 uur per week) en langdurig.
- De ouders zijn actief betrokken.
- Het programma is toegesneden op het individuele kind.
- De hulpverleners zijn speciaal getraind.
- Er is aandacht voor communicatie, schoolse vaardigheden, concentratie en andere ontwikkelingsgerichte doelen.

(Rigter, 2013, p. 207).

Osborn en Scott beschrijven een verzameling van verschillende manieren om een kind met autisme iets aan te leren (Osborn, Pat, Scott, Fletcher. (2004)). Namelijk: Applied Behavior Analysis (ABA). Hieronder geven wij de onderdelen weer die het meest toepasselijk of bruikbaar zijn voor leerkrachten.

- *Direct Instruction/Teacher Directed Learning*

Dit zijn 1 op 1, gestructureerde, systematische instructies. Over het algemeen wordt er gevraagd om herhaalde oefeningen. Bij de juiste reactie krijgt het kind een beloning.

- *Discrete Trial Learning*

Dit heeft 3 onderdelen en laat het kind meteen weten of het wel of niet goed gereageerd heeft. Het helpt de leerkracht om consequent te blijven en eerder te beoordelen of er vooruitgang is. Snel, efficiënt leren in kleine, leerbare stappen. Stap 1: Instructie, kort en makkelijk te begrijpen, Stap 2: Reactie/actie van het kind op de instructie, Stap 3: De consequentie of beloning.

- *Incidental Teaching*

Het kind mag zelf rond te kijken naar wat hem interesseert in de omgeving. De leraar gebruikt dat om te kijken welke vaardigheid aangeleerd moet worden en gebruikt dan de situatie om er een leermoment van te maken. De focus is op vaardigheden leren tijdens een activiteit.

- *Activity Based Instruction*

Het kind gaat eerst een activiteit doen. De instructies zitten in de activiteit inbegrepen (bijv. d.m.v. plaatjes).

- *Functional Routines*

Een stapsgewijze routine voor het aanleren van routine vaardigheden zoals wassen, aankleden, etc.

1. Neem een routine die geleerd moet worden.
2. Maak een leerplan (waar wordt het aangeleerd, wat is nodig, etc.)
3. Ontwikkel een data systeem zodat je de voortgang kan bijhouden.
4. Leer de vaardigheid aan in de natuurlijke routine van de dag (wie leert aan en hoe).
5. Hou de voortgang in de gaten en pas eventueel iets aan.
6. Breidt de vaardigheden uit, zodat er meer of complexere vaardigheden geleerd worden.

- *Structured Teaching*

Het gaat hier om steun om de moeite te compenseren die het kinderen met autisme kost om te leren en te ontwikkelen.

1. Fysieke Structuur: de indeling van de ruimte, wat staat waar.
2. Dag schema: welke activiteiten in welke volgorde.
3. Individueel Werk Systeem: om informatie te ontvangen en begrijpen zodat er meer individueel gewerkt kan worden; wat er gedaan moet worden, hoeveel tijd dat kost, wanneer je ermee klaar bent.
4. Visuele Structuur: visuele methodes om taken te volbrengen, door visuele instructie, visuele organisatie en visuele overzichtelijkheid.

Secundaire preventie door hulpverleners

De hulpverlening kan veel betekenen op het gebied van de secundaire preventie. Dit kan door te voorkomen dat de stoornis verergert. De secundaire problemen bij kinderen met autisme zijn: agressie, gedragsproblemen, angsten en depressie. De hulpverlening moet zich niet alleen richten op de secundaire problemen van het kind met autisme, maar ook op ouders, het gezin, de leerkracht en anderen. Eén van de eerste taken van de hulpverlening is het onschuldigen van de ouders. Ouders moeten weten en accepteren dat zij niet schuldig zijn aan het feit dat hun kind autisme heeft. Zowel de ouders als het kind kunnen er niks aan doen. De hulpverlener geeft uitleg aan de ouders wat autisme is, de kenmerken ervan en het verloop. Hierin moet je als hulpverlener aan ouders uitleggen dat deze stoornis genetisch is bepaald en dat opvoeding hierin een belangrijke rol speelt (Rigter, 2013, p. 202). Ouders kennen hun kind beter dan wie dan ook; zij brengen de meeste tijd met hen door. Ouders die hun kinderen met specifieke lesmethoden ondersteunen, bieden hun kinderen veel leermomenten. Ouders die thuis interventietechnieken leren toepassen, zorgen ervoor dat de kans groter is dat kinderen met ASS de vaardigheden van hun leerkrachten en therapeuten zullen herinneren en gebruiken (Rogers, Dawson, Vismara, 2012, p. 56, 57).

3.5. Samenvatting & Conclusie

Autisme spectrum stoornis (ASS) kent veel verschillende vormen. Binnen deze vormen zitten verschillen tussen kenmerken en gradaties in de ernst van de kenmerken en gedragsuitingen. Alle kinderen met ASS zijn in zekere mate beperkt zijn in sociale interactie en communicatie. Samenwerking tussen hulpverlening, de basisschool en ouders is heel belangrijk. De hulpverlening speelt een belangrijke rol in het aanleren van vaardigheden op sociaal en communicatief gebied, door middel van gesprekken en trainingen. Ook hebben zij de taak om ouders te begeleiden en adviseren over wat autisme is en hoe ouders hier thuis mee kunnen omgaan. Zij moeten ouders interventies aanleren die kinderen met ASS helpen om te

ontwikkelen in vaardigheden en die de ouders zelf thuis kunnen toepassen. Daarom speelt opvoeding een belangrijke rol in de ontwikkeling van kinderen met ASS. Leerkrachten hebben een belangrijke rol op school, als het gaat om onderwijsbegeleiding. Zij moeten de leerlingen met ASS passend kunnen begeleiden vanuit de mogelijkheden van het kind. Daarin is het belangrijk dat zij duidelijk en eenvoudig uitleggen, samenvatten en herhalen. Ze moeten kinderen met ASS structuur en veiligheid bieden. Voor zowel hulpverleners, leerkrachten als ouders/verzorgers is een positieve benadering in het begeleiden en opvoeden van een kind met autisme belangrijk. Het geeft het kind rust en vertrouwen waardoor je veiligheid creëert. Deze veiligheid hebben kinderen met autisme nodig, om zich te kunnen ontwikkelen.

Hoofdstuk 4. Literatuurstudie Signalering

Wat is signaleren en welke plek neemt dit in voor leerkrachten op basisschool?

Een belangrijk deel van dit onderzoek gaat over (vroegtijdige) signalering bij kinderen met autisme. Daarom willen wij in de eerste paragraaf beginnen met inzoomen op signalering in het algemeen en het daarna toegespitst op autisme op de basisschool. We benoemen ook signalen die duiden op autisme. De tweede paragraaf gaat over het verloop van het signaleringsproces. In de derde paragraaf gaan we in op de rol van signalering voor leerkrachten op het reguliere basisonderwijs.

4.1. Signaleren

4.1.1. Algemeen

Van Riet en Wouters leggen het begrip signaleren als volgt uit: “Bij signaleren gaat het om het aangeven van verbanden tussen (groepen) individuen en maatregelen op micro-, meso- of macroniveau en van daaruit verantwoordelijken aanspreken op hun verantwoordelijkheid” (Riet, Wouters, 2010, p. 32-39). Zij leggen de nadruk op verantwoordelijkheid: signaleren heeft betrekking op factoren die het individuele functioneren van de signalerende persoon overstijgen en die het team niet aan te rekenen zijn. Daarna moet de taak van het verbeteren gelegd worden bij de echte verantwoordelijken: de (overheids-) instanties die invloed hebben op de wet- en regelgeving en regeling van voorzieningen. Sluiter vult aan dat het bij signaleren gaat om het opsporen van activiteiten, die belemmerende factoren zijn in de sociale omgeving. Onder de sociale omgeving valt onder andere de directe leefomgeving, zoals familie, vrienden en school (Sluiter, 2010, p. 17-26).

4.1.2. Het signaleren van autisme op de basisschool

Als het gaat om het signaleren van autisme dan is het goed om te weten dat de ‘kanner-vorm’ van autisme, dus het klassiek autisme, duidelijker en herkenbaarder is te signaleren dan het syndroom van Asperger. Deze vorm kan pas later onderkend worden, dit is vaak ook een kenmerk van het syndroom van Asperger die onderzoekers als criterium gebruiken ten opzicht van klassiek autisme (Delfos, 2001, p. 245).

Eigenlijk alle scholen voor basisonderwijs toetsen kinderen regelmatig op leervorderingen. Het gaat dan om technisch- en begrijpend lezen, spelling en rekenen. Een voorbeeld hiervan is de CITO. Twee of drie keer per jaar worden de vorderingen van de leerlingen onderzocht en vastgelegd in een leerlingvolgsysteem. Bij leerlingen die achterlopen op bepaalde gebieden wordt nader onderzocht wat hiervan de oorzaak is. Met behulp van observatie lijsten kan de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen getoetst worden. Dit kan ook door middel van vragenlijsten die leerlingen zelf invullen. Het is belangrijk dat degene die deze vragenlijsten met kinderen afneemt op de hoogte is en kennis heeft van het niveau wat het kind ongeveer hoort te hebben op deze leeftijd. De uitslag van deze testen worden vergeleken met de andere leeftijdgenoten. De uitslagen worden besproken in leerling besprekingen. Jeninga benoemt 8 verschillende gedragsaspecten waarop getest wordt:

1. Antisociaal gedrag tegenover leraren.
2. Antisociaal gedrag tegenover leerlingen.
3. Hyperactief en ongeconcentreerd gedrag
4. Motivatie voor school en leren.
5. Op positieve wijze aandacht vragen.
6. Op negatieve wijze aandacht vragen.
7. Afhankelijkheid
8. Teruggetrokkenheid.

Aan de hand van deze score kan de leerkracht zien in welk gedragsaspect de leerling hoog en/of laag scoort en kunnen signalen ontdekt worden van een stoornis, onder andere autisme (Jeninga, 2004, p. 56-57). Janson beschrijft dat een goede signalering vereist dat men de situatie vanuit meerdere dimensies overdenkt en met veel factoren rekening houdt (Janson, 2003, p. 180-181). Hij zegt dat het belangrijk is om verschillende situaties en ontwikkelingsgebieden bij de beoordeling te betrekken. Zo kan er met behulp van de eerder benoemde kenmerken gekeken worden of het kind misschien een autisme verwante stoornis heeft. Sluiter voegt hieraan toe dat het bij signalering gaat om het samenwerken binnen en buiten de organisatie en dat het vraagt om een systematische, methodische aanpak (sluiter, 2010, p. 26).

