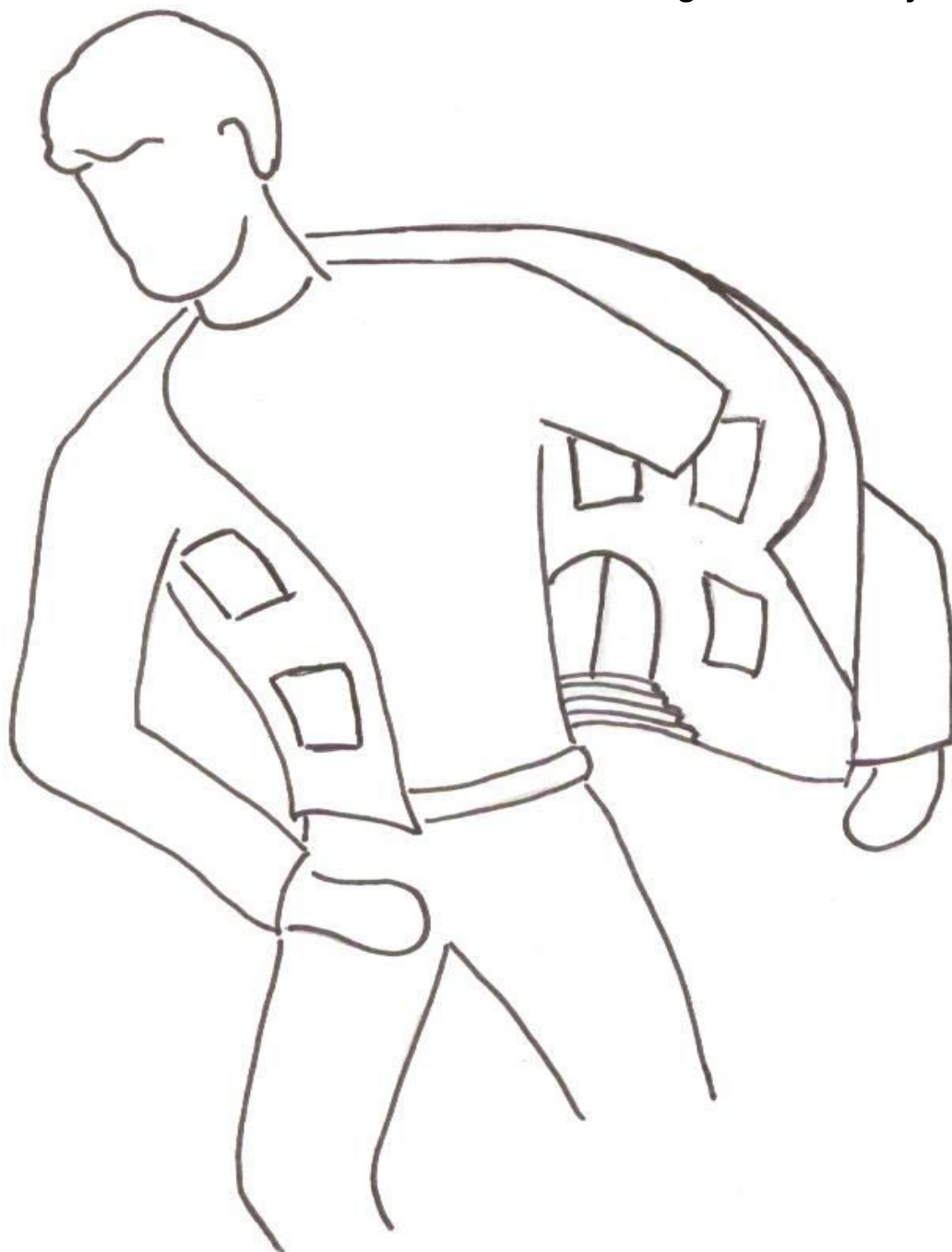


Als gegoten!?

De school als een goed zittende jas



Margreet van der Weide
Studentnummer 2082933
Opleiding: Master SEN
Begeleider: Drs. J. Geervliet- van der Hart
mei 2011

**Met dank aan:
Ben Winkeler
voor de illustratie
Alle meelezers**

Als gegoten!?

De school als een goed zittende jas

Praktijkonderzoek

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
Introductie	8
Hoofdstuk 1 Aanleiding tot dit onderzoek	12
1.1 Inleiding	12
1.2 Huidige situatie	12
1.3 Gewenste situatie	13
Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek	14
2.1 Inleiding	14
2.2 Het syndroom van Asperger	14
2.2.1. Kenmerken van het syndroom van Asperger	15
2.2.1.1 De belangrijkste kenmerken van het syndroom van Asperger wat betreft de sociale interactie en de communicatie	15
2.2.1.2 De belangrijkste kenmerken van het syndroom van Asperger wat betreft de flexibiliteit van het denken	17
2.2.2 Leer- en werkvaardigheden	17
2.2.3 Zeer getalenteerd	18
2.3 De behoeften van leerlingen met het syndroom van Asperger	18
2.3.1. De behoeften in het onderwijs van leerlingen met het syndroom van Asperger	18
2.3.1.1 De behoeften wat betreft de sociale interactie en de communicatie --	18
2.3.1.2. De behoeften wat betreft het denken	19
2.2.2 Ondersteuning bij bovengenoemde kenmerken:	19
2.2.3 Ondersteunende factoren	20
2.2.3.1 Thuis	20
2.2.3.2 De school	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	23
3.1 Inleiding	23
3.2 Onderzoeksvraag	23
3.3 Deelvragen	23
3.4 Validiteit en ethiek	24
Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse	25
4.1 Inleiding	25
4.2 De meningen van de deelnemers over de onderwijsbehoeften van E.	25
4.2.1 Wat zegt E. zelf over zijn onderwijsbehoeften?	25
4.2.2 De moeder van E. over de onderwijsbehoeften van E.	26
4.2.3 Docent A. over de onderwijsbehoeften van E.	26
4.2.4 Docent B. over de onderwijsbehoeften van E.	26
4.3 Keuze voor competenties en gedrag	27
4.4 De lesopnames	28
4.4.1 De lesopnames bij docente A met het vak Duits	28
4.4.1.1 Observatie van de eerste les bij docente A	28
4.4.1.2 Analyse van de eerste les met docente A	28
4.4.1.3 Observatie van de tweede les bij docente A:	28
4.4.1.4 Analyse van de tweede les met docente A	28
4.4.1.5 Observatie van de derde les bij docente A	29
4.4.1.6 Analyse van de derde les met docente A	29
4.4.1.7 Observatie van vierde les bij docente A	29

4.4.1.8 Analyse van de vierde les met docente A -----	29
4.4.1.9 Observatie van de vijfde les bij docente A-----	30
4.4.1.10 Analyse van de vijfde les met docente A-----	30
4.4.2.1 Observatie van de eerste les bij docente B -----	32
4.4.2.2 Analyse van de eerste les met docente B -----	32
4.4.2.3 Observatie van de tweede les bij docente B -----	32
4.4.2.4 Analyse van de tweede les met docente B-----	32
4.4.2.5 Observatie van de derde les bij docente B -----	33
4.4.2.6 Analyse van de derde les met docente B-----	33
4.4.2.7 Observatie van de vierde les bij docente B -----	33
4.4.2.8 Analyse van de vierde les met docente B -----	33
4.4.3.2 De eerste lesopname bij docente B. -----	36
4.4.3.3 De tweede lesopname bij docente A -----	36
4.4.3.4 De tweede lesopname bij docente B -----	36
4.4.3.5 De derde lesopname bij docente A -----	37
4.4.3.6 De derde lesopname bij docente B -----	37
4.4.3.7 De vierde lesopname bij docente A-----	37
4.4.3.8 De vierde lesopname bij docente B-----	38
4.4.3.9 De vijfde lesopname bij docente A -----	38
4.4.4 Conclusie-----	38
Hoofdstuk 5 Data-interpretatie, conclusies en aanbevelingen-----	40
5.1 Inleiding -----	40
5.2 Data-interpretatie-----	40
5.3 Beantwoorden van de onderzoeksvraag -----	41
5.4 Betekenis van dit onderzoek voor het Carolus Clusius College. -----	42
5.5 Aanbevelingen-----	43
Hoofdstuk 6 Nawoord -----	45
Literatuurlijst-----	47
Bijlage 1-----	48
Verslag van het interview met E. -----	48
Bijlage 2-----	50
Verslag van het interview met de moeder van E.-----	50
Bijlage 3-----	51
Verslag van het interview met docente A.-----	51
Bijlage 4-----	52
Verslag van het interview met docente B-----	52
Bijlage 5-----	53
Logboek van E. -----	53
Bijlage 6-----	54
Verslag van het interview met de heer Gert van der Zwan, -----	54
Bijlage 7-----	56
Zorgprofiel autisme van het CCC -----	56
Bijlage 8-----	58
Conclusies uit het rapport 'Zorg op Maat' -----	58

Samenvatting

2011 Praktijkonderzoek Fontys OSO

Onderzoeksvraag

Is School Video Interactie Begeleiding een effectieve methode om docenten te ondersteunen bij het bewust toepassen van docentvaardigheden die nodig zijn om een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden?

Onderzoekscontext

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd op het Carolus Clusius College te Zwolle. Dit is een school voor regulier voortgezet onderwijs.

De onderzoeksgroep bestond uit:

- één leerling met het syndroom van Asperger;
- twee docenten die lesgeven aan deze leerling.

Onderzoeksmethoden en technieken

- Open interviews met de twee docenten, de leerling en de moeder van de leerling;
- Open interview met één van de directeuren.
- Analyseren van video-opnames van de klassensituatie waarbij ik aan de hand van de gekozen competenties gegevens verzamel en analyseer.
- Bespreking van de opnames met de betreffende docenten en de leerling. Dit gebeurde met elk van hen apart.
- Literatuuronderzoek.

Onderzoeksopbangst

- Door het onderzoek is duidelijk geworden dat een docent door de methode SVIB bewuster dan anders bezig is met het inzetten van gedrag dat helpend is voor een leerling met specifieke leerbehoeftes.
- Door het onderzoek zijn zowel de docenten als ik er meer van doordrongen dat het noodzakelijk is om heel bewust te handelen, zowel pedagogisch als didactisch ten aanzien van een leerling met specifieke leerbehoeften. Dit bewuste handelen bewerkstelligt afstemming op de leerling.
- Door het onderzoek is het duidelijk geworden dat het bewust inzetten van de verschillende competenties bij deze leerling tegemoet kwam aan zijn leerbehoeften. Vooral de inzet van de interpersoonlijke, de pedagogische en de organisatorische competenties was eenvoudig te verbeteren. De didactische competentie vraagt meer scholing.
- Het feit dat ik de leerling betrokken heb bij het onderzoek door naar zijn onderwijsbehoeften te vragen en de beelden terug te kijken heeft voor hem zeer ondersteunend gewerkt.
- De leerling is zich meer bewust geworden van zijn gedrag in de groep en zijn leergedrag. Hij ontdekte bij het terugkijken van de beelden veel over zichzelf, de docenten en de medeleerlingen. Op grond daarvan kon hij nieuwe keuzes maken, waardoor hij zich meer verantwoordelijk maakte voor hoe hij zich gedroeg en voor wat hij wilde leren. Hij kon zich meer betrokken gaan voelen bij het onderwijs zoals dat op het CCC gegeven wordt en zal heel concreet zelf aan een aantal leerdoelen gaan werken.

- De moeder van E. heeft een rol gespeeld bij het onderzoeken van de onderwijsbehoeften van haar zoon. Tijdens het onderzoek is het contact tussen de school en haar intensiever geworden. Ik verwacht ook in de toekomst een goede samenwerking met haar.
- Het belang van de methode SVIB voor het bewust inzetten van docentencompetenties is ervaren door allen die meewerkten aan het onderzoek.
- Op grond van dit onderzoek heb ik de school aanbevelingen kunnen doen die van belang zijn voor de invoering en toepassing van passend onderwijs aan leerlingen binnen het autistisch spectrum.

Wat heeft het onderzoek mij persoonlijk opgeleverd?

- Ik heb me door literatuuronderzoek op de hoogte gesteld van stoornissen binnen het autistisch spectrum en van de onderwijsbehoeften van leerlingen die een stoornis hebben binnen het autistisch spectrum. Het heeft mijn betrokkenheid vergroot.
- Ik heb ervaren hoe essentieel het is om te reflecteren op wat we als docenten inzetten wat betreft onze competenties en hoe effectief het gebruik van SVIB daarbij is.
- Ik heb bij het terugkijken van de beelden met deze leerling gezien hoeveel krachtiger SVIB gewerkt heeft dan gewone gesprekken over gedrag.
- Ik ben me er opnieuw van bewust geworden hoe belangrijk het is om te onderzoeken welke leerstijl een kind heeft en zal me in de toekomst daar intensiever mee bezig houden.
- Ik ben me tijdens dit onderzoek bewust geworden van het feit dat het zeer noodzakelijk is om ons als docenten te scholen om passend onderwijs mogelijk te maken voor de leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.
- Ik ben me door dit onderzoek bewust geworden van het feit dat er op het CCC veel docenten zijn die bereid zijn mee te werken als het gaat om het bieden van een veilige leeromgeving. Dat maakt mij trots op onze school.
- Voor mijn persoonlijke groei heb ik geleerd, dat ik zal kunnen blijven leren als ik blijf bewegen binnen de polariteiten van angst en moed. Stil staan om te reflecteren en te bezinnen is goed, maar stilstaan uit angst is in wezen achteruitgang.
- Ik heb door dit onderzoek meer vertrouwen gekregen in mijn professionaliteit als SVIB'er. Ik ben een onbekend pad gegaan waarbij de methode SVIB ingezet werd voor de ontwikkeling van vooraf bepaalde competenties voor een onderzoek. De vraag kwam niet zoals anders voort uit een hulpvraag van de docenten zelf. Het speciale was ook dat we vooral keken naar de interactie tussen hen en E. Het klassikale gebeuren kwam ook ter sprake, maar was geen hoofdzaak.

Discussie

Passend onderwijs bieden aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften vraagt een gedegen scholing van docenten en bereidheid tot een nieuwe bewustwording over en een nieuwe invulling van het reguliere onderwijs. SVIB kan dat proces zeer effectief ondersteunen.

Een actieve rol van de leerling bij het vorm geven van passend onderwijs zal de motivatie om succesvol de schoolopleiding af te ronden, verhogen. Een actieve rol van de ouders bij het vaststellen en vormgeven van passend onderwijs aan hun kind, zal de kans op succes voor hun kind vergroten.

Naam en contactadres

Margreet van der Weide
 Carolus Clusius College
 Prinses Julianastraat 66
 8019AX Zwolle
 Tel: 088-8507500
 e-mail: m.vanderweide@hetccc.nl

Introductie

Als lid van de babyboomgeneratie groeide ik op in een groot gezin, waar na de Tweede Wereld- oorlog net als in vele andere gezinnen het werk van vader centraal stond. Beide ouders leden onder de gevolgen van de oorlog en dat beïnvloedde hun verhouding met de kinderen. Zowel binnen als buiten het gezin ervoer ik regelmatig onachtzaamheid naar kinderen toe. Als middelste kwam ik buitenshuis vaak op voor de jongeren van ons gezin en toen ik in 1968 voor een studie rechten koos, had ik tot doel kinderrechter te worden. Al vroeg kennelijk voelde ik dat ik moest opkomen voor het kind. Deze studie aan de Economische Hogeschool te Rotterdam was geen succes. Het was te veel gericht op het bedrijfsleven en ik was daar niet op mijn plaats. Ik koos na twee jaar voor een opleiding in de kinderbescherming. Na een aantal jaren in de kinderpsychiatrie kwam ik bij de Raad voor de Kinderbescherming. Ik bleek te jong en te onervaren voor dit werk en stapte over naar het onderwijs als docent Duits.

Vanaf het begin voelde ik me betrokken bij de leerlingen en hun welzijn. Vanuit mijn betrokkenheid had ik destijds vooral een zorgende rol. Wat wist ik nog van autonomie. Na een absentie van 14 jaar door de zorg voor mijn kinderen, kwam ik in 1993 terug in het onderwijs. In eerste instantie als vervanger op het Farel College te Amersfoort. Aan deze begeleider van nieuwe docenten heb ik het te danken dat ik de stap naar het onderwijs weer durfde te maken. Elke dag was er kort contact, waarbij hij mij bemoedigde en tips en complimenten gaf. Deze invalbaan duurde maar een paar maanden, maar daarna had ik de moed te solliciteren. Deze man is van zeer groot belang geweest voor mijn verdere loopbaan. Zijn omgang met mij als nieuwe docent is nog steeds als een voorbeeld voor mijn omgang met te begeleiden collega's.

Ik kreeg daarna een baan op het Carolus Clusius College te Zwolle, waar ik tot op de dag van vandaag werkzaam ben. Het is voor mij altijd een omgeving geweest, waarin ik voluit kan leren en me ontwikkelen.

Al snel kwam het mentoraat op mijn takenlijst te staan en daarvoor volgde ik allerlei cursussen om mijn vaardigheden in het omgaan met mensen te vergroten. In 2002 werd ik samen met een andere collega begeleider van zittende collega's. Zo kwam ik in ons Opleidingsteam, dat tot 2006 Praktijkteam heette. We waren met zes collega's verantwoordelijk voor de begeleiding van nieuwe en zittende docenten. In 2004 deden we de cursus "Binden en boeien, opleiden binnen de school". Deze cursus was bestemd voor alle coaches binnen de Stichting Scholengroep Christelijk Onderwijs (SSCO), waar onze school deel van uitmaakt. Deze scholengroep bevindt zich samen met Hogeschool Windesheim in een samenwerkingsverband betreffende Opleiden in de School. Tijdens deze cursus maakte ik kennis met de School Video Interactie Begeleiding (SVIB) en samen met een collega begon ik in 2005 aan de post HBO- opleiding SVIB bij Hogeschool Fontys. Wij wilden graag in staat zijn deze methode op onze school toe te passen, omdat we tijdens de kennismaking ermee al merkten hoe effectief deze methode kan zijn.

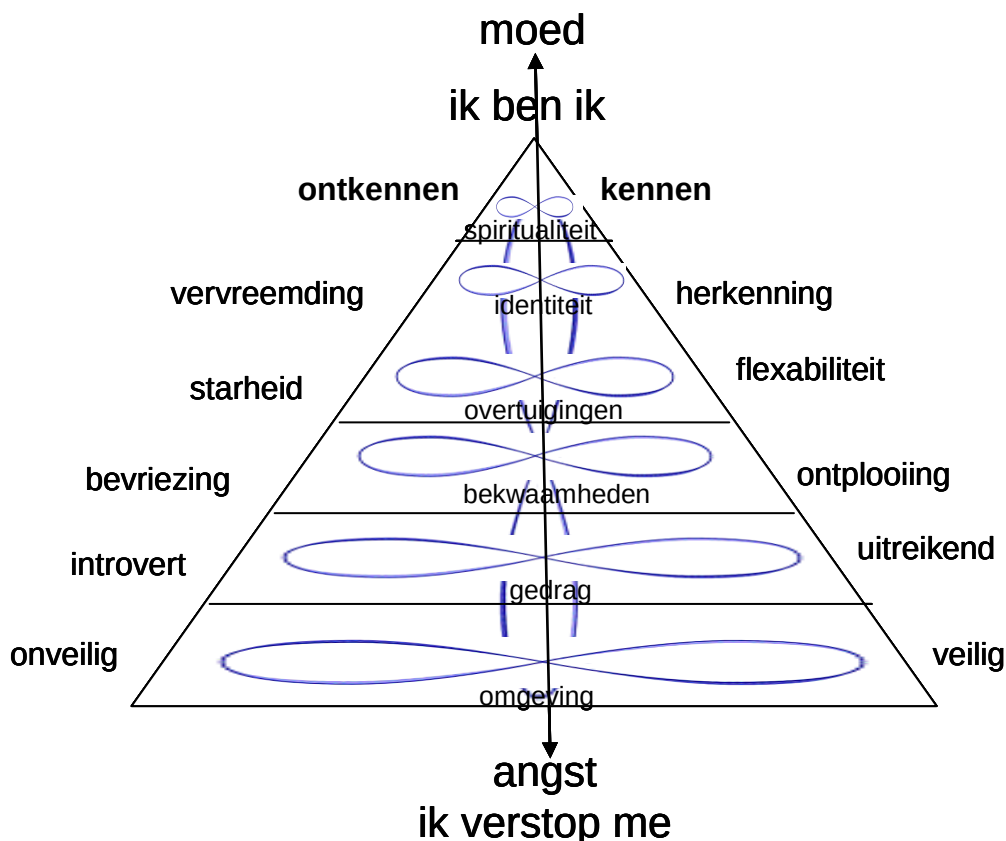
Mijn thema was bij het afstuderen: 'Bewegen binnen polariteiten'.

Mijn leven bestaat uit het bewegen tussen polariteiten. Dat kan ik nu gelukkig zeggen. Ik heb lange tijd nauwelijks durven bewegen.

De polariteiten heb ik weergegeven op de uiteinden van het lemniscaat, het symbool voor het oneindige zelf.



Als we aan één kant blijven hangen door blokkades, kunnen we ons niet bewegen en ons dus niet ontwikkelen. Pas door de beweging komt er reflectie, verdieping en groei. Mijn levensthema ligt in de polariteiten 'zijn en niet-zijn', 'angst en moed'. Deze zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. In de kernreflectie komen deze begrippen terug in alle lagen. Daarbij is de basis van de angst in eerste instantie de omgeving en de basis van de moed bevindt zich op het niveau van de spiritualiteit. Op alle lagen is er ook horizontaal de beweging tussen deze polariteiten. Bijvoorbeeld: als ik me op de laag van de omgeving onveilig voel, zal ik me introvert gedragen, mijn competenties niet durven laten zien, niet in mogelijkheden durven denken en in vervreemding van mijzelf en anderen zal ik niet tot mijn kern kunnen komen. Als ik me echter veilig voel, kan ik uitreiken, mezelf ontplooien, flexibel zijn in mijn overtuigingen, mijzelf en de ander herkennen in onze eigenheid en gevoed kunnen worden door wie ik in de kern ben. Ik geloof dat er sprake is van wisselwerking tussen boven en beneden waardoor op alle niveaus zowel verticaal als horizontaal de beweging tot stand komt.



