

Problem in an opportunity or Opportunity in a problem?



Welke factoren spelen een rol bij probleemgedrag van VMBO B/K brugklassers met autisme in de lessituatie ?



Masteronderzoek
Begeleid door Drs. I. Grooten en Mw. G. Quak ME

Yvonne van den Berg
Bovenland 4
5663 HP Geldrop
y.vandenberg@student.fontys.nl
Studentnummer 2127346

Thuisbegeleider NOVAZ
M SEN Autismespecialist

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen, Eindhoven
Geldrop, juni 2010

Samenvatting

Als onafhankelijk autismespecialist doe ik praktijkonderzoek op een reguliere school in het voortgezet onderwijs. Docenten geven via hun zorgcoördinatoren aan probleemgedrag¹ te ervaren bij hun leerlingen met autisme². Is hen lesgeven een kans of een probleem? In mijn verkennend onderzoek wil ik antwoord krijgen op de vraag:

Welke factoren spelen een rol bij probleemgedrag van VMBO B/K brugklassers met autisme in de lessituatie.

Wat wordt er onder probleemgedrag verstaan en hoe ervaren docenten dat? Welke inzichten komen voort uit informatie vanuit de leerlingen met autisme zelf? Wat levert het bekijken van filmfragmenten door een niet participierend observatieteam³ op aan inzichten?

Mijn belangrijkste conclusies zijn:

- De literatuur gaat veelal uit van wat schadelijk is voor de persoon met autisme en zijn omgeving. Docenten geven aan waar zij last van hebben of hun NT⁴ leerlingen: Zij kijken vanuit een NT perspectief en ervaren probleemgedrag.
- De probleemgedragingen zijn anders tijdens de vrije lessituaties dan in de klassieke lessituaties en lijken veelal van een groter onrustniveau⁵ te getuigen.
- Gevoelens ten opzichte van hun leerling met autisme neigen naar negativiteit.
- Er is meer aandacht nodig voor specifieke didactische vaardigheden.
- Er is bij docenten veelal weinig behoefte aan extra ondersteuning.
- Als leerlingen met autisme boos zijn, doen anderen volgens hen niet wat zij dan nodig hebben.

Aanbevelingen liggen vervolgens op het gebied van rust en harmonie creëren in de klas zonder veel nadruk te leggen op autisme.

De open houding van het team geeft ruimte voor groei in het lesgeven aan leerlingen met autisme op deze reguliere school: *opportunity in a problem*.

1 Iedereen kijkt anders tegen dingen aan. Dat maakt dat bepaald gedrag wordt ervaren als probleemgedrag of niet.

2 Met de term autisme bedoel ik het hele autismespectrum. Ik schaar mij achter Peter Vermeulen en houdt de terminologie simpel.

3 Gelegenheidsteam bestaande uit 2 zorgcoördinatoren, Ambulant Begeleider (REC 4) en mijzelf

4 NT: Neuro Typical. 'de normale', niet autistische mens

5 Arousal

Yvonne van den Berg

Inhoudsopgave	Blz
Voorblad	
Samenvatting	2
Inhoudsopgave	3
Voorwoord	5
Inleiding	6
Hoofdstuk 1	7
Wat vermeldt de literatuur?	7
1.1 Autisme en de leerling	7
1.1.1 Probleemgedrag	7
1.1.2 Neurologische stoornis	7
1.1.3 Het belang van verduidelijking	7
1.1.4 Begrijpen van de context in de klas	8
1.1.5 Emoties in de klas	8
1.1.6 De impact van zintuiglijke prikkelverwerking in de klas	9
1.2 Autisme en de docent	9
1.2.1 Houding en autisme	9
1.2.2 Competenties en autisme	9
1.3 Autisme en passend onderwijs	10
1.3.1 Passend onderwijs in zijn algemeenheid	10
1.3.2 Passend onderwijs op de school van mijn onderzoek	11
Hoofdstuk 2	11
Wat ga ik onderzoeken en waarom op deze manier?	11
2.1 Beschrijving en doel van het onderzoek	12
2.1.1 Beschrijving van het onderzoek	12
2.1.2 Doel van het onderzoek	12
2.2 Onderzoeksaanpak	12
2.3 Onderzoeksmethode	13
2.4 Onderzoeksinstrumenten	13
2.5 Betrouwbaarheid, triangulatie, validiteit en verantwoording	15
2.5.1 Betrouwbaarheid	15
2.5.2 Triangulatie	15
2.5.3 Validiteit	15
2.5.4 Verantwoording	15
Hoofdstuk 3	15
Wat heb ik onderzocht?	15
3.1 Uitwerking van de deelvragen	15
3.1.1 Wat is volgens de betrokken docenten de definitie van probleemgedrag?	16
3.1.2 Wat is het verschil tussen deze definitie in vergelijking met de definitie gevonden in de literatuur?	17
3.1.3 Welke top 5 aan gedrag wordt door docenten als probleemgedrag ervaren?	17
3.1.4 Is er een verband tussen probleemgedrag en het soort vak?	18
3.1.5 Hoe ervaren de betrokken docenten het lesgeven aan leerlingen met autisme?	19
3.1.6 Welke drie pedagogische en didactische vaardigheden scoren docenten <u>zelf</u> het laagst?	20
3.1.7 Waar hebben de betrokken docenten behoefte aan in de begeleiding van hun leerling met autisme?	20

<i>Vervolg inhoudsopgave</i>			Blz
	3.1.8	Welke inzichten in het probleemgedrag komen voort uit informatie van de leerlingen met autisme zelf?	21
	3.1.9	Welke inzichten in het ontstaan van probleemgedrag geeft observatie van filmfragmenten door het observatieteam?	24
Hoofdstuk 4		Wat zijn mijn conclusies en aanbevelingen?	24
	4.1	Conclusies	24
	4.2	Aanbevelingen	27
Hoofdstuk 5		Hoe kijk ik terug op deze onderzoeksperiode?	28
	5.1	Reflectie op het masteronderzoek	28
	5.1.1	Wat is goed gegaan?	28
	5.1.2	Wat is minder goed gegaan?	29
	5.2	Reflectie als autismespecialist	29
	5.2.1	Wat is goed gegaan?	29
	5.2.2	Wat is minder goed gegaan?	30
Literatuurlijst			31
Bijlagen	1	Vragenlijst voor docenten van klas B1A en B1B	33
	2	Gecumuleerde lijsten t.b.v. grafieken	38
	3	grafieken	41
	4	Uitgebreide uitleg bij deelvraag 4	43
	5	Cumulatieve lijst didactische en pedagogische vragen	44
	6	Uitgebreide uitleg bij deelvraag 5	45
	7	Opstel	46
	8	Vragenlijst "Hoe gaat het met jou in de brugklas?"	49
	9	Overzicht prettige/ niet prettige lessen in relatie tot vak of docent	55
	10	Indrukken tijdens observatie	56
	11	Observatie instrument t.a.v. het gedrag van de leerling met autisme in de klas	59
	12	Observatie instrument t.a.v. de rol van de docent in de klas	60
	13	Uitgebreide uitleg bij conclusies en aanbevelingen	61
	14	Uittreksel uit de wet "BIO"	63
	15	Planning masteronderzoek	65

Voorwoord

Ik ervaar het als zeer verrijkend, dat ik mijn masteronderzoek heb mogen doen op een reguliere school voor voortgezet onderwijs. De bereidwillige houding van het team en de leerlingen om een voor hen onbekende onderzoeker informatie te verschaffen vind ik buitengewoon. Mijn blik als autismespecialist is weer verder verruimd!

Terugkijkend op dit onderzoek wil ik enkele mensen bedanken.

Ik bedank mijn onderzoeksbegeleider mw. I. Grooten.

Daarnaast ben ik de docenten uit dit onderzoek, twee zorgcoördinatoren en ambulant begeleider⁶ waar ik mee samenwerkte erkentelijk voor hun positieve houding en inbreng in het onderzoek.

Ik bedank mijn critical friends voor hun feedback en mijn gezin. Fijn al die kopjes koffie, het gestofzuig en gepoets als moeder bezig was met haar masteronderzoek...

Last but not least denk ik aan mijn neefje. Zijn autisme en gedrag hebben mij mede geprikkeld om de weg van autismespecialist in te slaan.

Yvonne van den Berg, juni 2010

⁶ Ik houd namen anoniem, omdat niet de persoon en de school maar de inhoud er toe doet in dit onderzoek.

Inleiding

Donna Williams, een volwassen vrouw met autisme zegt over haar ideale educatieve omgeving (1998, 63):

“In mijn ideale educatieve omgeving zouden professionals zacht moeten spreken, zodat je de keuze had om te luisteren in plaats van gebombardeerd te worden. In die omgeving zou rekening worden gehouden met monoverwerking van informatie en met zintuiglijke overgevoeligheid en al die informatieoverlast. Er zijn zoveel zaken die mensen met autisme proberen te vermijden: externe controle, wanorde, chaos, lawaai, sterk licht aanrakingen, te grote affectieve betrokkenheid, bekeken te worden of verplicht te kijken. Jammer genoeg zijn de meest educatieve omgevingen precies al die zaken aanwezig waarvoor wij de grootste afkeer hebben”.

Met bovenstaand citaat in gedachte ga ik onderzoek verrichten op een reguliere school in het voortgezet onderwijs. Zorgcoördinatoren krijgen van hun docenten namelijk berichten over probleemgedrag door 3 leerlingen met autisme in VMBO B/K brugklassen. De zorgcoördinatoren willen daarom uit hoofde van hun functie docenten meer handvatten geven om probleemgedrag te reguleren. Ook willen zij zich graag inzetten om deze leerlingen op het regulier onderwijs te houden, mede in het kader van passend onderwijs⁷. Maar wat van “bovenaf” wordt opgelegd, moet wel in de klas tot uiting komen. In de klas situatie pakt elke docent deze taak op zijn⁸ manier op. Er zijn zoveel leerlingen, die speciale aandacht nodig hebben. De ene docent ziet een kans om zich ook te verdiepen in leerlingen met autisme. Dit, zodat zij ‘erbij kunnen horen’ en niet naar het Speciaal Onderwijs hoeven te gaan. De andere docent ziet het als een probleem om deze “anders denkende, anders reagerende” leerlingen les te geven. De volgende oneliner heb ik eens gelezen en ben ik nooit vergeten. Hij geeft nu door zijn de pakkende titel vorm aan dit onderzoek:

Problem in an opportunity or opportunity in a problem?

Mijn onderzoeksvraag is voortgekomen uit de geschetste problemen:

Welke factoren spelen een rol bij probleemgedrag van VMBO B/K brugklassers met autisme in de lessituatie.

Zodra daar duidelijkheid over is, kan gericht advies worden gegeven. Ik ga dus een verkennend onderzoek doen.

Ik wil mij als autismespecialist graag verdiepen in deze problematiek. Jaren geleden hadden wij een normaal begaafd neefje met autisme in de familie, die zat op een reguliere school in het voortgezet onderwijs. Op een dag werd het leven teveel voor hem en stapte hij eruit. Toen kon ik dat niet begrijpen. Als autismespecialist wil ik vanuit meerdere perspectieven kunnen kijken om te begrijpen wat er speelt. Ik vind het prettig te mogen werken aan een onderzoek, dat mijn inzichten op dit gebied weer verruimd.

⁷ Passend Onderwijs houdt in dat onderwijs en ondersteuning moeten aansluiten op de ontwikkeling en behoeften van het kind, de mogelijkheden van het personeel en de wensen van de ouders. Als een school niet aan de behoeften van het kind tegemoet kan komen, wordt in overleg met de ouders uitgezocht welke school dat kan. “inclusief onderwijs” verwijst daarnaast naar het insluiten en niet het uitsluiten van leerlingen met extra zorgbehoeften.

⁸ Gemakshalve verwijs ik tijdens dit onderzoek naar docent en leerling als “hij”, ook als het een vrouw betreft.

Hoofdstuk 1 Wat vermeldt de literatuur?

Om de verkregen praktijkkennis uit dit onderzoek op meerdere vlakken te kunnen toetsen is het nodig een literatuurstudie te doen. Daar heb ik als enthousiast en leergierig type wel oren naar. Ik laat mij leiden door de doelgroep waar het hier om draait: ik wil meer weten over probleemgedrag in combinatie met normaal begaafde mensen met autisme. Daarnaast wil ik meer weten over passend onderwijs, want de jongens volgen het regulier onderwijs. Tevens vind ik het belangrijk mij te verdiepen in de literatuur over docenten en lesgeven aan leerlingen met autisme.

1.1 Autismen en de leerling

1.1.1 Probleemgedrag

Wat is nu eigenlijk probleemgedrag. Serruys geeft als definitie:

“Problematisch gedrag is elk gedrag dat schadelijk is voor de persoon met autisme en/of zijn omgeving”. (Serruys, 2008)

Emerson geeft op zijn beurt aan, dat het om cultureel abnormaal gedrag gaat van een persoon met een bepaalde intensiteit, frequentie of duur. De fysieke veiligheid van de persoon zelf of anderen komt dan in gevaar. Daarnaast kan het gedrag ook ernstig belemmeren om deel te nemen aan maatschappelijke activiteiten of zelfs resulteren in uitsluiting ervan. (Emerson, 2001)

Schrurs geeft aan, dat het probleemgedrag bij iedereen anders wordt ervaren. Het is afhankelijk van iemand zijn draagkracht en draaglast en afhankelijk van de persoon en het moment. (Schrurs, 2009). Serruys en Emerson gaan dus eerst uit van de persoon zelf en dan pas van degene die er problemen bij ervaart. Schrurs betreft in zijn definitie iedereen, die last heeft van probleemgedrag, ongeacht de intensiteit of kans op gevaar.

1.1.2 Neurologische stoornis

Mensen met autisme hebben hun communicatieve en sociale vaardigheden, evenals hun voorstellingsvermogen niet goed kunnen ontwikkelen door wat vooral wordt toegewezen aan een neurologische stoornis. (Steyaart, 2008).