4.1.3. Signalen die duiden op autisme

Kasari en Wong beschrijven in hun artikel vijf specifieke gebieden van ontwikkeling waarin kinderen met autisme ander gedrag laten zien dan kinderen zonder autisme:

- Het eerste gebied is de reactie van het kind wanneer het geroepen wordt. Baby's die later gediagnosticeerd waren met autisme, reageerden veel minder op het horen van hun eigen naam. Velen reageerden ook selectief op geluiden: er werd bijvoorbeeld niet gereageerd wanneer hun naam geroepen werd, maar wel gereageerd op het geluid van de televisie die aangezet werd.
- Het tweede gebied is gedeelde aandacht. In tegenstelling tot hun leeftijdsgenootjes zonder autisme, volgen jonge kinderen met autisme bijna nooit wijzende vingers, laten hun blik weinig heen en weer gaan tussen objecten en mensen en laten veel minder vaak speelgoed zien aan anderen. Deze kinderen hebben meer moeite met delen van aanwezigheid met anderen.
- Het derde gebied is imitatie. Kinderen met autisme doen minder vaak bewegingen van mensen en objecten na dan hun leeftijdsgenootjes zonder autisme.
- Het vierde gebied betreffende de emotionele reacties. Jonge kinderen met autisme lijken zich niet bewust van de emoties van anderen. Zij merken niet altijd andermans glimlach op en reageren in dat geval dus ook niet met een lach. Zij kunnen daardoor ook het verdriet of de pijn van anderen negeren.
- Het laatste gebied is het doen-alsof spel. Het spel van kinderen met autisme is anders. Ze zijn minder geïnteresseerd in objecten en meer in de beweging van hun eigen handen of de beweging van een touwtje. Als ze geïnteresseerd zijn in speelgoed, dan maar in een paar stukken en zij spelen er op een herhaalde manier mee die anders is dan die van kinderen zonder autisme. Doen-alsof is bijna afwezig in het spel van kinderen met autisme onder de twee jaar (Kasari, Wong. (2002)).

Het gaat hierboven om gedrag van jonge kinderen, ongeveer tot en met het tweede levensjaar. Dit zijn dus gedragingen waar ouders en eventueel leiders binnen peuterspeelzalen, kinderdagverblijven en gastoudergezinnen op kunnen letten. Voor leerkrachten op de basisschool zijn de signalen belangrijk zoals die vanuit het bovenstaande zijn ontwikkeld naar kenmerkend gedrag zoals beschreven in hoofdstuk drie. Er moet dan voornamelijk gelet worden op de sociale interactie en communicatie, waarbij ook gelet kan worden op de taalvaardigheid, het omgaan met non-verbale communicatie en het begrijpen van grapjes of figuurlijk taalgebruik. Verder kan de leerkracht letten op de motoriek van het kind, repetitief of stereotiep gedrag en uitingen van agressie, die vaak voortkomen uit angst.

4.2. Het verloop van signalering

Signalering is onderdeel van preventie en is de derde stap in de zeven stappen van de preventiecyclus (Roos, Dinther, Terpstra, 2003, p.28-32). Signalering is een cyclisch proces; systematisch worden de stappen waarnemen, beslissen, analyseren, beslissen, interveniëren en evalueren gevolgd (de Roos, van Dinther, 2011, p. 35).

1 ^e stap:	Men neemt signalen waar en verzamelt die, zodat er zicht kan komen op eventuele samenhang tussen de signalen.
2 ^e stap:	Er wordt besloten of er wat gedaan moet worden met wat is waargenomen. De waarnemingen worden gerapporteerd aan en besproken in het team, waarna een beslissing genomen wordt.
3 ^e stap:	De waargenomen signalen worden in deze stap geanalyseerd. Het kan zijn dat er nog meer signalen verzameld moeten worden om vast te stellen wat er aan de hand is.
4 ^e stap:	Deze stap houdt in dat er besloten wordt of actie gewenst en haalbaar is.
5 ^e stap:	Deze stap neemt men wanneer er bij stap vier besloten is dat de actie gewenst en haalbaar is. De gewenste interventies worden dan geformuleerd, voorbereid en uitgevoerd. Hierbij moet men blijven letten op signalen of eventuele veranderingen daarin.
6 ^e stap:	De laatste stap is de evaluatie. Er wordt o.a. geëvalueerd over het resultaat en eventuele succes van de ondernomen actie, of de oorspronkelijke signalen verdwenen of veranderd zijn en er wordt geëvalueerd over de aanpak van het team.

Sluiter gebruikt een soortgelijk schema om het signaleringsproces aan te duiden. Hij benadrukt daarin wel dat het gaat om een 'ideaaltypische' wijze van beschrijven. Wat wil zeggen dat het in de praktijk op deze wijze nooit echt zal kunnen voorkomen. Sluiter voegt bij elke stap nog enkele belangrijke aspecten toe:

- Bij stap 1 voegt hij toe dat het belangrijk is om het probleem precies en concreet te maken.
- Bij stap 2 begint hij, in tegenstelling tot Roos en Dinther, direct met analyseren. Hierin worden op meso- en macro niveau verbanden gelegd tussen de verschillende waarnemingen.
- Bij stap 3 moeten de voorlopige einddoelen worden vastgesteld.
- Bij stap 4 is het weer gelijk aan het hier boven benoemde schema. Bij deze stap worden de

mogelijkheden onderzocht om de gestelde doelen te bereiken.

- Bij stap 5 wordt een plan van aanpak gemaakt.
- Bij stap 6 vindt de evaluatie plaats. Sluiter voegt hieraan toe dat de periodieke tussentijdse evaluaties belangrijker zijn voor het signaleringproces dan de eindevaluatie. (Sluiter, 2010, p. 108-132).

4.3. Rol van signaleren voor leerkrachten op het reguliere basisonderwijs

Objectiviteit blijft bij het signaleren altijd een moeilijk punt, omdat bij het signaleren en het beoordelen van bepaald gedrag, subjectieve ervaringen en eigen waarden en normen een belangrijke rol spelen. De ene leerkracht vindt bepaald gedrag wel kunnen, terwijl de andere leerkracht dit niet vindt. De rol van de leerkracht is belangrijk wat betreft het oproepen en in stand houden van bepaald gedrag. Kinderen gaan functioneren naar de behoeften van de leerkracht. Bij elke leerkracht gelden weer andere regels en ook elke leerkracht heeft verschillende principes. Jeninga zegt daarover dat een groepsoverzicht van het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen in de klas ook iets zegt over het functioneren van de leerkracht (Jeninga, 2004, p. 56-57). Samenwerking met andere leerkrachten is dus van belang op een basisschool, omdat het signaleren van een kind vanuit één docent een subjectief beeld kan geven.

4.4. Samenvatting & Conclusie

Signaleren is het ontdekken en waarnemen van tekorten in de ontwikkeling van het kind, dit wordt opgemerkt vanuit het gedrag van het kind. Het signaleren van autisme vereist kennis van de voorkomende symptomen van deze stoornis. Voor leraren is het van belang dat zij kinderen in hun klas een aantal keer per jaar testen op IQ en sociaal emotionele ontwikkeling. Wanneer er bepaalde signalen worden waargenomen die duiden op autisme, is het van belang dat de leerkracht in samenwerking met ouders en eventueel meerdere collega's, vervolg stappen ondernemen. Hierin is samenwerking tussen ouders en scholen essentieel, omdat ouders de eindverantwoordelijken zijn van het kind. Het signaleren van de specifieke kenmerken van autisme levert ook een bijdrage aan de beeldvorming voor ouders. Immers, de leerkracht kan zo concrete voorbeelden geven van het gedrag van het kind.

Hoofdstuk 5. Resultaten

Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren professionals bij het signaleren en begeleiden van leerlingen met autisme?

Welke aspecten van de leerkracht zijn van belang voor passende begeleiding aan leerlingen met autisme?

In dit onderzoek hebben we gekozen voor meerdere onderzoeksmethoden, waarvan één methoden was het houden van interviews met basisschoolleerkrachten op scholen in de gemeente Barneveld. De informatie uit deze interviews is opgedeeld in stukjes die ieder passende titels hebben gekregen: labels. De resultaten uit deze interviews worden in dit hoofdstuk weergegeven aan de hand van deze labels, ondergebracht bij kernlabels: overkoepelende thema's. De volledig uitgeschreven interviews en de schema's met daarin de verwerking van de gegevens zijn te vinden in de bijlagen. De respondenten worden met twee codes weergegeven, namelijk IB voor Intern Begeleider en L voor leerkracht.

5.1. Signaleren

5.1.1 Observeren

Vijf van de acht respondenten definieert signaleren als observeren en kijken naar het kind (IB3, IB4, L6, L7 en L8). *“Op een stoel gaan zitten, kinderen aan het werk en kijken, kijken, kijken. Hoe is een kind, wat speelt er?”* (L7.1)

5.1.2. Dagelijkse praktijk

Zes van de acht respondenten noemt het dagelijkse praktijk die bij hun werk hoort (L1, IB2, IB3, IB4, L6 en L8). *“Een leerkracht kijkt natuurlijk naar kinderen, de hele dag door. Hoe ze bezig zijn, hoe ze spelen. Dat is een stukje observeren wat bij je werk hoort.”* (IB2.1.a)

5.1.3. Belang van het kind

Twee respondenten geven aan daarbij vooral te kijken naar het belang van het kind (L1 en IB2). *“Je probeert te kijken hoe je het beste voor hun kunt betekenen. Ik kijk echt naar het belang van het kind.”* (L1.3)

5.1.4. Informatie verzamelen

Drie van de respondenten vinden het belangrijk om informatie te verzamelen over het kind (IB2, IB4 en L8). *“Dus zo verzamelen wij eigenlijk heel veel informatie: van de overdracht tussen leerkrachten, van wat ouders kwijt willen over het kind, van wat het kind zelf kwijt wil en van wat intern op school al aan documentatie over een kind ligt. We hebben dan meer gegevens en komen op die manier tot een stuk signalering.”* (IB2.1.b)

5.1.5. Overleg binnen team

Twee respondenten geven aan overleg binnen het team belangrijk te vinden in signalering (IB2 en