In mijn begeleiding stel ik mij ten doel om waar mogelijk in te steken op de plek waar de ander zich bevindt en uit te zoeken welke kant hij op bewegen kan en wil. Mijn leerproces is daarbij om het niet voor de ander te willen invullen, niet voor de ander te gaan zorgen. Pas dan kan de ander zich ontwikkelen in zijn autonomie.

Het zou mooi zijn als ik ook in mijn docentschap zou kunnen aansluiten bij waar de ander zich bevindt; als er bij kinderen van jongs af aan gekeken zou kunnen worden naar de zone van de naaste ontwikkeling. Dan zou niemand te hard of te langzaam gaan en kinderen zouden plezier hebben in hun ontwikkeling, omdat er niet te veel of te weinig van ze gevraagd wordt. Er zou bij ieder kind tegemoet gekomen worden aan zijn leerbehoeften en dan zouden plezier en leren bij elkaar kunnen blijven horen.

Sommige begeleiders vragen aan kinderen steeds te laten zien wat ze (nog) niet kunnen. Kinderen laten graag zien wat ze wel kunnen. De professional weet dan precies wat de volgende stap zou kunnen zijn.
Marcel van Herpen, Duurzaam opvoeden en ontwikkelen, (2008 p.45)

Voor mijn meesterstuk heb ik ervoor gekozen een onderzoek te doen naar de effectiviteit van het gebruik van de methode van de videointeractiebegeleiding als het aankomt op het bewust inzetten van competenties door docenten ten opzichte van een leerling met het syndroom van Asperger.

Het gaat over de begeleiding van E., een leerling met het syndroom van Asperger. Hij zit in klas 2 vwo. Deze leerling met het syndroom van Asperger heeft speciale aandacht nodig voor zijn leerproces. Hij kan niet zonder kleerscheuren in het 'normale' kader geperst worden. In de meeste gevallen levert dat zoveel angst en frustratie op, dat deze leerling veel minder leert dan mogelijk zou zijn. Ook voor hem geldt dat angst hem tegenhoudt om te bewegen en zijn talenten te ontwikkelen. Het is onze taak als docenten om ons samen met deskundigen en met de leerling te verdiepen in wat voor hem mogelijkheden en beperkingen zijn en hoe hiermee in het onderwijs rekening gehouden kan worden. Naast het rekening houden met de beperkingen kunnen we de gaven en talenten van deze leerling optimaliseren.

Om in het reguliere onderwijs plaats te maken voor leerlingen zoals E. is het nodig inclusief te denken en te handelen. Willen wij als school deze leerlingen de mogelijkheid bieden om een diploma te halen? Zijn we bereid af te zien van het idee dat elke leerling zich aan de school dient aan te passen? Willen we de school aanpassen aan leerlingen die dat nodig hebben?

Inclusief onderwijs betekent voor mij dat leerlingen optimaal deel uitmaken van hun directe leergemeenschap. Uitgaand van de gelijkwaardigheid van mensen kan ieder van ons leren omgaan met een gevarieerde (school)samenleving, waarin er voor een ieder de mogelijkheid bestaat deel te nemen aan en betrokken te zijn op deze samenleving. (Douwe van Houten, 2005) Een inclusieve school biedt haar leerlingen de kansen hiervoor en ook de faciliteiten die daarvoor nodig zijn. We hoeven niet allemaal hetzelfde te zijn of onder de noemer 'normaal' te vallen. Ook een leerling met het syndroom van Asperger wil zichzelf blijven, met een eigen naam en identiteit, als zodanig gerespecteerd worden en deel kunnen nemen aan de (school)samenleving.

Mijn onderzoek komt voort uit de constatering dat er op het Carolus Clusius College weliswaar leerlingen met een beperking aangenomen worden, en dat zullen er in het kader van passend onderwijs alleen maar meer worden, maar dat er enerzijds onder de docenten te weinig kennis is om voldoende met deze leerlingen rekening te houden en dat ze anderzijds, als er wel kennis is, niet de mogelijkheid hebben om deze leerlingen passend onderwijs te bieden. Ze hebben nog dertig anderen in de klas, die ook niet tekort mogen komen. Een derde groep is niet bereid om passend onderwijs te geven. Dat zou mijns

inziens kunnen verbeteren door voorlichting en verlichting. Met dat laatste bedoel ik meer handen in de klas of meer individuele hulp voor leerlingen die dat nodig hebben.

Met mijn onderzoek wil ik bereiken dat er intensiever aan scholing en begeleiding van docenten wordt gedaan om passend onderwijs meer mogelijk te maken. Ik ben ervan overtuigd, dat onze school een plek kan zijn waar iedere leerling tot zijn recht komt als docenten meer weten over de betekenis van dit syndroom voor leerlingen en voor henzelf en bereid zijn bewust hun vaardigheden in te zetten om passend onderwijs te bieden,

Van speciaal belang is dat de aandacht en begeleiding primair gericht is op mogelijkheden of potenties. Leerlingen worden aangesproken op wat ze wel kunnen en worden ondersteund bij het verder ontwikkelen van hun potenties. Daarbij is maatwerk geboden. Dit veronderstelt professionele competenties. Daarbij gaat het bovenal om normatieve professionaliteit, waarbinnen de existentiële vragen van de leerling en de waarden van de professional beide in het geding zijn. Normatieve professionaliteit wordt daarnaast gekenmerkt door een hoog reflexief gehalte. Onderwijszorg veronderstelt een morele gerichtheid, uitgaande van een ethiek van de zorg. De pedagogische opdracht van het onderwijs is het bevorderen van activerend burgerschap, uitgaande van gelijkwaardigheid en diversiteit.
Douwe van Houten, Onderwijs in een gevarieerde samenleving, 2005

De inzet van SVIB (School Video Interactie Begeleiding) kan mijns inziens een meerwaarde bieden in individuele begeleiding van docenten en leerlingen en in intervisie. Het ondersteunt de docenten in het bewust inzetten van hun vaardigheden en het helpt leerlingen naar zichzelf te kijken en verantwoording te nemen voor hun handelen.

Ik zou willen dat docenten na het lezen van mijn onderzoek zeggen: ja, zó zie ik het wel zitten om samen over het bieden van passend onderwijs na te denken en geschoold te worden. Zó kunnen we goed en dus passend onderwijs gaan bieden!

Hoofdstuk 1 Aanleiding tot dit onderzoek

1.1 Inleiding

In mijn werk als docent en rugzakbegeleider word ik regelmatig geconfronteerd met het probleem dat we, mijn collega's en ikzelf, onvoldoende op de hoogte zijn van de specifieke leerbehoeften van kinderen met een beperking. Dat is geen wonder. Enerzijds hebben de meesten van ons een docentenopleiding gevolgd waarin kinderen met een beperking nauwelijks onderwerp van gesprek waren en anderzijds is het nog niet zo lang geleden dat kinderen met een beperking vooral naar het speciale onderwijs gingen. We worden dus in hoge mate geconfronteerd met handelingsverlegenheid op dit gebied.

Met de invoering in 1990 van het project Weer Samen Naar School kwam daar verandering in. Langzamerhand kwam er zorgverbreding binnen het primair onderwijs. Met de invoering van het VMBO met zijn Leerweg Ondersteunend Onderwijs (LWOO) en het Praktijk Onderwijs (PrO) is in 1999 al een begin gemaakt met passend onderwijs in het voortgezet onderwijs. Voor havo en atheneum is er echter nog veel winst te behalen en ik hoop dat de verplichte invoering van het passend onderwijs in 2013 zal bijdragen aan de toegankelijkheid van het reguliere onderwijs voor leerlingen met een beperking.

Op dit moment is het zo dat leerlingen met een beperking zoveel mogelijk integreren: 'Hoe pas ik in de school? Hoe kan ik me aanpassen aan bestaande kaders? Moet ik weg als me dat niet lukt?'

Als docenten geschoold worden in het omgaan met leerlingen met een beperking, ben ik ervan overtuigd dat de invoering van het passend onderwijs een succes kan worden.

1.2 Huidige situatie

In verband met de invoering van het passend onderwijs wordt een profielschets voor de Zwolse middelbare scholen gemaakt. Daaruit zal blijken op welke speciale onderwijszorg onze school gaat focussen. De taken zullen namelijk over de verschillende scholen verdeeld worden. Het CCC heeft langdurige ervaring met leerlingen die een stoornis hebben binnen het autistische spectrum en zal zich ook in de toekomst daarop blijven richten.

Binnen de afdeling van het Vmbo wordt met name aan de leerlingen binnen het leerweg ondersteunend onderwijs (LWOO) al passend onderwijs gegeven.

Voor de Havo en het Vwo is in het schooljaar 2008-2009 het zogenaamde Spoor 1 ingesteld. Dit houdt in dat in samenwerking met Orthopedagogisch en Didactisch Centrum 'het Lumeijn' en 'de Ambelt', school voor speciaal onderwijs een nieuwe voorziening gestart is voor kinderen met specifieke onderwijsbehoeften in Havo en Vwo.

Spoor 1 is een aanvullende voorziening die gericht is op het behalen van een regulier Havo- of Vwo-diploma door leerlingen die cognitief wel in staat zijn Havo of Vwo te halen, maar door specifieke problemen dreigen uit te vallen. De zorg die daarbij geboden wordt is altijd gericht op de voortgang van het onderwijsleerproces.

Welke leerlingen komen in aanmerking voor spoor 1?

Leerlingen met al dan niet gediagnosticeerde leer- en/of gedragsstoornissen, die onvoldoende zelfstandig kunnen functioneren binnen de reguliere onderwijsstructuur, maar wel voldoende cognitieve capaciteiten hebben op minimaal havoniveau.

Wie gaan dit uitvoeren?

De leerlingbegeleider van het VIP-huis waarin de leerlingen begeleid hetzij opgevangen worden.

De orthopedagoog van het Lumeijn, een school voor bijzonder voortgezet onderwijs, die alleen Vmbo-TL biedt.

Vanuit de Ambelt is de Ambulant Begeleider een aantal uren per week aanwezig als expert op het gebied van leerlingen met een cluster 4 indicatie.

De zorgcoördinator coördineert de diverse lijnen intern en extern.

Zo nodig wordt de communicatie met ouders deels overgenomen door orthopedagoog.

Ook de teamleiders en mentoren spelen een rol in de communicatie naar ouders.

Als leerlingen een rugzak hebben, is er in principe één uur in de week extra begeleiding van de zogenaamde 'rugzakbegeleider'.

Als zogenaamde rugzakbegeleider heb ik de taak een aantal leerlingen met een beperking te begeleiden. Juist de leerlingen met een stoornis binnen het autistisch spectrum hebben mij aan het denken gezet over de noodzaak en de mogelijkheden om passend onderwijs te bieden. Met name zij, die niet volledig kunnen integreren, zullen baat hebben bij de invoering van het passend onderwijs. Dan wordt de school als een gemakkelijk zittende jas.

E. is zo'n leerling. Hij heeft het syndroom van Asperger. E heeft erin toegestemd om mee te doen met het onderzoek. Ik denk dat hij in dit proces veel zal leren over zichzelf, de docenten die meedoen en het onderwijs dat gegeven wordt.

Mijn onderzoeksvraag, voortkomend uit de huidige situatie, is:

Is School Video Interactie Begeleiding een effectieve methode om docenten te helpen bewust gebruik te maken van docentvaardigheden die nodig zijn om een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden?

1.3 Gewenste situatie

Ik zie een school voor me waar een kind kan leren vanuit de plek waar het zich bevindt. Wat weet en kan het? Wat is het volgende dat het kan leren? Waarbij kan het zelfstandig werken en waarbij heeft het hulp nodig? Een school die het leerproces van het kind centraal stelt en niet een programma oplegt waarin een kind moet passen.

Mijn onderzoek zal laten zien dat het bewust toepassen van vaardigheden door docenten een cruciale rol kan spelen bij het uitvoeren van passend onderwijs, bij het creëren van een leeromgeving waarin een kind met Asperger optimaal kan leren.

Aan het eind van het onderzoek wil ik bereikt hebben dat de docenten en de leerling die meegewerkt hebben, duidelijk profijt hebben gehad van het werken met de methode SVIB. Deze methode heeft ze dan laten ervaren hoe het bewust toepassen van de verschillende docentvaardigheden hen en de leerling geholpen heeft een veilige leeromgeving te creëren, waarin de behoefte aan relatie, competentie en autonomie vervuld wordt.

Ook voor onze directie is het wenselijk dat SVIB bij de invoering van het passend onderwijs als een krachtige ondersteuning bij het bewust (leren) toepassen van docentvaardigheden een rol zal spelen.

Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek

2.1 Inleiding

Ieder mens is uniek. Ook elk mens met het syndroom van Asperger is uniek. Dat neemt niet weg dat er in het kader van dit onderzoek over het syndroom van Asperger en mensen met het syndroom van Asperger wel een paar algemene dingen gezegd kunnen worden. Heel kort duid ik de verschillende theorieën aan en vervolgens bespreek ik wat leerlingen in het voortgezet onderwijs als probleem ervaren en wat hun onderwijsbehoeften zijn. Als laatste komen docentvaardigheden aan de orde, die helpend zijn om leerlingen met Asperger passend onderwijs te bieden.

2.2 Het syndroom van Asperger

De Oostenrijkse psychiater Hans Asperger en onafhankelijk van hem de Amerikaanse psychiater Leo Kanner beschreven in de jaren '40 van de vorige eeuw deze vorm van autisme het eerst. Toch duurde het tot een publicatie van Lorna Wing in 1981 voordat de term Asperger officieel gebruikt werd. Haar onderzoek *Asperger's syndrome: a clinical account*, wierp een geheel ander licht op het tot dan toe aanvaarde model van autisme dat in 1943 door Leo Kanner omschreven was. Waar Leo Kanner vooral Asperger een plaats gaf binnen het klassieke autisme met zijn problematiek, legde Hans Asperger vooral de nadruk op de begaafdheid van kinderen met de vorm van autisme die door hem geconstateerd werd en die later naar hem genoemd werd. Voor hem waren het vooral kleine professoren.

Hobson vertrekt vanuit de vaststelling die Leo Kanner maakte, dat kinderen met autisme vanaf de geboorte een stoornis vertonen in het affectieve contact. Zij zijn beperkt in het herkennen en begrijpen van wat mensen en hun emoties kenmerkt. Er zijn dus tekorten in de vaardigheden voor interpersoonlijke waarneming en relatievorming. (P. Vermeulen, 2005) In het model van Delfos is autisme het gevolg van een vertraagde ontwikkeling van het socioschema. Dit socioschema is de kennis en de beleving van het 'ik', geplaatst in de wereld.

Eigenlijk is dit schema een mengeling van de affectieve theorie en de cognitieve theorie. Het noemt een vertraging in het besef van het fysieke, het eigen lichaam en een vertraging in de ik-anderdifferentiatie. (P. Vermeulen, 2005)

De cognitieve theorie gaat niet uit van een relationeel tekort, maar van een probleem op het vlak van het denken. Het kunnen bedenken wat een ander zich voorstelt, is de basis voor empathie. Als dit vermogen ontbreekt, zal het kind niet de aandacht voor iets kunnen delen met een ander. Het wordt dan ook erg moeilijk om anderen te volgen. (P. Vermeulen, 2005)

Kinderen met het syndroom van Asperger hebben een normale of hoognormale intelligentie. Dat laatste is vaak de reden dat zij de diagnose Hoog Functionerend Autism (HFA) krijgen. De verschillen zouden zo klein zijn dat het soms als hetzelfde gezien wordt. HFA'ers zijn auditief sterker, verbaal zwakker dan kinderen met Asperger. Zij hebben met name betere visueel-ruimtelijke vaardigheden en soms een minder slechte motoriek. Ook kunnen zij zich beter inleven in anderen. In het algemeen hebben zij een vertraagde ontwikkeling wat betreft zelfstandigheid.

(gelezen op 18-12-2010 op http://www.autispec.nl/database/hoogfunctionerende_autisme/)

Het is belangrijk dit te weten in verband met de begeleiding op school van leerlingen met het syndroom van Asperger. Per kind dient er goed onderzocht te worden welke vaardigheden en beperkingen het heeft om goede keuzes te maken in het geven van begeleiding en onderwijs.

Autisme in het algemeen wordt bij een persoon vastgesteld aan de hand van een multidisciplinair onderzoek. De ontwikkelingsgeschiedenis wordt onderzocht en er wordt naar gedragskenmerken gekeken. Het kind wordt geobserveerd en er worden tests afgenomen.

Vervolgens wordt de diagnose gesteld door een kinderpsychiater of een GZ-psycholoog. De uitkomst van het onderzoek moet leiden naar een goed handelingsplan voor thuis en school. Het handelingsplan is voor geen enkel kind hetzelfde, omdat geen twee kinderen met dezelfde diagnose ook hetzelfde zijn. Ik wil ervoor pleiten om daarin ook veel aandacht te geven aan de leerstijl van de leerling, omdat deze in grote mate kan afwijken van de meest gangbare leerstijlen die o.a. door Kolb genoemd worden.

2.2.1. Kenmerken van het syndroom van Asperger

Mensen met het syndroom van Asperger hebben een aantal problemen, die wel de triade van stoornissen genoemd wordt. (A. Clijsen, en Y. Leenders, 2006) De eerste twee breng ik onder één noemer.

Deze problemen liggen in:

- de sociale interactie en de communicatie
- de flexibiliteit van het denken.

Door de unieke persoonlijkheid van elk mens met het syndroom van Asperger zullen deze problemen zich in alle varianten kunnen voordoen. Wat mensen met het syndroom van Asperger onderscheidt van anderen met andere vormen van autisme, is dat zij geen cognitieve achterstand hebben. Integendeel, vaak zelfs beschikken zij over een bovengemiddelde intelligentie. Dat maakt dat zij minder kans op moeilijkheden hebben wat betreft de schoolse vakken, maar zij ervaren wel grote moeilijkheden op het gebied van sociale interactie en de communicatie.

2.2.1.1 De belangrijkste kenmerken van het syndroom van Asperger wat betreft de sociale interactie en de communicatie

Voor een kind met het syndroom van Asperger is de wereld chaotisch en onoverzichtelijk. Wat betekent een bepaalde gebeurtenis of een bepaalde situatie? Als het door contextblindheid moeilijk is om betekenis te geven aan de waarneming, zal het inzicht in de sociale omgeving ook achterblijven. Sociale situaties worden verkeerd ingeschat. Mensen met het syndroom van Asperger willen in de regel wel contacten leggen, maar komen sociaal onhandig over als ze anderen benaderen. De 'gewone', vaak automatische handelingen in het sociale contact, zijn voor hen niet gewoon. Zij kijken bijvoorbeeld iemand niet aan of geven verkeerde signalen. Ook kunnen ze niet gemakkelijk de signalen van anderen 'lezen'. Het intuïtief raden ontbreekt. Ongeschreven regels zijn niet zomaar bekend. Als regels niet verteld worden, zullen ze niet uit interpretatie ontstaan. Dat heeft tot gevolg dat ze niet kunnen anticiperen op wat er gaat komen of verkeerd reageren in een situatie die erg op een andere situatie lijkt. Kortom, de subtiele spelregels van het menselijk verkeer worden niet opgepikt.

Ook de zogenaamde rolbeleving, de ervaring dat je je op een bepaald moment in een bepaalde rol bevindt, die specifieke eisen aan je stelt, is bij personen met het syndroom van Asperger problematisch. Ze kunnen op dezelfde manier dingen tegen hun docenten zeggen als tegen hun medeleerlingen.

Als er stress is, heeft dat direct invloed op de manier van communicatie en als vervolgens een gesprek weer niet goed afloopt omdat men elkaar over en weer niet goed begrijpt, wordt de leerling opnieuw bevestigd in zijn onvermogen. Een flinke dosis humor kan soms helpen de brug te slaan tussen wat je ziet en hoort en wat er bedoeld wordt.

'Voor mensen met autisme zijn emoties verwarrend en onoverzichtelijk. Hun gevoelswereld is in aanleg en dus vanaf de geboorte fundamenteel anders dan de onze. Ze ervaren hun eigen gevoelens anders, ook de lichamelijke. Ze uiten hun gevoelens op een andere, vaak vreemde manier. Ze hebben grote moeite om emoties bij anderen te herkennen en begrijpen die dan ook niet, waardoor ze vaak verrast worden door het gedrag van anderen. Prikkelers die van buitenaf komen, begrijpen ze minder goed, situaties kunnen ze niet goed overzien en begrijpen. Ze worden erdoor 'overspoeld'. Ze kunnen dan ook explosief reageren. Ze kunnen zich niet verplaatsen in het perspectief of het standpunt van de ander, ze hebben geen vermogen tot empathie. Ze beseffen niet wat hun eigen gedrag aan emoties veroorzaakt bij anderen. Ze hebben niet zozeer een tekort aan 'theory of mind' dan wel een tekort aan 'intuition of mind'. Dit heeft grote gevolgen voor hun sociaal functioneren.' (Biblion recensie, I.I.I. Dharmaperwira-Prins over 'Een gesloten boek' van Peter Vermeulen (2005))

Een persoon met het syndroom van Asperger kan problemen ervaren met het deelnemen aan sociale activiteiten en het maken van vrienden. Aansluiting bij de groep in de pauze kan moeite kosten en verlorenheid opleveren. De kakofonie van het massale gebeuren voert de spanning vaak op. Zo kan een leerling moe van de pauze zijn als hij weer naar het volgende lokaal moet.