Theoretisch wordt dit verklaard door problemen met:

ToM⁹: het vermogen om het innerlijk van jezelf en de ander te lezen en het vermogen te begrijpen dat de ander wat over jouw innerlijk kan weten. (De Bruin, 2006)

EF¹⁰: het vermogen om te plannen en te organiseren op een flexibele manier.

CC¹¹: het vermogen dat in staat stelt om samenhang te zien en de juiste betekenis ergens aan te verlenen.

Dit betekent op het gebied van communicatie dat zij niet goed weten hoe zij communicatie kunnen gebruiken. Mensen met autisme voelen wel van alles, maar zijn door hun neurologische stoornis niet in staat om communicatieve functies goed te gebruiken. Functies als aandacht vragen, emoties uitdrukken, weigeren. Mensen met autisme lijken vaak wel normaal te communiceren alleen is dat vaak gekopieerd gedrag van anderen. Het zelf kunnen inschatten wat je zegt in welke situatie is erg moeilijk. Inhoudelijk aansluiten bij het gesprek van de ander is moeilijk door hun gebrek aan voorstellingsvermogen. (Peeters, 2006)

1.1.3 Het belang van verduidelijking

Verduidelijking van de omgeving is erg belangrijk voor leerlingen met autisme. Het is een eerste graad strategie. Dit behandelprotocol cq matrix voor mensen met autisme

9 De verklaringstheorie omtrent gedrag Theorie of Mind

10 De verklaringstheorie omtrent gedrag in het omgaan met executieve functies

11 De verklaringstheorie omtrent gedrag Centrale coherentie

van Kok en Rutte (1984) geeft aan: scheppen van een aangepast, groeizaam klimaat gericht op de specifieke hulpvraag. Verduidelijking in het algemeen gaat uit van:

- Meest zelfstandige succeservaring
- Informatie met wie, hoelang en waar
- Aankondiging in overgangen
- Plaats op het schema
- Voorzien van een praktisch gebruik voor begeleiders
- Voorzien van schema's voor begeleiders
- Zorgt voor consequent gebruik van schema's door alle begeleiders
- In functie van verandering: ordening in het hoofd is niet te veranderen, visueel kan dat wel. (Duchatelet, 2008)

1.1.4 Begrijpen van de context in de klas

Er gebeurt veel in een klas. Leerlingen en docent reageren op elkaar, terwijl de lesstof wordt behandeld. Aan deze leerlingen met autisme zie je niets. Dat schept verwarring over hun gedrag in de klas. Het zijn leerlingen met een beperking, die worden overschat in hun vermogen om de uitkomst van hun gedrag te bedenken. (Serruys, 2008). Ook Vermeulen onderschrijft dit. Mede daardoor gaan zij zich meer richten op andere mensen en gesproken taal om duidelijkheid te krijgen in de onduidelijke wereld om hen heen. (Vermeulen, 1999) Informatie geeft een gevoel van veiligheid. Hun manier van informatie verwerven en interpreteren is anders dan die van NT'ers. Daardoor lopen zij veel informatie mis en leven vaak in een voor hen verwarrende wereld. Daarnaast loopt bij autisme de ontwikkeling erg ongelijkmatig. Kinderen kunnen in sommige gebieden boven het gemiddelde zitten en in andere vertraagd zijn. Op het gebied van communicatie, sociaal en emotioneel gedrag is er een groot verschil in ontwikkelingsleeftijd en de kalenderleeftijd. Docenten en andere leerlingen kunnen daardoor verbaasd zijn over hoe leerlingen met autisme reageren. (Bogdashina, 2008)

1.1.5 Emoties in de klas

Een leerling met autisme wordt vaak overvallen door emotie. De connectie tussen gebeurtenis en gevoel lijkt er vaak niet te zijn. Door deze problemen met herkenning is er vaak permanente onrust. Hij wil dan controle krijgen over zijn eigen emoties en die van anderen om weer rustig te worden. De leerling kan tactieken gaan gebruiken aan de hand van zijn eigen ervaring om grip op de situatie te krijgen. Zo kan hij stoppen met iets te doen, want dan doet hij zeker niets verkeerd. Hij kan daarentegen juist op alles reageren om de kans op succes in het begrijpen van de situatie te vergroten. (Serruys, 2008). Een leerling met autisme kent gevoelens, alleen worden deze anders ervaren of zijn van een andere kwaliteit dan die van NT'ers. Stemmingwisselingen lijken extreem over te komen, omdat er vaak moeite is met het reguleren en relativeren ervan. Ook in de klas kan de docent ervaren, dat voor de leerling met autisme iets anders heel belangrijk kan zijn dan voor de anderen. Daarbij speelt vaak zijn gevoel van oneerlijk behandeld te worden een rol. Een leerling met autisme zou daarnaast ook vaak negatief zijn. Onderzoek heeft aangetoond, dat in het algemeen hun scala aan negatieve emoties groter is dan de positieve. (Vermeulen, 1999) Meer negatieve gevoelens dan positieve kunnen zijn ontstaan door ervaringen. Hij begrijpt mensen en gebeurtenissen niet goed. De emotie angst speelt daarbij vaak een grote rol in zijn leven. Dit kan zich uiten in teruggetrokken gedrag, maar ook in agressie en depressie. Als docenten de verbale en non verbale signalen om hulp niet oppikken kan het "arousal-niveau"¹² van de leerling verhogen. Een leerling met autisme kan daardoor het gevoel krijgen te ontploffen als hij zich inhoudt in de klas om niet op te vallen bij docenten.

¹² Gradatie van positieve of negatieve opwindings
Yvonne van den Berg

De leerling vertoont daarnaast vaak automatisch “zelfregulerend gedrag”¹³. Hij kan dit bijvoorbeeld doen door probleemgedrag zoals agressie te gebruiken om weer veiligheid te krijgen uit de verwachte reactie van docent. Naast thuis is het ook op school raadzaam de 3^e graad strategie van Kok toe te passen. Door gericht te werken aan wat hij nodig heeft, kan de wereld om hem heen minder angstig worden.

1.1.6 De impact van zintuiglijke prikkelverwerking in de klas

Een leerling met autisme heeft vaak erg gevoelige zintuigen. Hij is als het ware overgeleverd aan externe prikkels. Hij kan daarnaast moeilijk filteren. Het kost hem dan ook veel energie om al die prikkels te verwerken. Wordt er veel gevraagd van de leerling, dan moet de accu weer opladen. Hij heeft hetzelfde aantal uur nodig om weer op te laden, als hij aan interactie heeft meegemaakt. (Attwood, 2008). Zeker na een drukke pauze kan het brein totaal instorten of op hol slaan. (van Dalen 2002) De leerling met autisme kan zijn handelen dan niet meer aanpassen aan wat er verwacht wordt in de klas. Daarnaast kunnen interne prikkels, zoals gedachten en gevoelens zorgen voor een dwang om iets te zeggen of te doen. De leerling met autisme weet vaak de sociale regel wel, alleen kan hij zich door zintuigoverprikkeling niet meer inhouden. (Serruys, 2008).

1.2 Autisme en de docent

Ik ben van origine docent. Ik weet daardoor wat er bij komt kijken om voor de klas te staan, al ben ik niet praktiserend. Als docent wordt er tegenwoordig veel van je verwacht op het gebied van speciale aandacht voor speciale leerlingen. Ik wil weten wat de literatuur vermeldt over autisme en de docent.

1.2.1 Houding en autisme

De docent is de spil, die zorgt voor een positieve sfeer in de klas. In die sfeer kunnen ook leerlingen met autisme goed worden begeleid.

Wat is volgens de literatuur de houding van de docent?

Deskundigen die zelf kiezen om leerlingen met autisme te begeleiden maken feitelijke uitvoering van begeleidingsafspraken tot een succes. Hierbij kan directe begeleiding eigenlijk alleen iets kan bereiken als de docent bereid is afstand te nemen van zijn eigen denken en voelen. (Serruys, 2005) Volgens Peeters en De Bruin leeft er toch nogal wat scepsis bij docenten. (Peeters, 1999, 2006) (De Bruin, 2006).

“Wat doet die hier op school”. Echolalie kan er voor zorgen, dat de docent zich geprovoceerd kan voelen. “Waag het niet”. Hij kan namelijk moeilijk begrijpen, dat de leerling het niet expres doet. De docent zou daarnaast vaker ingaan op de behoefte van de niet autistische leerling, want die vraagt op een voor hem herkenbare manier om aandacht. Bogdashina vult aan, dat het erop lijkt dat door tekorten aan Theory of Professional Authentic Mind¹⁴ het gedrag van de leerling met autisme beleefd wordt als probleemgedrag. (Bogdashina, 2008) Brouwers geeft aan, dat de docent de eerste stap moet zetten als hij schrijft “ *Het begint echter altijd met aanpassingen van diegenen die geen ASS hebben*”! (Brouwers, 2008)

1.2.2. Competenties¹⁵ en autisme

Om goed met autisme te kunnen omgaan, moet de docent over zekere competenties beschikken. Het reguliere onderwijs is niet standaard ingesteld op orthodidactisch en –pedagogische competenties. (WOSO, 2004) Op het gebied van inter-persoonlijke

13 Specifieke vorm van zelfbeschermend gedrag, dat reacties op de omgeving uitlokt. Positief door b.v. zingen. Negatief door b.v. roepen.

15 Het vermogen om als professional je eigen denken en doen los te laten om de mens met autisme te begrijpen en daarop te reageren.

16 een geïntegreerd geheel van kennis, vaardigheden en attitudes waardoor iemand in staat is om effectieve, kwaliteitsvolle prestaties te leveren gericht op een bepaalde functie/rol. Die prestaties zijn zichtbaar in concrete handelingen verbonden met een bepaalde context. (WOSO, 2004)

competenties staat in het zorgplan van de school van mijn onderzoek echter, dat docent en mentor de taak hebben contact te maken met de leerling. T.a.v. pedagogische competenties wordt daarin vermeld, dat docent en mentor over voldoende pedagogische kennis en vaardigheid dienen te beschikken om op professionele en planmatige wijze een veilige leeromgeving tot stand te kunnen brengen. Volgens Wolf is het daarbij een heilloze weg om de docent vol te stoppen met theoretische¹⁶ kennis. Een goede docent handelt intuïtief. Pas als er zich problemen voordoen, zou het nuttig zijn om over theoretische kennis te beschikken. (Wolf, 2003).

Vandenberghe geeft aan, dat de school wel van alles kan willen, maar dat de docent zich competent en ondersteund moet weten in het onderwijs aan zijn zorgleerlingen. Versterking van de zorgbreedte begint volgens hem bij de docent in de klas. Naarmate hij beter om kan gaan met de beperkingen van de leerlingen, is er minder noodzaak tot verwijzing naar speciale voorzieningen. (Vandenberghe, 2003). Daarnaast geven achterbanraadplegingen van de vakbonden AOb en CNVo aan, dat docenten aangegeven behoefte te hebben aan bijscholing en extra ondersteuning in de klas. Dit lijkt volgens hen een noodzakelijke voorwaarde voor het slagen van passend onderwijs. (onderwijsweb.nl, 2010) Voormalig Staatssecretaris Dijkma van Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap geeft aan, dat de docent het niet altijd alleen hoeft te doen, want bij handelingsgerichte diagnostiek geldt ook dat de ondersteuningsbehoefte van de leerkracht in kaart wordt gebracht. (Dijkma, 2010)

In zijn algemeenheid kan worden vermeld, dat een hele klas baat heeft bij competentievergroting van zijn docent. Er zijn immers werk- en gedragsproblemen in alle soorten en elke soort heeft zo zijn eigen oorzaak. Door het aanbieden van een duidelijke aandachtsstructuur wordt er gericht gewerkt aan klassen management ter voorkoming van werk- en gedragsproblemen. (Teitler, 2006)

1.3 Autisme en passend onderwijs¹⁷

Het regulier onderwijs herbergt nogal wat struikelblokken voor de leerling met autisme. Wat gaat passend onderwijs hem brengen?

1.3.1 Passend onderwijs in zijn algemeenheid

Passend onderwijs is een onderwerp, dat al enige jaren op de agenda staat van Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Het is blijkbaar een complex gegeven om passend onderwijs te implementeren, aangezien de aanvangsdatum telkens weer wordt verschoven. Voormalig Staatssecretaris Dijkma van het ministerie van OCW geeft in de brief 'Voortgang nieuwe koers passend onderwijs' op 21 januari 2010 aan de Tweede Kamer aan, dat gestreefd wordt om op 1 augustus 2012 van start te gaan. De zorgplicht¹⁸, de verplichte samenwerking in de samenwerkingsverbanden en het toezicht door de inspectie moeten ervoor zorgen dat een dekkend netwerk van passend onderwijs wordt gerealiseerd. De schoolbesturen krijgen een wettelijke zorgplicht, op grond waarvan scholen een passend aanbod moeten bieden aan leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte die op de school worden aangemeld of al staan ingeschreven. Uit onderzoek blijkt dat scholing gericht

17 Passend onderwijs houdt in dat onderwijs en ondersteuning moeten aansluiten op de ontwikkeling en behoeften van het kind, de mogelijkheden van het personeel en de wensen van de ouders. Als een school niet aan de behoeften van het kind tegemoet kan komen, wordt in overleg met de ouders uitgezocht welke school binnen het samenwerkingsverband dat wel kan.

18 Die regelt dat samenwerkingsverbanden de verplichting hebben om zorg op maat aan te bieden voor alle leerlingen. Alle scholen hebben met deze maatregel te maken, waardoor zorgleerlingen al vaker op reguliere scholen blijven.

op leerlingenzorg en –begeleiding een van de inhoudelijke speerpunten van de bijscholingsplannen van scholen is.

Dat verwacht nog al wat van reguliere scholen t.a.v. de leerling met autisme, namelijk:

- Een positieve houding t.o.v. inclusief onderwijs
- Voldoende opleiding en bijscholing van docenten in autisme
- Methodiek en programma's aanpassen (extra, tijd, mankracht)
- Veel overleg en samenwerking (intern en met het gezin) om de aanpak te coördineren. (Peeters, 2006).