IB4). *“We hebben hier vier keer in het jaar een groepsbespreking, dan worden ook specifieke leerlingen besproken, om te kijken wat dit kind nodig heeft.”* (IB2.2)

5.1.6. Hulpmiddel

Drie respondenten noemen een hulpmiddel bij het observeren, zoals vragenlijsten of een sociogram (IB2, L6 en L8). *“Verder hebben we hier ook het programma ZIEN, dat helpt wel om even bewust naar dat kind te kijken.”* (L6.2.b)

5.1.7. Relatie

Er is één leerkracht die noemt dat signaleren verbonden is met de relatie die men met het kind heeft (L7). *“Je bent continu met elkaar in relatie en daarin vindt signalering plaats. Ik merk, voor mijzelf is signaleren verbonden met relatie. Als ik een relatie met een kind heb kan ik beter kijken, signaleer ik ook andere dingen.”* (L7.2)

5.1.8. Kennis

Tenslotte is er ook één respondent die aangeeft niet genoeg over signaleren te weten om de vraag te beantwoorden (IB5). *“Dus wat signaleren betreft weet ik niet zoveel, om de simpele reden dat wij dat nu niet nodig hebben in de bovenbouw. Het komt niet in mijn werk naar voren.”* (IB5.1.a)

5.2. Signaleringsproces

5.2.1. Eerste stap is overleg

Wanneer het gaat over stappen in het signaleringsproces noemen vijf respondenten als eerste stap overleg (L1, IB2, IB5, L6, L7). Het gaat hier om overleg met collega's binnen het team. Vier respondenten noemen daarna als tweede stap deskundigen (L1, IB2, IB5, L6). Eén respondent noemt als tweede stap de ouders (L7). Er zijn nog drie respondenten die daarna een derde stap noemen, namelijk de ouders (L1, IB5, L6). *“Als je wat ziet bespreek je dit met collega's, (...). Daarna ga je naar de IB'er. Die gooit het dan in het zorgteam en dan komen ze observeren. Daarna heb je contact met de ouders.”* (L1.2)

5.2.2. Eerste stap is deskundigheid inroepen

Eén respondent noemt als eerste stap de deskundigen (IB3). Deze respondent noemt vervolgens als tweede stap overleg en als derde stap ouders. *“Ik heb een collega IB'er, daar bespreek ik dat mee. Ik bespreek het ook met de leerkracht, of die het ook opgevangen is. De leerkracht gaat dan het gesprek met ouders aan. (...) Eventueel volgt daarna een onderzoek.”* (IB3.4)

5.2.3. Eerste stap is bespreking met ouders

Er zijn twee respondenten die beginnen met de ouders (IB4 en leerkracht L8). De ene respondent neemt als tweede stap deskundigen (IB4). *“Als er echt dingen zijn waar wat mee gedaan moet worden, ga je eerst een hulpplan maken. Dan kan de leerkracht met dat hulpplan aan de gang, met het specifieke kind of een groepje kinderen. Maar zolang het kind het gewoon red op school, gaan wij niet om een diagnose vragen. Als je je echt zorgen gaat maken, vraag je een gesprek met de ouders aan. Wij hebben ook nog RT-ers, die kunnen met een kind gericht aan één ding werken. We hebben ook nog een orthopedagoog, die bij onze school hoort. Als we dan echt vastlopen in de begeleiding vragen we haar erbij. En, als ouders aangeven dat het thuis heel moeilijk gaat, hebben we ook een*

schoolmaatschappelijk werkster.” (IB4.4) De andere respondent neemt als tweede stap overleg en daarna als derde stap pas deskundigen (L8). “Ik hou zelf wel heel erg van open kaart spelen. Ik wil niet dat ouders na twee jaar pas horen dat een kind bijvoorbeeld heel erg druk is in de klas, of dat het heel veel ruzie heeft, of veel gepest wordt. Dus zo gauw ik ouders spreek op een rapportenavond, leg ik het gelijk op tafel neer; geen conclusies, maar wel wat ik heb gezien en waar ik extra aandacht aan wil besteden. Loopt het echt voor de rapportenavond al uit de hand, dan neem je contact op met de ouders. Je doet natuurlijk eerst eens een belletje of een mailtje over waar het fout gelopen is, maar als het echt fout gaat, nodig je ouders uit voor een gesprek. Daarna kijk je naar wat er nodig is om verder te gaan. Je overlegt binnen het team en haalt er eventueel een expert bij.” (L8.2)

5.3. Belangrijkste plek en rol in signalering

5.3.1. Basisschool en leerkracht

Bijna alle respondenten, zeven van de acht, vindt dat de basisschool de belangrijkste plek is en de leerkracht de belangrijkste rol heeft op het gebied van signalering (L1, IB2, IB3, IB4, IB5, L6 en L8). Hiervoor geven ze verschillende redenen. De leerkracht zou deskundig zijn; hij zou ervoor hebben geleerd en hij zou op een professionele manier verder van het kind af staan dan de ouder(s) van het kind. Een andere reden is dat de stoornis vaak op school tot uiting zou komen en dat de leerkracht dit zou kunnen signaleren, omdat hij het kind vele uren achtereen ziet. Verder werd er ook als reden genoemd dat ouders geen referentiekader en niet genoeg kennis zouden hebben om te kunnen signaleren. *“Maar het is wel zo dat het bij de lichtere vormen van autisme pas hier op de basisschool veel tot uiting komt. Bovendien heeft een leerkracht een kind heel wat uren in de klas zitten; er is veel tijd om te observeren en dingen te zien. De leerkracht is er ook voor opgeleid.” (IB2.6.b)*

5.3.2. Ouders

Eén leerkracht heeft daarover een andere mening: *“Maar ouders hebben de belangrijkste rol, die zijn verantwoordelijk.” (L7.7.b)* Deze leerkracht vindt dat de belangrijkste plek en rol in signalering thuis bij de ouders ligt.

5.3.3. Voorschoolse opvang

Drie respondenten (IB2, IB5, L7) vinden dat het zwaartepunt van signalering meer thuishoort in de voorschoolse opvang: peuterspeelzalen, kinderdagverblijven, gastoudergezinnen, et cetera. *“Ik vind dat er voorschools door alle mensen die om het kind heen staan, dus bijv. op de peuterspeelzaal, het kinderdagverblijf en in de gastoudergezinnen, ook veel gesignaleerd kan worden.” (IB2.6.a)*

5.3.4. Samenwerking alle partijen

Vier respondenten vinden dat er een samenwerking moet zijn tussen alle partijen: de voorschoolse opvang, de leerkrachten en de ouders (IB2, IB4, L7, L8). *“Daarom is samenwerking tussen onderlinge partijen zo van belang. Je moet blijven zeggen wat je ziet.” (L7.7.a)*

5.4. Signalen autisme

5.4.1. Moeite met omgaan met veranderingen

Zes van de acht respondenten geeft aan dat ze moeite met omgaan met veranderingen vaak zien bij kinderen met autisme (L1, IB2, IB3, IB5, L6, L8). *“Het kan ook in de klas gebeuren. Dat de leerkracht even iets afwijkt van het patroon waardoor er dingen ontstaan. Ze hebben graag een vast ritme en*

gewoontes en kunnen er niet zo goed mee omgaan als daar iets veranderd.” (IB3.14.b)

5.4.2. Inlevingsvermogen

Vijf respondenten noemen een laag inlevingsvermogen als kenmerkend voor kinderen met autisme (L1, IB2, IB3, IB4, L8). *“En sowieso, geen rem hebben. Je kunt een keer gek doen in de klas en een dolletje maken, maar ik vind het altijd opvallend om te zien bij kinderen met autisme dat ze dan niet weten wanneer ze moeten ophouden. Wanneer stop je nou, dat vinden ze heel moeilijk. En als je ze daar op aanspreekt, dan snappen ze dat ook niet altijd. Het inleven in iemand anders’ gevoelens, dat is een heel groot probleem.” (L8.5.b)*

5.4.3. Boosheid

Vijf respondenten geven aan dat uitingen van boosheid gedrag is wat ze vaak zien bij kinderen met autisme (L1, IB2, IB3, IB4, L6). *“Kinderen met autisme tonen vaak frustratie. En bij die frustratie zit soms ook slaan of weglopen.” (IB2.14.b)*

5.4.4. Prikkelverwerking

Drie respondenten benoemden prikkelverwerking als iets waarmee kinderen met autisme moeite hebben, wat voor bijvoorbeeld onrust in het kind kan zorgen (IB2, IB4, L6). *“Er gebeurt zoveel in het hoofd dat ze het niet allemaal kunnen plaatsen zoals wij dat kunnen. Daaruit komt heel veel onrust voort. Bepaalde non-verbale communicatie kunnen ze ook niet vertalen naar wat het betekent.” (IB2.14.a)*

5.4.5. Moeite met regels volgen

Twee respondenten gaven aan dat ze tegenkomen dat kinderen met autisme moeite hebben met het volgen van regels (IB2, IB3). *“Wat ook lastig is, is dat het bij autisme vaak zo is dat het kind het nut ervan in moet zien om iets te gaan doen. Maar soms moet iets gewoon op school en dan vinden ze dat lastig.” (IB2.15.b)*

5.4.6. Kennis

Twee respondenten gaven aan eigenlijk niet genoeg kennis over autisme te hebben om te kunnen benoemen welk gedrag daar bij hoort (L6, L7). *“Geen idee, ik heb daar geen kaas van gegeten.” (L7.3.a)*

5.5. Begeleiding autisme

5.5.1. Structuur en duidelijkheid

De meeste respondenten, zeven van de acht, geven aan structuur en duidelijkheid belangrijk te vinden in de begeleiding van kinderen met autisme (L1, IB2, IB3, IB5, L6, L7, L8). Dit betekent naast duidelijke regels en een vast ritme ook o.a. veel uitleggen en toelichten, veel herhalen, veel doorspreken, emoties uitleggen, et cetera. *“Dus je moet als leerkracht zorgen voor orde, rust en geen bijzondere dingen. Als er bijzondere dingen zijn, moet je dit goed voorbereiden. Puur dat ze weten waar ze aan toe zijn. Je moet de dag planning op het bord schrijven. En als er dan aardrijkskunde op het bord staat, moet je dat wel doen als dat er staat. Dus heel veel structuur.” (IB5.10.c)*