Er is onvermogen om zich in de ander te verplaatsen. Sociale codes zijn niet vanzelfsprekend. Er is grote behoefte aan uitleg van waarom een ander doet wat hij doet. Ook is er moeite met goed aanvoelen wanneer de beurt wisselt. Dat maakt dat de persoon met het syndroom van Asperger een ander in de rede kan vallen, zonder het besef dat het storend is. In de groep kan het lastig zijn om de instructie van de docent te volgen, omdat je je niet bij de groep voelt horen. Is de boodschap wel voor jou? Wat betekent het als de docent iets van je gedrag zegt en daarbij misschien ook nog grapjes of metaforen gebruikt? Welk gedrag valt bij de docent in goede aarde? Het aanvoelen ontbreekt, duidelijkheid is nodig.

Er kunnen in vriendschappen sterke verwachtingen zijn ten aanzien van het gedrag van de ander. Een vriend hoort zus of zo te doen en als dat niet gebeurt, kan de verwachting bijna niet bijgesteld worden en is er diepe frustratie.

Plotseling zie ik een schaduw boven me opdoemen. Ik kijk op en zie de indrukwekkende gestalte van de leraar.... Ik wacht op het moment dat hij in de aanval gaat. 'Jackson,' buldert hij plotseling, 'zou je zo goed willen zijn om te vertellen waar je nu bent?' 'In lokaal E2 meneer', antwoord ik zo beleefd en snel mogelijk. 'Probeer je slim te zijn?' snauwt hij, terwijl zijn gezicht rood aanloopt van woede. 'Ja meneer', antwoord ik. 'Natuurlijk probeer ik slim te zijn.'

Luke Jackson (2003, p.105)

Mensen met autisme kennen gevoelens, maar de wijze waarop ze die uiten is verschillend van die van de meeste mensen. Hun gevoelsuitingen zijn vaak onbegrijpelijk en verwarrend. Gewone mensen ervaren ze vaak als extreem. Het is lastig voor ze om de gevoelens te relativiseren. Ze kunnen niet overzien wat hun gevoelsexplosie met anderen doet. Dat maakt dat met name de gevoelens van boosheid anderen kan afstoten. Doordat er tekorten zijn inzake communicatie, is ook de communicatie van gevoelens anders ontwikkeld dan in het normale patroon dat bij kinderen te constateren is. (P. Vermeulen, 2005 p. 27) De emoties kunnen van het ene op het andere moment omslaan.

Toen E. hoorde dat hij vanuit de gedeeltelijke time-out zich weer meer moest gaan aanpassen aan de lessentabel, was hij zo van streek, dat hij niet meer op sociaal gedrag kon letten en alleen maar weg wilde. Toen ik hem eraan herinnerde dat wij samen beelden zouden terugkijken, bleef hij 'omdat hij dat beloofd had'. Zijn humeur sloeg helemaal om. Hij zat in een andere context.

2.2.1.2 De belangrijkste kenmerken van het syndroom van Asperger wat betreft de flexibiliteit van het denken

Bij kinderen met het syndroom van Asperger is er een beperkte ontwikkeling wat betreft spelvaardigheden en interesses. Samen een spelletje doen heeft een grote mate van onvoorspelbaarheid en dat plaatst dit kind continu in een nieuwe situatie waar het niet op kan anticiperen. Daarbij komt dat het voor dit kind lastig is om de wereld te bekijken vanuit het standpunt van de ander. Dan wordt een spelsituatie dus dubbel lastig, want soms moet je kunnen anticiperen.

Een groot deel van hun energie gaat naar het ordenen van hun gedachten. Dat geeft al veel drukte in het eigen hoofd. Het kind is voortdurend bezig losse puzzelstukjes bij elkaar te laten passen. Daarbij komt ook nog dat het gedrag van de ander geïnterpreteerd moet worden. Omdat die ander een andere denkwijze heeft, zorgt dit hele proces regelmatig voor over-belasting in het denken. Een persoon met het syndroom van Asperger kan hierin tegemoet gekomen worden door de zich voordoende situatie zo concreet en voorspelbaar mogelijk te maken.

'Je zou het Aspergerbrein kunnen vergelijken met een trein op het spoor, in tegenstelling tot een gewoon brein, dat meer lijkt op een auto op de weg. Het voornaamste verschil tussen het spoor en de weg is, dat de rails star zijn. Als een trein aan zijn reis begint, moet hij op een voorspelbare manier op koers blijven, totdat hij zijn eindbestemming, die van te voren vaststaat, bereikt. Auto's daarentegen zijn minder voorspelbaar. Automobilisten hebben allerlei keuzemogelijkheden. Zij kunnen gemakkelijk van rijbaan wisselen, afslaan, stoppen of van richting veranderen.
Boyd, B (2003, p. 27)

Van het ene vak naar het andere overschakelen kan betekenen dat een leerling zich visueel voorstelt hoe een bepaald kanaal in zijn hoofd afgesloten moet worden om de toegang tot een ander te openen. In de tijd dat hij daarmee bezig is, is het heel goed mogelijk dat hij andere relevante dingen mist, zoals het opschrijven van zaken in de agenda of het meekrijgen van een instructie. Regelmatig lijkt deze leerling achter de feiten aan te lopen en dingen te vergeten.

Het maakt het voor deze leerling extra moeilijk als er flexibele regels gehanteerd worden, als er teveel ruis is in de ruimte waar gewerkt moet worden, als er onverwachte veranderingen zijn. Kortom, een onvoorspelbare wereld is een onveilige wereld, een wereld waar het moeilijk is om adequaat te reageren.

2.2.2 Leer- en werkvaardigheden

Het is in het algemeen moeilijk voor een leerling met het syndroom van Asperger om gemotiveerd te raken voor iets wat hem niet of nauwelijks interesseert. Er moet een klik zijn met het onderwerp. Plannen is lastig, de persoonlijke organisatie laat te wensen over bij alle drukte in het hoofd. De agenda is niet op orde en dingen die opgeruimd moeten worden, belanden vaak niet op de plek waar ze horen. Huiswerk maken wordt vaak gezien als nutteloos en bij school horend. Het zorgt ervoor dat de grens tussen thuis en school vervaagt. Er wordt geen sociale noodzaak gevoeld om wie dan ook een plezier te doen door je huiswerk te maken.

2.2.3 Zeer getalenteerd

Naast de problemen op deze verschillende terreinen beschikt de leerling met het syndroom van Asperger vaak over een zeer goed mechanisch geheugen en specifieke interesses, die hem tot een specialist maken. Daarnaast kan hij in de regel beschikken over een uitgebreide woordenschat of heeft ook goede technische en wetenschappelijke vaardigheden. Het komt regelmatig voor dat juist een persoon met het syndroom van Asperger successen boekt die een 'normaal' mens niet eens zou kunnen bereiken. (verschillende bekende genieën wordt Asperger toegedicht. Leonardo da Vinci, Newton, Einstein, Bill Gates)

2.3 De behoeften van leerlingen met het syndroom van Asperger

Zowel in de problemen als in de sterke kanten zijn er zeer grote verschillen te zien. Iedere persoon met het syndroom van Asperger is uniek. Het is noodzakelijk van elke leerling met het syndroom van Asperger een competentieprofiel te maken: wie is deze leerling en welk onderwijs heeft hij nodig? Wat zijn sterke kanten en wat zijn ontwikkelkanten? Dat betekent dat? Voor ieder van hen dient gekeken te worden naar de eigen specifieke behoefte aan voorzieningen om zo hun vaak bijzondere talenten tot hun recht te laten komen en met hun evenzo bijzondere beperkingen rekening te houden.

Hieronder beschrijf ik hoe dat door een goede samenwerking tussen school en leerling, school en thuis, steeds weer opnieuw mogelijk blijkt te zijn.

2.3.1. De behoeften in het onderwijs van leerlingen met het syndroom van Asperger.

In het begin van dit hoofdstuk heb ik de problemen besproken die zich in het algemeen kunnen voordoen bij kinderen met het syndroom van Asperger.

In dit gedeelte zal ik het over de problemen hebben die zich specifiek in de schoolsituatie kunnen voordoen en vervolgens over het zo veel mogelijk voorkómen van deze problemen door te kijken naar de behoeften van deze leerlingen, door het scheppen van een goed en veilig leerklimaat. Ik onderzoek hoe dat laatste zo optimaal mogelijk gerealiseerd kan worden door het bewust inzetten van verschillende daarvoor noodzakelijke docentvaardigheden.

Docenten en begeleiders hebben een sterk inlevingsvermogen nodig in het omgaan met leerlingen met het syndroom van Asperger. Zij moeten begrijpen hoe deze leerlingen voelen, denken en informatie verwerken.

Ik wil blijven bij de indeling die ik eerder gemaakt heb en weer uitgaan van de sociale interactie en de communicatie de flexibiliteit van het denken.

2.3.1.1 De behoeften wat betreft de sociale interactie en de communicatie

Tot een van de kerntaken van een docent behoort dat hij ervoor zorgt dat elke leerling zich veilig en geaccepteerd voelt, zelfvertrouwen opbouwt, zelfstandig leert functioneren en eigen verantwoording dragen. (Van der Aalsvoort, 2002) Ook voor leerlingen met autisme geldt dat docenten een pedagogisch klimaat dienen te creëren, waar tegemoet gekomen wordt aan de behoefte aan relatie, competentie en autonomie. (A. Clijsen & Y. Leenderts, 2006) Het is een misverstand te denken dat de leerling geen contact wil als het hem niet zo goed lukt zelf contact te maken. Er is wel degelijk behoefte aan contact. Binnen de communicatie begrijpt de leerling de ander vaak niet. Het is daarom noodzakelijk dat de docent verheldert en uitlegt, structuur biedt zonder de kwaliteit van de relatie uit het oog te verliezen. (P. Vermeulen, 2005 p. 14). De sociale omgeving moet veilig en begrijpelijk zijn.

De leerling heeft behoefte aan acceptatie door klasgenoten en docenten. Vaak heeft een kind met het syndroom van Asperger nog zoveel moeite om zichzelf te accepteren als een leerling met een beperking. Klassenvoorlichting kan daarin helpen.

2.3.1.2. De behoeften wat betreft het denken

Waar bij de meeste mensen de informatieverwerking in de hersenen gericht is op het zoeken van samenhang, is het voor de autistische denkstijl typerend dat er een tekort is aan samenhangend denken. Waarnemingen worden niet spontaan met elkaar in verband gebracht. De details blijven losstaand van het geheel. De cognitieve stijl van leerlingen met autisme wordt bepaald door grote prikkelgevoeligheid, deelwaarneming, concreet denken en rigiditeit.

De leerstijl van leerlingen met autisme in het algemeen (dit geldt m.i. ook voor leerlingen met het syndroom van Asperger) kenmerkt zich door:

fragmentarisch leren

contextspecifiek leren

concreet denken

stroef en rigide denken

seriële verwerking van informatie i.p.v. parallelle

Hieronder bespreek ik hoe docenten op deze verschillende punten hun leerlingen tegmoeten kunnen komen.

2.2.2 Ondersteuning bij bovengenoemde kenmerken:

Fragmentarisch leren

Als er moeite is in het ontdekken van samenhang in de informatie die ze van de docent krijgen of in hun boeken lezen, is het nodig dat de samenhang tussen zaken verduidelijkt wordt. Dit kan door voortdurend door in heldere taal de relatie te leggen tussen reeds bekende leerstof en nieuwe leerstof. Waar liggen oorzakelijke verbanden? Gebruik geen dubbelzinnige of figuurlijke taal bij de uitleg. Controleer of hij de stof begrijpt.

Contextspecifiek leren

De leerling zal niet automatisch het geleerde van de ene situatie naar de ander kunnen veralgemeniseren. Zelfs in de situaties die wel steeds hetzelfde zijn is het nodig te structureren en te herhalen, zodat bepaald gedrag ingeslepen wordt. Het is steeds nodig het verband tussen deelgebieden te benoemen, het grotere geheel te laten zien.

Concreet denken

Abstracte begrippen zijn vaak lastig te begrijpen. Wat is vrijheid en verantwoordelijkheid? Wat betekent eerlijkheid? Verbanden leggen met wat deze begrippen heel concreet betekenen voor je gedrag, is helpend.

Toen een docent vroeg om op papier iets te vertellen, kwam E. in verwarring. Hoe kan er op papier iets verteld worden?

Specifieke, concrete taal in de opdrachten maakt duidelijker wat de leerling moet doen. Open vragen zijn soms lastiger te begrijpen dan multiple choice vragen, maar bij een andere leerling kan dat andersom zijn. Hoe dan ook is het nodig om heldere taal te gebruiken, zodat er geen energie weglekt naar inspanningen om de vraag te begrijpen.

Stroef en rigide denken

Omdat structuur en regels veiligheid bieden, zal de leerling gebaat zijn bij niet al te grote veranderingen, zeker niet als deze zich spontaan voordoen. Zelf zal hij ook geen uitstapjes maken naar andere ideeën of mogelijkheden. Een andere optie betekent verandering en daar zitten deze leerlingen niet op te wachten. Afwijken van het routinematige kan gemakkelijk stress opleveren. Daar waar een beroep gedaan wordt op het integreren van gegevens en op flexibiliteit in het denken, zal het rigide denken een belemmering vormen in het functioneren van de leerling. Hiervoor hebben zij ondersteuning nodig, net als voor het sociaal en emotioneel functioneren.

Seriële verwerking van informatie i.p.v. parallelle

Parallel verwerken van informatie, dat voor een doorsnee leerling geen probleem vormt (bijv. kijken en luisteren tegelijk en eventueel tussendoor ook nog schrijven), zorgen voor overbelaste hersenen. Eén ding tegelijk is een goed motto voor deze leerling. Regelmatig mist hij zaken omdat het te snel gaat. Voor de docent een aandachtspunt om te kijken of de leerling hem kan volgen. De leerling is niet lui of langzaam, integendeel, de hersenen draaien op volle toeren, maar doordat de informatieverwerking anders verloopt, heeft hij meer tijd nodig.

2.2.3 Ondersteunende factoren

2.2.3.1 Thuis

De belemmeringen die een leerling met autisme ondervindt, kunnen gunstig worden beïnvloed door de volgende protectieve factoren: en een sociaal systeem dat de leerling thuis en op school ondersteunt.
Clijsen, A. Leenders, Y. (2006 p.30)

Het is van groot belang dat de school en de ouders samenwerken. Door de ouders en een vaste contactpersoon worden er afspraken gemaakt over de inhoud van het behandelplan, er wordt over en weer informatie gegeven en de aanpak van de leerling wordt afgestemd. School en ouders delen zo de zorg. Aandachtspunten daarbij kunnen zijn: het plannen en maken van huiswerk, het bespreken van gewenst en ongewenst gedrag, het voorkomen van angst en stress. Het is voor leerlingen met autisme erg verwarrend als de aanpak thuis en op school erg van elkaar verschilt. (A. Clijsen & Y. Leenders, 2006)

Op het CCC is er in ieder geval elke zes weken een overleg tussen de ouder(s), de ambulant begeleider en de rugzakbegeleider. De voortgang wordt besproken, er wordt geëvalueerd en vaak worden er nieuwe doelen gesteld. De rugzakbegeleider heeft in het geval van E. regelmatig contact via de mail of telefonisch.

2.2.3.2 De school

Pieter Zuidijk beschrijft over de begeleiding van kinderen met het syndroom van Asperger binnen het basisonderwijs welke gedragsindicatoren binnen de verschillende docentencompetenties extra aandacht verdienen in verband met het bieden van passend onderwijs aan leerlingen met een vorm van autisme. (*Op mezelf, Afstudeeronderzoek naar de begeleiding van kinderen met het syndroom van Asperger*. Geraadpleegd op 21 januari 2011, via www.surfsharekit.nl, pag. 52) Overigens zijn de competenties van de docent niet alleen goed voor deze leerlingen, maar elke leerling kan daar baat bij hebben. Het betekent dat als een docent bekwamer wordt in het geven van passend onderwijs, hij professioneler handelt en zijn lesgeven kwalitatief verbetert.

Voor alle competenties geldt:

Wees sturend, leidend, duidelijk, voorspelbaar, vriendelijk en bied structuur.

Interpersoonlijk competent: de docent zorgt voor een prettig leerklimaat

- Het gedrag van de docent is een voorbeeld voor de klas. Zoals hij omgaat met de leerling zal de klas met hem omgaan.
- Hoewel de leerling zelf niet goed in staat is een relatie op te bouwen, betekent dat niet, dat hij geen relatie wil. Het contact maken is een probleem voor de leerling, verwacht dat niet van hem.
- De docent spreekt vriendelijk en zakelijk, een te warme houding is verwarrend.
- De docent geeft hem zakelijk te verstaan wat hij van hem verwacht.

- De docent laat geen heftige emoties merken: de leerling kan daar niets mee. Hij legt hem uit wat zijn gedrag betekent. Openlijke irritatie zal door de klas worden overgenomen.
- De docent is voorspelbaar en doet wat hij zegt en zegt wat hij doet.

Pedagogisch competent: de docent zorgt voor een veilige leeromgeving

- De docent biedt de leerling een veilige omgeving door authentiek en betrouwbaar te zijn.
- De docent helpt het kind om sociale vaardigheden te oefenen en te ontwikkelen.
- De docent helpt de leerling respectvol met zijn medeleerlingen om te gaan en andersom.
- De docent draagt ertoe bij dat de leerling zich gewaardeerd voelt.
- De docent heeft ruimte voor de eigenheid van de leerling, d.w.z. zoekt mogelijkheden om initiatieven van de leerling te belonen en zijn verantwoordelijkheid te laten groeien.

Vak- en didactisch competent: de docent zorgt voor zinvolle leerinhouden en leeractiviteiten

- De docent heeft aandacht voor de manier waarop hij de stof aanbiedt aan de leerling. Er is ook hier behoefte aan structuur en overzicht.
- De docent is op de hoogte van de leerstijl van de leerling.
- De docent biedt de stof voor open opdrachten in kleinere gedeelten aan. Indien nodig, biedt hij eerst overzicht over het geheel.
- De docent durft te differentiëren. In overleg kan een ander niveau gekozen worden of de leerling kan van een vak geheel vrijgesteld worden

Organisatorisch competent: de docent draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving.

- De docent heeft aandacht voor het bieden van een overzichtelijke en voorspelbare leeromgeving.
- De docent zorgt ervoor dat het te maken huiswerk duidelijk zichtbaar aangeboden wordt.
- De docent levert aantekeningen zo mogelijk ook digitaal aan.
- De docent is duidelijk in zijn regels en afspraken. Geeft deze zo mogelijk ook op papier, zodat de leerling ze later nog kan nalezen.
- Bij langere opdrachten zorgt de docent voor een duidelijk stappenplan of een studiewijzer.
- Het is belangrijk dat er afspraken gemaakt worden over het moment dat iets klaar moet zijn.

Competent in het samenwerken met collega's: samen voor een samenhang zorgen

- De docent houdt zich aan gezamenlijk gemaakte afspraken die de leerling betreffen.
- De docent bespreekt de problemen die hij tegenkomt met deze leerling en staat open voor mogelijkheden om de leeromgeving voor deze leerling veilig te maken.
- De docent toont betrokkenheid als de leerling besproken wordt.

Competent in het samenwerken met de omgeving

- De docent heeft contact met de mentor, de ambulant begeleider en de rugzakbegeleider om informatie uit te wisselen.

Competent in reflectie en ontwikkeling

- De docent reflecteert op zijn eigen gedrag en aanpak en op effect daarvan op de leerling. Zo nodig kan hij een vertaalslag maken om zijn aanpak en gedrag aan te passen aan de behoeften van deze leerling.

Naast competent gedrag van de docenten is het erg belangrijk dat leerlingen met een beperking in een klas zitten waar ze vriendelijk ontvangen worden, waar ze bij horen. Het helpt om een klassenvoorlichting te houden, waarbij de leerling ook zelf een aandeel heeft. Het deelnemen aan excursies en projecten vraagt in de regel speciale voorbereiding, maar kan het gevoel erbij te horen versterken, zowel voor de leerling zelf als voor zijn klasgenoten. Reflectie over gebeurtenissen in de klas verhogen het inzicht over hoe je met elkaar om kunt gaan.

Voor E. is de klas waarin hij nu zit een zeer vriendelijke omgeving, waar hij volledig geaccepteerd wordt. Het draagt bij aan zijn gevoel van welbevinden op onze school. Aan het eind van het onderzoek is hij zover dat hij het oké vindt om af en toe met de andere jongens te 'klieren'.

Samenvattend:

Leerlingen met het syndroom van Asperger zijn vaak erg intelligent, maar op specifieke gebieden zijn er problemen. In de sociale interactie is er niet veel vanzelfsprekend. Hun kennis kan enorm zijn. Details kunnen vaak moeiteloos onthouden worden, maar zij hebben grote moeite met het vinden van overzicht, met plannen en samenwerken. Als de interesse voor een vak gewekt is, komt er verbinding. Het kan een uitdaging zijn voor een docent om te zien hoe deze verbinding gemaakt kan worden. Soms helpt het om specifieke interessegebieden van de leerling met het vak te verbinden. De oorzaak van soms wisselend functioneren moet gezocht worden in het autisme en niet direct in onwil of luiheid van de leerling. Ook het sterk wisselende gedrag, waarbij de leerling de ene dag nauwelijks opvalt en de andere dag gebukt gaat onder stress en niet in de lessen kan zijn, is terug te voeren op het autisme dat een problematische verwerking van spanning met zich mee brengt. Een leerlingprofiel dat gemaakt kan worden als een leerling met het syndroom van Asperger op school komt, kan de specifieke onderwijsbehoeften van deze leerling verhelderen. Vervolgens kan er een praktisch handelingsplan gemaakt worden voor precies deze leerling. Docenten en het onderwijs ondersteunend personeel kunnen deze plannen gebruiken om de leerling veilig en passend onderwijs te bieden.