Volgens Schuman (2010) worstelt het Nederlandse reguliere onderwijs met hoe zij moet omgaan met de diversiteit aan leerlingen in een klas. Het wordt eerder als een probleem gezien dan als een uitdaging. Er lijkt een spanningsveld tussen wat er 'van bovenaf' wordt beslist en wat de docent in de klas aan takenpakket en competenties heeft. Het lijkt Schuman van belang het denken in participeren te verschuiven van het individu naar de maatschappij: Het is niet het probleem van het individu maar van ons allen. Dit lijkt veel op de TEACCH¹⁹ benadering: Samenwerken om een zo optimaal mogelijke deelname aan de maatschappij van de persoon met autisme te bewerkstelligen.

1.3.2. Passend onderwijs op de school van mijn onderzoek

De school waar ik mijn onderzoek uitvoer, heeft als doel om de kwaliteit van zowel het onderwijs als de zorg te optimaliseren. Geïntegreerde leerlingenzorg als basis voor handelen. De wet BIO²⁰ ligt daaraan ten grondslag: Goed onderwijspersoneel bepaalt de kwaliteit van het onderwijs. Bij zo'n project is een plan van aanpak nodig. Stapsgewijs en al aanpassend zal professionalisering²¹ vorm moeten krijgen. Daarom heeft de school waar ik onderzoek heb gedaan, al in 2008 een zorgplan opgesteld. Er worden daarin zaken opgesomd, die men wil aanpakken. Men wil de mentor als spil binnen de leerlingenzorg laten functioneren. Daarnaast willen de huidige zorgfunctionarissen mentoren gaan coachen, mits zij zelf daarin worden geschoold. Ook is men er zich van bewust, dat er een duidelijke afbakening van taken en bevoegdheden tussen de verschillende organen binnen de organisatie moet zijn. Daarbij wordt specifiek gedacht aan mentoren, zorgfunctionarissen en de teams. (Hendriks e.a.2008).

Hoofdstuk 2 Wat ga ik onderzoeken en waarom op deze manier?

Mijn onderzoeksdoel, de onderzoeksmethode en de onderzoeksvraag staan in dit hoofdstuk centraal. Ik kijk vanuit mijn perspectief als 2^e jaar student Autismespecialist met een docentenopleiding. Daarnaast heb ik gewerkt als activiteitenbegeleider bij dagbesteding in de zorg voor volwassenen met een beperking en/of autisme. Tevens ben ik werkzaam geweest in het voortgezet speciaal onderwijs als medementor en heb ik enige ervaring met teamsysteemonderzoek. Het is van belang om samen te bepalen waar in een team mogelijkheden tot groei zijn. Ook is er een Ambulant Begeleider (REC 4) betrokken bij dit onderzoeksproces. Zij is werkzaam bij een stichting en dus geen onderdeel van het team. Het is wel haar doel om dit team en deze leerlingen met autisme te ondersteunen en van tips te voorzien. Vandaar dat ik de mening van het observatieteam zeer waardevol acht in de totale beeldvorming bij dit onderzoek.

19 TEACCH staat voor Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren.

20 <http://www.wet-bio.nl/>, geraadpleegd 4 mei 2010

21 Het samenbrengen van wat de organisatie nodig heeft om haar visie te realiseren en het ontwikkelen en inzetten van wat de medewerkers in potentie te bieden hebben. (Teitler, 2006).

2.1. Beschrijving en doel van het onderzoek

2.1.1 Beschrijving van het onderzoek

Ik ga onderzoek doen op een school van 1305 leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs met de richtingen VMBO, HAVO en VWO. In de twee brugklassen van de afdeling VMBO-Kader/Basis zitten elk 10 leerlingen. Na het introductie gesprek met de zorgcoördinatoren vraag ik mij veel af. Wat zijn feiten en wat is effectief in de ondersteuning van de leerling met autisme in het regulier onderwijs en zijn docent. De factoren die een rol spelen bij het ontstaan van probleemgedrag zijn nu nog niet vastgesteld. Om mijn onderzoek te kunnen uitvoeren werk ik aan de hand van een onderzoeksvraag met daarbij behorende deelvragen. De deelvragen komen voort uit de probleemstelling. De vragen moeten concreet, specifiek en meetbaar zijn.

2.1.2 Doel van het onderzoek

Mijn doel is door inzicht te krijgen in de factoren die een rol spelen bij het ontstaan van probleemgedrag gericht advies te kunnen geven. Zorgcoördinatoren zetten zich vervolgens in om de aanpak mee vast te stellen en het team daarbij te ondersteunen. Ik ga dan ook een verkennend onderzoek doen. Mijn achterliggende doelstelling is, om door inzicht leerlingen met autisme meer kans te geven om op een reguliere school onderwijs te volgen.

Ik formuleer de volgende onderzoeksvraag

Welke factoren spelen een rol bij probleemgedrag van VMBO B / K brugklassers met autisme in de lessituatie

Ik verwacht meerdere factoren te vinden die met probleemgedrag over de leerlingen met autisme te maken hebben. Ik denk deze te vinden bij docenten, de aansluiting van regulier onderwijs op leerlingen met autisme en bij de leerling zelf door zijn autisme.

Onderzoeksdeelvragen

1. Wat is volgens de betrokken docenten de definitie van probleemgedrag?
- 1a. Wat is het verschil tussen deze definitie in vergelijking met de definitie gevonden in de literatuur?
2. Welke top 5 aan gedrag wordt door docenten als probleemgedrag ervaren in de klassieke en in de vrije lessituaties?
3. Is er een verband tussen probleemgedrag en het soort vak?
4. Hoe ervaren de betrokken docenten het lesgeven aan leerlingen met autisme?
5. Welke drie pedagogische en didactische vaardigheden van de betrokken docenten scoren zij zelf het laagst?
6. Waar hebben de betrokken docenten behoefte aan in de begeleiding van hun leerling met autisme?
7. Welke inzichten in het probleemgedrag komen voort uit informatie van de leerling met autisme zelf?
8. Welke inzichten in het ontstaan van probleemgedrag komen voort uit observatie van filmfragmenten door het observatieteam?

2.2 Onderzoeksaanpak

Om bruikbare gegevens te verkrijgen, heb ik diverse onderzoeksinstrumenten gemaakt. Deze heb ik telkens afgestemd met anderen (o.a. onderzoeksgroep, zorgcoördinator) en verbeterd. In hoofdstuk 5 reflecteer ik daarnaast op verbeteringen hierin. Ook hield ik regelmatig de deelvragen bij de hand om niet te ver af te dwalen van de kern van mijn onderzoek.

2.3 Onderzoeksmethode

Ik heb op een drietal manieren methodisch mijn gegevens verzameld:

D.m.v. vragenlijsten aan docent en leerling met autisme a.d.h.v. open en gesloten vragen.

Door observeren van docent en leerling met autisme.

Door inhoudsanalyse van officiële documenten van school, boeken, artikelen, internet. (Harinck, 2007)

2.4 Onderzoeksinstrumenten

Gebruikt zijn:

- 1.Vragenlijst voor docenten over probleemgedrag en hun ervaringen daarbij.
- 2.Observatielijst gedrag leerling
- 3.Observatielijst pedagogische en didactische vaardigheden van de docent.
- 4.Opstelopdracht "Dag in de hemel en dag in de hel.
- 5.Vragenlijst "Hoe gaat het met jou in de brugklas?"
6. Filmmateriaal van 7 docenten in diverse lessen.
7. Cliëntjournalen van de 3 leerlingen, hun begeleidingswijzer en zorgoverlegnotulen van september 2009 tot maart 2010.

Ik leg hieronder in onderdeel a. uit hoe het instrument is gebruikt.

In b. leg ik het doel of de motivatie bij deze keuze uit.

1.Vragenlijst over probleemgedrag

a. Ik heb gevraagd naar de naam van de docent en vermeld dat alle gegevens later algemeen en anoniem in het onderzoek worden vermeld. Hun naam wil ik in het onderzoeksstadium wel graag weten om de onderzoeksvragen beter te kunnen beantwoorden. Ik heb open en gesloten vragen gesteld. Ik wil informatie kunnen structureren, maar ook meningen en definities krijgen. De vragen liggen tevens vast. Door docenten persoonlijk te informeren over de lijst en het mogelijke belang voor henzelf, heb ik 12 van de 14 vragenlijsten retour gekregen. Op 10 februari 2010 stuurde ik de vragenlijsten op met het verzoek de lijst op 26 februari terug te sturen. Na 3 weken stuurde ik 3 resterende docenten nog een herinneringsmail. Van 1 persoon kreeg ik de vragenlijst nog gestuurd. De andere heb ik niet meer ontvangen.(zie bijlage 1)

b. Het doel van deze lijst is informatie verzamelen en te vergelijken. Ook wil ik enkele meningen van hen weten. Ik heb voor een vragenlijst per mail gekozen, omdat het om 14 docenten ging, die weinig tussenuren hebben. Om 14 x mijn eigen agenda te kunnen matchen met hen is ondoenlijk en de vragenlijst is op deze manier ook goed bruikbaar.

2.Observatielijst gedrag leerling

a. Ik heb een lijst gemaakt (zie bijlage 11) om bij het bekijken van gefilmd materiaal te gebruiken. Er kan precies worden genoteerd wat er verbaal en non-verbaal wordt waargenomen bij de leerling in de klas door het niet participierend observatieteam.

b. Het doel van deze lijst is drieledig:

- Op een snelle manier zicht krijgen op het onderzoeksprobleem in observeerbare kenmerken.
- Anderen laten delen in mijn kennis als autismespecialist om alvast handvatten te krijgen voor in de klas.
- Een breed draagvlak creëren door samen met dit team de observaties te bespreken en zo samen het belang te zien van verdere aanbevelingen. Door de eigen interpretatie met elkaar te bespreken wordt het gedrag vanuit kennis deling meer verbreed en niet meteen ingevuld.

3.Observatielijst pedagogische en didactische vaardigheden van de docent.

a. De vragenlijst over probleemgedrag bevat een onderdeel over pedagogische en didactische vragen. Dat onderdeel wordt gebruikt tijdens het bekijken van gefilmd materiaal. Er rekening mee houdende, dat het momentopnames zijn. Ook zijn de filmopnames niet zo realistisch als het tijdens een normale les zou zijn.

b. Het doel van deze lijst was driedig:

- Zicht krijgen op de didactische en pedagogische vaardigheden voor zover mogelijk.
- Anderen laten delen in mijn kennis als autismespecialist en mijn kennis uit eerdere werkervaringen.
- Een breed draagkracht creëren door samen met dit team de observaties te bespreken en zo te komen tot verdere aanbevelingen.

4.Opstelopdracht “Dag in de hemel en dag in de hel”.

a. Aangezien er al veel mensen met deze leerlingen in gesprek gaan en de leerlingen liever niet openlijk in de klas laten weten dat ze autisme hebben, maak ik een opstel voor de hele klas. De vragen zijn open met een voorbeeld en compact. Ik heb het opstel door twee niet participerende jongeren met autisme laten lezen en door een Remedial Teacher, die vaak met leerlingen met autisme werkt. Ik heb daarna wat vragen aangepast. Na overleg geven de mentoren het opstel met instructievel aan de klas, omdat ik een onbekende ben voor de leerlingen.

b. Het is mijn doel om antwoorden te krijgen op de deelvraag “Welke inzichten in het probleemgedrag komen voort uit informatie van de leerling met autisme zelf?”

5.Vragenlijst “Hoe gaat het met jou in de brugklas?”

a. Door te weinig controle op de inhoud kwam uit het opstel helaas weinig bruikbare informatie voort. Na overleg met mijn onderzoeksgroep kwam ik uit op de vragenlijst “Prettig Schoolgaan” (Brouwers, 2008). Deze heb ik aangepast om meer gerichte informatie te krijgen.

b. Het is (nog steeds) mijn doel om antwoorden te krijgen op de deelvraag “Welke inzichten in het probleemgedrag komen voort uit informatie van de leerling met autisme zelf?”

6. Filmmateriaal van 7 docenten in diverse lessen.

a. Door te kijken naar filmmateriaal zie je vaak de kleine signalen en gebeurtenissen.

b. Het doel is het gefilmde samen met twee zorgcoördinatoren en een Ambulant Begeleider te bekijken en het gebeurde daarna samen te verklaren. Ik kies ervoor om bij elke theoretische les één docent te filmen zonder noemenswaardige problemen en één met problemen in de klas. Dit om het verschil in interactie te kunnen zien tussen de docent en de leerling. De mentoren en zorgcoördinatoren hebben mij hierin advies gegeven. Door video opnames te maken van een aantal lessen kan ik samen met de zorgcoördinatoren en Ambulant Begeleider gericht gaan observeren.

7. Cliëntjournalen van de 3 leerlingen, hun begeleidingswijzer en zorgoverlegnotulen van september 2009 tot maart 2010.

a. Door verslagen te lezen krijg ik een beeld van wat er over de leerling wordt vermeld en wat de aanpak is.

b. Het is mijn doel om zicht te krijgen op informatieverstrekking in de begeleiding van docenten naar leerlingen toe.

2.5 Betrouwbaarheid, triangulatie, validiteit en verantwoording

2.5.1 Betrouwbaarheid

Ik vraag docenten en mentoren naar hun ervaring met leerlingen, kennis aangaande autisme, hun definitie en ervaringen over probleemgedrag. Zo krijg ik informatie “van binnenuit” . Ik weet, dat dit slechts een momentopname is en bij herhaling waarschijnlijk niet hetzelfde resultaat zal opleveren. Daarnaast heb ik alles zo nauwkeurig mogelijk omschreven om een helder beeld te krijgen van de gegevens.

De leerlingen met autisme uit mijn onderzoek zijn door drie verschillende begeleiders geholpen met het invullen van de vragenlijst ‘Hoe gaat het met jou in de brugklas?’ Dit had te maken met de vertrouwensrelatie. Echter, alles door één persoon en het liefst door mijzelf was voor mij de meest betrouwbare manier geweest om de gegevens te interpreteren.