5.5.2. Positieve benadering

Drie respondenten benoemen dat een positieve benadering richting het kind belangrijk is (L1, IB4, L6). *“Dat je kijkt naar de mogelijkheden. Bijvoorbeeld door het kind soms juist de taak te geven waar het heel goed of heel snel in is.”* (IB4.17.a)

5.5.3. Deskundige hulp

Twee respondenten geven aan in de begeleiding van kinderen met autisme behoefte te hebben aan deskundige hulp, bijvoorbeeld in de vorm van een Intern Begeleider die wat tijd neemt voor het kind (L1 en L8). *“(...) maar daarna heb ik wel direct hulp nodig. Kinderen met autisme vind ik echt heel erg interessant, maar ik kan het niet alleen, ik moet wel van iemand hulp hebben.”* (L1.5.b)

5.5.4. Tijd nemen

Als leerkracht zijnde zelf meer tijd nemen voor het kind wordt ook door twee respondenten genoemd als belangrijk binnen de begeleiding van een kind met autisme (L1 en IB2). *“Soms moet je ook wat extra tijd steken in wat begeleiding bij de vakken die ze moeilijk vinden, bijvoorbeeld 10 minuten voor of na schooltijd, of in een pauze.”* (IB2.19.e)

5.5.5. Aandacht voor het kind

Vier van de acht respondenten geven aan het belangrijk te vinden om aandacht te hebben voor het kind en zijn behoeften (IB2, IB4, IB5 en L6). *“Elk kind met autisme is weer heel anders, je moet als leerkracht afstemmen op het kind en het dan pas aanspreken. Als het kind oud genoeg is, gaan we er ook mee in gesprek. Met behulp van schaalvragen kun je wel redelijk met ze praten over zichzelf.”* (IB2.18)

5.5.6. Praktische mogelijkheden

Drie respondenten benoemen praktische mogelijkheden in de begeleiding, zoals een koptelefoon of het geven van een time-out (IB2, IB3 en IB4). *“Het is ook belangrijk om ruimte te geven voor de time-out.”* (IB3.12.d)

5.5.7. Communicatie ouders

Eén respondent noemt het belang van communicatie met de ouders van het kind (IB3). *“We vinden het belangrijk om de lijntjes met de ouders kort te houden.”* (IB3.12.e)

5.6. Aandachtspunten in begeleiding autisme

5.6.1. Sociale vaardigheden

Vijf respondenten noemen sociale vaardigheden als iets wat kinderen met autisme moeten aan- of bijleren (L1, IB2, IB4, L7, L8). *“Op dat gebied, sociale vaardigheden, denken zij heel anders. Dat moeten ze helemaal aangeleerd krijgen.”* (IB2.13.d)

5.6.2. Leren omgaan met prikkels

Twee respondenten benoemen het omgaan met prikkels als iets wat kinderen met autisme moeten leren (IB2, IB4). *“De maatschappij is wel heel prikkelgevoelig, dus daar moeten ze wel op een bepaalde manier op voorbereid worden.”* (IB4.21)

5.6.3. Zelfstandigheid

Twee respondenten geven aan dat zelfstandigheid iets is waarin kinderen met autisme getraind moeten worden (IB2, L6). *“Het kind moet er zelf mee leren omgaan, zodat het zichzelf kan hanteren in de maatschappij.”* (L6.19)

5.6.4. Omgaan met veranderingen

Twee respondenten noemend dat kinderen met autisme moeten leren omgaan met veranderingen (IB3, IB5). *“Maar dat stukje vast houden aan een ritme en dan niet tegen veranderingen kunnen, dat is lastig. Daar zullen ze mee moeten leren omgaan, er zijn nou eenmaal vaak veranderingen of onverwachte dingen in het leven en ook in gewoon je werk moet je soms flexibel zijn en accepteren dat het anders gaat dan verwacht.”* (IB3.17.b)

5.7. Mogelijkheden en beperkingen in signalering en begeleiding van autisme

5.7.1. Overleg binnen het team

Vier van de acht respondenten benoemen dat zij overleg en samenwerking onderling in het team zien als een mogelijkheid voor betere signalering en begeleiding (L1, IB4, L7, L8). *“Maar minder sterk is dat wij daar op een goede wijze over zouden moeten communiceren. Over wat we zien en meemaken. Want niet iedereen ziet het probleem. De één wel en de ander niet. Daar kun je elkaar in helpen. Dus we moeten werken aan een professionele manier van samenwerken.”* (L7.8.b)

5.7.2. Extra handen nodig

Alle respondenten geven aan dat er extra handen nodig zijn (L1, IB2, IB3, IB4, IB5, L6, L7, L8). Oftewel het huidige ervaren tekort is een beperking, maar de mogelijke aanvulling is een mogelijkheid. *“Wat gewoon ideaal zou zijn, zeker voor de leerkrachten, is als er gewoon eens iemand kwam kijken in de klas, of een les doen. In beide gevallen is er dan voor één van de twee die voor de klas staan meer tijd om te kijken of een kind die dat nodig heeft extra begeleiding te geven. Een rugzakje is ook wel belangrijk bij een kind met autisme, dat geeft je extra tijd bij een ander, bijvoorbeeld een IB’er.”* (IB3.8)

5.7.3. Kennis nodig

Alle respondenten geven aan dat zij meer kennis nodig hebben (L1, IB2, IB3, IB4, IB5, L6, L7, L8). Dit zou een mogelijkheid zijn om de signalering en de begeleiding te verbeteren. *“Ik zou wel meer willen weten. Ik weet er niet zoveel vanaf, waardoor ik niet weet waar ik op moet letten. Ik haal er nu gewoon de orthopedagoog bij als ik iets niet weet, maar ik zou zelf wel meer kennis willen hebben, om ook meer te weten over waar ik op moet letten en hoe ik kan begeleiden.”* (L6.8)

5.7.4. Vroege signalering

Twee respondenten benoemen het stimuleren van vroege signalering als mogelijkheid voor verbetering van de signalering en begeleiding (IB2, IB3). *“Wij gaan al bij de kleuters in gesprek met ouders over wat we zien en er wordt dan ook al voor verder onderzoek gegaan. Hoe vroeger je daar mee bezig gaat, hoe eerder je dingen aan kunt passen in je handelen. Zo kun je problemen of een problematische ontwikkeling bij een kind proberen te ondervangen.”* (IB3.7)

5.7.5. Praktisch hulpmiddel

Door drie respondenten (IB4, L6, L8) worden vier verschillende praktische hulpmiddelen genoemd. Deze hulpmiddelen zijn een programma om te helpen met signaleren, een koptelefoon voor het kind, een rustige en prikkelarme ruimte waarin het kind tot rust kan komen en een handboek voor de leerkracht. *“En wat fijn zou zijn, is een lege, zoveel mogelijk afgelegen en prikkelarme ruimte. Dat heeft een kind met autisme soms echt nodig om daarna weer rustiger naar de klas terug te keren.”* (L8.16.b)

5.7.6. Documenteren

Twee respondenten benoemen documenteren als een mogelijkheid in signalering en begeleiding (IB4, L6). *“Dat we dingen opschrijven als we iets zien, en de overdrachtsformulieren. Op die manier hebben we eigenlijk heel veel documentatie per kind, dat is heel belangrijk.”* (L6.7.b)

5.7.7. Positieve benadering

Twee respondenten noemen een positieve benadering een mogelijkheid ter verbetering van de begeleiding (L6, L7). *“Ik wil het positieve benadrukken door het kind dan vaak de kans te geven om dat te doen waar het goed in is. Die positieve insteek is belangrijk voor de ontwikkeling van het kind.”* (R6.16)

5.7.8. Begeleiding

Er is één respondent die over de begeleiding over het algemeen genomen niet positief te spreken is (L7). *“We pamperen teveel in de begeleiding, daarmee bereiden we ze niet goed voor op het echte leven.”* (L7.18.a)

Hoofdstuk 6. Conclusies

In dit hoofdstuk zullen wij elke deelvraag apart beantwoorden. Bij de eerste twee deelvragen worden de conclusies uit de literatuurstudie erbij betrokken. De antwoorden uit de deelvragen vormen de eindconclusie, die antwoord geeft op de hoofdvraag.

6.1. Deelvraag 1: *Wat zijn de belangrijkste kenmerken van autisme, hoe uit zich dit in gedrag? Wat betekent dit voor de begeleiding van leerlingen met autisme?*

Literatuurstudie

Autisme is een aangeboren neurologische ontwikkelingsstoornis in de hersenen. De precieze oorzaak is nog niet bekend, maar genetische factoren spelen een belangrijke oorzakelijke rol. Het belangrijkste kenmerk van autisme, zoals gevonden in de literatuurstudie, is de beperking in sociale interactie en communicatie door gebrek aan inlevingsvermogen. Vanuit deze beperking vloeien angst en onbegrip voort, die door het kind voornamelijk in frustratie worden geuit. De belangrijkste aspecten bij het begeleiden van kinderen met autisme zijn: het bieden van veiligheid, door middel van structuur, duidelijkheid, eenvoud en een positieve benadering. Dit betekent voor de leerkracht dat hij geduldig is en ondersteuning biedt, door middel van voordoen, oefenen en succesvol gedrag te benadrukken. Daarnaast is sturing ook een belangrijk aspect in de begeleiding van kinderen met autisme, omdat kinderen met autisme het lastig vinden zelf richting te geven aan hun leergedrag. Dit komt doordat zij moeite hebben met het inschatten van hun eigen mogelijkheden en beperkingen.

Praktijkonderzoek

In de resultaten zien we, in vergelijking met de literatuurstudie, veelal dezelfde uitkomsten. Leerkrachten en intern begeleiders zien bij kinderen met autisme voornamelijk dat zij beperkt zijn in het inleven in de ander en daardoor beperkt zijn in sociale interactie met klasgenoten en/of begeleiders. Dit zorgt voor frustratie dat in de vorm van boosheid geuit wordt. Onderwijsgevend vinden het bieden van structuur en duidelijkheid het belangrijkste aspect in de begeleiding van kinderen met autisme. Ook vinden zij een positieve benadering van belang, in de vorm van individuele aandacht voor het kind.

6.2. Deelvraag 2: *Wat is signaleren en welke plek neemt dit in voor leerkrachten op de basisschool?*

Literatuurstudie.