Samenwerking tussen school en thuis is een belangrijke protectieve factor: het is m.i. voor iedere leerling een voorwaarde om op school goed te kunnen functioneren, maar voor deze leerlingen is het cruciaal. Ook een goede verstandhouding met klasgenoten werkt beschermend.

In mijn onderzoek heb ik uit de competenties een aantal belangrijke gedragsindicatoren gekozen waarmee de docenten gaan werken. De keuze daarvoor werd bepaald door gegevens uit de literatuur en uit een aantal gesprekken die ik had met E., zijn moeder en de meewerkende docenten.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In eerste instantie wilde ik graag onderzoeken hoe passend onderwijs in onze school geïmplementeerd zou kunnen worden. Er is een groeiend aantal leerlingen dat grote belemmeringen ondervindt als ze op een school voor regulier voortgezet onderwijs hun opleiding volgen en de noodzaak om werkelijk passend onderwijs te geven, groeit. Ook op het CCC. Ik besepte na overleg met mijn docent dat dit een veel te ruime vraag was en moest 'kleiner' denken. Hoe zou het zijn als één leerling passend onderwijs zou krijgen? En niet direct van alle docenten, maar van één of twee?

Als het zou lukken dit te onderzoeken, zou het onderzoek model kunnen staan voor andere leerlingen die meer of minder passend onderwijs nodig hebben en voor andere docenten die dit zouden willen toepassen. Zoals ik ook al in hoofdstuk 2 heb aangegeven zullen ook andere leerlingen zonder specifieke leerbehoeften er baat bij hebben omdat docenten sensitiever en responsiever handelen.

Het onderzoek is dus een case-study geworden. Het richt zich op het handelen van twee docenten en één leerling met het syndroom van Asperger.

3.2 Onderzoeksvraag

Mijn onderzoeksvraag kwam voort uit de noodzaak om in de toekomst passend onderwijs te bieden aan de leerlingen die met of ook zonder rugzak aan ons zijn toevertrouwd. De meeste docenten in het voortgezet onderwijs hebben niet voldoende kennis en vaardigheden om passend onderwijs te bieden. Zou het helpen om de methode SVIB als extra instrument in te zetten hiervoor? Wat zou deze methode kunnen betekenen hierin? En een individugericht onderzoek zou wel eens het effect kunnen hebben dat het laat zien, dat het voor iedere docent haalbaar is om bewust zijn vaardigheden toe te passen. Dan kan dit in de toekomst verbreed worden.

Mijn onderzoeksvraag luidt derhalve:

Is SVIB een effectieve methode om docenten te ondersteunen in het bewust toepassen van onderwijsvaardigheden die ingezet kunnen worden om aan een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden?

3.3 Deelvragen

De deelvragen waarop ik een antwoord wil krijgen, zijn:

- Wat is het syndroom van Asperger?
Onderzoeksmiddel hiervoor is de literatuur en internet. Er zijn talloze bronnen om uit te putten, zodat ik te weten kom wat het syndroom van Asperger is.
- Wat zijn de onderwijsbehoeften van leerlingen met het syndroom van Asperger?
Voor antwoord hierop wil ik putten uit de literatuur en ook uit verhalen van ervaringsdeskundigen. Daarnaast vind ik het heel belangrijk dat de leerling die eraan meedoet, hierover ook zijn mening uit en ook is de mening van zijn ouder(s) belangrijk.
- Wat is de visie van de school op passend onderwijs? Aan welke groep leerlingen gaat onze school in de toekomst passend onderwijs bieden? Is er dan nog ruimte voor leerlingen als E.?
- Helpt de methode SVIB docenten om bewust(er) de vaardigheden die noodzakelijk zijn om een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden toe te passen?

Er zijn twee docenten die mee doen aan het onderzoek. Ik film hen één maal zonder informatie vooraf. Dit is een meting van hoe zij nu hun onderwijs aan deze leerling vorm geven, de zogenaamde nulmeting. Daarna heb ik een gesprek met hen over hun ideeën over

passend onderwijs voor deze leerling. Dan lezen zij meer over het syndroom van Asperger en de onderwijsbehoeften van leerlingen met dit syndroom.

Vervolgens zal ik hen nog drie maal filmen, waarna er steeds teruggekeken en gereflecteerd wordt. Zo wil ik vastleggen hoe zij bewust de nodige vaardigheden toepassen en welk effect dit heeft op de leerling. Uiteindelijk zal er nog een evaluatiegesprek plaats vinden, waarin het effect van dit onderzoek op het docentengedrag zal blijken. Zo hoop ik antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag.

In dit hele onderzoek speelt natuurlijk leerling E een cruciale rol. Ook met hem heb ik een interview en zal ik de beelden terugkijken. Er wordt met hem besproken welke vaardigheden voor de docenten aandachtspunten zijn en wat dit in de praktijk voor hem betekent. Verder wil ik met hem kijken naar zijn eigen gedrag en het gedrag van de docenten. Ik hoop dat hij op deze manier zich ook bewuster wordt van de interactie tussen hem en de docenten, van de groei van zijn mogelijkheden en zijn autonomie. Samen met hem worden er leerdoelen gesteld.

3.4 Validiteit en ethiek

Om de validiteit van mijn onderzoek te waarborgen, maakte ik gebruik van verschillende 'critical friends'. Eén ervan is een studiegenoot, een ander onze ambulant begeleider, een derde een collega, die zelf een onderzoek heeft gedaan in het kader van SVIB en de laatste is een gepromoveerd wetenschapper. Met hun kritische noten, ieder vanuit de eigen discipline kwam ik tot een grote mate van betrouwbaarheid van de inhoud van het onderzoek.

Daarnaast is het zo dat de ingezette vaardigheden niet alleen vastgesteld zijn aan de hand van de literatuur, maar ook aan de hand van de interviews met de leerling, zijn moeder en de twee meewerkende docenten.

De ethiek van dit onderzoek: één van de middelen om gegevens te verzamelen, was het afnemen van interviews. Voordat ik ze heb gebruikt, zijn ze gelezen en goedgekeurd door de betrokkenen. De docenten die meededen heb ik geïnformeerd over de tijd die het hen zou kosten en ook hebben zij toestemming gegeven voor de publicatie van dat deel van het onderzoek dat met hun lessen te maken had.

Ook de leerling en zijn moeder zijn vóór publicatie op de hoogte gesteld van de inhoud van het onderzoek.

Hoofdstuk 4 Dataverzameling en analyse

4.1 Inleiding

Is SVIB een goede methode om docenten te ondersteunen bij het bewust toepassen van vaardigheden die nodig zijn om een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden?

Vanuit deze onderzoeksvraag heb ik ervoor gekozen één leerling (E.) en twee docenten (A. en B.) te begeleiden door middel van SVIB, een case-study dus. Ik wilde onderzoeken of de docenten door SVIB tot zichtbare gedragsverandering konden komen als het gaat om het bieden van passend onderwijs aan een leerling met het syndroom van Asperger.

Daarvoor was het nodig te onderzoeken wat passend onderwijs voor deze leerling is. Op welk gedrag gaan de docenten zich richten?

Eerst heb ik onderzocht wat professionals zeggen over de behoeften van leerlingen die zich binnen het autistisch spectrum bevinden. Wat is er al bekend? (H2) Daarna vond ik het noodzakelijk om naast hun mening ook die van de leerling zelf, zijn ouder(s) en die van de meewerkende docenten te onderzoeken. Ieder kind is namelijk uniek en wat geldt speciaal voor deze leerling? Met allen heb ik een gesprek gehad en uit die gesprekken is gebleken wat zij vonden dat deze leerling nodig had. De volledige weergave is te vinden in bijlagen 1 t/m 4

Op grond van de gesprekken zijn uiteindelijk acht gedragsindicatoren gekozen, waarmee de docenten bewust gingen oefenen. Na het filmen heb ik met hen de opnames teruggekeken om te zien of zij bewust dit gedrag ingezet hebben, wat er goed ging en wat er verbeterd kon worden. Met de leerling heb ik de opnames ook teruggekeken om te onderzoeken wat het zien daarvan bij hem teweegbracht. Zou de inzet van de docenten voor hem bijdragen aan een school die als een goed zittende jas zou zijn? En zou SVIB ook bij hem kunnen bijdragen aan gedragsverandering?

4.2 De meningen van de deelnemers over de onderwijsbehoeften van E.

4.2.1 Wat zegt E. zelf over zijn onderwijsbehoeften?

Als ik E. vraag wat het ideale onderwijs is voor hem, zegt hij: 'Nou ja, gewoon in mijn eigen kamer zitten en dan zelf werk doen zonder dat ik gestoord word door docenten en zo. Gewoon alles zelf doen.' Met alle hulpmiddelen die ter beschikking staan, zou hij op die manier de middelbare school willen doen. Hij weet dat het behalen van dat diploma nodig is voor later, voor verdere opleidingen en werk, maar het liefst zou hij alleen studeren, zonder docenten en medeleerlingen om hem heen.

Omdat dit ideale plaatje voor hem geen dagelijkse werkelijkheid kan worden en hij het van een school moet hebben, noemt hij de volgende punten op de vraag wat hij nodig heeft van zijn docenten:

- Zij moeten niet te aardig, maar ook niet te streng zijn.
- Dus het niet goed vinden als ik mijn huiswerk niet heb, maar ook niet gelijk door het lint gaan.
- Ze moeten een stem hebben waardoor ik weet waarvoor ik het doe.
- Ze moeten een beetje zakelijk zijn.
- Als er teveel gepraat wordt door de docenten en de leerlingen wordt mijn hoofd te vol en dwaal ik af.
- Ik heb aanmoediging nodig en dat een docent zich ook aan mij aanpast. Bijvoorbeeld dat ik langer over iets mag doen.
- Als ik wegdroom, heb ik het nodig dat hij me er even bij haalt.
- Tijdens de uitleg moet hij het niet erg vinden als ik de informatie in het boek lees.

- Het is fijn als de informatie ook digitaal gegeven wordt. Dan is het ook zichtbaar en kan ik het beter volgen. Als een docent praat, dwaal ik vaak af en hoor niet meer wat er gezegd wordt.
- Ik heb eerst overzicht over de stof nodig, dan weet ik waar het over gaat en kan ik de onderdelen leren.

Op mijn vraag wat de docenten van hem mogen verwachten, zegt hij:
Dat ik gemotiveerd ben en er voor ga.

4.2.2 De moeder van E. over de onderwijsbehoeften van E.

Als we spreken over wat E. nodig heeft op school, noemt moeder de volgende zaken: Duidelijkheid en structuur. Het is nodig dat E weet wat een docent van hem verwacht en wat hij van de docent kan verwachten;

- Afwisseling van activiteit en rust, van samen met anderen en alleen. Na een heleboel informatie ook weer de tijd hebben om het te laten bezinken;
- E. is gevoelig voor complimenten. Een positieve benadering helpt E. de docent te vertrouwen.
- Het is nodig dat de docent eerst contact maakt, voordat hij E. iets vertelt. E. moet weten, zien dat er iets tegen hem gezegd zal worden. De docent moet terugvragen wat E. ervan begrepen heeft.
- Het zou fijn zijn als de docenten het zien als E. 'vol' raakt. Dan krijgt hij een verdwaasde blik en kan niets meer opnemen. Dan moet hij zich kunnen afzonderen.
- Het zou fijn zijn als het huiswerk en eventuele studiewijzers op de site zouden staan.
- E. is vergeetachtig en hoort in de klas niet alles. Het zou fijn zijn als de docenten erop letten dat hij het huiswerk opschrijft in zijn agenda.

4.2.3 Docent A. over de onderwijsbehoeften van E.

Deze docent staat sinds een jaar voor de klas als docente Duits en ziet vanuit haar kennis op dit moment de volgende behoeften:

- E. is blij met een goede studiewijzer. Daar kan hij mee aan de slag en hij doet dat dan ook. Als hij de link heeft naar wat hij moet doen, gaat hij aan het werk.
- Als ik hem aankijk, luistert hij en doet wat ik hem vraag, zoals bijv. Pak je agenda.
- Herhaling van instructie in contact met hem
- Complimenten als hij zijn werk af heeft.
- Hulp bij open opdrachten.
- Hij heeft het nodig dat ik hem in de gaten houd en ervoor zorg dat hij erbij kan blijven.
- Stimuleren om het aan te geven als hij iets niet begrijpt

4.2.4 Docent B. over de onderwijsbehoeften van E.

Deze docente Nederlands is 2^e jaars student en ziet vanuit haar kennis op dit moment de volgende behoeften bij Erin:

- E. heeft behoefte aan duidelijkheid. Ik geef nog een keer extra voor hem aan wat we gaan doen.
- Hij heeft het nodig dat ik in de gaten houd of hij bij is.
- Ik controleer of hij het huiswerk in zijn agenda schrijft.
- Als hij iets in orde heeft, geef ik hem een compliment.

4.3 Keuze voor competenties en gedrag

Op grond van de literatuurstudie, de gesprekken met E., de moeder van E. en de twee docenten heb ik een aantal competenties uitgezocht waaraan de docenten speciaal aandacht zouden gaan geven. Uitgaande van de zeven docentencompetenties, heb ik voor de eerste vier gekozen, omdat deze zo zichtbaar worden in het klassengebeuren. De vijfde en zesde competentie hebben te maken met het contact van docenten met ouders en anderen buiten de school. De zevende competentie, het reflecteren, was natuurlijk nodig om dit proces van bewustwording door te maken. Uit de analyse blijkt hoe de docenten en ook de leerling en ikzelf door het reflecteren geleerd hebben van dit onderzoek. De vier competenties met een aantal gedragsindicatoren die relevant zijn voor dit onderzoek:

Interpersoonlijk competent: de docent zorgt voor een prettig leerklimaat

- De docente spreekt vriendelijk en zakelijk, een te warme houding vindt E. niet prettig.
- De docente is voorspelbaar en doet wat zij zegt en zegt wat zij doet. Zij benoemt haar gedrag.

Pedagogisch competent: de docent zorgt voor een veilige leeromgeving

- De docente draagt eraan bij dat E. zich gewaardeerd voelt. Hij vindt het prettig om complimenten te krijgen. Dat verhoogt zijn motivatie.
- De docente heeft ruimte voor de eigenheid van E., d.w.z. zoekt mogelijkheden om initiatieven van de leerling te belonen en zijn verantwoordelijkheid te laten groeien. E. vindt het bijvoorbeeld prettig om van een antwoordblad na te kijken i.p.v. klassikaal door een oefening te gaan of de uitleg in het boek te lezen als de docent de inhoud van de stof aan de klas vertelt.

Vak- en didactisch competent: de docent zorgt voor zinvolle leerinhouden en leeractiviteiten

- De docente heeft aandacht voor de manier waarop zij de stof aanbiedt aan E. Ook hier heeft hij behoefte aan structuur en overzicht. E. heeft behoefte aan studiewijzers en digitale aantekeningen waarin een overzicht van de stof gegeven wordt.
- De docente differentieert. Op welk niveau kan E. werken? In welk tempo? Kan een vak op havo niveau beoordeeld worden en zijn er bij de creatieve vakken opdrachten beschikbaar die voor hem uitvoerbaar zijn? Hoe gestructureerd worden open opdrachten aangeboden?

Organisatorisch competent: de docent draagt zorg voor een ordelijke en taakgerichte leeromgeving.

- De docente zorgt ervoor dat het lesprogramma en het te maken huiswerk duidelijk zichtbaar aangeboden wordt. Als E. weet wat er in de les behandeld gaat worden en wat het huiswerk is, kan hij vast aan het werk als de klas nog niet begonnen is.
- De docente zorgt ervoor dat de klas rustig is als er instructie gegeven wordt. Een teveel aan geluiden zorgt bij E. voor concentratieverlies en groei van spanning.

Dit zijn de gedragsindicatoren waar de beide docenten bewuster dan anders mee aan het werk gaan.

E. weet dat er ten behoeve van het onderzoek een aantal malen in zijn klas gefilmd wordt. Aan de klas heb ik uitgelegd dat ik voor mijn studie een aantal keren opnames maak van de docent. Ik vond het te bezwaarlijk als zij wisten dat ook E. onderwerp van de opnames zou zijn. Zijn plaats was tussen de docent en de camera in. Het viel dus niet erg op dat hij vaker dan anderen in beeld was. De beelden heb ik teruggekeken met de docenten en met E.

4.4 De lesopnames

Bij docente A. heb ik vijf maal gefilmd en bij docente B. vier maal en samen met hen de beelden ook teruggekeken. Daarbij hebben we gelet op bovenstaand docentgedrag. De eerste keer dat er gefilmd werd, gold als nulmeting. Welke gedragingen zetten de docenten al in? Was er vanaf de eerste keer dat zij gefilmd waren een toename te zien in deze gedragingen? In welke mate vindt er door de opnames bewust een verandering plaats? Gedragingen die relevant zijn voor het onderzoek zijn cursief gedrukt en benoemd met de competentie waar ze bij horen.

4.4.1 De lesopnames bij docente A met het vak Duits

4.4.1.1 Observatie van de eerste les bij docente A

De docent heeft nog geen extra informatie gelezen en E. weet nog niet dat het filmen hem ook betreft. Deze les is een nulmeting.

Tijdens deze les zit E. bijna onbeweeglijk. Tijdens het bezinningsmoment luistert hij en kijkt regelmatig naar haar. Als zij later ziet dat hij geen boeken heeft, vraagt ze: vergeten?

- *De docente is uitermate vriendelijk tegen hem. (comp. 1a)*

Zij geeft hem een boek. Als de docente hem vraagt hardop te lezen, schudt hij het hoofd. Later bij een andere opdracht spreekt hij heel zachtjes als hij een beurt krijgt. Bij een spreekoefening in tweetallen, wendt hij zich niet tot zijn medeleerling.

- *De docente heeft aandacht voor hem als het huiswerk opgeschreven moet worden. Zij schrijft het huiswerk op het bord. (comp. 4a)*

4.4.1.2 Analyse van de eerste les met docente A

Nadat we deze les bekeken hebben, stel ik samen met deze docent de lijst samen van de competenties die geoefend gaan worden (zie boven).

Als aandachtspunt na deze les komen naar voren:

- *de docent spreekt te vriendelijk tegen E. (comp. 1a):*
- *In de klas moet het rustiger zijn als de instructie gegeven wordt en zij zal kijken of E. de instructie kan volgen. (comp. 4b)*
- *E. zal een plek middenvoor krijgen, waar hij beter in staat is om te volgen wat er op het bord staat. Ook is hij daar beter bereikbaar voor haar als ze hem iets wil zeggen. (comp. 4a)*

4.4.1.3 Observatie van de tweede les bij docente A:

- *In deze les heeft E. een andere plaats gekregen. (comp. 4a)*

Zij is voor hem gemakkelijker bereikbaar en hij vraagt haar om een antwoordblad. Als de docente het huiswerk gaat controleren werkt hij geconcentreerd.

- *De docent benoemt wat ze gaat doen, maar wijzigt dat later zonder het te benoemen.*

Ook duurt de opdracht langer dan ze aangekondigd heeft.

- *Als ze bij E. komt, blijkt dat hij alles af heeft en ze zegt: hartstikke goed. (comp. 2a)*

Hij glundert ervan. Als er meer geluid in de klas komt, zet hij zijn koptelefoon op. Als de docente de klas instructie geeft, blijft hij met de koptelefoon op zitten. Zij liet hem even omdat de informatie die ze gaf al bekend was bij hem.

- *Later attendeert ze hem erop, de koptelefoon af te doen als ze een luisteroefening gaan doen. (comp. 4a)*

4.4.1.4 Analyse van de tweede les met docente A

Punten waar de docent bewust mee aan het werk geweest is:

- *Zij spreekt E. vriendelijk aan zonder al te veel emotie in haar stem (comp. 1a)*
- *Zij heeft hem een compliment kunnen geven. (comp. 2a)*
- *E. heeft een andere plek gekregen. (comp. 4a)*

- Een paar maal heeft ze gecontroleerd of E. bij de goede oefening is en geeft ze even apart instructie.(comp. 4a)
- Zij heeft hem een antwoordblad gegeven waardoor hij goed kon doorwerken.(comp. 4a)
- Aandachtspunt is competentie 1b: zeg wat je doet en doe wat je zegt. Benoem. Dit in verband met de planning van de les, waarbij meer tijd nodig was voor bepaalde opdrachten.

4.4.1.5 Observatie van de derde les bij docente A

De derde les waarbij ik film, is goed gestructureerd.

- De docente schrijft op het bord wat er in de les gedaan zal worden. Later komt ook het huiswerk daar te staan. (comp. 4a)
- Aan het begin van de les en bij de lesovergangen geeft zij steeds duidelijk aan wat er gaat gebeuren en wat ze van de leerlingen verwacht.(comp. 1b)

De docente heeft een invulles op het smartboard staan, die mondeling met de klas gedaan wordt. Omdat E. deze stof al begrijpt, zie ik hem zich al die tijd vervelen. Hij zou door kunnen werken, maar doet dat niet. Er volgt een leesoefening, die hij slecht kan volgen en later een luisteroefening waaraan hij actief meedoet. Als het huiswerk later op het bord komt, schrijft hij dit uit zichzelf in zijn agenda. In deze les is er geen contact tussen de docente en E.

4.4.1.6 Analyse van de derde les met docente A

De docent heeft bewust aan de volgende competenties aandacht gegeven:

- Zij zorgt ervoor dat het lesprogramma en het te maken huiswerk duidelijk zichtbaar aangeboden wordt. (comp. 4a)
- Zij zorgt ervoor dat de klas rustig is als er instructie gegeven wordt. (comp. 4b)
- Zij is duidelijk in wat ze doet.(comp. 1b)

In haar reflectie op deze les schrijft de docent: nog steeds heb ik geen contact met hem gemaakt. Ik vind het erg om hem in de les zo te negeren.

Aandachtspunten voor de volgende les zijn:

- Maak contact met E. (comp. 1a)
- Geef E. een opdrachtenblad als er klassikaal op het bord een oefening gedaan wordt. (comp. 2b)
- Betrek E. bij de les door hem een beurt te geven of iets te laten lezen.(comp. 2a)

4.4.1.7 Observatie van vierde les bij docente A

Tijdens deze les heeft de klas een SO.