Door eigen interpretaties vanuit video opnames in vijf sessies van een uur door te nemen met de twee zorgcoördinatoren en de Ambulant Begeleider wordt de betrouwbaarheid van adviezen vergroot. Zij zien de docenten en de leerlingen anders dan ik dat doe. Samen bundelen wij onze kennis.

2.5.2 Triangulatie

Ik ondervang eventuele zwakte van één instrument door meerdere instrumenten in te zetten en verkrijg daardoor triangulatie. (Harinck, 2007) . Door tijdens besprekingen van video opnames gebruik te maken van twee soorten vragenlijsten werden eenduidige gegevens aangevuld.

Door gegevens uit ‘de vragenlijst over probleemgedrag’ te combineren met gegevens uit de literatuur en uit observaties is er tevens sprake van triangulatie.

Door cliëntjournalen van de 3 leerlingen, hun begeleidingswijzer en zorgoverlegnotulen van september 2009 tot maart 2010 door te nemen, krijg ik kijk op informatieverstrekking in de begeleiding van docenten naar leerlingen toe. Dit bevestigt of ontkracht antwoorden of gegevens uit andere bronnen van dit onderzoek.

2.5.3 Validiteit

De gebruikte instrumenten geven antwoord op mijn onderzoeksdeelvragen. Zij zijn concreet en goed te verwerken en daardoor geldig. Uitzonderingen hierop zijn het opstel en een enkele vraag in de twee vragenlijsten. Deze heb ik dan ook niet verwerkt in mijn gegevens.

2.5.4 Verantwoording

Er is aan de ouders melding gemaakt van mijn onderzoek en de werkwijze. Bij aanvang brugklas is er al een toestemmingsformulier getekend. Docenten heb ik via de mail om toestemming gevraagd en mijn werkwijze en data aangegeven. Ook aan de leerlingen zijn de data doorgegeven. Alle gefilmde docenten wilden graag de eigen filmopnames op DVD. De privacy van de leerlingen wordt niet geschaad, omdat er al toestemming is en de opnames ter bevordering van de competenties van docenten is. De originelen worden na afronding van het onderzoek gewist.

Hoofdstuk 3 Wat heb ik onderzocht?

3.1 Uitwerking Deelvragen

Mijn onderzoeksgroep bestaat uit 14 docenten, waaronder 2 mentoren en 2 zorgcoördinatoren en 3 leerlingen met autisme.

Ik ben in mijn onderzoek uitgegaan van klassensituaties. Er zijn klassikale lessen, waarbij de leerlingen aan lessenaars zitten. De docent staat voor de klas. Dit zijn vakken zoals Engels, Biologie etc. Bij de vrije lessituaties bevinden de leerlingen zich in een groter lokaal. Zij lopen rond, zitten aan een lessenaar in groepjes of aan een grote tafel, werken achter de pc, pakken materiaal, werken samen aan opdrachten. Dit zijn vakken, zoals Techniek, Prestatieles, Koken etc.

Ik heb gymles en sociale vaardigheidstraining niet meegenomen in dit onderzoek, omdat daar door de zorgcoördinatoren niet expliciet naar werd gevraagd. Aanbevelingen kunnen wellicht wel worden meegenomen als aandachtspunten in die lessen.

3.1.1. Deelvraag 1 Wat is volgens de betrokken docenten de definitie van probleemgedrag?

Uit de vragenlijst over probleemgedrag is op deze vraag geantwoord door twaalf docenten, waarvan er twee daarnaast ook LGF coördinator zijn. Zij vermelden de volgende kwalitatieve gegevens:

“De jongens zijn heel snel afgeleid en reageren dus op iedere opmerking of beweging van medeleerlingen. Ook worden ze vaak boos of zelfs onhandelbaar als er zich geen alledaagse situaties voordoen. Ze willen dan niets meer doen, zijn niet vooruit te branden en worden boos”.

“Regelmatig opstandig en brutaal reageren na het ontvangen van opmerkingen en/of aanmaningen van leerkracht. Hij blijft dan een tijdje boos en geïrriteerd”.

“Leerlingen die om een of andere reden niet goed/actief betrokken zijn bij de les of niet netjes zijn in de omgang naar mij of andere leerlingen”.

“Betreffende leerlingen beter aan te sturen tijdens de prestatie-lessen”.

“Samenwerken met andere leerlingen is bijna onmogelijk”.

“Gedrag waarbij ik als docent niet of niet voldoende in staat ben adequaat te handelen en die flinke irritaties bij medeleerlingen oproept”.

“Niet acceptabel gedrag van een leerling”.

“Storend gedrag naar andere leerlingen en niet doen wat ik graag wil”.

“Het altijd alles ter discussie stellen (beginnen met dat doe/wil ik niet) en ongeoorloofd taal gebruik”.

“Gedrag van leerlingen dat zodanig is dat het leerproces van henzelf alsook van de andere leerlingen wordt geschaad. Dat kan op het gebied van kennis alsook attitude zijn”.

“Gedrag dat extremer is dan regulier en daardoor niet/moeilijk corrigeerbaar. Er zijn meerdere leerlingen die aandacht verdienen en soms belemmert een probleemleerling dat”.

Eén docent vermeldt zijn definitie van probleemgedrag niet.

3.1.2 Wat is het verschil tussen deze definitie in vergelijking met de definitie gevonden in de literatuur?

De literatuur gaat veelal uit van wat schadelijk is voor de persoon met autisme en daarna pas van zijn omgeving. Daarnaast wordt ook de ernstige belemmering om deel te nemen aan maatschappelijke activiteiten of uitsluiting ervan genoemd. Docenten geven deze zaken niet aan in hun definitie. Zou dit te maken kunnen hebben met onbegrip voor de cultuurverschillen met mensen met autisme, wat Theo Peeters aangaf in zijn college op 8 februari 2010.

Het definiëren van probleemgedrag is blijkbaar geen eenduidige zaak. De ondervraagde docenten geven een opmerking, een definitie, moeilijkheden die hij ervaart of geeft niets aan. Niemand geeft hetzelfde aan.

3.1.3 Welke top 5 aan gedrag wordt door docenten als probleemgedrag ervaren in de klassieke en in de vrije lessituaties?

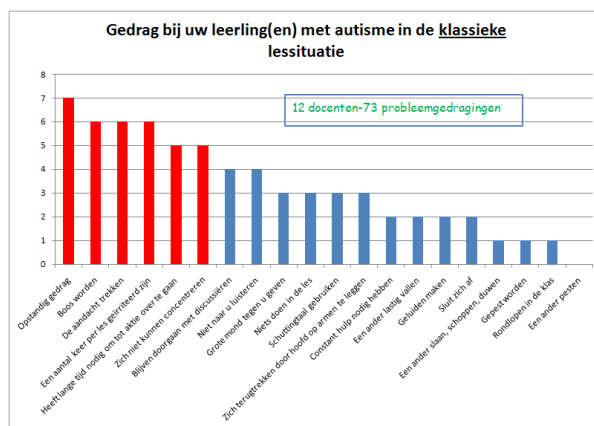
Docenten geven op een lijst van 25 gedragingen aan, wat zij als probleemgedrag ervaren. (zie bijlage 1)

Ik vergelijk vervolgens de antwoorden met die op de vragen:

“Welk gedrag herkent u bij uw leerling (en) met autisme in vrije lessituaties? En “Welk gedrag herkent u bij uw leerling(en) met autisme in de klassieke lessituatie? Ik heb daarna een aantal gedragingen van de lijst geschrapt, omdat ze niet als een probleem werden ervaren door het team. Door daarna simpelweg op te tellen is er een soort top 5 ontstaan. De volgende kwantitatieve gegevens zijn er uit voortgekomen:

De top 5²² van probleemgedrag in de klassieke²³ lessituatie is:
(zie bijlage 3 voor een grote versie)

1. Opstandig gedrag
2. Boos worden
2. Een aantal keer per les geïrriteerd zijn
2. De aandacht trekken
3. Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan.
3. Zich niet kunnen concentreren.



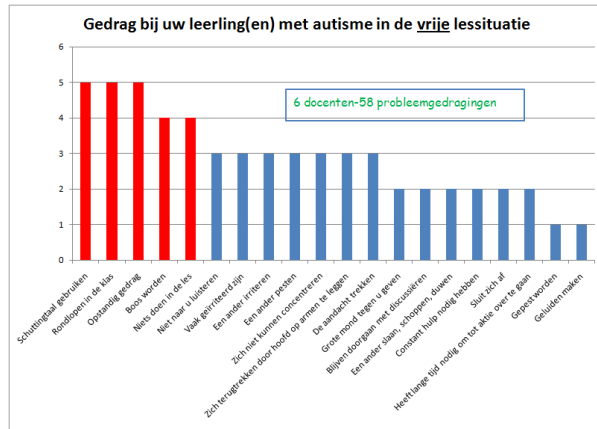
Figuur 1

22 Bij gelijk aantal gescoorde kruisjes, noteer ik een top 5 zo dicht mogelijk bij het aantal 5.

23 Bij klassieke lessituaties zitten de leerlingen aan een lessenaar. De docent staat voor de klas.

De top 5 van probleemgedrag in de vrije²⁴ lessituatie is (zie bijlage 3 voor een grote versie):

- 1.Schuttingtaal gebruiken
- 1.Rondlopen in de klas
- 1.Opstandig gedrag
- 2.Niets doen in de les
- 2.Boos worden



Figuur 2

3.1.4 Is er een verband tussen probleemgedrag en het soort vak?

Ik was benieuwd of er verschillen waren in het probleemgedrag en het soort vak. Zou bepaald gedrag meer voorkomen of helemaal niet bij klassieke of vrije lessituaties? Figuur 1 en 2 laten zien, dat er een verschil in het soort probleemgedrag te zien is tijdens de klassikale en vrije les.

Uit de top 5 van klassikale lessituaties verdwijnen:
Een aantal keer per les geïrriteerd zijn.
De aandacht trekken.
Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan.
Zich niet kunnen concentreren.

In de vrije lessituaties komen hiervoor in de plaats:
Schuttingtaal gebruiken
Rondlopen in de klas
Opstandig gedrag
Niets doen in de les

Deze bevindingen zijn ook gesignaleerd tijdens de observatie van filmopnames. Het lijkt of leerlingen niet vooruit kunnen met hun lesstof of opdrachten en zij daardoor dit gedrag gaan vertonen. Er is gelegenheid om zichzelf duidelijk te laten zien, dus lopen ze rond hopende op hulp. Het rondlopen kan ook duiden op zelfregulerend gedrag: zij merken bij zichzelf onrust. Zij hoeven niet te blijven zitten en gaan proberen hun onrust zelf te verlagen. Schuttingtaal gebruiken kan duiden op een hoger onrustniveau van de leerling. Zij krijgen zo sneller (negatieve) aandacht, hopende op hulp. Het kan echter ook wijzen op kopeergedrag van andere leerlingen om te communiceren: wat rond lopen en wat zeggen, zoals anderen dat doen.

²⁴ Bij de vrije lessituaties bevinden de leerlingen zich in een groter lokaal. Zij lopen rond, zitten aan een lessenaar in groepjes of aan een grote tafel, werken achter de pc, pakken materiaal, werken samen aan opdrachten.

De probleemgedragingen in de vrije lessituaties lijken allemaal van een groter onrustniveau²⁵ te getuigen.

3.1.5 Hoe ervaren de betrokken docenten het lesgeven aan leerlingen met autisme?

Het gevoel, dat je ervaart als je in de klas lesgeeft, bepaalt voor een groot deel je houding naar leerlingen. In de vragenlijst (zie bijlage 1) wordt daarom aan docenten gevraagd aan te geven hoe zij in het algemeen het lesgeven/begeleiden van leerlingen met autisme in de klas van het regulier onderwijs ervaren. Totaal geven 12 docenten hun ervaringen (zie figuur 4 in bijlage 2). De 2 zorgcoördinatoren heb ik niet meegeteld bij de vraag over begeleidingswijzers, omdat zij bij het opstellen daarvan actief zijn betrokken. Ik vind het verontrustend, dat er op de vraag over pedagogische belasting en handelen naar de begeleidingswijzer door een groter aantal respondenten niet wordt geantwoord.

Opvallend is:

De bezorgdheid om andere leerlingen ook genoeg aandacht te kunnen geven.

Dat lijkt mij in het onderwijs namelijk een gegeven. Zeker de stillere leerlingen ontglippen vaak aan je aandacht.

Men is zich bewust van de noodzaak tot het vergroten van competenties en is ook nieuwsgierig naar autisme.

Dit lijkt erop te wijzen dat het team zich wil inzetten om de leerling met autisme op het regulier onderwijs te laten blijven.

Als je deze antwoorden vergelijkt met de antwoorden bij de deelvraag "Waar hebben de betrokken docenten behoefte aan in de begeleiding van hun leerling met autisme?" valt het mij op dat het lesgeven aan leerlingen met autisme anders wordt ervaren als er een specifieke leerling in beeld is.

Ik heb de docenten ook gevraagd om in een paar trefwoorden gevoelens ten opzichte van elke leerling met autisme weer te geven in positieve of negatieve zin. Bv. gevoelig of druk.

27 % van de antwoorden bevatten positieve gevoelens t.o.v. specifiek genoemde leerlingen met autisme.

42,2 % van de antwoorden bevatten negatieve opmerkingen, zoals snel boos, irritant.

30,8% van de antwoorden bevatten gemengde elementen

De 6 docenten van vrije lessituaties waar meer probleemgedrag wordt ervaren, laten dat ook in hun antwoorden naar voren komen. 82,6% van hun antwoorden zijn gemengd of negatief gekleurd.

Ik vind het opvallend, dat 47,7% van de ondervraagde docenten aangeeft een positief gevoel te ervaren bij lesgeven/begeleiden van leerlingen met autisme in het regulier onderwijs. (zie figuur 4 in bijlage 2). Als je dat vergelijkt met de gevoelens t.o.v. de specifieke leerlingen in hun klas is dat maar 27 %. Er lijkt dan ook een verschil te zijn over hoe men in zijn algemeenheid denkt en hoe het in de praktijk met deze leerlingen wordt ervaren.