Signaleren is het aangeven van verbanden tussen (groepen) individuen en maatregelen op micro-, meso- of macroniveau en van daaruit verantwoordelijken aanspreken op hun verantwoordelijkheid. Daarnaast gaat het bij het signaleren om het opsporen van activiteiten, die belemmerende factoren zijn in de sociale omgeving. Signalering is een cyclisch proces, waarin de volgende stappen worden genomen: waarnemen, beslissen, analyseren, beslissen, interveniëren en evalueren. Belangrijk is om

steeds tussentijdse evaluaties te plannen, waarin je kan reflecteren op het proces en dit eventueel kan bijstellen.

Voor het signaleren van autisme blijkt dat het belangrijk is dat:

- Leerkrachten voldoende kennis hebben van de voorkomende symptomen van autisme.
- Leerkrachten goede samenwerking heeft met collega's, zodat er vanuit meerdere invalshoeken gekeken kan worden naar het kind.
- Leerkrachten communiceren met ouders, waarbij leerkrachten concrete voorbeelden kunnen geven van het gedrag van het kind.

Praktijkonderzoek

We zien vrij veel verschillende resultaten over wat signalering inhoudt. Ook wanneer het gaat over wat belangrijk is in de begeleiding van kinderen met autisme, zien we die verbrokkeling. Wij concluderen hier uit dat leerkrachten allemaal door hun eigen bril kijken en zelf invullen hoe ze moeten signaleren en begeleiden en wat daarbij belangrijk is.

Wat betreft het signaleringsproces zien wij dat de ouders in de meeste gevallen op de tweede of pas op de derde plek in het proces komen. Verder kunnen we aan de uiteenlopende antwoorden, waarin verschillende volgordes naar voren komen, zien dat er in het proces van signaleren niet volgens vaste procedures of protocollen gewerkt wordt. We zien wel dat, op één na, alle respondenten vinden dat de basisschool de belangrijkste plek is voor signalering en dat de leerkracht daarin de belangrijkste rol heeft. De leerkrachten zien signaleren dus als iets wat bij hun taak hoort. Ze behoren hierin deskundig te zijn en er op een professionele manier naar te kunnen kijken. Daarnaast is de samenwerking tussen de basisschool en ouders belangrijk, omdat ouders op de hoogte moeten zijn van de ontwikkelingen van het kind.

6.3. Deelvraag 3: *Welke mogelijkheden en beperkingen ervaren leerkrachten bij het signaleren en begeleiden van leerlingen met autisme?*

Mogelijkheden

Er zijn door de leerkrachten niet op overtuigende wijze, mogelijkheden genoemd. Er werden wel mogelijkheden genoemd, maar die werden ieder maar door maximaal vier leerkrachten benoemd. De meest genoemde hiervan is de mogelijkheid van verbetering van het overleg binnen het team. Verder werden de mogelijkheden van praktische hulpmiddelen, het bijhouden van documentatie en een positieve benadering genoemd. Tenslotte werd ook vroeg signaleren als mogelijkheid genoemd wat betreft de verbetering van signalering. Er zijn dus geen mogelijkheden die door alle of bijna alle respondenten gezien worden.

Beperkingen

Alle respondenten hebben het woord kennis genoemd. De afwezigheid van voldoende kennis wordt als beperkend ervaren en het opdoen van meer kennis wordt als een mogelijkheid gezien. Het is treffend dat alle respondenten dit noemen. Er is dus een behoefte aan kennis, waar op verschillende manieren aan te gemoed gekomen kan worden. Hierover meer in het hoofdstuk 'Aanbevelingen'. Wederom geven alle respondenten aan voor goede signalering en begeleiding eigenlijk een extra

paar handen in de klas nodig te hebben. Dat dit er momenteel niet is, betekent dat de signalering en de begeleiding nog te wensen over laat. Aan de diverse mogelijkheden die verder nog door een aantal respondenten genoemd worden, is te zien dat de respondenten wel het een en ander proberen, maar eigenlijk niet weten hoe ze dit probleem moeten oplossen.

6.4. Deelvraag 4: *Welke aspecten zijn belangrijk wanneer een leerkracht passende begeleiding geeft aan leerlingen met autisme?*

De meest genoemde gedragskenmerken van kinderen met autisme, zijn: omgaan met veranderingen, een laag inlevingsvermogen en boosheid. Dit zijn dus verschijnselen waar leerkrachten in de klas en in hun begeleiding rekening mee moeten houden.

In de begeleiding van kinderen met autisme is structuur en duidelijkheid het belangrijkste. Verder zijn er nog meer verbrokkelde resultaten, waaruit wij concluderen dat de leerkrachten, behalve structuur en duidelijkheid bieden, niet goed weten wat ze in de begeleiding nog meer zouden kunnen doen, of geen tijd hebben om nog meer te kunnen doen.

De respondenten kunnen ook niet eenduidig aangeven waar er in de begeleiding van kinderen met autisme aandacht aan besteed moet worden. We zien namelijk dat er vier verschillende aandachtspunten genoemd worden, maar telkens maar door een klein aantal respondenten. Deze aandachtspunten zijn: sociale vaardigheden, zelfstandigheid, leren omgaan met prikkels en leren omgaan met veranderingen.

Door het totaal aan deze verbrokkelde resultaten concluderen wij dat leerkrachten meer kennis en handvatten nodig hebben om passende begeleiding te geven aan kinderen met autisme.

6.5. Eindconclusie

We hebben alle deelvragen beantwoord, waardoor we zijn toe gekomen aan de eindconclusie waarmee we de hoofdvraag beantwoorden:

‘Welke handvatten heeft een basisschoolleerkracht in Barneveld nodig om te komen tot vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding van leerlingen met autisme?’

Om tot vroegtijdige probleemsignalering te komen en als gevolg daarvan passende begeleiding te bieden aan basisschoolleerlingen met autisme heeft een leerkracht de volgende handvatten nodig:

- *Bevordeing van kennis*
- *Organisatie van meer handen in de klas*
- *Praktische mogelijkheden*
- *Formalisering*
- *Samenwerking met de ouders van het kind met autisme*

In het volgende hoofdstuk beschrijven wij de aanbevelingen die wij aan het CJG geven. Hier vindt u ook de verdere uitwerking van deze handvatten.

Hoofdstuk 7. Aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen wij aanbevelingen schrijven voor het CJG. Dit gebeurt naar aanleiding van de hierboven beschreven conclusie waarin de handvatten staan voor leerkrachten om vroegtijdige probleemsignalering en passende begeleiding mogelijk te maken bij jeugdigen met autisme op de basisschool.

- *Bevordering van kennis*

Leerkrachten hebben voldoende kennis nodig om kinderen met autisme te kunnen signaleren en passend te begeleiden. Dat betekent dat zij voldoende kennis nodig hebben over:

- de 'theory of mind', omdat hierin beschreven staat wat de kernproblematiek rondom autisme is.
- het aanleren van sociale vaardigheden.
- de oorzaken van gedragsuitingen.
- de positieve benadering.

Het CJG heeft dit jaar in samenwerking met andere organisaties activiteiten georganiseerd tijdens de autismeweek. Er is al bekend dat het CJG dit ook volgend jaar weer wil gaan doen. Wij bevelen aan om tijdens de autismeweek een workshop/lezing/informatie avond te organiseren die te volgen is voor basisschoolleerkrachten. Deze workshop kan gaan over de leefwereld van kinderen met autisme en hoe daarmee om te gaan in de begeleiding door leerkrachten en is bedoeld om de kennis te vergroten.

Verder is het mogelijk om tijdens de autismeweek een prijsvraag te bedenken, waarmee door middel van de antwoorden achterhaald kan worden waar bezoekers belangstelling voor hebben en waaraan zij verder nog behoefte hebben wat betreft het onderwerp autisme.

Ten slotte bevelen wij aan om een voor- en nameting rondom de autismeweek te organiseren, over hoe de autismeweek een bijdrage kan leveren aan het beeld op autisme en hoe dit beeld een positieve draai kan krijgen. De voor- en nameting kan ook helpen om helder te krijgen welke onderwerpen binnen het thema autisme mensen behoefte hebben om meer te over leren.

- *Organisatie van meer handen in de klas en bevordering van onderlinge samenwerking*

Betrek medewerkers vanuit organisaties uit Barneveld die werken met kinderen met autisme voor het geven van cursussen, workshops, korte lesjes of informatie avonden over autisme, voor leerkrachten.

Betrek medewerkers vanuit organisaties uit Barneveld die werken met autisme in het signaleren van autisme. Organiseer een moment met leerkrachten waarin de medewerkers kunnen 'kijken' in de klas, voor het signaleren van kinderen met gedragsproblemen of kinderen die door de leerkrachten in de gaten gehouden moeten worden. Plan vervolgens een overlegmoment om de resultaten te bespreken.

- *Praktische mogelijkheden*

Maak een handboek over het signaleren en begeleiden van kinderen met autisme, wat gericht is op leerkrachten, waarin een korte uitleg over autisme, een puntsgewijze benoeming van de kenmerken en belangrijke tips beschreven worden.

Zorg dat er binnen elke school een ruimte is die zo prikkelarm mogelijk is, waar kinderen met autisme even op adem kunnen komen. Dit is voor zowel de leerkracht, de klas en de leerling met autisme bevorderlijk.

- *Formalisering*

Plan een bijeenkomst met basisschoolleerkrachten in Barneveld waarin met elkaar gewerkt wordt aan een (gedeeltelijke) formalisering van de signalering en begeleiding van kinderen met autisme, zodat er systematischer en meer methodisch gewerkt kan worden. Een afgesproken proces of protocol kan meer duidelijkheid geven, aan zowel het leerkrachtenteam, de kinderen met autisme en de ouders van deze kinderen.

Er zijn al een aantal scholen die werken met lijstjes of testjes die helpen met het signaleren van afwijkend gedrag wat een indicatie kan zijn voor een stoornis. Wij bevelen aan dat deze middelen niet sporadisch, maar structureel gebruikt gaan worden, ter ondersteuning van de leerkracht en voor de verzameling van informatie over ieder kind.

- *Samenwerking met de ouders van het kind met autisme*

Leerkrachten hebben samenwerking met ouders nodig. Deze moeten eerder bij de situatie betrokken worden, voor het overleggen van waargenomen signalen en voor samenwerking en overleg over de begeleiding van het kind met autisme. Wij bevelen aan dat het contact en de samenwerking met ouders opgenomen wordt in het te formuleren signaleringsproces of –protocol.