- De docent bakent hiervoor duidelijk de tijd af.(comp. 4a)
- Zij maak regelmatig contact met E. door te benoemen wat zij of hij doet of moet gaan doen (comp 1a, 1b)
- Later geeft zij E. een nakijkblad, waardoor hij thuis zijn boek kan controleren. Hij heeft zijn boek namelijk vergeten. (comp. 2b)
- Regelmatig gaat zij na of E. begrepen heeft wat ze gezegd heeft. (comp. 3a)
- Zij geeft E. een compliment als ze ziet dat hij met de juiste stof aan het werk is. (comp 2a)
- Zij gebruikt naar E. toe een vriendelijke toon. (comp. 1a)

4.4.1.8 Analyse van de vierde les met docente A

- De docente maakt meerder keren vriendelijk contact met E. (comp.1a)
- Zij vertelt de klas steeds helder wat ze gaan doen en wat ze van hen verwacht (comp. 1b)

- Zij houdt regelmatig in de gaten of E. alles volgt wat er gebeurt.
- Als E. klaar is met de SO geeft ze hem de aandacht waardoor hij verder kan. Zij geeft hem een antwoordblad. (comp. 3a)
- Als het even kan, is ze complimenteaus. Het doet hem zichtbaar goed.(comp. 2a)

4.4.1.9 Observatie van de vijfde les bij docente A

- *Voordat de les begint heeft de docente de stof die in de les aan de orde komt op het bord gezet. (comp. 4a)*
- *De docente maakt vriendelijk contact met E. (comp. 1a)*
- *De docente benoemt steeds duidelijk wat er gaat gebeuren in de les.(comp. 1b)*
- *E. heeft zijn boek niet mee. De docente laat hem zijn boek ophalen. Als hij zonder boek terugkomt, geeft zij hem een boek. (comp. 4a)*
- *E. krijgt de beurt om iets te lezen. Daarna krijgt hij een compliment. (comp. 3a,2a)*
- *De docente controleert of E. zijn huiswerk in de agenda schrijft. (comp.4a)*
- *De docent zorgt voor rust als er instructie gegeven wordt. (comp. 4b)*

4.4.1.10 Analyse van de vijfde les met docente A

De docente maakt deze les meerdere keren contact met E, en betreft hem bij de les door hem een leesbeurt te geven en papieren te laten uitdelen. Zij is zich meer en meer bewust van de competenties die ze inzet.

Zij spreekt op vriendelijke toon met E.(comp.1a)

Zij is zich ervan bewust geworden dat E. contact op prijs stelt en maakt vaker contact met hem om te zeggen wat zij gaat doen of om hem apart iets te zeggen. (comp. 1b)

In de les is meer rust gekomen, omdat de docente meer structuur geeft (comp. 4b)

Zij denkt er aan de lesstof en het huiswerk op het bord te zetten.(comp. 4a)

Steeds vaker zet ze overzichten en aantekeningen op de elektronische leeromgeving. E. kan daarvan goed gebruik maken.(comp. 3a)

Evaluatie:

In de ontwikkeling die deze docente doormaakte, groeide zij in de inzet van alle competenties.

Interpersoonlijk was zij altijd al bijzonder vriendelijk, maar hierin leerde zij dat haar toon iets steviger mocht zijn en dat vriendelijkheid niet betekent dat alles maar goed is.

Wat de pedagogische competenties betreft geeft deze docente ruimschoots complimenten.

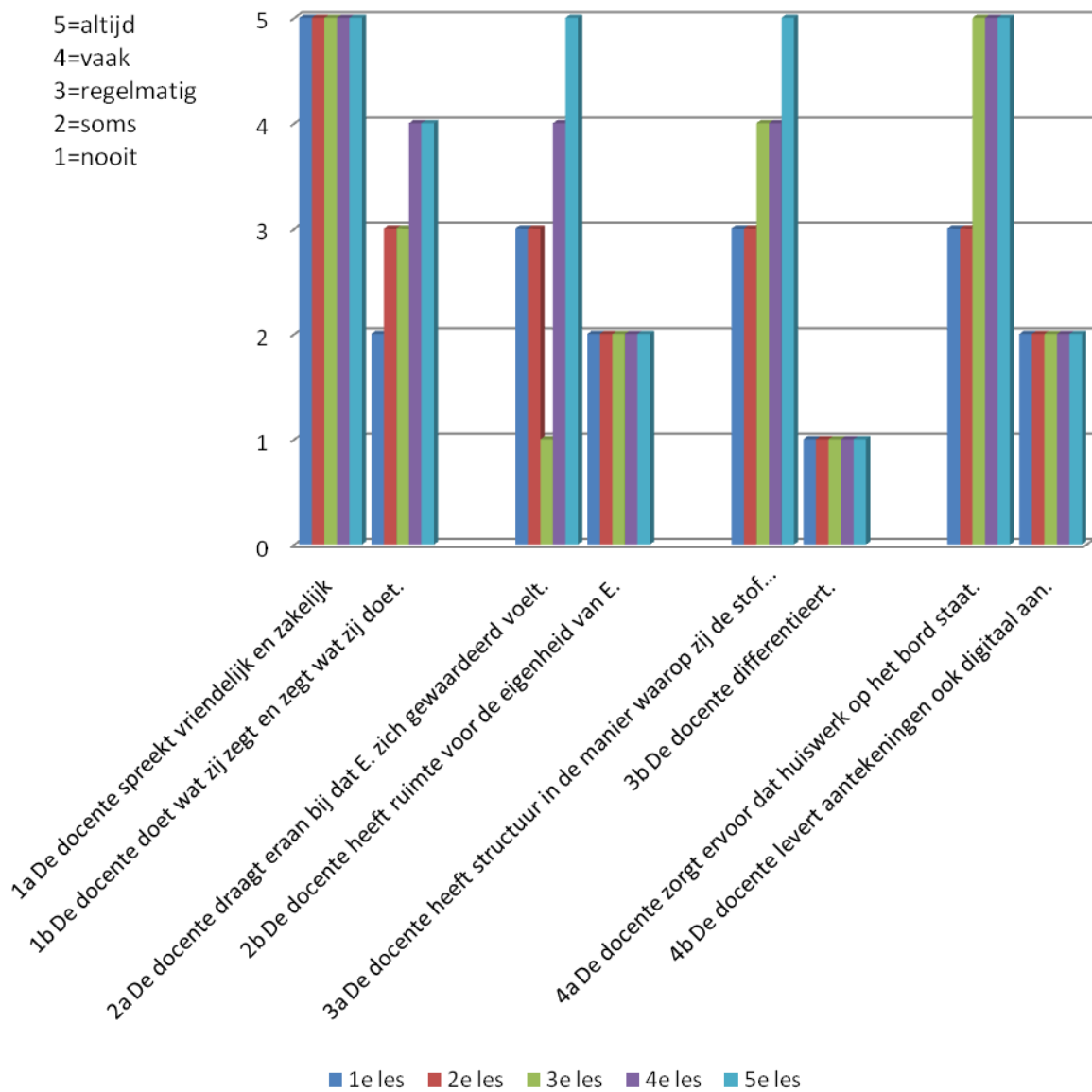
Zij zoekt meer en meer mogelijkheden om E. aan het werk te zetten op de momenten dat hij zijn aandacht niet bij het klassikale gebeuren kan houden. Hierbij komt ze tegemoet aan zijn wens om zo min mogelijk 'verloren' momenten te hebben in de les. Zij heeft E. steeds meer bij de les betrokken en dat heeft een positieve uitwerking. E. wordt levendiger en maakt meer contact met zijn klasgenoten en met haar.

Vak- en didactische competenties vragen om meer ontwikkeling. Om bepaalde opdrachten anders te maken vraagt meer inzicht in de beperkingen van E. Nu heeft ze hem een open opdracht kwijt gescholden. Zij ziet dat E. er baat bij heeft om veel zelfstandig te doen en is bereid hem daarin tegemoet te komen. Dit is een aandachtspunt voor de toekomst.

Wat de organisatorische competentie betreft: deze docente denkt er nu altijd om de stof op het bord te zetten. Ook dat wat in de les gedaan moet worden. Dan kan E. alvast beginnen als hij wil. De docente meent dat er wel meer rust in de klas zou moeten komen. Dat blijft een aandachtspunt voor de toekomst.

Ingezette competenties docente A

5=altijd
4=vaak
3=regelmatig
2=soms
1=nooit



4.4.2 De lesopnames bij docente B met het vak Nederlands

4.4.2.1 Observatie van de eerste les bij docente B

Evenals docente A. heeft deze docente nog geen extra informatie gelezen als ik de eerste opnames maak. Deze les is de nulmeting.

Tijdens deze les is er een SO. Daarvoor mogen de leerlingen nog even leren en de docente trakteert omdat de repetitie zo goed gemaakt was. Als E. redelijk op tijd klaar is met de SO gaat hij tekenen.

- *Als er na de SO werk uitgedeeld moet worden, kiest ze ook hem (comp. 2a)*

Aan zijn actieve houding kun je zien dat hij het graag doet. Als de leerlingen bezig zijn hun leesdossiers te bekijken, blijft E. tekenen.

- *Zij vraagt ze hem bij zijn tafel of hij al opschiet met zijn leesdossier. Zij heeft hem meer tijd gegeven voor deze leesopdracht. (comp. 3b)*

Daarna wordt er huiswerk opgegeven.

- *Zij houdt in de gaten of hij het opschrijft. (comp. 4a)*

4.4.2.2 Analyse van de eerste les met docente B

In haar reflectie schrijft de docente dat ze zich meer bewust is geworden van E.'s aanwezigheid in de klas. Omdat ze niet zo goed wist hoe ze hem moest benaderen, besteedde ze eigenlijk niet zo heel veel aandacht aan E. Na de eerste lesopname viel het haar op dat ze E. gewoon zijn gang liet gaan in de les. Leerlingen waren allemaal met elkaar aan het kletsen en aan het geinen, maar E. zat in zijn eentje voorovergebogen op zijn tafel wat te tekenen. Ze werd zich er van bewust dat ze tijdens de lessen E. meer aandacht wilde geven.

- *Aandachtspunten: regelmatig contact maken (comp 1a), afspraken over te maken werk. (comp. 4a)*

4.4.2.3 Observatie van de tweede les bij docente B

De docente besteedt er aandacht aan dat er rust is voordat ze de instructie geeft. Ook heeft zij meer aandacht voor haar ademhaling, zodat haar stem wat voller en rustiger wordt.

- *Ze heet E. welkom als hij iets later binnenkomt. (comp. 1a)*
- *Ze noteert de te behandelen stof op het bord.(comp. 4a)*

Als de klas aan het werk gaat met een opdracht,

- *gaat de docent na een tijdje naar E. toe om te kijken of de opdracht lukt. (comp.1b)*

Het is een opdracht met spreekwoorden en zij weet dat dat lastig is voor hem.

- *Ze stelt hem in de gelegenheid op de computer iets op te zoeken daarover.(comp. 3a)*

Tijdens de uitleg kan E. het niet volgen en probeert informatie in zijn boek te vinden. Ook dat lukt niet. De docent merkt dit niet op.

- *Aandachtspunten: Rust organiseren (comp. 4b), Volgen van wat E. doet en hem vooruit helpen als hij het overzicht verliest.(comp. 2a)*

4.4.2.4 Analyse van de tweede les met docente B

In haar reflectie geeft de docente aan dat zij vooral geleerd heeft, dat zij bij E. niet op het gevoel moet spelen. Zij vindt dat hij moeilijk met emoties overweg kan. Als ze in gesprek gaat met E. moet ze ervoor zorgen dat ze duidelijk aangeeft wat ze van hem verwacht.

- *De docente heeft bewust aandacht besteed aan het begin van de les. Het is rustiger en meer gestructureerd dan anders. Zij ademt dieper en bouwt meer rustmomenten in. (comp. 1a)*
- *Vanuit haar kennis kan ze E. op een manier laten werken die goed bij hem past. (comp.3a)*
- *In het contact met E. toont ze vriendelijke betrokkenheid.(comp. 1a)*
- *De docente benoemt steeds wat ze gaat doen. (comp. 1b)*

4.4.2.5 Observatie van de derde les bij docente B

Tijdens deze les stuurt de docente een aantal leerlingen naar de gang om niet gemaakt huiswerk alsnog te maken. E. steekt ook wel zijn hand op, maar de docente ziet dat niet en hij blijft zitten, zet de koptelefoon op en gaat aan het werk, terwijl de klas nakijkt. Als hij een beurt krijgt, reageert hij verstoord. De docent blijft vriendelijk en zorgt ervoor dat de beurt positief eindigt.

- *In het contact geeft zij vriendelijk grenzen aan als de leerling zich verbaal onheus uitdrukt. (comp. 1a)*
- *De docente reageert beheerst en vriendelijk, zodat E. zijn beurt kan maken. (comp. 2b).*
- *Zij complimenteert hem voor de goede antwoorden. (comp. 2a)*
- *De docente benoemt steeds wat ze gaat doen. (comp. 1b)*

4.4.2.6 Analyse van de derde les met docente B

Docente merkt op dat zij nog regelmatig niet in de gaten heeft wat er in de klas gebeurt. Zo miste zij het moment dat E. zich ook meldde vanwege niet gemaakt huiswerk. Hij bleef in de klas werken en kreeg de beurt tijdens dit werken. Voor hem was dat een verstoring en hij reageerde niet netjes. Dit conflict had voorkomen kunnen worden als zij gezien had waar hij mee aan het werk was.

- *De docente reageerde heel bewust en luisterde door E's woorden heen, zodat E. een goede beurt kon maken. Zij complimenteert hem dan ook. (comp. 2a)*
- *De docente benoemt regelmatig wat zij en de klas gaan doen (comp. 1b)*
- *De docente noteert te maken werk en aantekeningen op het bord. (comp. 4a)*
- *Aandachtspunt: E. volgen als zij opdracht geeft om huiswerk op te schrijven.*

4.4.2.7 Observatie van de vierde les bij docente B

In deze les maakt de klas een aantal grammatica-opdrachten. De eerste is een invulles die de leerlingen van het smartbord overnemen, de tweede wordt uit het boek gemaakt. In eerste instantie is er wat onrust omdat een SO niet door kan gaan. De docente weet dat positief om te buigen.

- *Zij zorgt voor rust onder het werken door de klas hierover duidelijk aan te spreken. (comp. 1a, 4b)*
- *Zij geeft duidelijk het doel van de les aan, ook op het bord. (comp. 4a)*
- *Zij betreft E. bij de les door hem een beurt te geven en complimenteert hem. (comp. 2a)*
- *De docent maakt tijdens het werken contact door te vragen of het goed gaat. (comp. 1b)*
- *De docent controleert of E. zijn huiswerk in de agenda schrijft. (comp. 4a)*
- *De docent bakent de opdrachten duidelijk af door te zeggen hoeveel tijd eraan besteed gaat worden. (comp. 4a)*

4.4.2.8 Analyse van de vierde les met docente B

Wat competenties betreft heeft de docent de volgende handelingen laten zien:

- *Zij biedt structuur door steeds helder te zeggen wat er aan de orde is en dat regelmatig op het bord te schrijven. (comp. 4a)*
- *Zij maakt regelmatig contact met E. door hem vriendelijk aandacht te geven als hij aan het werk is (comp. 1a)*
- *door hem een beurt te geven betreft zij hem actief bij de les. Zij kan hem dan ook een compliment geven. (comp. 2a)*
- *Zij corrigeert vriendelijk ongewenst gedrag van E. Daardoor kan hij positief reageren. (comp. 1a)*

- *Zij zorgt dat er rust in de klas is, zodat ook E. geconcentreerd aan het werk kan. (comp. 4b)*

Evaluatie:

In haar reflectie geeft de docente aan veel geleerd te hebben van deze lesopnames en het analyseren.

- Zij heeft geleerd dat het goed werkt als ze haar vriendelijkheid blijft tonen in een conflictueuze situatie met E. Dat maakt dat ze door de woorden heen kan luisteren en dat E. rustig kan blijven.
- Zij heeft geleerd steeds weer naar de rust terug te keren en merkt dat als zij rustig is, de klas dat gaat spiegelen.
- Zij heeft geleerd dat taalgebruik als: 'Jullie mogen even dit gaan doen' niet helder is als ze de klas aan het werk wil hebben. Ook het woordje 'even' is opgevallen als stopwoord.
- Zij heeft geleerd dat het bord kan ondersteunen bij het duidelijk aangeven wat je gaat doen in de les en bij het opgeven van huiswerk.
- Zij heeft geleerd dat E. positief reageert in de momenten dat ze contact maakt.

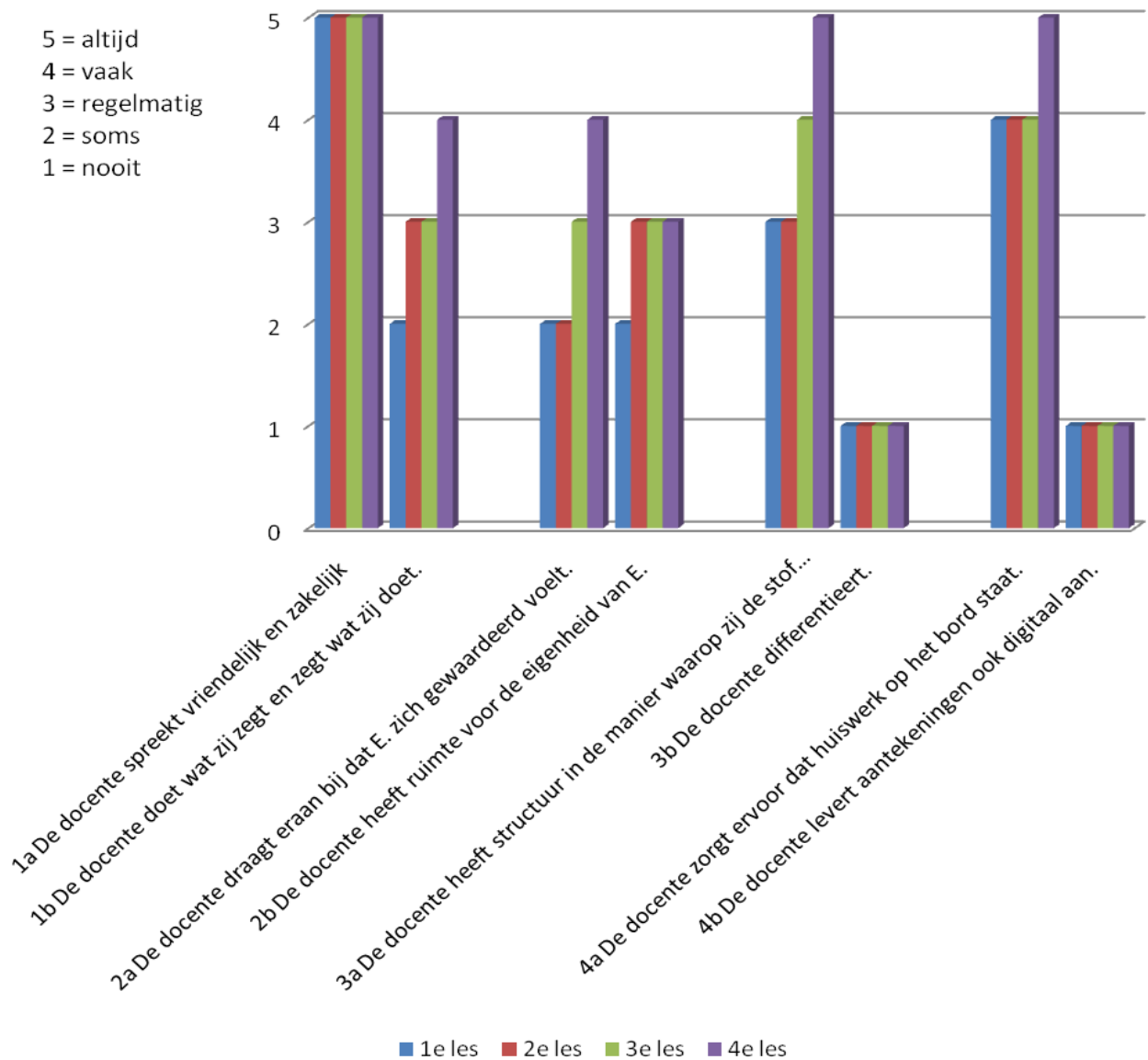
Voor de komende tijd blijven dit de aandachtspunten waar ze bewust mee wil blijven oefenen:

- Steeds opnieuw weer in de rust komen (comp. 4b)
- Duidelijker worden in het benoemen van gewenst gedrag (comp 2b)

De interpersoonlijke, pedagogische en organisatorische competenties komen bij deze docente het sterkst naar voren. De vak-en didactische competentie vraagt om meer ontwikkeling en scholing.

Ingezette competenties docente B

5 = altijd
4 = vaak
3 = regelmatig
2 = soms
1 = nooit



4.4.3 Het terugkijken van de beelden met E.

In de periode dat ik begon te filmen, ging E. door een moeilijke tijd. De overstap na de Kerst naar het vwo had hem niet opgeleverd wat hij gehoopt had. Hij had gedacht dat het allemaal moeilijker zou zijn, dat er harder gewerkt zou worden tijdens de lessen. In zijn ervaring was het verschil alleen maar dat er meer huiswerk gemaakt moest worden. Sinds de kerstvakantie weet hij ook dat zijn ouders zullen gaan scheiden. Dat maakt hem regelmatig verdrietig en ongemotiveerd voor zijn schoolwerk.

De eerste keer dat we terugkijken, nemen we de beelden van de eerste klassenopnames van beide docenten.