Daarnaast is in figuur 3 weergegeven, dat vrije lessituaties voor de docent als zwaarder worden ervaren. Deze bevinding lijkt te worden bevestigd aan het begin van deze deelvraag en in de deelvraag "Welke inzichten in het ontstaan van probleemgedrag geeft observatie van filmfragmenten door het observatieteam? (zie 3.1.9)



Figuur 3

3.1.6 Welke drie pedagogische en didactische vaardigheden scoren docenten zelf het laagst?

Deze vraag stel ik, omdat graag meer te weten wil komen over de vaardigheden van de individuele docent, die wat meer aandacht behoeven. Zeker in relatie tot het omgaan met autisme gerelateerde aandachtspunten. De docent is namelijk de spil van de klas en heeft in zijn dusdanigheid een bepalende rol t.a.v. het gedrag van leerlingen in de klas (Teitler, 2006). Ik maak hierbij de opmerking:

“De manier waarop je jezelf ziet, wijkt soms af van het beeld dat andere mensen van je hebben”. (Kaan, 2010)

De twaalf ondervraagde docenten geven zelf aan het laagst te scoren op:

1. Als ik met een andere docent de les geef, hebben wij een voor de leerling duidelijke taakverdeling.
2. Leerlingen wordt duidelijk gemaakt hoe zij moeten samenwerken.
3. Ironie of woordgrappen gebruik ik niet frequent of verklaar ik.

Het valt mij op, dat i.t.t. bevindingen in deelvraag 7 en 8 (zie 3.1.8 en 3.1.9) docenten zelf vinden, dat zij goed begeleiden op het gebied van visuele ondersteuning, voorbeelden geven en nagaan of lesstof wordt begrepen. (zie bijlage 4).

Meer achtergrond informatie over wat deze lage score voor de leerling met autisme kan inhouden vindt u in bijlage 5.

3.1.7 Waar hebben de betrokken docenten behoefte aan in de begeleiding van hun leerling met autisme?

Hier ben ik benieuwd hoe de behoeftes liggen bij docenten t.a.v. begeleiding. Er wordt probleemgedrag ervaren. Wat doet de docent daarmee en hoe wil hij daarin worden begeleid?

In de vragenlijst over probleemgedrag van de leerling met autisme wordt gevraagd of de (recente) afspraken vanuit de begeleidingswijzer van de leerling met autisme wel of niet consequent worden toegepast.

Volgens De Bruin (2006) maakt de basishouding van een docent feitelijke uitvoering van begeleidingsafspraken tot een succes of niet. Dit lijkt gedeeltelijk te kloppen met mijn bevindingen.

Van de 12 docenten geeft slechts 33,3% aan consequent de begeleidingswijzer toe te passen. Dit doen voornamelijk jongere docenten. Eén van de respondenten is zorgcoördinator. Het ligt voor de hand, dat zij aangeeft de begeleidingswijzer consequent toe te passen. Zonder haar volgt slechts 27,3% de begeleidingswijzer consequent. De koppeling tussen ervaren van probleemgedrag en het gebruiken van een begeleidingswijzer lijkt niet gangbaar.

Echter, opvallend is het gegeven dat 2 docenten, die aangeven de begeleidingswijzer niet te gebruiken als prettig worden ervaren door de leerlingen met autisme. (zie 3.1.8). De persoonlijke click, rustig gedrag en intuïtie zijn blijkbaar toch ook bepalend voor het welbevinden van deze leerlingen.

In de vragenlijst over probleemgedrag van de leerling met autisme wordt gevraagd waar de docent in de begeleiding van deze leerlingen behoefte aan heeft. 49,8% van de ondervraagde docenten hoeft geen extra ondersteuning in het begeleiden van leerlingen met autisme.

De rest geeft aan meer te willen betreffende:

“Duidelijke informatieverstrekking vanaf week 1 tot de laatste week door mailing/besprekingen op zeer regelmatige basis. Niet slechts 2x per jaar “.

“Beter de leerling met autisme te kunnen sturen”.

“Duidelijke afspraken met het team “.

“Meer tijd om met begeleiders LGF coördinator en Ambulant Begeleider rond de tafel te zitten en samen afspraken te maken”.

“Meer tijd om de andere vakdocenten daarover in te lichten”.

“Veel vaker informatie en eventueel overleg, zodat er een consequente aanpak is en overleg hoe het met de leerling gaat. Ik weet nooit wat er speelt, is gebeurt etc. “.

Van de docenten, die meer probleemgedrag ervaren door vrije lessituaties geeft 33,3% aan geen behoefte te hebben aan begeleiding.

Daarnaast wordt bij deze vraag opgemerkt:

“Er moet niet alleen aandacht zijn voor de leerling met autisme, maar ook voor het welzijn van klasgenoten en de docent “.

“Afstemmen of leerling beter af zou zijn in het speciaal onderwijs”.

“Samenwerken met andere leerlingen lijkt onmogelijk”.

“Gehoord worden door de directie. Extra faciliteiten ter beschikking stellen voor ASS leerlingen “.

Veel leraren in Nederland hebben behoefte aan bijscholing en extra ondersteuning in de klas. Dat blijkt onder andere uit achterbanraadplegingen van de vakbonden. Dat blijkt niet uit deze vragenlijst. In het schoolzorgplan van deze school (Hendriks, 2008) staat, dat men zich wel in wil gaan zetten op kennisvergroting van hun docenten op dit gebied. De vragenlijst geeft aan dat men zich daar wel bewust van is, maar geeft geen behoefte aan in die richting.

3.1.8 Welke inzichten in het probleemgedrag komen voort uit informatie van de leerlingen met autisme zelf?

Gegevens die de drie leerlingen met autisme hebben ingevuld in de vragenlijst : “Hoe gaat het met jou in de brugklas? “:

Welke aandachtspunten geven zij aan om zich fijner te voelen in de les?

Lesstof

Huiswerk alleen noteren in de planner. Niet de ene keer in de agenda en dan weer in de planner. (33,3%)

Beter weten wat ik kan doen wanneer ik de opdrachten of het huiswerk of de vraag niet snap. 66,6% geeft dit aan.

N.B. De derde leerling geeft aan dat niet te hoeven. Toch blijkt uit observaties, dat hij geen adequate hulp vraagt als hij niet verder kan. Hij overschat zichzelf hierin.

33,3% geeft aan: "Beter weten wat ik moet doen, wanneer ik mij ziek voel of ergens last van heb tijdens de les". Dit lijkt overeen te komen met de mate en frequentie van zijn gedrag. Hij vult in niet bang te zijn.

66,6% geeft aan een vaste plaats in de kleedkamer te willen bij het verkleden voor de gymles. Een simpele aanpassing, die probleemgedrag kan verminderen. Als je het maar weet!

Niemand geeft aan liefst achteraan te staan om te kijken hoe anderen de oefening doen. Toch wijst observatie uit, dat deze leerlingen regelmatig geen idee hebben wat zij moeten doen. Achter in de klas zitten om overzicht te hebben, wordt ook aangegeven. Door rekening te houden met dit gegeven kan in de klas probleemgedrag worden voorkomen.

Sociale interactie

Geen van de leerlingen geeft aan bang te zijn op school of in de klas. Het niet noemen van 'bang zijn' zou te maken kunnen hebben met het feit, dat zij vanwege hun neurologische stoornis hun emoties niet goed kunnen benoemen. Als iemand gaat schelden en slaan wordt dat betiteld als "dan word ik boos". "Ik word boos, als X. domme dingen doet". "Ik vind het fijn als M. er niet is". Ook een andere leerling met autisme noemt bedreigingen door anderen en schelden op. Door hun neurologische stoornis kunnen zij contexten niet inschatten en kunnen zij veel gebeurtenissen om hen heen als bedreigend of verwarrend ervaren.

De leerlingen kunnen in theorie allemaal aangeven wat ze moeten doen als ze boos zijn. Bv. naar de time out gaan of naar de andere mentor gaan. De deelvraag "Welke inzichten in het ontstaan van probleemgedrag komen voort uit observatie van filmfragmenten door het observatieteam?" (zie 3.1.9) geeft aan, dat deze leerlingen vaak geen hulp vragen of dat de docent hun hulpvraag niet als zodanig herkent.

Zintuiglijke prikkelverwerking

Donna Williams, een volwassen vrouw met autisme, over haar zintuiglijke prikkelverwerking (1996, 78):

"Ik weekte mijn geest los van alles wat er om mij heen gebeurde, zelfs grapjes en gelach...." Ik concentreerde me op het uitbannen van elke gedachte... Ik verlangde naar een rustige plek ver van het lawaai. Misschien was ik opgebrand, omdat ik niet kon voorspellen wat er zou gebeuren. Alles wat ik zeker weet is dat dit afschuwelijke momenten waren. De dingen verliepen heel traag".

Mensen met autisme hebben vaak een extreem gevoelige prikkelverwerking. Veel gevoeliger vaak dan bij NT'ers. Om hen goed te begeleiden en te begrijpen is het vaak nodig om te weten waar zij last van hebben. Dit varieert per persoon. Ik wilde weten waar deze leerlingen last van hadden zonder een heel zintuigprofiel te maken.

100% geeft aan afgeleid te zijn door geluiden. Dit lijkt in eerste instantie tegenstrijdig met alle drie de lage scores op het onderdeel "Horen" van de leerstijltest eerder dit jaar. Het lijkt erop, dat de frequentie van de stemmen en geluiden de doorslag geven.

66,6% heeft last van geuren, die stinken. Ze kunnen het niet nader benoemen. 33,3% heeft last van aanrakingen. Door daar rekening mee te houden in de les of tijdens gym kan probleemgedrag wellicht worden voorkomen.

Vakken en docenten

Opmerkingen van leerling B. :

Een prettige docent is erg rustig, weet heel veel, helpt mij in de les, is grappig, daar mag je veel van, praat niet hard.

Opmerkingen van leerling L:

Een niet prettig vak is voor mij een moeilijk vak. Een prettige docent blijft rustig, is niet zo streng, is duidelijk. In zijn opstel geeft hij aan Kunst en cultuur niet prettig te vinden en in de vragenlijst wel. Hij wil geen docenten noemen, die hij niet prettig vindt.

Opmerkingen van leerling I.:

Leerling geeft in opstel aan bijna geen rotdag te hebben, omdat hij zich altijd goed voelt. In het overzicht geeft hij aan 50 % van de vakken niet prettig te vinden. Docenten zijn prettig als zij rustig praten, aardig zijn, mij rustig maken en mij helpen. Ondanks goede punten, zegt hij niks te kunnen van aardrijkskunde.

Algemeen vinden deze leerlingen met autisme:

Een prettige docent kan een onprettig vak geven.

Een onprettig vak kan moeilijk zijn door de boeken.

Een onprettige docent kan zorgen, dat het vak als minder prettig wordt ervaren.

Een onprettige docent lijkt vooral te maken te hebben met duidelijkheid bieden, helpen en rustig blijven.

In zijn algemeenheid ervaren deze drie leerlingen met autisme de gegeven lessen op school achtereenvolgend 38,5 %, 23,1 % en 50% als niet prettig.

De vakken Prestatieles, Koken en Techniek ervaren zij voor 61,1% als niet prettig. Houd je de meer gestructureerde lesvorm bij het vak "Koken" buiten beschouwing, dan worden Prestatieles en Techniek voor 83,3% als onprettig ervaren. Dit komt overeen met de ervaring van docenten, die deze vakken geven. (zie 3.1.5 en bijlage 9)

Leerlingen geven zelf aan wat helpt.

Het is volgens Schrurs (2009) belangrijk, goed aan de leerlingen te vragen wat hen helpt. Anders gaan wij met onze NT visie voor hen zaken invullen die wellicht niet aansluiten. Zij doen zo hun best om de regels te kennen en hun gedrag te reguleren. Alleen lukt het door hun autisme niet zo goed.

Zij geven zelf de volgende tips/opmerkingen:

Niet meteen vragen wat er aan de hand is. SVP time out.

Niet treiteren en dingen zeggen.

Laat mij met rust.
Ik wil achterin de klas zitten, dan heb ik overzicht.
Ik snap niks van de aardrijkskunde boeken.

3.1.9 Welke inzichten in het ontstaan van probleemgedrag komen voort uit observatie van filmfragmenten door het observatieteam?

Als observatie team hebben wij ervoor gekozen om de opnames te bekijken vanuit de neutrale vraagstelling: Hoe komt er meer rust en harmonie in de klas? Dit, omdat de docenten in het regulier onderwijs werken. Wij willen daarom opbouwend kijken wat er in dit stadium van passend onderwijs al wel kan worden verbeterd. Daaruit zijn de volgende inzichten naar voren gekomen:

1. Het aanleren van samenwerken

Het observatieteam is van mening, dat het goed zou zijn actief te werken aan het aanleren van samenwerken tussen leerlingen. De leerling met autisme kan dit niet automatisch en heeft daarvoor een format nodig en actieve sturing door de docent. Het lijkt zinvol om de docenten eerst zelf te leren werken met de samenwerkformulieren met daarnaast uitleg over het belang en de juiste aansturing naar de leerling met autisme. Begrip en inzicht in de noodzaak ervan, kan de docent motiveren om hier toch tijd in te investeren. Als de leerling eenmaal aan het werk is, is er rust en kan de docent zich op anderen richten.

2. Visuele ondersteuning

Het feit, dat de leerling met autisme veel behoefte heeft aan duidelijkheid maakt nog niet automatisch dat hij dat ook krijgt. Iedere docent vult het op zijn eigen manier in en denkt hem als NT'er en docent goed didactisch te ondersteunen. Opnames tonen, dat er veel mondeling wordt verduidelijkt. De leerling met autisme blijkt na de uitleg nog regelmatig niet te gaan werken. Het lijkt erop dat hij nog niet duidelijk heeft wat er van hem wordt verwacht.