Hoofdstuk 8. Discussie

In dit hoofdstuk bespreken we de betekenis van de gevonden resultaten in het licht van hun maatschappelijke, wetenschappelijke en onderzoekstechnische betekenis. Tenslotte geven wij twee aanbevelingen voor een vervolgonderzoek.

8.1. Maatschappelijke betekenis

8.1.1. Nieuw opgeleverde informatie in het onderzoek

Dit onderzoek heeft nieuwe informatie opgeleverd als we kijken naar de combinatie van de nieuwe of aangepaste wetten en de gevolgen daarvan voor het CJG en de leerkrachten. We laten in dit onderzoek zien dat samenwerking tussen deze twee partijen zeer essentieel is, omdat het CJG de verantwoordelijkheid krijgt over de jeugdzorg. De leerkracht moet als gevolg van Wet Passend Onderwijs kinderen met gedragsproblemen, waaronder autisme, passend begeleiden. Door dit adequaat aan te pakken, is hiervoor eerdere probleemsignalering nodig. Signaleren is de rol van het CJG en daarom aan hun ook de taak om de leerkracht hierin te ondersteunen. Daarnaast moet het CJG de bevoegdheid hebben om leerkracht te kunnen ondersteunen bij passende begeleiding. Hierdoor wordt samenwerken belangrijker dan voorheen, zodat beide partijen weten waar hun draagvlak en –kracht liggen.

Op basis van de interviews kunnen wij onder andere concluderen dat leraren voldoende kennis nodig hebben over de kenmerken van autisme en handvatten nodig hebben voor de passende begeleiding. Dit kan gerealiseerd worden door training/voorlichting en naslagwerken.

Als laatste heeft ons dit onderzoek nieuwe informatie opgeleverd als het gaat om de samenwerking met ouders. Ouders moeten eerder betrokken moeten worden bij het signaleringsproces van hun kind op school. Tijdens het afnemen van de interviews viel het ons op dat ouders op de laatste plaats komen te staan, wanneer er signalen worden waargenomen. Wanneer leraren eerder met ouders in gesprek gaan, kunnen herkenningpunten over en weer gegeven worden, waarna er tips uitgewisseld kunnen worden, over hoe er mee om te gaan. Of er kunnen verdere afspraken worden gemaakt rondom de waargenomen signalen en de aanpak of begeleiding van zowel de leerkracht als de ouders. Ouders zijn de eindverantwoordelijken van het kind, voor een effectief samenwerkingsproces is het van belang dat zij eerder bij de situatie worden betrokken.

8.1.2. Relevantie van de onderzoek informatie voor de doelgroep

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat voor het signaleren en passend begeleiden van kinderen met autisme, het nodig is dat leraren de kenmerken van de autisme en de omgang daarmee moeten weten om aan te kunnen sluiten bij de leefwereld van kinderen met autisme. Dat maakt het relevant, omdat wij tijdens het afnemen van de interviews opmerkten dat leraren hier weinig tot geen kennis van hebben. Daarom zorgen wij door middel van dit onderzoek voor handvatten die leraren nodig hebben zodat deze eerdere probleemsignalering en passende begeleiding realiseerbaar wordt.

8.1.3. Mate waarin de onderzoeksbevindingen bijdragen aan het oplossen van het (maatschappelijk) probleem

Naar aanleiding van de resultaten en conclusies van het onderzoek hebben we aanbevelingen geformuleerd voor het CJG. Deze zijn praktisch uit te voeren door de opdrachtgever; het Centrum voor Jeugd en Gezin. Deze aanbevelingen zijn erop gericht de samenwerking te verbeteren, zodat beide partijen van elkaar op de hoogte zijn als het gaat om vraag en aanbod. Dus leraren weten welke hulp zij kunnen verwachten van het CJG en het CJG weet welke hulp leraren nodig hebben en welke oplossing hiervoor bedacht kan worden. Hierdoor kunnen, zonder dat het teveel tijd in beslag neemt, activiteiten gerealiseerd worden die bijdragen aan eerdere probleemsignalering en passende begeleiding.

Het is niet realistisch om te zeggen dat het probleem daadwerkelijk opgelost kan worden, omdat een leraar zoveel verschillende taken en verantwoordelijkheden heeft, daarnaast krijgen zij ook elk jaar weer nieuwe kinderen in de klas, welke zij moeten leren kennen en een vertrouwensband mee moeten opbouwen.

8.2. Wetenschappelijke- en onderzoekstechnische betekenis

8.2.1. Onderzoeksofzet

Wij hebben gekozen voor een half gestructureerd interview met leraren op basisscholen, waarin wij werken met een topiclijst. Hierdoor waren de interviews voorbereid en waren vragen en gespreksonderwerpen geformuleerd die nuttig waren voor het beantwoorden van onze onderzoeksvragen. Daar hebben wij voor gekozen zodat wij vragen kunnen stellen die wij nodig hebben voor eigen beeldvorming voor het onderzoek en vragen die specifiek gaan over het doel en probleem van ons onderzoek, wat beschreven staat in hoofdstuk één.

Door te kiezen om ons onderzoek toe te spitsen op autisme in het algemeen, in plaats van ons te richten op bepaalde vormen van autisme, hebben wij geprobeerd ons onderzoek breed te houden. Dit hebben wij gedaan omdat de kernproblematiek in alle vormen van autisme hetzelfde is.

Sterkten en kansen

- *Actueel onderwerp*

De sterke kant van dit onderzoek is dat het onderwerp actueel is, omdat het CJG gesignaleerd heeft dat er problemen zijn ontstaan rondom de veranderingen van de WMO, transitie jeugdzorg en wet passend onderwijs. Dit onderzoek richt zich op deze problematiek en dat maakt het actueel.

- *Breedte*

Ons onderzoek is breed omdat het om autisme gaat, maar niet te breed dat alle mogelijke gedragsproblemen en stoornissen besproken worden.

Het is praktisch en toepasbaar, omdat er gekeken wordt naar zowel signalering als naar begeleiding en daar praktische oplossingen aan worden gegeven.

- *Intern begeleiders*

We hebben naast leraren ook intern begeleiders geïnterviewd. Zij hebben een andere rol in de begeleiding van kinderen met autisme dan leraren. Dit is voor ons onderzoek interessant, omdat zij

meestal meer ervaring en kennis hebben van autisme en daardoor extra relevantie informatie kunnen verschaffen.

Zwakten en bedreigingen.

- *Risico van de doelgroep*

Wij hebben leerkrachten op basisscholen als doelgroep genomen. Hiermee lopen we het risico dat dit kan worden gezien als een afstudeeronderzoek van de PABO. In dit onderzoek gaat het er voor de maatschappelijk werker om dat deze als ketenpartner gaat fungeren. Tussen de scholen, de zorginstellingen en de gemeente. De maatschappelijk werker moet daarom van al deze onderwerpen op de hoogte zijn, om functioneel te zijn in de samenwerkingsverbanden én omdat zij de verantwoordelijkheid hebben over de jeugdzorg.

- *Aansluiting aanbevelingen*

Gezien het probleem rondom het vinden van medewerking voor het houden van interviews, hebben wij acht leraren geïnterviewd op vier verschillende scholen. Dat betekent dat we per school gemiddeld twee leraren hebben geïnterviewd, in plaats van op elke school één. Daarom is het niet te verwachten dat de conclusies uit ons onderzoek volledig zullen aansluiten bij alle scholen in de gemeente Barneveld. Om dit probleem enigszins te ondervangen, hebben we meerdere en uiteenlopende aanbevelingen geformuleerd. Zo kan er, eventueel door het CJG, per school bekeken worden welke aanbevelingen het beste aansluiten en te realiseren zijn.

- *Tijdgebrek leerkrachten.*

Het risico bestaat dat leerkrachten te druk zijn om de aanbevelingen en/of handvatten toe te passen in hun werk.

8.3. Aanbeveling vervolgonderzoek.

Voor een vervolg onderzoek bevelen wij aan om te onderzoeken hoe basisscholen in omliggende streken Passend Onderwijs toepassen in hun lesmethode. Zo worden basisscholen in Barneveld en omliggende streken van elkaar op de hoogte gebracht hoe zij vroegtijdige probleemsigalering en passende begeleiding bij kinderen met autisme proberen toe te passen en kunnen zij van elkaar leren of samenwerken.

Daarnaast bevelen wij aan om verder onderzoek te doen naar welke methoden of handelingswijzen van de leerkracht nu daadwerkelijk helpend zijn voor het kind met autisme op de basisschool. Dit onderzoek geeft wel enkele handvatten, maar geen specifieke methoden, interventies en dergelijke. Dit zou echter wel een mooie aanvulling zijn in een praktisch handboek voor leerkrachten over het begeleiden van kinderen met autisme op de basisschool.

Hoofdstuk 9. Procesevaluatie

In deze procesevaluatie kijken we terug op de samenwerking tussen ons als afstudeer duo en tussen ons en andere samenwerkingspartners, zoals de afstudeerbegeleider en de opdrachtgever. We evalueren de verschillende samenwerkingsverbanden en de taakverdeling. Ten slotte evalueren we ieder ons individuele leerrendement, wat betreft ontwikkelingen binnen de in het eerste hoofdstuk beschreven competenties.

Na de eerste fase van het onder begeleiding schrijven van een plan van aanpak, zijn we in februari 2014 daadwerkelijk begonnen met het afstudeerproces. Zowel het doornemen van de afstudeernota als het schrijven van het plan van aanpak was voor ons een goede voorbereiding. Op die manier leerden we wat er van ons verwacht werd en kregen we een beeld van hoe het traject er uit zou komen te zien. Vervolgens hebben we een globale planning gemaakt tot aan de inleverdatum. Deze planning hebben we tijdens het proces steeds specifiekier ingevuld en aangepast.

Wij hebben de keuze gemaakt om elkaar steeds taken te geven die we ieder zelf uitwerkten. Daarbij stelden we ook een deadline vast, waarna we elkaars stukken bekeken en van feedback voorzagen. De taken werkten we voornamelijk thuis uit. Af en toe planden we een dag waarop we samen op school aan het werk gingen. Verder communiceerden we dagelijks via email en de telefoon. Deze werkwijze beviel ons heel goed. Op deze manier hadden we allebei de ruimte om onze eigen werktijden in te plannen en kregen we toch genoeg functionele druk van de deadlines die we elkaar gaven. Doordat we alle stukken van elkaar gelezen hebben en van feedback voorzien hebben, waarna de stukken weer aangepast werden, hebben we allebei de ervaring dat we echt samen dit product afleveren.