4.4.3.1 De eerste lesopname bij docente A

E. weet tijdens deze opname niet dat ik al film voor het onderzoek.

Het valt E. op dat hij de hele les passief is. Hij heeft zijn werk niet in orde en zijn werkboek niet mee. Hij zit zo, dat de docent over een ander heen moet reiken om zijn spullen te zien. Hij verveelt zich als er klassikaal gewerkt wordt. Hij vindt dat hij zijn tijd zit te verknoeien. De verantwoording daarvoor legt hij bij de docent. Hij wordt er chagrijnig van en dan wordt zijn motivatie duidelijk minder.

4.4.3.2 De eerste lesopname bij docente B.

E. is nu op de hoogte van het feit dat het filmen voor het onderzoek is.

Ook in deze les valt het E. op dat er veel tijd wegvloeit doordat er vóór een s.o. nog geleerd mag worden, maar tegelijk getrakteerd wordt en na de s.o. worden er nog werkstukken teruggegeven en blijft er niet veel over van de les. Als zijn medeleerlingen zich met elkaar bezig houden, gaat hij zitten tekenen. Ik vraag hem wat hij anders zou kunnen doen als dit niet is wat hij wil. Hij meent dat hij met een ander vak bezig zou kunnen als hij eerder klaar is met de s.o.

Cruciaal vind ik dat hij constateert dat niet de docente zijn tijd verknoeit, maar dat hij dat zelf doet. Hij zegt het ook met de stem van iemand die een ontdekking doet. Hij neemt zijn eigen verantwoording hierin. We maken er voor hem een leerpunt van:

- *als de klas even niets hoeft, ga ik doen wat ik nodig vind om te doen.*

4.4.3.3 De tweede lesopname bij docente A

Toen E. de beelden van de tweede lesopname met docente A. terugzag, vroeg hij mij de beelden te laten zien waarop hij zijn werk aan het corrigeren was met behulp van nakijkbladen. Onder het werken had hij in de klas het woord 'nakijkbladen' gehoord, en toen de docente ze bij hem kwam halen, hield hij ze al in de lucht. Daarmee wilde hij me laten zien, dat hij zich goed kon afsluiten van de geluiden in de klas, maar voor hem belangrijke woorden wel hoorde. In deze les werden zelfstandig gemaakte opdrachten nagekeken. Het waren herhalingsopdrachten, die door de docente op papier waren gezet en die ze konden afvinken. E. had er met plezier aan gewerkt. Het feit dat de opdrachten duidelijk op papier stonden, had daaraan bijgedragen. De docente had hem ook een duidelijk compliment gegeven, waardoor hij zich trots voelde.

4.4.3.4 De tweede lesopname bij docente B

In deze les komt E. iets later binnen en schuift onopgemerkt op zijn plek. De docent is net instructie aan het geven. Zij herhaalt het niet, maar hij heeft zoveel opgevangen dat hij kan opzoeken waar hij moet zijn. Als de klas een kwartier de tijd krijgt om een paar opdrachten te maken, gaat hij geconcentreerd aan het werk. Als hij even later niet goed verder kan, omdat het een les over spreekwoorden is, ziet de docente dat en gaat naar hem toe. Hij geeft aan dat hij dat prettig vond en helemaal verrast was toen hij op de computer de betekenis van de spreekwoorden mocht opzoeken. Even later wordt de les klassikaal nagekeken. Hij zou het prettiger vinden als ze een nakijkblad kregen, dan ging het sneller.

De volgende leerpunten dienen zich aan:

- *Ik vraag de docent of ik een nakijkblad mag als er klassikaal nagekeken wordt.*
- *Als de docent uitlegt en ik heb onvoldoende overzicht, dan zou ik de stof in mijn boek willen lezen. Ik vraag aan de docent om die ruimte.*

In de vier weken die tussen de eerste en de tweede keer terugkijken zitten, ben ik voornamelijk bezig geweest met het ondersteunen van E. wat betreft zijn leerwerk en zijn motivatie. Hij was regelmatig neerslachtig en geloofde niet dat hij nog kans maakte om over te gaan. Op een gegeven moment komt er een omslag als hij open praat over wat hem bedrukt en ook zijn cijferbeeld hoop geeft.

De tweede keer dat ik met E. terugkijk zien we de laatste serie lessen van de beide docenten. Voor E. heb ik er een aantal momenten uitgehaald die direct met zijn eigen gedrag te maken hebben.

4.4.3.5 De derde lesopname bij docente A

Een paar ontdekkingen van E.:

De jongen die naast me zit heeft geen boeken en ik merk dat pas als hij aan mij vraagt of hij mee mag kijken. Ik vind dat stom van mezelf.

Ik moet 20 minuten naar een lesje op het bord kijken. Ik begrijp dat al, dus ik verveel me. Ik heb er niet aan gedacht dat ik zelf verder kon werken. Of eigenlijk dacht ik dat mevrouw er iets van zou zeggen. Ik heb niet gevraagd of ik dat kon doen.

Leerpunten:

- *Ik maak eens wat vaker contact met mijn buurman.*
- *Ik overleg met de docent wat ik kan doen om me in de les niet te vervelen.*

4.4.3.6 De derde lesopname bij docente B

Tijdens deze les is er sprake van miscommunicatie tussen de docent en E. Hij heeft net als een aantal anderen zijn huiswerk niet. De anderen moeten het op de gang gaan maken, maar hij blijft in het lokaal, gaat aan de les werken. Hij heeft er geen erg in dat hij ook op de gang zou moeten. Dat komt niet bij hem op. Met de koptelefoon op gaat hij aan het werk om de les alsnog te maken. De docente denkt dat hij het wel heeft en geeft hem op een gegeven moment een beurt. Omdat hij niet weet wat hij moet doen, geeft hij antwoorden als: 'wat?' En 'ja, dus?' De docente geeft haar grenzen aan en dan komt er: 'wat moet ik doen?' E. heeft bij het terugkijken het besef dat hij dingen zegt die niet kunnen, maar ook dat alles niet zowas gebeurd als hij had overlegd met de docent. Het was erg prettig dat de docent zo rustig bleef. Dat maakte dat hij niet 'bijdehand' werd. (E. wordt bijdehand als hij in een conflict komt, d.w.z. gaat lelijke dingen zeggen)

Een andere ontdekking is dat hij werkelijk beter mee doet als hij zijn huiswerk gemaakt heeft en zijn boeken mee heeft. Zo niet, voelt hij zich ook minder betrokken bij de les.

Leerpunten:

- *Als ik mijn werk gemaakt heb, kan ik in de les beter mee doen.*
- *Als ik mijn werk niet gemaakt heb, zeg ik dat aan het begin van de les tegen de docent en overleg wat ik moet doen.*
- *Als ik mijn boek niet mee heb of een verkeerd boek bij me heb, zeg ik dat aan het begin van de les tegen de docent. Ik zeg ook of ik mijn huiswerk wel of niet gemaakt heb.*
- *In plaats van het woordje 'Wat?' kan ik zeggen: ik begrijp het niet, wat is de bedoeling?*
- *Als ik klaar ben, kan ik met de docent overleggen wat ik verder kan doen als het werk niet op het bord staat.*

4.4.3.7 De vierde lesopname bij docente A

In deze les heeft de klas een s.o. Als E. eerder klaar is dan de klas, ziet de docente dat en geeft hem een antwoordblad. Hij heeft echter zijn boek niet bij zich en mag het ophalen. Hij komt zonder boek terug en krijgt een reserveboek. Dan gaat hij geconcentreerd aan het

werk. Het is fijn voor hem dat huiswerk en lesstof op het bord genoteerd staan. De docent informeert hem over de elektronische leeromgeving (MOODLE) waar zij opdrachten op gezet heeft.

Leerpunten:

- *Ik vraag aan het begin van de les een reserveboek als ik mijn boek vergeten heb. Als dat er niet is, leen ik een boek van een medeleerling.*

4.4.3.8 De vierde lesopname bij docente B

Tijdens deze les heeft de docent een invuloefening op het smartbord. E. Als er nagekeken wordt, krijgt E. de beurt bij de eerste zin. Hij doet het goed en krijg een compliment. E. geeft aan dat hij complimenten prettig vindt. Bij een volgende opdracht is hij snel klaar en als de docent langs loopt zegt hij dat tegen haar. Omdat hij het goed gedaan heeft, ontvangt hij weer een compliment. Zij geeft ook aandacht aan wat hij opgeschreven heeft.

Omdat E. zich zoveel prettiger voelt als hij complimenten krijgt, maken we daar een aandachtspunt van. Hoe organiseer je het zo dat je complimenten kan krijgen?

Actiepunt:

- *Complimenten verzamel ik*
 - *als ik goede antwoorden kan geven wanneer de docent iets vraagt. De antwoorden weet ik als ik mijn werk gemaakt heb;*
 - *als ik mijn vinger opsteek als de docent vraagt wie het weet;*
 - *als ik goed aan het werk ben.*

4.4.3.9 De vijfde lesopname bij docente A

Zoals gebruikelijk heeft de docent de stof weer op het bord gezet. Als zij de opdracht geeft iets in de agenda te schrijven, volgt E. In deze les krijgt hij ook een leesbeurt. Het is prettig voor hem om mee te kunnen doen. Hij heeft een duidelijke, helder stem. Bij het terugkijken moet hij het een paar keer horen om dat te accepteren. Als er later in de les rapporten uitgedeeld worden, krijgt hij ook bladen uit te delen. Dat verhoogt zijn betrokkenheid bij de klas.

Actiepunt:

- *Ik ga me vaker melden om de beurt te krijgen. Meedoen is prettig.*

4.4.4 Conclusie

E. heeft het erg leuk gevonden om de opnames terug te kijken. Hij heeft humor en we hadden regelmatig veel plezier om zijn reacties op de docenten en hun reacties op hem. Het was leerzaam voor hem te zien hoe de docenten bezig zijn met leren en hoe hij zelf tijdens dit proces meer en meer de verantwoording is gaan nemen voor wat hij doet. Hij voelt zich weer gemotiveerd voor school en wil actiever worden en meer initiatief nemen. Het beeld dat hij de regisseur is van zijn eigen leven spreekt hem aan. Het sluit aan bij zijn talent om films te maken.

Hij heeft van de beelden geleerd

- dat niet de docent, maar hijzelf verantwoordelijk is voor de momenten dat hij tijd kan vullen in de les.
- dat hij het erg prettig vindt om complimenten te krijgen.
- dat hij zich meer bij de les betrokken voelt als hij zijn werk voorbereid heeft.
- dat het hem erg helpt als er een studiewijzer is en dat de stof op het bord staat.
- dat er meer gebeurt in een klas dan dat er alleen maar lesjes gedaan worden. Hij vindt het prettig dat zijn klasgenoten erg aardig zijn en heeft steeds meer zin om mee te doen met het sociale gebeuren in de klas.

Actiepunten voor hem die voortgekomen zijn uit het kijken:

1. Ik zal ervoor zorgen dat ik mijn spullen bij me heb en dat ik mijn huiswerk gemaakt heb.
2. Als ik mijn huiswerk niet gemaakt heb of mijn boeken niet heb, meld ik dat aan het begin van de les bij de docent, zodat we kunnen overleggen wat ik moet doen.
3. Als ik mijn boeken of laptop vergeet mee te nemen uit het VIP-huis, vraag ik aan het begin van de les of ik die mag halen.
4. Als ik de docent niet begrijp, zeg ik: 'Ik begrijp het niet. Wat is de bedoeling?'
5. Als ik geen overzicht heb over de stof, vraag ik de docent om hulp.
6. Als ik tijd over heb in de les, ga ik zelfstandig aan het werk.
7. Als de docent klassikaal iets gaat doen wat ik al begrijp, vraag ik of ik zelf verder mag werken.
8. Als de docent klassikaal gaat nakijken, vraag ik of ik het met een antwoordenblad mag nakijken. Daarbij weet ik dat de docent het nodig kan vinden dat ik met de klas mee doe.
9. Omdat ik van complimenten blij word, ga ik zorgen dat ik er iedere dag vijf krijg. Ik doe dat door vaker mijn vinger op te steken voor een beurt en door mijn werk goed te doen.

E. zal de komende maanden een logboek bijhouden om dit nieuwe gedrag te oefenen. Hij bespreekt dit elke week met zijn begeleider. Het logboek is te vinden in bijlage 5.

Hoofdstuk 5 Data-interpretatie, conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Vanuit het literatuuronderzoek is helder geworden wat in het algemeen en specifiek in het onderwijs de problemen zijn die leerlingen met het syndroom van Asperger ervaren. Deze problemen liggen voornamelijk op het gebied van:

- de sociale interactie. Regels en afspraken helpen de plek te bepalen.
- de communicatie. Verhelderen is het uitgangspunt van de benadering. (B.Boyd, 2003)
- de flexibiliteit van het denken. Orde geeft ruimte.

De onderwijsbehoeften daaruit voortvloeiend liggen zowel op het affectieve als op het cognitieve vlak. De cognitieve problemen krijgen soms meer aandacht dan de affectieve problemen, terwijl mijn ervaring is, dat het ook het beste voor het hoofd is als een kind goed in zijn vel zit. Een kind dat zich goed voelt, kan leren. Ook voor leerlingen met het syndroom van Asperger is het dus zaak niet alleen aandacht te geven aan het cognitieve, maar ook op emotioneel vlak voorwaardenscheppend te werken. Dat vraagt meer inspanning en bewustzijn van een docent dan voor de zogenaamde gewone kinderen. Die 'lezen' de docenten veel gemakkelijker.

De leerlingen met Asperger hebben dus docenten nodig die een sterk inlevingsvermogen hebben en goed op de hoogte zijn van hun problematiek. Het bewust inzetten van de verschillende docentvaardigheden kan binnen het reguliere onderwijs de weg naar passend onderwijs voor leerlingen binnen het autistisch spectrum en met name leerlingen met het syndroom van Asperger mogelijk maken, dan wel vergemakkelijken. Let wel, het gaat hierbij om de gewone docentvaardigheden die bij de verschillende docentencompetenties horen. Je zou dus kunnen stellen dat passend onderwijs mogelijk is als docenten hun vaardigheden bewust inzetten.

5.2 Data-interpretatie

Omdat ik meen dat we als docenten in het reguliere voorgezet onderwijs niet voldoende zijn toegerust voor de invoering van passend onderwijs, wilde ik onderzoeken of de methode SVIB hierin ondersteunend zou kunnen zijn. Het bracht de volgende onderzoeksvraag voort: *Is School Video Interactie Begeleiding een effectieve methode om docenten te helpen bewust gebruik te maken van docentvaardigheden die nodig zijn om een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden?*

Uit de verschillende docentencompetenties is een aantal gedragsindicatoren gekozen (zie H4) die specifiek betrekking hadden op E. als leerling met het syndroom van Asperger. Deze keuze is bepaald door het literatuuronderzoek en door de gesprekken die er geweest zijn met E., zijn moeder en de twee meewerkende docenten. Daarbij is het gesprek met E. van doorslaggevend belang geweest. Het ging immers om zijn onderwijsbehoeften. De docenten hebben bewust geoefend met gedrag dat bij de eerste vier competenties hoort (zie H4) en in de tijd dat zij met de methode SVIB gevolgd werden, zijn zij zich bewuster geworden van de onderwijsbehoeften van E. en van hun eigen handelen in de klas. Als we de diagrammen bekijken, wordt duidelijk dat beide docenten een groei hebben doorgemaakt in het inzetten van hun

- interpersoonlijke competenties. (1a en 1b). Er wordt meer contact gemaakt met E. en ook bij onhandige uitlatingen van E. blijven zij op vriendelijke toon spreken. Zo kan E. steeds meer vertrouwen in hen krijgen.
- pedagogische competenties. (2a en 2b) E. wordt meer betrokken bij het klassengebeuren. Meer beurten, soms iets uitdelen. Hiervoor kan hij een compliment krijgen, wat zijn gevoel van welbevinden verhoogt. De docenten geven hem ruimte om met de koptelefoon op zelfstandig te werken als E. zich wil terugtrekken uit het klassikale gebeuren.

- vak- en didactische competenties (3a en 3b). Hierin is de minste groei te zien. Docente A. heeft in het algemeen een zeer duidelijke lesopzet. Omdat zij een studiewijzer gebruikt, is de les ingebed in een kader. Zij streeft ernaar het lesprogramma te verwezenlijken, wat soms ten koste gaat van het persoonlijke contact. Docente B. gebruikt geen studiewijzer. Zij geeft aan wat er in de les gaat gebeuren, activeert voorkennis, legt iets uit en de klas oefent vervolgens. Differentiatie. Docente A. heeft E. ontheffing gegeven voor een grotere open opdracht. Het was nog niet mogelijk een alternatief te bedenken. Docente B. heeft E. uitstel gegeven wat betreft zijn boekverslag. Als het soms nodig was dat E. een s.o. of repetitie later maakte dan de klas, waren beide docenten hierin tegemoetkomend.
- organisatorische competenties. (4a en 4b). De docenten hebben er een vaste gewoonte van gemaakt de inhoud van de les en het huiswerk op het bord te schrijven, zodat voor E. duidelijk is wat er gedaan moet worden. Zij houden in de gaten of E. hen kan volgen en ook of hij zijn huiswerk noteert. Docente A heeft een begin gemaakt met het aanbieden van de studiewijzer en oefeningen op de elektronische leeromgeving Moodle. Ook voorziet zij E. nu regelmatig van een antwoordblad. Docente B heeft nog geen ervaring met de elektronische leeromgeving. Ik heb haar ook niet zien werken met een antwoordenblad. Zij kijkt vaak klassikaal na.

Niet alle gedragingen zijn dus in iedere les ingezet. Het vergt tijd om het geleerde in de praktijk te brengen. Ik besef dat vier lessen, waarvan nummer één de nulmeting was, niet erg veel is hiervoor. Toch is duidelijk geworden dat door het bewust bezig zijn met dit gedrag, de docenten met name in de competenties 1,2 en 4 steeds vaker gedrag vertonen dat E. nodig heeft om te kunnen functioneren in onze school. Met hun nieuw verworven gedrag geven zij hem steeds meer een goede, veilige leeromgeving. Zij maken meer contact met E., spreken op vriendelijke toon met hem en geven hem in de les gelegenheid de tijd soms op zijn manier in te vullen. Er wordt dus meer rekening gehouden met hem en zijn behoeften. Ook betrekken zij hem vaker bij de les dan voorheen. Ook heb ik geconstateerd dat het bewuster inzetten van deze competenties goed is geweest voor de hele klas. Er is meer structuur, meer rust gekomen.

E. zelf leerde belangrijke dingen tijdens dit onderzoek. Hij werd zich bewust van zijn eigen onderwijsbehoeften. Hij leerde deze onder woorden brengen en meer nog, hij leerde met de docenten hierover te communiceren. Zijn vertrouwen in eigen mogelijkheden is weer gegroeid en ook zijn vertrouwen in de docenten. Hij heeft ervaren hoe veel van hen hun best doen om hem tegemoet te komen wat betreft zijn mogelijkheden en zijn manier van werken. Hij heeft op grond van wat hij zag verantwoording genomen voor zijn gedrag. Hij heeft het besef gekregen dat de docenten geen mensen zijn die geen rekening met hem willen houden, maar wel degelijk zelf willen leren hoe er binnen de regels van de school een goede leersituatie gemaakt kan worden. Het kijken naar de beelden heeft hem eigen leerpunten opgeleverd, waarmee hij dit jaar verder aan de slag gaat. Bewust onbekwaam kan groeien naar bewust bekwaam en soms zelfs naar onbewust bekwaam.

Het contact met de moeder van E. werd tijdens het onderzoek intensiever. Zij werd betrokken bij de vraag naar de onderwijsbehoeften van E. en er volgde vaker contact per mail of telefonisch over afspraken die er gemaakt waren.

E. is na de kerstvakantie in een vwo tweede klas gekomen, waar de medeleerlingen zeer vriendelijk zijn en hem regelmatig betrekken bij het groepsgebeuren. Dit is ook een beschermende factor voor hem.

5.3 Beantwoorden van de onderzoeksvraag

Het antwoord op mijn onderzoeksvraag is na bovenstaande conclusie dus ja. Ja, SVIB ondersteunt docenten als het er om gaat een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden. En meer nog, tijdens dit onderzoek bleek van hoe grote waarde de methode voor de leerling geweest is. Door met behulp van de beelden naar

zichzelf en zijn docenten en medeleerlingen te kijken, kwam hij weer in beweging en kon weer over mogelijkheden gaan nadenken.

Aan de hand van de beelden die hij zag en de gesprekken die we erover hadden kwamen er ook voor hem leerdoelen. (zie H4) Het oefenen van nieuw gedrag is een nieuwe uitdaging, waardoor hij weer meer grip op zijn leven zal krijgen. Het anders zijn dan de meeste anderen wordt een uitdaging om binnen de gegeven kaders de ruimte te nemen die hij nodig heeft voor het behoud van zijn eigenheid en de ontwikkeling van zijn talenten. Zo wordt hij mede verantwoordelijk voor passend onderwijs voor hem.

5.4 Betekenis van dit onderzoek voor het Carolus Clusius College.

Het CCC beschikt over jarenlange ervaring in het omgaan met leerlingen die te maken hebben met een beperking. In een uitgebreid document is beschreven hoe de leerlingbegeleiding in de praktijk vorm gegeven wordt. De inhoud ervan heb ik gebruikt om te beschrijven hoe er op het CCC met leerlingen met autisme omgegaan wordt en welke procedures er gevolgd worden. (zie bijlage 7). Voor uitvoeriger informatie over de leerlingenzorg op het CCC kan men ook terecht op de site:

<http://carolusclusiuscollege.nl/site/content/19/leerlingbegeleiding>

Met de heer G. van der Zwan, directeur, heb ik in april gesproken over de toekomst van het CCC wat betreft Passend Onderwijs. (zie bijlage 6) Hij vertelde mij dat er op dat moment een onderzoek uitgevoerd werd door de KPC groep en het orthopedagogisch-didactisch centrum 'Het Lumeijn' om in het Zwolse een dekkend aanbod maken, zodat elke leerling ergens terecht kan. Er werd onderzocht wat de plek van onze school daarin is. Hoe is onze zorgbreedte? Wat denken we te kunnen?