3. Afstemming tussen docenten onderling als zij samen de les geven

Lessen waarbij docenten samen het vak geven, zijn lessen die veel van de leerling met autisme vergen qua overzicht en structuur. Meer duidelijke afstemming tussen docenten die samen de les geven lijkt wenselijk. Observaties geven aan, dat de leerling met autisme aan beide docenten meerdere keren een vraag stelt. Hij krijgt mondelinge aansturing, alleen kan hij dan nog niet vooruit met zijn opdracht. Door zijn autisme komt uitleg misschien niet 'binnen' of is hij in de war van tegengestelde opmerkingen etc. Dit kan dan voor probleemgedrag zorgen. Mijn persoonlijke ervaring maakt, dat ik tijdige afstemming en een goede werkrelatie met een andere docent essentieel vind om productief en in een ontspannen sfeer te kunnen werken.

4. De leerling met autisme is heel gedreven om zijn omgeving te snappen.

Als docenten zijn signalen opvangen en hem goed aansturen, werkt hij vaak tevreden door. Als er niets met zijn signalen wordt gedaan, wordt zijn onrust steeds groter. (zie ook 3.1.4)

Hoofdstuk 4 Wat zijn mijn conclusies en aanbevelingen?

4.1 Conclusies

De onderzoeksvraag is: *“Welke factoren spelen een rol bij probleemgedrag van VMBO B/K brugklassers met autisme in de lessituatie?”*

Ik verwachtte factoren te vinden bij het regulier voortgezet onderwijs, de docenten en bij de leerling zelf door zijn autisme. Deze heb ik ook gevonden.

Factoren gevonden bij het regulier onderwijs voortkomend uit dit onderzoek:

- Docenten hebben geen orthopedagogische en orthodidactische competenties, omdat zij lesgeven in het regulier onderwijs.
- De wens vanuit het zorgplan van de school om in het kader van passend onderwijs competenties te vergroten is nog niet geïmplementeerd in dit team.

Factoren gevonden bij docenten voortkomend uit dit onderzoek:

- Het perspectief van de NT docent maakt, dat hij probleemgedrag bij zijn leerling met autisme veelal ervaart als negatief voor hemzelf en de andere leerlingen in de klas.
- Pedagogische en didactische aspecten spelen een rol bij het ontstaan van probleemgedrag van leerlingen met autisme in de klassituatie.
- NT docenten zien signalen om hulp van hun leerling met autisme over het hoofd, hetgeen leidt tot meer en ander probleemgedrag.

Factoren gevonden bij leerlingen met autisme voortkomend uit dit onderzoek:

- Zij zijn gedreven om hun omgeving te snappen, maar worden vaak niet begrepen in hun hulpvraag.

Conclusies uit de deelvragen

1. Wat is volgens de betrokken docenten de definitie van probleemgedrag?

Het definiëren van probleemgedrag is blijkbaar geen eenduidige zaak. Men geeft een opmerking, een definitie, moeilijkheden die men ervaart of geeft niets aan. Niemand geeft hetzelfde aan.

1a. Wat is het verschil tussen deze definitie in vergelijking met de definitie volgens de literatuur?

De literatuur gaat veelal uit van wat schadelijk is voor de persoon met autisme en daarna pas zijn omgeving. Daarnaast wordt ook de ernstige belemmering om deel te nemen aan maatschappelijke activiteiten of in uitsluiting ervan genoemd. Docenten geven deze zaken niet aan in hun definitie.

2. Welke top 5 aan gedrag wordt door docenten als probleemgedrag ervaren in de klassieke en in de vrije lessituaties?

De top 5 van gedrag in de klassieke lessituatie is: (zie bijlage 3 voor een grote versie)

1. Opstandig gedrag
2. Boos worden
2. Een aantal keer per les geïrriteerd zijn
2. De aandacht trekken
3. Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan.
3. Zich niet kunnen concentreren.

De top 5 van gedrag in de vrije lessituatie is (zie bijlage 3 voor een grote versie):

1. Schuttingtaal gebruiken
1. Rondlopen in de klas
1. Opstandig gedrag
2. Niets doen in de les
2. Boos worden

3. Is er een verband tussen probleemgedrag en het soort vak?

Ja, er is een verschil in het soort probleemgedrag te zien tijdens de klassieke en vrije les. De probleemgedragingen in de vrije lessituaties lijken allemaal van een groter onrustniveau te getuigen. Deze bevindingen zijn ook gesignaleerd tijdens de observatie van filmopnames.

4. Hoe ervaren de betrokken docenten het lesgeven aan leerlingen met autisme?

In zijn algemeenheid is men bezorgd om andere leerlingen ook genoeg aandacht te kunnen geven. Men is zich bewust van de noodzaak tot het vergroten van competenties en is ook nieuwsgierig naar autisme.

Als er specifiek naar gevoelens in positieve of negatieve zin ten opzichte van elke leerling met autisme wordt gevraagd, neigen docenten naar negativiteit. Vrije lessituaties worden daarbij door de docent als zwaarder ervaren. Dit wordt bevestigd door een nog hoger percentage aan negatieve gevoelens t.o.v. hun leerlingen met autisme.

5. Welke drie pedagogische en didactische vaardigheden van de betrokken docenten scoren zij zelf het laagst?

- Als ik met een andere docent de les geef, hebben wij een voor de leerling duidelijke taakverdeling.
- Leerlingen wordt duidelijk gemaakt hoe zij moeten samenwerken.
- Ironie of woordgrappen gebruik ik niet frequent of verklaar ik.

6. Waar hebben de betrokken docenten behoefte aan in de begeleiding van hun leerling met autisme?

Circa de helft van de docenten heeft geen behoefte aan extra ondersteuning in het begeleiden van leerlingen met autisme.

De andere helft van de ondervraagde docenten geeft aan wel behoefte te hebben aan meer informatie en afspraken rondom de leerling met autisme.

Men geeft daarnaast aan de begeleidingswijzer nauwelijks te gebruiken.

Van de docenten, die meer probleemgedrag ervaren tijdens vrije lessituaties, geeft een derde aan geen behoefte te hebben aan begeleiding.

Men geeft hierboven in punt 4 aan in zijn algemeenheid positief te staan tegenover het vergroten van competenties. Bij deze vraag geeft niemand aan meer bijscholing en extra ondersteuning in de klas te willen. Er wordt geen melding gemaakt van de wens om de leerling met autisme beter te kunnen begrijpen.

7. Welke inzichten in het probleemgedrag komen voort uit informatie van de leerlingen met autisme zelf?

In zijn algemeenheid vinden deze leerlingen met autisme:

Een prettige docent kan een onprettig vak geven.

Een onprettig vak kan moeilijk zijn door de boeken.

Een onprettige docent kan zorgen, dat het vak als minder prettig wordt ervaren.

Een onprettige docent lijkt vooral te maken te hebben met duidelijkheid bieden, helpen en rustig blijven.

Vakken met vrije lessituaties, zoals Prestatieles, Techniek en Koken worden veelal als niet prettig ervaren.

De leerlingen hebben allemaal last van geluiden en in mindere mate last van geuren. Zij willen over het algemeen beter weten wat te doen met huiswerk en de opgaven.

Zij geven aan vaak boos te zijn en te weten wat ze moeten doen bij boosheid. Alleen doen anderen niet wat zij dan nodig hebben.

8. Welke inzichten in het ontstaan van probleemgedrag geeft observatie van filmfragmenten door het observatieteam ?

Het is aan te bevelen dat docenten meer aandacht gaan besteden aan:

- Het aanleren van samenwerken
- Visuele ondersteuning
- Afstemming tussen docenten onderling als zij samen de les geven

Daarnaast:

- De leerling met autisme is heel gedreven om zijn omgeving te snappen.
- Hij kan aansluitend daarop niet op een duidelijke manier hulp vragen.

In bijlage 12 vindt u daarnaast een meer uitgebreide uitwerking van deze conclusies.

4.2 Aanbevelingen

De conclusies van dit onderzoek leiden naar aanbevelingen om meer rust en harmonie te verkrijgen in de klas voor alle betrokkenen met en zonder autisme. Dus, ongeacht of de docent wel of niet positief tegen leerlingen met autisme aankijkt. Het is m.i. in de klas van het regulier onderwijs nodig de balans te vinden tussen aanvaardbare aanpassingen van de omgeving door de docent en het aanleren van sociale vaardigheden van de leerling. Lukt dit niet, dan zal de zorg voor de bewuste leerling overgedragen moeten worden aan het Speciaal Onderwijs. Ik ben voorstander om de term “probleemgedrag” te veranderen in de term “moeilijk gedrag” in navolging van Serruys (2008). Dit werpt m.i. gevoelsmatig minder barrières op en stigmatiseert de leerling minder.

Aanbevelingen voor de docent

- Door te focussen op het algemene doel van rust en harmonie in de klas wordt tegenzin betreffende extra inzet in een ander daglicht gezet.
- Inzicht in autisme verbreden: De leerling kan simpelweg door zijn neurologische stoornis niet manipuleren. Door alleen al doordrongen te zijn van dit feit, kan er rust ontstaan bij de docent.
- De hulpvraag van de leerling leren zien en de leerling daarin eerder en afdoende ondersteunen met hulp van een Ambulant Begeleider.
- Het actief aan gaan leren van ‘samenwerken tussen leerlingen’ lijkt verstandig. De Ambulant Begeleider kan hier een ondersteunende rol in hebben.

Aanbevelingen voor de leerling met autisme

- Gericht oefenen met in de praktijk hulp te vragen lijkt verstandig. Daarbij rekening houdend met zijn wens om niet anders te willen zijn dan de andere leerlingen. De Ambulant Begeleider kan een rol spelen in het aanleren hiervan.

Aanbevelingen voor het team

- Concrete actiepunten van leerling met autisme en docent zijn aan te wijzen na het bekijken en analyseren van filmbeelden. Door dit vaker te doen met docenten, die er voor open staan kan veel aan begrip en aanpak worden verbeterd.
- De begeleidingswijzer aanpassen aan de praktijk en klein houden. Docenten ‘die er voor open staan’ gerichte kennis en aansturing geven.
- Incidenten bespreken met het team. De Ambulant Begeleider kan hier een ondersteunende rol in hebben.

Aanbevelingen voor de school

- Iemand op de werkvloer opleiden voor Autismespecialist. Dit is namelijk op laagdrempelig niveau zeer toegankelijk om collegiale consultatie bij autisme gerelateerde problemen te bevorderen. Praten met collega's verruimt het blik en deelt de zorg. Dit advies vloeit voort vanuit mijn persoonlijke ervaring om tot een positief werkklimaat te komen. Ook komt het overeen met het zorgplan van deze school:
De mentor als spil binnen leerlingenzorg is alleen dan haalbaar, wanneer deze daartoe voldoende toegerust zijn. Scholing van de mentoren, zowel op het gebied van (sociale) vaardigheden als op kennisniveau, is dan ook noodzakelijk. (Hendriks e.a. 2008)
- Wie er daadwerkelijk bevoegdheid heeft voor welke zaken, is mij onduidelijk. Bij onvoldoende duidelijkheid hieromtrent, kan dit de groei naar passend onderwijs in de weg staan. Dit is in dan in strijd met het zorgplan van de school in artikel: *'Zorg voor een duidelijke afbakening van taken en bevoegdheden tussen de verschillende organen binnen de organisatie. Te denken valt dan aan de mentoren, de teams en de zorgfunctionarissen'*.
- Een effectstudie n.a.v. aanbevelingen voor in de klas, lijkt mij zinvol in het kader van de motivatie van het team bij de groei naar passend onderwijs.
- Een praktijkonderzoek naar ervaringen en gevoelens in het begeleiden van NT leerlingen met probleemgedrag zou dit onderzoek kunnen aanvullen.

De open houding van het team geeft ruimte voor groei in het lesgeven aan leerlingen met autisme op deze reguliere school: *opportunity in a problem*.

Hoofdstuk 5 Hoe kijk ik terug op deze onderzoeksperiode?

5.1 Reflectie op het masteronderzoek

5.1.1 Wat is goed gegaan?

- Vanaf het moment, dat ik mijn onderzoek startte heb ik alles goed gepland. (Zie bijlage 14). Ik heb daar ervaring in, neem initiatief en ben goed zelfsturend. Daarnaast ben ik prima ondersteund door mijn gesprekspartners op de school van mijn onderzoek.
- Ook het ontwikkelen van instrumenten beviel mij goed. Ik verwerkte de daarop ontvangen feedback en zorgde er vervolgens voor dat ik een goede respons kreeg. Doordat ik hier ervaring mee heb en in een vreemde context onderzoek deed, was ik extra alert. Ik introduceerde alles persoonlijk en per mail en koppelde regelmatig gegevens terug. Door een foto mee te sturen maakte ik mijzelf bij de leerling en de docent nogmaals bekend. Dit werd positief ontvangen.
- Ik merkte, dat ik mijn onderzoeksvraag vrij snel helder had. Ik was wel bezorgd dat het aantal deelvragen te groot zou worden. Daar had mijn onderzoeksgroep voor gewaarschuwd. Ik heb toch een goede middenweg gevonden.
- Ik nam initiatief om de leden van mijn onderzoeksgroepje te betrekken bij vragen over mijn onderzoek en open te staan voor hun vragen.
- Dit was voor mij het kersje op de taart in deze opleiding, dus wilde ik van het onderzoeksproces genieten. Dat heb ik zeker gedaan, al waren er ook tijden van stress. Mijn keuze om te stoppen bij een eerdere onderzoeksplaats voelde goed, omdat er weinig draagvlak en medewerking was.
- Ik heb mij bewust en consequent gehouden aan mijn rol als onderzoeker. Dat gaf rust en duidelijkheid. Dit, omdat ik niet op de school van mijn onderzoek werk en ik mijn valkuilen ken.