Tijdens het proces hebben we zeven gesprekken gehad met onze afstudeerbegeleider, Hannelies Mikkers. Tussen deze gesprekken door communiceerden wij met haar via de email. Hannelies Mikkers voorzag ons van feedback en begeleidde ons gezamenlijke proces. Wij hebben haar begeleiding op zowel het proces- als het taakgebied als heel helpend ervaren.

Veder hebben we een aantal gesprekken gehad met onze opdrachtgever. Dit was in eerste instantie Karina Triest, maar haar taak werd door omstandigheden overgenomen door Maaïke Starreveld. Deze wijziging was wel even lastig, omdat we als afstudeer duo en opdrachtgever elkaar opnieuw moesten leren kennen. Bovendien moest de opdrachtgever nog kennis maken met het afstudeeronderzoek. Deze nieuwe opdrachtgever had het afstudeeronderzoek niet geïnitieerd, waardoor logischerwijze haar betrokkenheid ook wat minder groot was. Tijdens het proces hebben wij echter wel ervaren dat de opdrachtgever geïnteresseerd was in ons onderzoek en er steeds meer belang aan hechtte. Dit was voor ons een bemoedigende ervaring.

Tijdens de samenwerking zijn we ook af en toe wat moeilijkheden tegen gekomen. Beiden hadden we wel eens last van stress en druk, waardoor de sfeer niet goed was en de communicatie niet goed verliep. Dan hadden we het nodig om even stil te staan en met elkaar te praten over de samenwerking. Dat was soms confronterend, omdat we moesten benoemen wat we moeilijk vonden

bij de ander om mee om te gaan. Ook is het een keer voorgekomen dat Joanne terughoudend was, waarvoor Mariëtte het gevoel had dat zij telkens initiatief moest nemen en de kar moest trekken. Ook hierop volgde een confronterend gesprek, maar we merkten allebei dat het goed was om onze gedachten en gevoelens naar elkaar uit te spreken. Hierdoor wisten we beter wat we aan elkaar hadden en hebben we voorkomen dat we ons stilletjes aan de ander gingen ergeren.

Onze aanpak wat betreft de verdeling van de verantwoordelijkheid is ons goed bevallen. We hebben ervoor gekozen om samen eindverantwoordelijk te zijn voor alle onderdelen. Dit resulteerde in een systeem zoals we hierboven beschreven hebben, namelijk stukken schrijven, die van elkaar doorlezen, feedback geven, die verwerken en weer alles van elkaar doorlezen. Voor sommige taken die bij de eindverantwoording hoorden, zijn we samen gaan werken op school. Hierdoor hebben we, zoals al eerder benoemd, echt het gevoel dat we dit product samen afleveren.

Mariëtte

Het onderzoeksproces beschouw ik als leerzaam en interessant. Mijn afstudeermaatje, Joanne van den Berg, kende ik niet van te voren. Aan het begin was dit voor mij erg zoeken, omdat ik haar manier van samen- en zelfstandig werken niet kende. Ik wist niet wat ik van haar kon verwachten en wat zij van mij verwachtte. Daarover zijn we al vrij snel in gesprek gegaan en dat was heel verhelderend voor mij. We leerden hierin elkaars sterkten en zwakten kennen, waardoor we elkaar hierin konden ondersteunen en dit op elkaar konden afstemmen. Ik vond het fijn dat ik Joanne niet kende, omdat ik hierdoor met een open blik en houding het proces in kon gaan en mij volledig kon richten op het onderzoek en de samenwerking. Zoals ik in mijn competenties beschreef, onder het kopje persoonlijke betrokkenheid, wilde ik een professionele manier van samenwerken ontwikkelen. Daarin heb ik mij de afgelopen tijd kunnen ontwikkelen, tijdens de samenwerking met Joanne. We waren een goed team, wat veel communicatie en het geven van feedback als hoge prioriteit stelden. Maar we konden soms ook meningsverschillen hebben, wat onze samenwerking op dat moment belemmerden. Ik heb hierin geleerd om hier direct over te praten en ruimte te maken waarin ieder zijn eigen mening kan delen. Ik heb geleerd dat ik het daar niet altijd mee eens hoeft te zijn, maar het wel moet accepteren. Wat een sterk punt was in onze samenwerking is dat we dit van elkaar konden accepteren en daarna een plan maakten hoe we verder gingen.

In dit onderzoeksproces heb ik veel geleerd over 'de wereld van autisme'. Tijdens stages en lessen op school wist ik wat autisme was, maar tijdens dit onderzoeksproces heb ik geleerd wat de betekenis is voor de ontwikkeling en het leven van een kind met autisme. Dit werd mij vooral duidelijk in het interview met de expert op het gebied van autisme. Haar zoon heeft autisme en zichzelf ook, waardoor ze een heel helder beeld kon geven hoe het voor haar is om autisme te hebben in deze maatschappij, door middel van voorbeelden over haar eigen leven en dat van haar zoon. In haar uitleg betrok zij de theory of mind, wat we zelf ook benoemen in ons literatuuronderzoek. De TOM was naast haar verhaal een heel helpende theorie voor mij, om autisme voor mij begrijpelijk te maken. Daarin heb ik vooral geleerd dat je kinderen met autisme heel veel kunt aanleren, maar niet altijd op de zelfde leeftijd als een kind zonder autisme. Het is niet vanzelfsprekend dat wanneer een kind met autisme iets aangeleerd heeft in een bepaalde situatie, hij dit ook kan toepassen in een andere situatie. Daar gaat men vaak wel vanuit, waardoor kinderen met autisme zich niet begrepen voelen. Dat was voor mij een eyeopener waardoor ik met een begripvolle blik naar kinderen met autisme kijk.

Joanne

Ik vond dit onderzoeksproces heel erg bijzonder om mee te maken. Doordat we elkaar niet kenden van te voren, had ik de kans om te oefenen met mezelf open en transparant opstellen bij een nieuw contact. Ik merkte dat ik dat nog best lastig vond. Mariëtte was hier veel beter in. Daardoor maakte ze het voor mij ook makkelijker, want als iemand anders eerst open is en dingen bespreekbaar maakt, is het makkelijker om daar bij aan te sluiten. Daardoor leerde ik steeds meer om te zeggen wat er in me omging en mijn mening te delen. Ik zag ook steeds meer het belang in van open en eerlijke feedback aan elkaar geven, omdat hiermee voorkomen kan worden dat ergernissen zich opstapelen of gedachtes en gevoelens een eigen leven gaan leiden.

Naar mate de openheid groeide, leerden we ook steeds beter elkaars sterke en zwakke punten kennen. Dat was helpend bij het verdelen van de taken. Een van mijn doelen was leren delegeren vanuit een 'naast-positie', zonder me 'boven' of 'onder' de ander op te stellen. Doordat we elkaar beter leerden kennen, kon ik rekening houden met onze sterke en zwakke punten, die benoemen en vervolgens een reëel voorstel doen wat betreft de taakverdeling. Andersom kon Mariëtte dit ook. Hierdoor waren we naast elkaar, gelijkwaardig, bezig met samenwerken. Soms vond ik het nog lastig om taken uit handen te geven, omdat ik graag zelf de controle in handen heb. Echter hoe langer we samenwerkte, hoe meer ik de kwaliteiten van Mariëtte ging waarderen en leerde vertrouwen dat ik taken gerust aan haar over kon laten. Door al deze ervaringen zie ik in dat samenwerking toch echt sterk te maken heeft met elkaar leren kennen, in de verschillende aspecten van samenwerken.

In de samenwerking had ik natuurlijk ook te maken met het ontvangen van feedback. Soms ging me dat heel goed af, omdat ik me realiseerde dat de feedback terecht was en het bovendien nodig was dat iemand me erop wees. Ik wilde graag een goed product afleveren en ik mocht er zeker op gewezen worden als daar nog iets aan moest gebeuren! Af en toe had ik er moeite mee om feedback te ontvangen. Dat waren eigenlijk de momenten waarop ik moeite had met een taak, er zelf al niet zeker van was of het goed was en dan alsnog van de ander moest horen dat het veranderd of aangepast moest worden. Op die momenten had ik er moeite mee om opbouwende feedback te ontvangen, omdat ik mezelf al bewust was van mijn fouten. Het was lastig om het dan nog eens van een ander te horen.

Bijlagen

Bijlage 1. Begrippenlijst

Toelichting van de begrippen uit hoofdstuk één tot en met vier.

Samenwerkingsverband	Elke gemeente heeft een samenwerkingsverband, hierin zitten de schoolbesturen van alle scholen binnen die regio.
Schoolondersteuningsprofielen	In het schoolondersteuningsprofiel legt het schoolbestuur ten minste eenmaal per 4 jaar vast welke ondersteuning de school kan bieden aan leerlingen die dat nodig hebben.
Ondersteuningsplan	Dit is een plan waarin staat hoe de samenwerkingsverbanden passend onderwijs voor elk kind wil realiseren. In het ondersteuningsplan zijn de schoolondersteuningsprofielen van de deelnemende scholen opgenomen. Ook staat er in het ondersteuningsplan welk niveau van basisondersteuning de scholen in het samenwerkingsverband ten minste moeten bieden.
Decentralisatie	Proces waarin men zaken minder centraal gaat regelen
Regeerakkoord	Overeenkomst tussen politieke partijen over het beleid dat ze zullen voeren
Integraal	In zijn geheel
Monitoren	Kritisch volgen (van iets dat zich ontwikkelt)
Screenen	Controleren, onderzoeken

Toelichting van de begrippen in de hoofd- en deelvragen:

Handvatten	Tips en/of aanreikingen
Basisschoolleraar	Iemand die les geeft op een basisschool waar onderwijs gegeven wordt aan kinderen in de leeftijd van ongeveer 4 tot en met 12 jaar oud.
(Vroegtijdige) Probleem signalering	(Eerdere of vroege) Herkenning van problemen, binnen dit onderzoek gaat het om autisme.
Passende begeleiding	Begeleiding die afgestemd is op de mogelijkheden en beperkingen van een kind.
Autisme	Een aangeboren stoornis op neurologisch gebied waarbij deze personen moeite hebben met het inschatten en begrijpen van sociale interactie.