Enkele dagen voordat ik mijn eigen onderzoek afgerond had, was dat zorgprofiel klaar. In "Zorg op Maat", zoals het genoemd is, geeft de school aan welke basiszorg zij biedt en welke gespecialiseerde zorg zij eventueel met hulp van derden kan bieden. Hieronder laat ik een aantal opvallende dingen zien uit dat profiel. De conclusie van het onderzoek van KPC/Lumeijn is na te lezen in bijlage 7.

Algemeen uitgangspunt is dat Passend Onderwijs een afstemming is tussen enerzijds de onderwijsbehoeften van leerlingen en anderzijds het onderwijs in scholen, samenwerkingsverbanden en regio's.

Specifieke uitgangspunten zijn o.a. dat de competenties van de docent een belangrijke rol spelen bij het afstemmen op onderwijsbehoeften van de leerlingen en dat handelingsgericht werken deel uitmaakt van het bieden van passend onderwijs.

Leerlingenzorg en leerlingbegeleiding zijn op dit moment geïntegreerd in het onderwijs van alledag. In het vmbo doet men meer met handelingsplannen dan op de havo en het vwo. Positieve factoren die van belang zijn voor de invoering van Passend Onderwijs op het CCC zijn:

- Docenten staan positief ten opzichte van veranderingen die doorgevoerd moeten worden om aanpassingen te doen voor leerlingen. Men heeft een groot verantwoordelijkheidsgevoel hierin;
- Het VIP-huis, de plek waar veel zorg op maat plaats vindt en waar een veilige plek gecreëerd is voor de zorgleerlingen;
- Er is expertise in de loop der jaren opgebouwd met betrekking tot zorgleerlingen. Dat maakt de overgang gemakkelijker.

In mijn onderzoek heeft de directie aangegeven dat zij met name de expertise die we als school hebben opgebouwd in het VIP-huis, verder willen uitbouwen en dat daar ook de kracht van de school ligt. Ik citeer uit het gesprek met dhr. Van der Zwan: 'Dan praten we inderdaad over het helpen van leerlingen met stoornissen in het autistisch spectrum. Daarin zijn we langzamerhand expertise aan het opbouwen. Ook voor kinderen met ADHD en andere groepen kinderen waar ook een plek voor gevonden moet worden, of dat nu dove of

blinde kinderen zijn, daar staan wij voor open. Maar wat we weten en kunnen is de expertise die wij hier in het zorghuis opgebouwd hebben.'

Uit 'Zorg op Maat' wordt duidelijk dat op het gebied van de docentencompetenties het hoogst gescoord wordt op het gebied van het pedagogisch handelen, het samenwerken en het reflecteren. Het laagst wordt gescoord op het didactisch handelen: het gedifferentieerd lesgeven, het aanpassen van instructie op de behoefte van de leerling, doelen stellen, evalueren en vervolgdelen stellen. Dit komt overeen met de bevindingen uit mijn onderzoek. Voor het geven van Passend Onderwijs vraagt deze competentie dus extra aandacht in de scholing.

Als in 2013 het Passend Onderwijs ingevoerd wordt, zal het CCC de lijn voortzetten die ze nu al volgt. Ook leerlingen die zich binnen het autistisch spectrum bevinden, zullen op onze school welkom zijn. Binnen de mogelijkheden van de school zullen zij Passend Onderwijs gaan krijgen. Het is m.i. een uitdaging voor onze school om deze leerlingen een actieve rol te geven in het vorm geven hiervan. Zij kunnen net als E. meepraten over hun eigen onderwijsbehoeften en o.a. door middel van SVIB hun autonomie bevorderen. Als zij zichzelf en anderen terug kunnen zien, zal dat een stimulans zijn aan doelen te werken die later aanwijsbaar terug te zien zijn. Zelf regisseur zijn, is wat mij betreft een sleutelwoord. De directie is op grond van mijn onderzoek van mening dat SVIB zeker van betekenis zal kunnen zijn om bestaande handelingsverlegenheid van de docenten ten aanzien van het geven van Passend Onderwijs aan deze groep leerlingen te verminderen. Voordat het Passend Onderwijs ingevoerd wordt, zal er nog veel moeten gebeuren wat de scholing van docenten betreft. Een van de speerpunten in 'Zorg op Maat' is de professionalisering van docenten wat betreft de begeleiding van cluster 4- leerlingen. Daar zijn we het over eens.

5.5 Aanbevelingen

Passend Onderwijs is goed onderwijs. Goed onderwijs wordt gegeven door bezielde docenten die de leerling en zijn behoeften centraal kunnen stellen. Goed onderwijs kan gegeven worden als docenten bereid zijn hun competenties bewust toe te passen en zo nodig te verbeteren. Met de invoering van het Passend Onderwijs is een moment gekomen dat kansen biedt om veel aandacht te geven aan de professionalisering van docenten, zodat elk kind optimaal de kans geboden kan worden binnen de reguliere school onderwijs te volgen.

Mijn aanbevelingen voor de school zijn:

- Instellen van een werkgroep Passend Onderwijs per september 2011. Op grond van de gegevens in "Zorg op Maat" kan deze werkgroep onderzoeken welke praktische stappen er gezet moeten worden om op het Carolus Clusius College de invoering van Passend Onderwijs mogelijk te maken. Ook kunnen zij onderzoeken hoe ver andere scholen hierin al gevorderd zijn om gebruik te maken van de expertise van anderen.
- Beginnen met de professionalisering voor docenten wat betreft het bieden van onderwijs aan cluster 4-leerlingen. Daarbij denk ik aan het verdiepen van de kennis over de verschillende beperkingen en over het bewust inzetten van docentvaardigheden.
- In het algemeen verbeteren van de didactische vaardigheden i.v.m. het ontwerpen van zinvolle leeractiviteiten die tegemoet komen aan de verschillen tussen de leerlingen;
 - het aanbieden van digitale leermiddelen;
 - het ontwerpen van open opdrachten voor leerlingen met een beperking;
 - het leren rekening houden met de leerstijl van leerlingen;
 - het aanbieden van leerstof die past bij de zone van de naaste ontwikkeling van de leerlingen.
- Inzetten van de methode SVIB om de docenten te ondersteunen bij het bewust gaan inzetten van de verschillende competenties die noodzakelijk zijn om passend

onderwijs te kunnen bieden. Dit kan in individuele– of groepstrajecten en in intervisiebijeenkomsten.

- Inzetten van de methode SVIB voor individuele leerlingen en klassen. Het effect van het zien van jezelf is ook voor leerlingen een stimulans om gedrag te veranderen. E. is hiervan een voorbeeld, maar ik zag het ook tijdens het filmen in zijn klas, toen ik enkele leerlingen vertelde wat ik had gezien. Zij hadden hiernaar gevraagd en enkele leerlingen stelden op grond daarvan al hun gedrag bij.
- In verband met onze positie als Wereldschool: contacten zoeken met scholen in het buitenland, waar men veel ervaring heeft met Passend Onderwijs.
- Onderzoeken welke hobbels er nog genomen moeten worden om van het CCC een school te maken die past als een goed zittende jas.

Hoofdstuk 6 Nawoord

Toen ik in 2007 mijn practitioner SVIB haalde, had ik niet de moed om de Masters er direct achter aan te doen. Dat is een brug te ver, vond ik. Dat kan ik niet. Ik ben typisch een doener en dacht niet het denkwerk voor een onderzoek te kunnen verrichten. Een jaar later was ik te gast bij de Masterpresentatie van mijn collega, die wel doorgegaan was en dacht: dat kan ik ook. Het feit dat mijn docent dat ook zei, hielp. En zodra er weer een groepje de Masters ging doen heb ik me aangemeld.

Mijn leerstijl bracht met zich mee, dat ik eerst een heleboel informatie verzamelde. Veel lezen en nog eens lezen. Schrijven en steeds opnieuw ordenen. Het verhaal logisch houden. Bij het laatste hoofdstuk aankomen en dan merken dat het theoretische gedeelte nog niet helder is. Overzicht houden. Steeds opnieuw mezelf vertellen dat ik het kan. Dat ook nodig hebben van anderen. Door de faalangst heen ademen en gaan, in beweging blijven. Van angst naar moed. Ik volg weer de weg die ik in de introductie heb laten zien: *mijn omgeving* is veilig in dit proces. Mensen bemoedigen me. Dat maakt dat ik kan uitreiken, open kan zijn, anderen kan vragen mee te werken met mijn onderzoek. (*gedrag*) Voor iedere stap heb ik moed nodig en met iedere stap groeit die ook. Door het lezen, interviewen, filmen en nabespreken groeien mijn *competenties* in het onderzoeken en begeleiden. Overzicht houden, de rode draad steeds opnieuw vinden is één van mijn leerpunten. Verder het volgen van de ander, geduld hebben en stapje voor stapje gaan. Steeds vanuit het nu weer verder gaan.

Ook degenen met wie ik werk, leren over zichzelf en oefenen met hun vaardigheden om een goede docent te zijn. Persoonlijke, pedagogische en organisatorische competenties blijken het eenvoudigst om mee te oefenen, didactische het lastigst.

Door mijzelf terug te zien en te horen, zijn ook mijn *overtuigingen* over mezelf en de ander voortdurend in beweging. Ik zie mezelf steeds meer als een deskundige in een leerproces in plaats van een angstig iemand die constant moed aan het verzamelen is. De docenten worden positiever over de leerling en de leerling positiever over de docenten. Er is bij iedereen moed om werkelijk te veranderen. Door niet te oordelen, kan ik mezelf (*identiteit*) laten zien in wat er nu is en daarin gekend worden als onderzoekend en lerend professional. Daarin kan ik rolmodel zijn voor de anderen in het onderzoek. En vanuit *wie we zijn* (*spiritualiteit*) kunnen we de volgende stappen weer zetten. Met gegroeide moed.

Wat de meewerkende docenten betreft: ik heb het lastig gevonden om mensen te vragen mee te doen. Dat maakte, dat ik dat pas in een vrij laat stadium deed. Tegen de tijd dat ik met filmen zou beginnen, werd een van hen langdurig ziek en moest ik iemand anders vinden. Dat lukte niet snel, waardoor ik toch behoorlijk in tijdnood kwam. De docenten die meewerkten deden dat vanuit betrokkenheid en leergierigheid. Zij werkten zeer gewetensvol en leverden zo de gegevens die noodzakelijk waren voor het antwoord op de vraag of SVIB een ondersteunende methode is om bewust docentvaardigheden te oefenen. Het filmen van de docenten op deze manier, voor dit onderzoek, was een nieuwe uitdaging. Normaal gesproken film ik vanuit de eigen leervraag van de docent. Nu was het mijn vraag waarmee de docenten aan de slag gingen. Mijn vraag had echter wel degelijk te maken met hun competenties, dus mijn vraag werd ook hun leervraag: welke competenties kan ik inzetten om een leerling met het syndroom van Asperger passend onderwijs te bieden? Het werken door middel van SVIB verhoogde hun bewustzijn en verbeterde hun competenties.

Nadat ik de eerste keer gefilmd had kwam ik tot de gevolgtrekking dat ik het ook voor E. zinvol zou kunnen zijn om de beelden terug te kijken. Hij zat zo passief in de les dat ik me realiseerde dat er voor hem ook winst te behalen zou zijn uit het kijken naar de beelden. Het onderzoek ging over hem en het zou mooi zijn als hij er een actief aandeel in zou hebben. Dat had hij al enigszins doordat hij had verteld wat zijn onderwijsbehoeften waren, maar ik hoopte dat het terugkijken ook bij hem een veranderingsproces op gang zou kunnen brengen. De eerste keer dat we samen terugkeken, was na een intensief gesprek dat ging over blijven in plaats van wegllopen. Hij ontdekte dat hij zelf verantwoording wilde dragen en we konden aan leerdoelen gaan werken. Hij zag dat er oplossingen bestonden voor de problemen die hij

vooral in de klas ervoer. Docenten waren bereid zich voor hem in te zetten. En hij werd bereid verantwoording te nemen.

Tijdens het onderzoek is de communicatie met de moeder van E. intensiever geworden. Er was aan beide kanten meer behoefte aan samenwerking en uitwisseling van informatie. Haar bijdrage aan het samenstellen van de lijst van gedragsindicatoren was van essentieel belang. Zij kent haar zoon immers het beste. Het onderzoek heeft me gestimuleerd meer aandacht te geven aan de samenwerking tussen school en thuis. Ik ben ervan overtuigd dat de kans op het slagen van een goede ontwikkeling optimaal is als we samen gericht zijn op het belang van het kind en ons er gezamenlijk voor kunnen inzetten. Hoe meer de autonomie van het kind kan groeien, hoe meer kans is er ook dat hij in het vervolgonderwijs ook slaagt. Van de kant van de directie van onze school heb ik een groot vertrouwen ervaren in wat ik aan het doen was. Dat heeft me geholpen om dit onderzoek goed af te ronden. Met de directeur heb ik gesproken over de toekomst van de school in verband met de invoering van het passend onderwijs. Het was goed te horen dat de school de bestaande lijn van leerlingenzorg wil voortzetten en verdiepen. Ik ga stappen ondernemen om mijn onderzoek en de aanbevelingen die ik doe, daarin een rol te laten spelen. Ik ben me door dit onderzoek bewust geworden van het feit dat er op het CCC al een vruchtbare bodem is voor de invoering van het Passend Onderwijs en dat er veel docenten en onderwijsondersteuners zijn die bereid zijn mee te werken als het gaat om het bieden van een leeromgeving, die zodanig veilig is dat elke leerling de ruimte krijgt om de wereld te ontdekken en te experimenteren. Dat maakt mij trots op onze school en de mensen die er werken!

Literatuurlijst

Arnoldussen-Nieuwstraten, K., Jansen, R., Manders, H., Mol, H., Timmerman-Bosman., Wiersema, M. Creativiteit & Speciale Onderwijszorg. Een inspirerende combinatie. (2007) Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Barton, L. Speech geraadpleegd op www.collectief-inclusief.nl

Boyd.B, (2003) Parenting a child with Aspergersyndroom, (Oudergids Aspergersyndroom, 200 tips en strategieën; vertaling Jan Willem Reitsma) Amsterdam: Nieuwezijds.

Clijsen, A. & Leenders, Y. (2006) Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs: Utrecht KPC Groep 's Hertogenbosch en Landelijk Netwerk Autisme

Harinck, F. (2010) Basisprincipes praktijkonderzoek, Antwerpen-Apeldoorn, Garant

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

Herpen, M. van (2008) Duurzaam opvoeden en ontwikkelen, Antwerpen-Apeldoorn, Garant

Houten, D, van (2000) Inclusief burgerschap en sociale rechten. Tijdschrift voor humanistiek, nr. 3 jaargang 1

Jackson, L. (2002), Freeks, Geeks & Aspergersyndroom. A User Guide to Adolescence (Mafkezen en het Aspergersyndroom, een handleiding voor de puberteit; vertaling Ralphien Boissevain) Amsterdam: Nieuwezijds

Lakerveld, J. van & Otter, M. den (2009) Perspectief op inclusief. Vruchten van praktijkonderzoek. Antwerpen- Apeldoorn: Garant

Otter, M. den Collectief inclusief, gelezen op de site van Fontys OSO

Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Lieshout, T. van, (2002) Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Peeters, Th. & Quak. G. (2003) Het Aspergersyndroom. Autisme in het regulier en speciaal onderwijs. Antwerpen- Apeldoorn: Garant

Rieffe C, Potharst E, Meerum Terwogt M, Begeer S, Stockmann L. & Cowan, R. (2005). Expressie van emoties bij hoogfunctionerende kinderen met autisme. *Kind en Adolescent*, 14, 1-10.

Vermeulen, P. (herwerkte uitgave 2005) Een gesloten boek, autisme en emoties. Leuven/Voorburg: Acco

Wichers-Bots, J. & Haasen, M. (2008) Naar een anti-vriendelijke school. Leerlingen met autisme en open opdrachten. Antwerpen- Apeldoorn: Garant

Bijlage 1

Verslag van het interview met E.

Als ik E. vraag wat het ideale onderwijs is voor hem, zegt hij: 'Nou ja, gewoon in mijn eigen kamer zitten en dan zelf werk doen zonder dat ik gestoord word door docenten en zo. Gewoon alles zelf doen.'

Met alle hulpmiddelen die ter beschikking staan, zou hij zo de middelbare school willen doen. Hij weet dat het behalen van dat diploma nodig is voor later, voor verdere opleidingen en werk, maar het liefst zou hij alleen studeren, zonder docenten en medeleerlingen om hem heen.

Toen hij halverwege groep 8 van zijn basisschool naar een school voor speciaal onderwijs ging om geobserveerd en getest te worden, was hij daar niet blij mee. Plotseling viel zijn vertrouwde omgeving weg, hij moest gaan praten en allerlei tests doen. Hij kon er bijna niet aan meedoen, zo boos voelde hij zich. Na drie maanden hoorde hij dat hij het syndroom van Asperger had. In zijn oren was het een negatief verhaal dat niet over hem ging. Er was een periode van angst, dat hij zou moeten veranderen, dat zijn gedachten veranderd zouden worden en dat 'ze' zouden willen dat hij 'normaal' zou worden. Uiteindelijk besloot hij dat hij gewoon was die hij was. Vervolgens meldde hij zich aan bij een reguliere middelbare school. Hij wilde een gewone leerling zijn zonder extra gesprekken, zonder gezeur.

Intussen is hij gewend aan het regelmatige contact met zijn begeleider en de ruimte die het VIP-huis genoemd wordt. Hij vindt het fijn om daar in alle rust met een paar anderen de pauzes door te brengen en er te werken. Hij heeft een ander zicht gekregen op Asperger en weet dat hij een heleboel fantastische eigenschappen heeft.

De eerste anderhalf jaar brengt hij door op de havo. Na een half jaar wennen gaat hij hard aan het werk. Na de zomervakantie gaat het prima en omdat de cijfers goed zijn, mag hij de na de Kerst de overstap maken naar het vwo.

Vol vertrouwen stapt hij erin, om vervolgens stil te vallen. Als ik hem naar de reden vraag: 'Ik doe mijn huiswerk niet en er is teveel herrie in de klas. Ik dacht dat dit op het vwo anders zou zijn. Bovendien moet ik te snel weer naar iets anders.'

In de weken vóór het interview heeft hij tijdens een projectweek half meegedraaid en verder veel achterstanden weggewerkt. Daarna mocht hij een week uit de klas, een time-out om op zijn manier te studeren en tot rust te komen. Hij werkt graag langere tijd aan hetzelfde en heeft veel last van de leswisselingen (wisselen van vak en docent) en het lawaai in de klas.

Wat heeft E. nodig van zijn docenten?

- Zij moeten niet te aardig, maar ook niet te streng zijn.
- Ze moeten het niet goed vinden als ik mijn huiswerk niet heb, maar ook niet gelijk door het lint gaan.
- Ze moeten een stem hebben waardoor je weet waarvoor je het doet.
- Ze moeten een beetje zakelijk zijn.
- Ze moeten niet teveel praten, dan dwaal ik af.
- Ik heb aanmoediging nodig en dat een docent zich ook aan mij aanpast. Bijvoorbeeld dat ik langer over iets mag doen.
- Als ik wegdroom, heb ik het nodig dat hij me er even bij haalt.
- Tijdens de uitleg moet hij het niet erg vinden als ik de informatie in het boek lees.

- Het is fijn als de informatie ook digitaal gegeven wordt. Dan is het ook zichtbaar en kan ik het beter volgen. Als een docent praat, dwaal ik vaak af en hoor niet meer wat er gezegd wordt.

Op mijn vraag wat de docenten van hem mogen verwachten, zegt hij:
Dat ik gemotiveerd ben en er voor ga.

Bijlage 2

Verslag van het interview met de moeder van E.

In het eerste gedeelte van het interview vertelt moeder hoe ze altijd al geweten heeft dat E. een bijzonder kind was. Een wijs, oud mannetje in een klein lijfje. Praten deed hij niet per sé erg vroeg, maar wel gelijk goed. Hij bezocht de peuterspeelzaal en daarna de Vrije School. Ze merkte al vroeg dat hij erg gevoelig was en snel overprikkeld raakte.

Toen er op de basisschool geconstateerd werd dat hij geen gemiddeld kind was, werd hij in klas 4 (groep6) getest op intelligentie.

In de eerste drie jaar had hij een leerkracht met wie hij het goed kon vinden. Deze leerkracht kon hem met humor benaderen en wijs omgaan met zijn woedeaanvallen als hij gefrustreerd was. Daarna echter kreeg hij een andere leerkracht, die van E. verwachtte dat hij zich aanpaste aan de groep en autoritair optrad. Na de test werd hem extra stof aangeboden en hij mocht andere dingen doen dan de andere kinderen. Toch waren de conflicten de wereld niet uit en in klas 6 (groep 8) werd besloten hem naar de Ambelt in A. te doen om poliklinisch geobserveerd en getest te worden en daar verder onderwijs te volgen om de basisschool af te maken. In verband met de noodzakelijke aanvraag voor een rugzakje ging alles wel erg snel. Dat zorgde er ook voor dat E. een paar maanden lang niet wilde meewerken en pas in de laatste maanden voor de overstap naar de middelbare school de diagnose Asperger gesteld werd.