5.1.2. Wat is minder goed gegaan?

- In de vragenlijst over probleemgedrag was een kolom niet digitaal in te vullen. Dit heb ik gecorrigeerd en heb hen een aangepaste versie gemaild.
- Daarnaast constateerde ik een onzuiverheid bij het beantwoorden van de eerste vraag van deze vragenlijst. Dit, ondanks goed doorlezen en critical friends. Doordat het om het ervaren van probleemgedrag ging, vond ik het toch verantwoord alle antwoorden mee te laten tellen.
- Ik heb ook aan docenten de vraag gesteld om in een paar trefwoorden hun gevoelens per leerling met autisme weer te geven in positieve of negatieve zin. Ik had beter per leerling in een kolom "positief" en "negatief" kunnen laten aankruisen. Dit aangevuld met eventuele opmerkingen. Dan was het resultaat kwalitatief zuiverder geweest. Nu is het een gevoel van de docent over het gedrag van de leerling, waarop ik mijn interpretatie van zijn antwoord geef om een onderverdeling te maken.
- Het opstel 'Een dag in de hemel en een dag in de hel' was goed voorbereid en feedback was verwerkt. De resultaten waren echter minimaal om inzicht te krijgen in de leerling met autisme. De antwoorden leken niet meer gecontroleerd op juistheid. Ik zocht en vond daarna wel weer een andere manier om aan gegevens te komen.

Reflectie als autismespecialist is in deze versie weggelaten.

Literatuuroverzicht

Boeken

- Boer de B., e.a., *De moeilijke klas*. 3e druk. Antwerpen-Apeldoorn:Garant, 2007.
- Bogdashina, O., *Theory of Mind en de Triade van Perspectieven bij Autisme en Syndroom van Asperger: een blik vanaf de brug*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant, 2008.
- Bogdashina, O., *Waarneming en Zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en aspergersyndroom: Verschillende ervaringen, verschillende werelden*, Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2004.
- Bolsenbroek, A. e.a., *Op weg naar passend onderwijs in een inclusieve samenleving*. Amersfoort: CPS, 2006.
- Bruin, de C. e.a., *Autisme in het voortgezet onderwijs*, Antwerpen-Apeldoorn:Garant, 2006.
- Delfos, M.F., *Een vreemde wereld: over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS: voor ouders, partners, hulpverleners en de mensen zelf*. 2^e druk. Amsterdam: SWP, 2002.
- Dumortier, D., *Van een andere planeet: autisme van binnenuit*. 6e druk. Antwerpen: Houtekiet, 2008.
- Erikson, E.H., *Het kind en de samenleving*. Utrecht/Antwerpen: Het spectrum, 1968.
- Kohnstamm, R., *Kleine ontwikkelingspsychologie III. De adolescentie*. 2e druk. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 2002.
- Harinck, F., *Basisprincipes praktijkonderzoek*. 3^e druk. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2007.
- Heijkoop, J., *Vastgelopen: anders kijken naar begeleiding van mensen met een verstandelijke beperking met ernstige gedragsproblemen*. 4^e druk. Soest: Nelissen, 2003.
- Jackson, L., *Mafkezen en het Aspergersyndroom: een handleiding voor de puberteit*: 2003.
- Mesibov, G.B. ed., *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science+Business Media, LLC, 2004.
- Mevissen, L., *Kwetsbaar & afhankelijk: gedragsproblemen bij mensen met een verstandelijke beperking. Van beeldvorming naar behandeling*. Amsterdam:SWP, 2005.
- Peeters, T., *Autisme: Van begrijpen tot begeleiden*, Antwerpen- Amsterdam: Houtekiet, 2006.
- Roeyers, H., *Autisme: Alles op een rijtje*. Leuven/Voorburg:Acco, 2008.
- Schrurs, J., *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen: Wat zeg je van jezelf*. Meijel: Via, 2009.
- Schuman H., *Inclusief onderwijs: Dilemma's en uitdagingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2010.
- Serruys, M., *Aan de rand in het midden: probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking*. 2^e druk. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 2008.
- Vermeulen, P., *Brein bedriegt: Als autisme niet op autisme lijkt*. Berchem:EPO 1999.
- Vermeulen, P., *...!? Over autisme & communicatie*. 3^e druk. Gent: EPO: 2005.
- Willey L.H., *Doen alsof je normaal bent: leven met het Aspergersyndroom*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds, 2003.
- Williams, D., *Autism and Sensing: The unlost Instinct*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1998.
- Teitler, P.I., *Leren in veiligheid. Klassenmanagement en probleemgedrag: Hoe méér structuur bijdraagt aan een veilige leer- en leefomgeving in het voortgezet onderwijs. Deel 1*. 3e druk. Utrecht: Agiel, 2006.

Tijdschriftartikelen

Barneveld, S., 'Blijf leren!' *Didaktief*, September 2008.

Kaan, M. 'Kijk 's naar jezelf door de ogen van je vrienden'. *Mind magazine*, nr 3, 2010: 21-25.

Kenis P., 'De neuzen dezelfde kant op dat werkt niet'. *MT*, jaargang 32, nr 574, 9 april 2010: 17

Korthagen, F., 'Authenticiteit, presence en mindfulness: sleutelbegrippen voor een nieuwe vorm van professionaliteit'. *Opleiding & Ontwikkeling*, nummer 3, 2009: 22-25.

Tazelaar F., 'Ga nooit op je geheugen af, dat houdt je voor de gek'. *MT*, jaargang 32, nr 574, 9 april 2010: 19

Wolf, K., 'Onderzoek naar lastpakken'. *Didaktief*, mei 2003

Diverse

Bogdashina O., Autisme conferentie ToM, Breda, 23 oktober 2009

Brouwers, K., Vragenlijst Prettig Schoolgaan VO, Sint Marie, 2008

Duchatelet, D., college verduidelijking, Eindhoven, november 2008

Hendriks A. e.a., Zorgplan [REDACTED] Schoolzorgplan: Leerlingenzorg in passend onderwijs Versiedatum: Schooljaar 2008/2009

Smeets, M., Autismesteunpunt informatie avond 'Autisme in het Voortgezet onderwijs' Eindhoven, april 2010

Steyaert, J., hoorcollege Medische & Biologische aspecten, Eindhoven, september 2008

On line- bron

http://www.passendonderwijs.nl/files/media/beleid_passend_onderwijs/2010AntwoordenKamervragen.pdf geraadpleegd 15 maart 2010

Bijlage 1 Vragenlijst voor docenten van klas B1A en B1B

Zorgcoördinatoren N. en J. delen samen met jullie de wens om probleemgedrag te verhelderen van 3 leerlingen met autisme in genoemde klassen. Dit, teneinde in de toekomst gedrag beter te kunnen reguleren in de klas. U bent als docent uiteindelijk de spil in de klas en uiterst belangrijk! Het is voor iedereen prettig als de dagen wat harmonieuzer kunnen verlopen, nietwaar?

Met betrokkenen wil ik in het kader van mijn afstudeeronderzoek voor de Masteropleiding Autisme Specialist meer zicht krijgen op het ontstaan van probleemgedrag bij deze leerlingen.

Aan u het verzoek deze vragenlijst in te vullen op een open, eerlijke manier. Gegevens worden voor mijn beeldvorming eerst per docent en later i.v.m. privacy anoniem verwerkt.

Het doel van deze vragenlijst is om zicht te krijgen op uw beleving van probleemgedrag en op uw visie van het gedrag in relatie tot uw dagelijkse praktijk.

Het invullen zal ongeveer 15-20 minuten kosten.

Mocht u tijdens het invullen vragen hebben, kunt u mij bereiken via 06.....

Graag het document opslaan en voor 26 februari a.s. terugmailen naar



y.vandenberg@student.fontys.nl

Alvast hartelijk dank voor uw tijd en inzet.

Met vriendelijke groet,

Yvonne van den Berg

Uw naam:

Graag uw omschrijving van probleemgedrag

Zet 5 kruisjes bij gedrag, dat u persoonlijk ervaart als probleemgedrag	
	X
Grote mond tegen u geven	
Blijven doorgaan met discussiëren	
Schuttingtaal gebruiken	
Rondlopen in de klas	
Niet naar u luisteren	
Een aantal keer per les geïrriteerd zijn	
Boos worden	
Opstandig gedrag	
Een ander lastig vallen	
Een ander slaan, schoppen, duwen	
Een ander pesten	
Gepest worden	
Zich niet kunnen concentreren	
Niets doen in de les	
Regelmatig een aantal keer per week huiswerk niet maken	
Zich terugtrekken door hoofd op armen te leggen	
Constant vragen stellen	
Planner niet afhebben	
Constant hulp nodig hebben	
Geluiden maken	
De aandacht trekken	
Sluit zich af	
Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan	
Kan zijn spullen niet vinden en zelf organiseren	
Heeft spullen niet bij zich of ze zijn kwijt	

Hoe is uw kennis over autisme tot stand gekomen (theorie en/of praktijk)

Welk gedrag herkent u bij uw leerling(en) met autisme in de <u>klassieke</u> ²⁶ lessituatie	
	X
Ik geef geen lessen in de klassieke lessituatie. Ga verder naar de volgende vraag.	
Grote mond tegen u geven	
Blijven doorgaan met discussiëren	
Schuttingtaal gebruiken	
Rondlopen in de klas	

²⁶ Leerlingen zitten achter hun lessenaar en docent staat voor de klas
Yvonne van den Berg

Niet naar u luisteren	
Een aantal keer per les geïrriteerd zijn	
Boos worden	
Opstandig gedrag	
Een ander lastig vallen	
Een ander slaan, schoppen, duwen	
Een ander pesten	
Gepest worden	
Zich niet kunnen concentreren	
Niets doen in de les	
Vaak huiswerk niet maken	
Zich terugtrekken door hoofd op armen te leggen	
Constant vragen stellen	
Planner niet afhebben	
Constant hulp nodig hebben	
Geluiden maken	
De aandacht trekken	
Sluit zich af	
Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan	
Kan zijn spullen niet vinden en zelf organiseren	
Heeft spullen niet bij zich of ze zijn kwijt	
Anders, t.w.	

Toelichting of opmerkingen

Welk gedrag herkent u bij uw leerling(en) met autisme in <u>vrije lessituaties</u> ²⁷ (minder duidelijkheid in regels, taakverdeling etc.)	
	X
Ik geef geen lessen in de vrije lessituatie. Ga verder naar de volgende vraag.	
Grote mond tegen u geven	
Blijven doorgaan met discussiëren	
Schuttingtaal gebruiken	
Rondlopen in de klas	
Niet naar u luisteren	
Vaak geïrriteerd zijn	
Boos worden	
Opstandig gedrag	
Een ander irriteren	
Een ander slaan, schoppen, duwen	
Een ander pesten	
Gepest worden	
Zich niet kunnen concentreren	
Niets doen in de les	
Vaak huiswerk niet maken	
Zich terugtrekken door hoofd op armen te leggen	

²⁷ leerlingen zitten aan een tafel, lopen rond, werken achter de pc, pakken materialen etc.
Yvonne van den Berg

Constant vragen stellen	
Planner niet afhebben	
Constant hulp nodig hebben	
Geluiden maken	
De aandacht trekken	
Sluit zich af	
Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan	
Kan zijn spullen niet vinden en zelf organiseren	
Heeft spullen niet bij zich of ze zijn kwijt	
Anders, niet zelfstandig kunnen werken en zelfstandig een stappenplan maken	

Toelichting of opmerkingen

Geef in een paar trefwoorden per kind uw <u>gevoelens</u> over L., B. en I. weer (in positieve en/of negatieve zin) b.v. gevoelig, druk
L.:
B.:
I.:
Merkt u bij uw leerling met autisme zintuiglijk overbelasting ²⁸ ?
Zo ja, wat merkt u dan op?
L.:
B.:
I.:

Didactische en pedagogische vragen	
Hoe beoordeelt u uzelf bij het ondergenoemde op een schaal van 1 (laagste) tot 4.	1-2-3-4
De les wordt op een duidelijke manier begonnen	
Er wordt teruggekoppeld waar we in de vorige les waren geëindigd	
Er zijn duidelijke instructies t.b.v. het zelfstandig werken	
Er wordt daarbij visueel ondersteund (b.v. school bord, vel)	
Er worden regelmatig voorbeelden gebruikt ter verduidelijking	
Leerlingen worden aangemoedigd	
Er wordt nagegaan of de leerling aanwijzingen/lesstof begrijpt	
Er wordt aangegeven wat niet goed is (gedaan) en waarom	
De regels in de klas worden herhaaldelijk aangegeven en nageleefd.	
Leerlingen wordt duidelijk gemaakt hoe zij moeten samenwerken	
Ik praat rustig	
Ironie of woordgrappen gebruik ik niet frequent of verklaar ik	
Er is een vaste structuur in de les en veranderingen worden tijdig aangegeven	

²⁸ Mensen met autisme zijn vaak o.a. extreem gevoelig voor geluiden, licht, geuren, smaken, aanrakingen.

Mijn gedrag is consequent	
Lesgeven, individueel leerlingen helpen en correctief optreden zijn in balans	
Als ik met een andere docent de les geef, hebben wij een voor de leerling duidelijke taakverdeling	
Ik reageer op non- verbale signalen, zodat de leerling zich gehoord voelt	
Ik reageer op verbale signalen, zodat de leerling zich gehoord voelt	
Ik rond de les af op een duidelijke manier	

Toelichting of opmerkingen

Geef kort weer wat/of L., B. en I. van u als ondersteunende visualisatie krijgen tijdens de les (b.v. schema, tekening, tijdplanner)
L.:
B.:
I.:

Hoe ervaart u het lesgeven/begeleiden van leerlingen met autisme in de klas van het regulier onderwijs		
	Ja	Nee
Het gaat ten koste van de aandacht voor andere leerlingen		
Het vergt meer van mijn concentratie/energie		
Het daagt mij uit op een positieve manier		
Het is een verloren strijd		
Het wijst mij op competenties die ik wil vergroten		
Het wekt mijn nieuwsgierigheid naar autisme in het algemeen		
Het kost mij teveel tijd om hen goed didactisch te ondersteunen		
Het accent ligt teveel op pedagogische ondersteuning		
Mijn ervaringen m.b.t. deze leerlingen worden gehoord/begeleid		
Het is mooi, dat ook de leerlingen met wat extra hulp op een reguliere school kunnen blijven		
De (recente) afspraken vanuit de begeleidingswijzer van de leerling met autisme worden consequent toegepast		
Anders, t.w.		
Ik heb in de begeleiding van deze leerlingen behoefte aan:		

Bedankt voor uw tijd. Dankzij uw informatie kunnen wij beter inschatten of, waar en hoe het team het probleemgedrag van uw leerling met autisme kan gaan reguleren.