Bijlage 2. Bronnenlijst

Algemene onderwijssbond. (n.d.). Wet passend onderwijs ondermijnt positie onderwijspersoneel. Geraadpleegd op 14 mei 2014, van

<http://www.aob.nl/default.aspx?id=15&article=48977&q=kennistekort&m>

Autisme: leven in een wereld die je niet begrijpt. (n.d.). activiteiten in het land. Geraadpleegd op 14 januari 2014, van

<http://www.autismeweek.nl/news>

Baarda, D.B., de Goede, M.P.M & Teunissen, J. (2005). *Basisboek Kwalitatief onderzoek* (2^e druk). Houten: Wolters-Noordhoff bv Groningen

Baron-Cohen, S. (2009). *Autisme en Asperger syndroom. De stand van zaken*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Bassant, J. & de Roos, S. (2010). *Methoden voor sociaal-pedagogisch hulpverleners* (3^e druk). Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Bokhorst, K. (2002). *Praktijkboek Interne Begeleiding*. Baarn: HB uitgevers.

Bott, L.; Brock, J.; Brockdorff, N.; Boucher, J.; Lamberts, K. (2006). Perceptual Similarity in Autism. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59 (0), 1-18

Branson, D., Vigil, D. & Bingham, A. (2008). Community Childcare Providers' Role in the Early Detection of Autism Spectrum Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 35 (6), 523-530.

Couteur Le, A., Haden, G., Hammal, D. & MsConachie, H. (2008). Diagnosing Autism Spectrum Disorders in Pre-school Children Using Two Standardised Assessment Instruments: The ADI-R and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (2), 362-372.

Delfos, Martine F. (2011). *Een vreemde wereld. Over autismespectrumstoornissen (ASS). Voor ouders, partners, hulpverleners, wetenschappers en de mensen zelf* (9^e druk). Amsterdam: SWP.

Gemeente Barneveld. (n.d.). Voorbereiding start Passend Onderwijs(04-02-2014). Geraadpleegd op 23 februari 2014, van http://www.barneveld.nl/actueel/nieuws_43017/item/voorbereiding-start-passend-onderwijs_58647.html

GGD Kennisnet 2.0 (z.d.). *Signaleringsinstrumenten*. Geraadpleegd op 20-03-2014 van <http://www.ggd Kennisnet.nl/zoeken?query=signaleringsinstrumenten&x=0&y=0>

GGZ Eindhoven en de Kempen (versie 5 November 2004) Informatiemap Autisme 2004. Eindhoven: GGZ Eindhoven en de Kempen. Gedownload op 26 februari 2014, van <http://www.leraar24.nl/dossier/3184>BIJLAGE>INFORMATIEMAP>AUTISME>PDF>.

Goin, R.P. & Meyers, B.J. (2004). Characteristics of Infantile Autism: Moving Toward Earlier Detection. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19 (1), 5-12

Grandin, T. (2000). My experiences with visual thinking sensory problems and communication

difficulties.

Interne communicatie.

Happé, F. & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail Focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36 (1), 5-25

Hersenstichting Nederland. (z.d.). Klassiek autisme. Geraadpleegd op 13 februari 2014, van <https://www.hersenstichting.nl/alles-over-hersenen/hersenaandoeningen/klassiek-autisme?gclid=CO-mzvDw2rwCFZShtAodWioATQ>

Hoofs, R. (2004) Aandoeningen bij Kinderen. Uitgeverij: Swetz & Zeitlinger

Hoofs, R.O.A.M. (2004). *Aandoeningen bij kinderen*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.

Jennes, A. (Red.) en Coördinatie – stuurgroep Autisme. (2006) Autisme-KIJK-Wijzer. Uitgeverij: Bubao Berkenbeek.

Jeugd, samenleving en ontwikkeling. (n.d.). Transitie. Geraadpleegd op 3 maart 2014, van <http://www.jsn.nl/1/Actueel/2012/2012-Januari/CJG-en-onderwijs-samen-optrekken.html>

Kasari, C. & Wong, C. (2002). Five early signs of autism. *The Exceptional Parent*, 32 (11), 60-60

Kleinman, J.M, Robins, D., Ventola, P.E., Pandey, J., Boorstein, H.C., Esser, E.L., Wilson, L.B., Rosenthal, M.A., Sutera, S., Verbalis, A.D., Barton, M., Hodgson, S., Green, J., Dumont-mathieu, T., Volkmar, F., Chawarska, K., Klin, A. & Fein, D. (2008). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: A Follow-up Study Investigating the Early Detection of Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (5), 827-839.

Landelijk netwerk autisme. (z.d.). Diagnose. Geraadpleegd op 12 februari 2014, van <http://www.landelijknetwerkautisme.nl/index.php?pid=17>

Landelijk netwerk autisme. (z.d.). Wat is autisme? Geraadpleegd op 14 februari 2014, van <http://www.landelijknetwerkautisme.nl/index.php?pid=9>

Leekam, S.R.; Nieto, C.; Libby, S.J.; Wing, L.; Gould, J. (2007). Describing the Sensory Abnormalities of Children and Adults with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (5), 894-910

Meerjarenbeleidsplan. (2013). *Meerjarenbeleidskader CJG Barneveld 2013- 2016*. Barneveld: Centrum voor Jeugd en Gezin.

Minne, B, Webbink, D en Van der Wiel, H, (april, 2013). Geraadpleegd op 19 mei 2014, op de website van inspectie van het onderwijs: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2013/maatwerk-voor-leerlingen-met-een-autismespectrumstoornis.pdf

Moss, J., Magiati, I., Charman, T. & Howlin, P. Stability of the Autism Diagnostic Interview-Revised from Pre-School to Elementary School Age in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38 (6), 1081-1091.

Nederlands Jeugd Instituut.(z.d.) *Ontwikkelingen*. Geraadpleegd op 14-1-2014 van, <http://www.nji.nl/Transitie-jeugdzorg>

Nederlands Jeugd Instituut.(z.d.) *Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 14-1-2014 van, <http://www.nji.nl/Passend-onderwijs>

Nederlands Jeugd Instituut. (2013, Maart). Wat werkt bij autisme? 2013. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut. Gedownload op 12 februari 2014, van [http://www.nji.nl/nl/\(311053\)-nji-dossierDownloads-Watwerkt_Autisme.pdf](http://www.nji.nl/nl/(311053)-nji-dossierDownloads-Watwerkt_Autisme.pdf)

Nederlandse Vereniging voor Autisme. (z.d.). Autisme Spectrum Stoornis. Kenmerken. Geraadpleegd op 14 februari, van [http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-\(spectrum-stoornis\)/autisme-spectrum-stoornis.aspx](http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-(spectrum-stoornis)/autisme-spectrum-stoornis.aspx)

Nederlandse Vereniging voor Autisme. (z.d.). Klassiek autisme. Kenmerken van deze vorm van autisme. Geraadpleegd op 14 februari 2014, van [http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-\(spectrum-stoornis\)/klassiek-autisme.aspx](http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-(spectrum-stoornis)/klassiek-autisme.aspx)

Nederlandse Vereniging voor Autisme. (2013). NVA Onderzoeksrapport 2013. De Bilt: Nederlandse Vereniging voor Autisme. Gedownload op 26 februari 2014, van http://www.autisme.nl/media/55246/NVA_Onderzoeksrapport_2013_LR.pdf

Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers/NVMW. (2010). *Beroepscode voor de maatschappelijk werker*. Utrecht: Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers/NVMW.

Noland, R.M., & Gabriels, R.L. (2004). Screening and Identifying Children with Autism Spectrum Disorders in the Public School System: The Development of a Model Process. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (3), 265-277.

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

Passend Onderwijs. (n.d.). hoe werkt passend onderwijs? Geraadpleegd op 23 februari 2014, van <http://www.passendonderwijs.nl/>

Ravelli, A.J., Zeevalking, M., Bobbink, A.F. & Bommel, M. (2000). *Autisme: hoe te verstaan, hoe te bereiken*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Regelhulp: wegwijzer van de overheid naar zorg en ondersteuning. (n.d.). Wmo: Wet maatschappelijke ondersteuning. Geraadpleegd op 16 mei 2014, van <https://www.regelhulp.nl/zr/rh/webapp/kennisbank/Informatie/WmoWetMaatschappelijkeOndersteuning?gclid=CM-Puu7omb4CFTHtAoddD4AKA&sessionId=5D10EE5C81E2EF3D6179DF5D9A45702B>

Riet van, N. & Wouters, H. (2010). *Casemanagement: een leer-werkboek over de organisatie en coördinatie van zorg-, hulp- en dienstverlening* (7^e druk). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Rigter, J. en Hintum van, M. (2013). *Ontwikkelingspsychopathologie bij kinderen jeugdigen*. Bussum: Coutinho.

Rijksoverheid. (n.d.). Van Rijn: nieuwe Wet maatschappelijke ondersteuning 2015 naar de Tweede Kamer. Geraadpleegd op 3 februari 2014, van <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2014/01/14/van-rijn-nieuwe-wet-maatschappelijke-ondersteuning-2015-naar-de-tweede-kamer.html>

Robins, D., Fein, D., Barton, M. & Green, J.A. (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: An Initial Study Investigating the Early Detection of Autism and Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (2), 131-144.

Sluiter, S., Mathijssen-Jansen, E., Sluiter-Wagelaar, G.M. & Zijderveld-Sweere M.a.R. (2010). *Signalering in het sociaal-agogisch werk* (2^e druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Sluiter, S. (2010). *Signalering in het sociaal-agogisch werk, met het oog op de samenleving* (2^e druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Tijdschrift voor orthopedagogiek (2007). Passend onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? Gedownload op 15 maart 2014, van http://www.indexvoorinclusie.nl/images/Passend_Onderwijs.pdf

Van Montfoort/collegio. (2013, maart). Transitie Jeugdzorg: Elk kind telt. Geraadpleegd op 2 mei 2014, op de website van humanitas: <http://www.humanitas.nl/over-humanitas/notitie-van-montfoort-2012/MontfoortRapportDEF0304.pdf>

Vermeulen, P. & Degrieck, S. (2011). *Mijn kind heeft autisme* (7^e druk). Tielt: Uitgeverij Lannoo n.v.

Wing, L. (2000). *Leven met uw autistische kind: een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets & Zeitlinger. {vertaald door Saane-Hijner van *The autistic spectrum: a guide for parents and professionals*. (1996) London: Constable}

Wing, L. (1996). *The Autistic Spectrum: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable & Company Ltd.