Als we spreken over wat E. nodig heeft op school, noemt moeder de volgende zaken:

- Duidelijkheid en structuur. Het is nodig dat E weet wat een docent van hem verwacht en wat hij van de docent kan verwachten;
- Afwisseling van activiteit en rust, van samen met anderen en alleen. Na een heleboel informatie ook weer de tijd hebben om het te laten bezinken;
- E. is gevoelig voor complimenten. Een positieve benadering helpt E. de docent te vertrouwen.
- Het is nodig dat de docent eerst contact maakt, voordat hij E. iets vertelt. E. moet weten, zien dat er iets tegen hem gezegd zal worden. De docent moet terug vragen wat E. ervan begrepen heeft.
- Het zou fijn zijn als de docenten het zien als E. 'vol' raakt. Dan krijgt hij een verdwaasde blik en kan niets meer opnemen. Dan moet hij zich kunnen afzonderen.
- Het zou mooi zijn als E. in een kleine groep zou kunnen zitten en als hij thuiskomt niets meer voor school hoeft te doen. Hij komt erg moe thuis en heeft dan eigenlijk alleen maar rust nodig.
- Het zou prettig zijn als de docenten ook af en toe met moeder bellen over E. Om informatie te vragen of te geven.
- Moeder zou het op prijs stellen als de communicatie met de begeleider van E. nog frequenter is, zodat school en thuis nog beter op elkaar kunnen afstemmen;
- Het zou fijn zijn als het huiswerk en eventuele studiewijzers op de site zouden staan. Het gebeurt nogal eens dat E. het niet genoteerd heeft in zijn agenda.
- Zoveel mogelijk rekening houden met de behoeften van E. Dan kan er uit komen wat er in zit.

Bijlage 3

Verslag van het interview met docente A.

De docent staat open voor leerlingen die aparte aandacht en zorg nodig hebben. Zij heeft al een keer E. een extra uur les gegeven na zijn overstap en is bereid rekening met hem te houden.

Zij werkt met studiewijzers. De repetities voor haar vak maakt E. in het VIP-huis.

Zij zegt voldoende informatie over E. gekregen te hebben en vindt het nodig dat er in de leerlingbesprekingen extra tijd vrij gemaakt dient te worden om te bespreken hoe het gaat met deze leerling en anderen die bijzondere aandacht nodig hebben.

Overigens zou zij zelf als docent meer willen leren over hoe op een reguliere school passend onderwijs gegeven kan worden.

Ik vraag de docente welke indruk zij heeft van E. Wat valt op en wat heeft hij van haar nodig?

- E. is blij met een goede studiewijzer. Daar kan hij mee aan de slag en hij doet dat dan ook.
- Als hij de link heeft naar wat hij moet doen, gaat hij aan het werk.
- Als ik hem aankijk, luistert hij en doet wat ik hem vraag, zoals bijv. Pak je agenda.
- Als ik de klas de instructie geef om de boeken te pakken, is er herhaling nodig voor Erin.
- Hij heeft zelden zijn werk voor elkaar, ook al staat het in zijn agenda. Ik heb de indruk dat hij het dan vergeten is en dat het hem spijt.
- E. is beleefd en respectvol.
- E. is erg verlegen als hij een beurt heeft. Spreekt dan extreem zacht.
- Hij is soms dromerig.
- Bij maakopdrachten is hij het meest geconcentreerd.
- Hij is sterk in de grammatica. En waarschijnlijk ook in het luisteren.
- Open opdrachten levert hij niet in. Spreekvaardigheid kan ik nog niet over oordelen.
- Toen hij een keer zijn werk wel had gemaakt, kwam hij dat trots laten zien.
- Hij heeft het nodig dat ik hem in de gaten houd, zorg dat hij erbij kan blijven.
- Hij vraagt niet zelf om hulp.

Bijlage 4

Verslag van het interview met docente B

Deze docente Nederlands is 3^e jaars student en ziet vanuit haar kennis op dit moment de volgende behoeften bij Erin:

- E. heeft behoefte aan duidelijkheid. Ik geef nog een keer extra voor hem aan wat we gaan doen.
- Hij heeft het nodig dat ik in de gaten houd of hij bij is.
- Ik controleer of hij het huiswerk in zijn agenda schrijft.
- Als hij iets in orde heeft, geef ik hem een compliment.

Zij vertelt dat ze nog niet zo lang geleden een forse aanvaring met E. had, omdat ze toen nog niet begreep hoe ze met hem om kon gaan. Ze was zelf net begonnen op onze school en ik had niet direct door dat er een nieuwe docente was dus had haar nog geen informatie gegeven over E. Omdat ze nog zo weinig over hem wist had ze in het begin de neiging hem maar een beetje met rust te laten. Nu het contact tussen hen groeide, was de verstandhouding erg verbeterd.

Bijlage 5

Logboek van E.

Dit is een voorbeeld van de maandag in week 22. Er is een bladzijde voor elke dag. Het is de bedoeling dat E. zich bewust wordt van wat hij doet tijdens de lessen.

[illegible]

Bijlage 6

Verslag van het interview met de heer Gert van der Zwan, rector van het Carolus Clusius College te Zwolle op 21 april 2011

Gert, je vertelde me al dat men bezig is met een zorgprofiel voor onze school?

Wat voor ons van belang is, is vast te stellen hoe kunnen wij hier in het Zwolse een dekkend aanbod maken, dat elke leerling ergens terecht kan en waar is onze plek in dat palet?

We hebben natuurlijk ervaring met het Spoor 1-gebeuren, maar we hadden afgesproken dat we dat allemaal zouden doen in Zwolle. Er is de intentie om dat te blijven verzorgen. We hebben afgesproken als rectoren dat we elkaar niet op zorg gaan beconcurreren. Dat werkt twee kanten op: geen enkele school wil de zorgschool van Zwolle zijn en dat betekent ook dat we het goed moeten verdelen. Daaroever proberen we nu helderheid te krijgen en daarvoor heeft het samenwerkingsverband het KPC ingehuurd (interviews) om samen met ons te verkennen hoe we erin staan. Hoe wij aankijken tegen onze zorgbreedte en wat we denken te kunnen.

En is jouw eigen visie hierin ook van belang?

Ja, daar werden we ook op bevraagd: hoe zie jij je school daarin en wat denk je, wat wil je, wat kun je en de volgende stap was de mogelijkheid voor iedere docent om een enquête in te vullen en op basis van de gesprekken en de enquête van de docenten van de scholen die bij het samenwerkingsverband horen....

Op basis van wat men daar uit haalt, krijg je een eerste invullen van de kaart. Wij hebben aangegeven dat we met name de expertise die we hebben opgebouwd in het VIP-huis verder willen uitbouwen en dat daar onze kracht ook ligt. Dan praten we inderdaad over het helpen van leerlingen met stoornissen in het autistisch centrum. Daarin zijn we langzamerhand expertise aan het opbouwen. Dan de kinderen met ADHD en we willen ook best praten over groepen kinderen waar ook een plek voor gevonden moet worden, of dat nu dove of blinde kinderen zijn. Daar staan wij voor open. Maar wat we weten en kunnen is de expertise die wij hier in het zorghuis opgebouwd hebben.

Jij zei wat we nu hebben willen we eigenlijk wel houden en de expertise uitbouwen, met name omdat we met autistische kinderen zo bekend zijn. Nu is het zo dat binnen Spoor 1 veel kan, maar we zitten steeds een beetje op de grens van: kan dit kind integreren in het reguliere onderwijs, hoe ver kun je je grenzen oprekken om een kind nu Passend Onderwijs te geven.

Daar zit een heel bijzonder spanningsveld, omdat je in mijn visie de vraag moet betrekken Als je kijkt naar E., daar wordt heel veel zorg op gezet. In hoeverre moet je de reikwijdte van je zorg gaan oprekken? Met in je achterhoofd het idee van: als we zo'n kind naar het diploma hebben geleid, als dat ons gaat lukken, dan is dat natuurlijk een heel mooi succes, maar welk perspectief is er? Ik weet niet welk niveau E. gaat halen, maar stel dat hij een atheneumdiploma gaat halen, dat hij daar cognitief sterk genoeg voor is, met alle zorg die jullie hem gegeven hebben? Kan hij dan wel gaan studeren? Is dat haalbaar, is dat realistisch om dat te verwachten?

Wat zou jij zelf willen met de school wat betreft Passend Onderwijs?

Wat ik al zei, ik denk dat de grote uitdaging ligt in het helpen van kinderen die problemen op het gebied van het autistisch spectrum hebben en dan zou ik de school zo willen inrichten dat ze onderdeel blijven uitmaken van de schoolgemeenschap. Ik heb wel met ouders gesproken die het liefst hebben dat je een aparte school maakt, zo van een rode school en een groene school en als het dan even niet gaat, dan wissel je van de rode naar de groene of andersom. Dat schijnt ergens in Brabant te functioneren. Maar ik zoek het meer in wat is er nou nodig om jongens en meisjes zoals E. te helpen tot en met het moment dat we ze hun diploma kunnen meegeven. Zelf kan ik niet beoordelen wat daarvoor nodig is. Jij geeft aan:

het zou een optie zijn als je een lokaal hebt waar rust, reinheid en regelmaat heerst en bezetting gedurende alle schooluren. Als dat het is, dan zouden we denk ik een deel van het budget voor het passend onderwijs daaraan moeten besteden. Als dat de oplossing is. Maar met mijn kennis kan ik dat niet beoordelen.

Als jij de aankomende twee jaar bezig gaat met de invoering van Passend Onderwijs, hoe zou jij dat dan met de docenten willen doen? Vind jij dat de docenten extra scholing moeten hebben?

Ik denk dat dit zeker het geval zal zijn, want heel veel mensen weten niet hoe ze deze leerlingen in de groep mee moeten nemen, een soort handelingsverlegenheid, zeg maar. Vorig jaar is er een begin mee gemaakt door die middagen over passend onderwijs. Onze bedoeling was, dat men een idee kreeg van de problematiek waar je mee te maken (kan) krijgen als docent en de volgende stap is, hoe doe je dat dan? Het mooie hiervan (wijst op mijn onderzoek) is, dat als je gewoon aansluit op de basiscompetenties, die van elke docent verwacht worden, er een paar tussen zitten waar we dan echt even de nadruk op leggen. Dat is nou precies waar deze kinderen behoefte aan hebben, en je zegt zelf al: voor andere kinderen is het ook niet slecht, maar het betekent wel dat het niet vanzelf gaat. Daar geloof ik niet in. Als we het passend onderwijs serieus gaan oppakken, dan moet dat ook op die manier bij de docenten terecht komen en hoe we dat doen? We kunnen gebruik maken van ons eigen scholingsplan of professionaliseringsgids. We kunnen het daar een plek in geven, en hoe weet ik nog niet, of we dat in teamverband doen? Welke rol kan SVIB daarin spelen, dat is jouw invalshoek natuurlijk. Ik denk dat SVIB voor iedereen goed is. Het is altijd goed om te zien wat jouw gedrag met de kinderen doet, want meer dan de helft ontgaat je natuurlijk, omdat je bijvoorbeeld geconcentreerd bent op de leerstof, op een paar leerlingen, enz.

Hoe zou je het vinden als er volgend jaar een aantal mensen zich in een werkgroep zouden bezig houden met de invoering van het passend onderwijs op onze school?

Dat neem ik mee om over na te denken.

Bijlage 7

Zorgprofiel autisme van het CCC

1. De begeleiding van leerlingen met autisme

Tot nu toe is er voor de leerlingen die een beperking hebben binnen het autismespectrum niet een andere, specialere zorg dan voor andere leerlingen die met een rugzak binnenkomen. Er wordt wel gekeken of de leerling zou kunnen functioneren binnen de bestaande kaders van de school. Is dat uiteindelijk niet zo, wordt er een plaats gezocht binnen het speciale onderwijs.

Deze leerlingen hebben begeleiding van een zogenaamde rugzakbegeleider die in samenwerking met de ambulant begeleider en de orthopedagoog de leerling ondersteunt.

2. Kennis en vaardigheden van docenten en zorgspecialisten

Op het CCC zijn een zorgcoördinator, meerdere begeleiders van rugzakleerlingen (uit ieder team minimaal één) en iemand die het zorghuis bemenst in dienst. Twee ambulant begeleiders hebben overleg met de rugzakbegeleiders, de ouders en de rugzakleerlingen. Verder maakt de locatie gebruik van de diensten van orthopedagogisch en didactisch centrum "Het Lumeijn". Een orthopedagoog en een remedial teacher zijn gemiddeld één dagdeel in de week op het Carolus Clusius College aanwezig. Ook een schoolcounselor van Bureau Jeugdzorg is een dagdeel in de week aanwezig.

Als een leerling met de diagnose ASS bij ons komt, zal hij in de praktijk te maken krijgen met zijn mentor, zijn rugzakbegeleider, degene die aanwezig is in het zorghuis, soms de ambulant begeleider en soms de orthopedagoog. Met name als de leerling wat ouder wordt, zal hij ook betrokken worden in het gesprek met de ouder(s). Bij bovengenoemde groep mensen is in ruime mate kennis aanwezig over autisme. Ook weten zij de leerling te begeleiden waar dat nodig is.

Normaal gesproken heeft de leerling elke week contact met zijn rugzakbegeleider. Samen met de ambulant begeleider houdt deze overzicht wat betreft de behoeften en de uitvoering van het handelingsplan van deze leerling. Ook is er tweemaandelijks contact tussen de ouder(s), de ambulant begeleider en de rugzakbegeleider. Zo mogelijk is ook de mentor hierbij aanwezig.

De docenten worden geïnformeerd door middel van een paper over de onderwijsbehoeften van de leerling en de rugzakbegeleider is mogelijk ook op de leerling bespreking aanwezig. De informatie is ook na te lezen op Magister, een elektronisch leerlingvolgsysteem.

Mijn inziens is het noodzakelijk om docententrainingen te geven over het bieden van Passend Onderwijs aan leerlingen met autisme. Ik constateer ten eerste dat niet iedereen achter het idee van Passend Onderwijs voor deze leerlingen staat en ten tweede dat de kennis over wat deze leerlingen nodig hebben, niet in voldoende mate aanwezig is. Dat leidt tot overbodige frustratie zowel bij de docenten als bij de desbetreffende leerling.

3. Klassenniveau

Op klassenniveau wordt er voorlichting gegeven. Dit gebeurt door de ambulant begeleider, zo mogelijk in samenwerking met de leerling.

Het bieden van passend onderwijs door de docenten is nog onderbelicht. Het zou fijn zijn als men samen met het team afspraken hierover zou kunnen maken.

De mentor komt o.a. in actie als er onenigheid ontstaat tussen de leerling en zijn klasgenoten. Hij zal hierbij overleg hebben met de rugzakbegeleider. Andersom zal

de laatste de mentor regelmatig op de hoogte houden van de voortgang in de gesprekken die hij heeft met de leerling.

4. Taak zorgspecialisten

De zorgspecialisten zijn de ambulant begeleider en de orthopedagoog. Als een leerling nog geen rugzak heeft, zal de orthopedagoog zo mogelijk samen met de mentor de inspanningsverplichting nakomen die de school biedt voordat een rugzak aangevraagd kan worden.

5. Ondersteuning van docenten en mentoren door de zorgspecialisten

De ondersteuning die de zorgspecialisten aan docenten en mentoren biedt, is om door middel van een handelingsplan structuur te bieden aan wat de leerling nodig heeft en welke aanpak voor deze leerling de beste is. Docenten kunnen ook contact opnemen met de begeleider van de leerling als zich incidenten hebben voorgedaan of als er problemen zijn met het werk dat de leerling moet doen. Soms is het effect positief. Als voorbeeld noem ik het begeleiden van een gesprek tussen een docent en de leerling, waarin er afspraken gemaakt konden worden. Ook voor het begeleiden van open opdrachten is het goed als docent en rugzakbegeleider contact hebben over het te maken werk. M.i. kan er in deze nog veel meer winst geboekt worden.

6. Communicatie

De communicatie over de leerling met autisme verloopt zowel mondeling als schriftelijk. Zie daarover ook wat er boven al geschreven is. Verder is zo mogelijk de rugzakbegeleider aanwezig in de leerling bespreking. Dit zou ik graag veranderd willen zien in een aparte bespreking met het docententeam, omdat de tijd in een leerlingbespreking te kort is en vooral over de resultaten gaat. Wat verder noodzakelijk is, maar nog niet gebeurt, is dat het OOP-team beter op de hoogte gebracht moet worden.

7. Resultaten

De resultaten op het CCC wat betreft de leerlingen met autisme zijn redelijk tot goed te noemen. Het ligt er wel aan welke resultaten er bedoeld worden. Het is zo dat deze leerlingen zich bij ons thuis voelen en niet vaak geconfronteerd worden met pestgedrag. Als dat wel gebeurt, wordt het aangepakt. Als we over leerresultaten spreken, is er nogal wat verschil. De één blijft een keer zitten, de ander doet het over het algemeen goed, maar presteert onder de maat met één of twee vakken. Vakken met open opdrachten en lange teksten vragen soms meer begeleiding. Het uitvoeren van creatieve vakken is soms een probleem, waarbij grote flexibiliteit en extra begeleiding van de docenten gevraagd wordt. Ik ben blij met de docenten die hierin graag iets willen betekenen voor de leerling, zodat zijn leeromgeving veiliger en de te leren zaken meer haalbaar worden.

Bijlage 8

Conclusies uit het rapport 'Zorg op Maat'

1. Situatieschets

Het Carolus Clusius College is een christelijke scholengemeenschap voor Vmbo onderbouw, Havo en Vwo in Zwolle. De school vormt een cluster met het Agnieten College Wezep. Ten tijde van het schrijven van dit Onderwijszorgprofiel maakt de school een sterke groei door. Het CCC wil een school zijn waar respect en aandacht is voor verschillen tussen individuen. Men ziet het als een opdracht om leerlingen met een specifieke zorgbehoefte een passende plaats te bieden binnen het onderwijs.

Het Carolus Clusius College (CCC) profileert zich als wereldschool, waarbij internationalisering en internationale samenwerking geaccentueerd worden. De school profileert zich niet op zorg, maar de zorg is wel op orde.

Passend Onderwijs leeft wel op de school. Men ziet de ontwikkelingen met zorg tegemoet.

Met name de onduidelijkheid omtrent veel zaken roept vragen op: hoe moeilijk gaat het worden in de toekomst? Welke type leerling moeten wij kunnen bedienen?

Docenten zijn wel bereid om aanpassingen te doen. De basishouding is steeds meer: dit kind is aan ons (team) toevertrouwd, en daar voelen wij ons verantwoordelijk voor. De goede zorgstructuur, een goede zorgcoördinator, en het Vip-huis (met de mogelijkheden om terug te vallen op ondersteuning) zijn factoren die een goede stap in de richting van Passend Onderwijs zijn.

Met betrekking tot handelingsgericht werken lijken er verschillen te zijn tussen de teams: het VMBO lijkt in pedagogisch en didactisch verder gevorderd te zijn in het leveren van (onderwijs)zorg op maat dan de bovenbouw Havo/Vwo.

Uit de vragenlijsten die door de docenten en het management zijn ingevuld komt naar voren dat het team zich tamelijk competent voelt als het gaat om *intern en extern samenwerken* en *reflecteren en ontwikkelen*. Op het gebied van pedagogisch handelen wordt in de vragenlijsten verhoudingsgewijs gemiddeld gescoord. Het betreft het in gesprek gaan met de leerling, het maken van afspraken en het belonen van de leerling.

Op *organiseren van werk en werkomgeving* wordt erg laag gescoord. Het betreft lage scores op het gebied van het systematisch vastleggen en in kaart brengen van de onderwijsbehoefte van een leerling, het afstemmen van de ruimte op de onderwijsbehoefte van leerlingen. Ook op het gebied van *didactisch handelen* wordt tamelijk laag gescoord: het betreft gedifferentieerd lesgeven, aanpassen van instructie op behoefte van de leerling, doelen stellen, evalueren en vervolgdoelen stellen.

Uit cijfermatige gegevens die aangeleverd zijn door de school blijkt dat 172 van de 1350 leerlingen gebruik maken van de basiszorg. Vmbo leerlingen maken verhoudingsgewijs meer gebruik van de basiszorg dan Havo/Vwo leerlingen.

Daarnaast maken 68 leerlingen gebruik van de breedtezorg. Dit is ongeveer 5% van de totale populatie.

Samenvattend kan gesteld worden dat de school 95% van de leerlingen opvangt via basiszorg en voor 5% van de leerlingen een beroep doet op externe ondersteuning.

2 Ambities van de school

Het CCC is volop in ontwikkeling en snel groeiend: met name de invoering van het wereldschoolconcept brengt veranderingen met zich mee op het gebied van het onderwijs. De groei van de school, het wereldschoolconcept en de ontwikkelingen rond Passend Onderwijs vragen veel tijd, ruimte en aandacht van het schoolteam voor organisatie en invulling van het onderwijs.

Vooraf het management is zeer ambitieus ten aanzien van de competenties op het gebied van onderwijszorg. De hoogste ambities liggen op het gebied van *reflecteren en ontwikkelen* (een lerende organisatie zijn, een open cultuur voorstaan, blijven professionaliseren). Het team laat hoge ambities zien op het gebied van *intern en extern samenwerken en pedagogisch handelen*. Didactisch handelen scoort verhoudingsgewijs lager. De laagste ambities liggen op het gebied van *organiseren van werk en werkomgeving*.

Uit het bovenstaande blijkt, dat er sprake is van een verschil in ambities tussen management en de docenten. Om te voorkomen dat de beide partijen het contact met elkaar gaan verliezen, is het aan te raden om met name over dit resultaat van de digitale vragenlijst met elkaar in gesprek te gaan en te blijven.

Getuige het ruime scholingsaanbod van het CCC, wordt er aan professionalisering van het team veel waarde gehecht. Met betrekking tot de zorg geeft het team aan behoefte te hebben aan professionalisering op het gebied van pedagogisch en didactisch handelen en op het gebied van het organiseren van werk en werkomgeving. De scholingsbehoefte komt op deze terreinen overeen met de ambities, hetgeen positief genoemd kan worden. Concluderend kan gesteld worden dat het team van het CCC goed aangeeft op welke terreinen zij zich al dan niet competent acht en op welke terreinen de behoeften liggen met betrekking tot de professionele ontwikkeling. Het lijkt zinvol om hierop in te spelen, bijvoorbeeld door de systematiek van handelingsgericht werken structureel in te gaan voeren op de school.