Yvonne van den Berg, Februari 2010

Bijlage 2 Gecumuleerde lijsten t.b.v. grafieken

Welk gedrag herkent u bij uw leerling(en) met autisme in de <u>klassieke</u> lessituatie	
	X
Grote mond tegen u geven	3
Blijven doorgaan met discussiëren	4
Schuttingtaal gebruiken	3
Rondlopen in de klas	1
Niet naar u luisteren	4
Een aantal keer per les geïrriteerd zijn	6
Boos worden	6
Opstandig gedrag	7
Een ander lastig vallen	2
Een ander slaan, schoppen, duwen	1
Een ander pesten	0
Gepest worden	1
Zich niet kunnen concentreren	5
Niets doen in de les	3
Zich terugtrekken door hoofd op armen te leggen	3
Constant hulp nodig hebben	2
Geluiden maken	2
De aandacht trekken	6
Sluit zich af	2
Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan	5
Totaal 20 soorten probleemgedragingen in de klassieke lessituaties	73

Welk gedrag herkent u bij uw leerling(en) met autisme in <u>vrije lessituaties</u> (minder duidelijkheid in regels, taakverdeling etc.)	
	X
Grote mond tegen u geven	2
Blijven doorgaan met discussiëren	2
Schuttingtaal gebruiken	5
Rondlopen in de klas	5
Niet naar u luisteren	3
Vaak geïrriteerd zijn	3
Boos worden	4
Opstandig gedrag	5
Een ander irriteren	3
Een ander slaan, schoppen, duwen	2
Een ander pesten	3
Gepest worden	1
Zich niet kunnen concentreren	3
Niets doen in de les	4
Zich terugtrekken door hoofd op armen te leggen	3
Constant hulp nodig hebben	2
Geluiden maken	1
De aandacht trekken	3
Sluit zich af	2
Heeft lange tijd nodig om tot actie over te gaan	2
Totaal 20 soorten probleemgedragingen in de vrije lessituaties	58

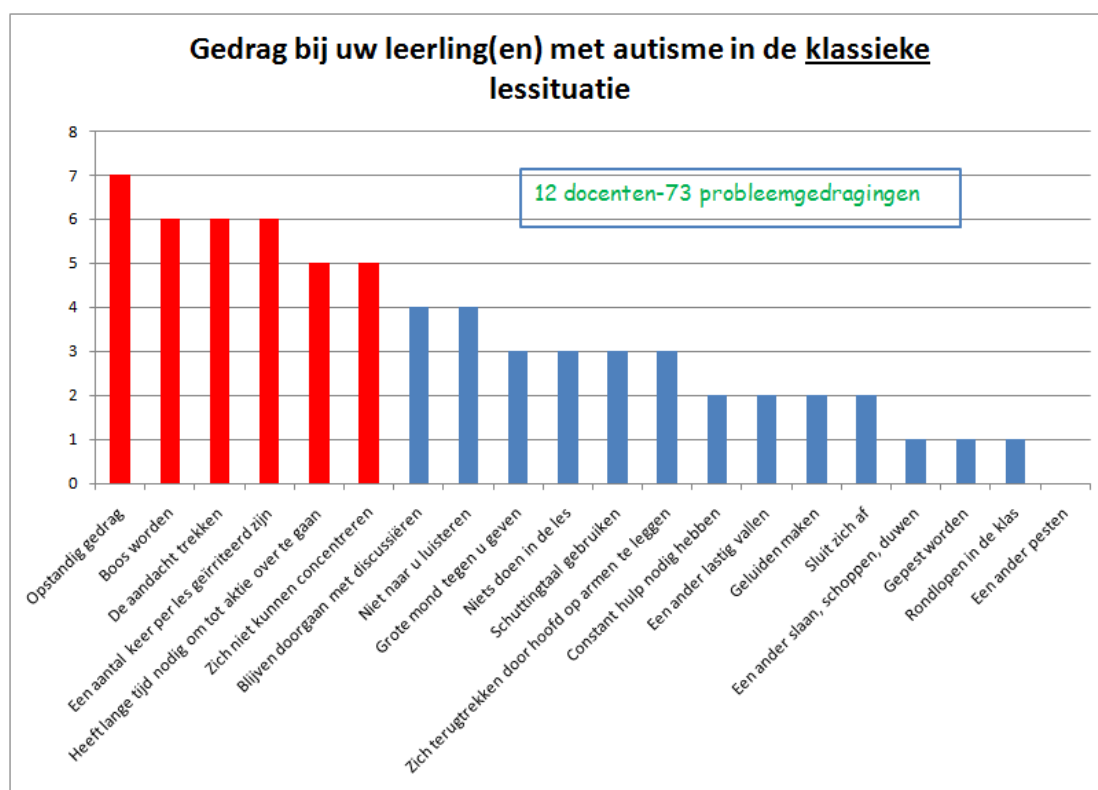
Hoe ervaart u het lesgeven/begeleiden van leerlingen met autisme in de klas van het regulier onderwijs

	Ja	niets	Nee
Het gaat ten koste van de aandacht voor andere leerlingen	8	0	4
Het vergt meer van mijn concentratie/energie	9	2	1
Het daagt mij uit op een positieve manier	8	0	4
Het is een verloren strijd	2	1	9
Het wijst mij op competenties die ik wil vergroten	7	2	3
Het wekt mijn nieuwsgierigheid naar autisme in het algemeen	7	1	4
Het kost mij teveel tijd om hen goed didactisch te ondersteunen	5	0	7
Het accent ligt teveel op pedagogische ondersteuning	5	3	4
Mijn ervaringen m.b.t. deze leerlingen worden gehoord/begeleid	4	2	6
Het is mooi, dat ook de leerlingen met wat extra hulp op een reguliere school kunnen blijven	7	1	4
De (recente) afspraken vanuit de begeleidingswijzer van de leerling met autisme worden consequent toegepast	4	3	3
Totaal geven 12 docenten hun mening	62	15	53

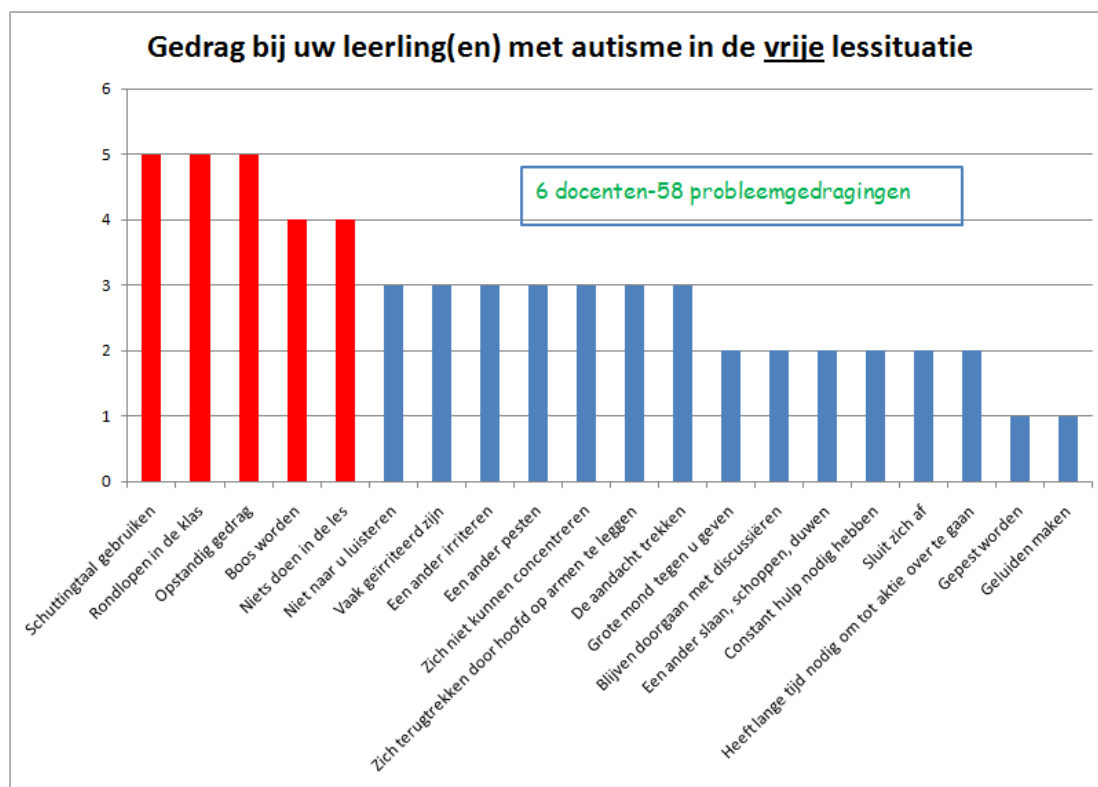
Positieve ervaring t.a.v. lesgeven/begeleiden van deze leerlingen zijn **groen**

Negatieve ervaring t.a.v. lesgeven/begeleiden van deze leerlingen zijn **roze**

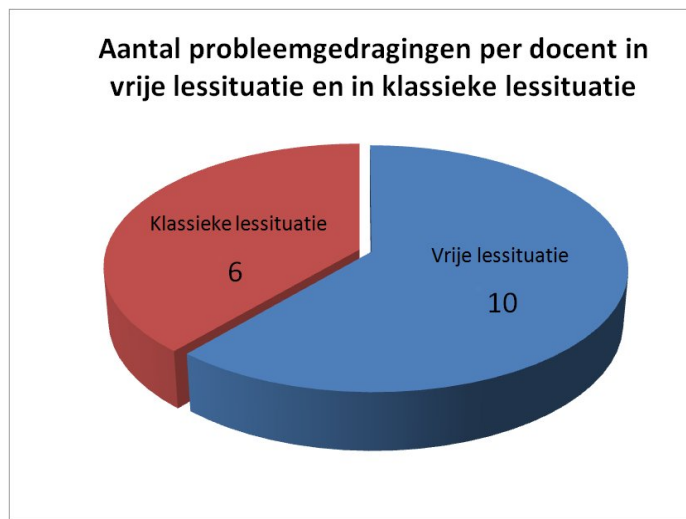
Totaal 11 vragen en 12 docenten. Bij de laatste vraag reken ik de 2 zorgcoördinatoren niet mee. Van de 130 te geven antwoorden zijn er 115 gegeven. 15 x is een vraag niet beantwoord.



Figuur 1

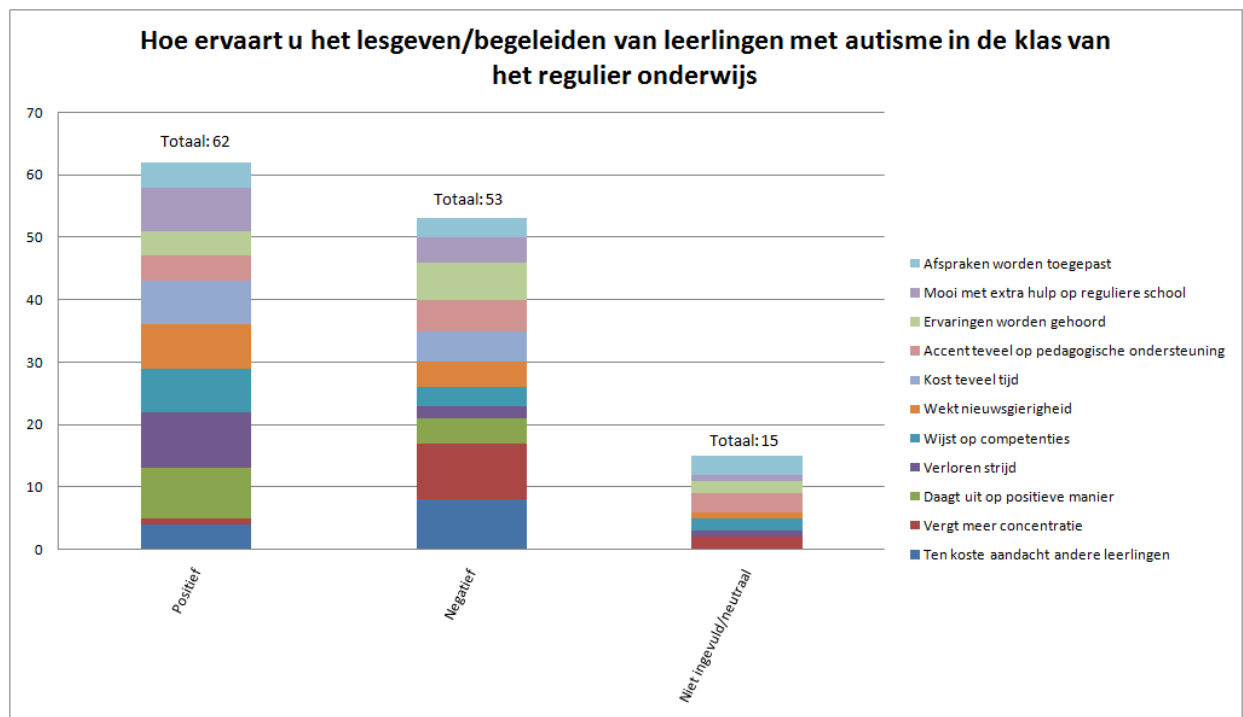


Figuur 2



Figuur 3

62 x werd aangegeven, dat men positief aankeek tegen de vraagstelling.
 53 x werd aangegeven, dat men negatief aankeek tegen de vraagstelling.
 In figuur 4 staat per onderdeel hoe(veel) docenten ervaren.



Figuur 4

Bijlage 4 Uitgebreide uitleg bij deelvraag 4

Hieronder staan de resultaten van de vragenlijst m.b.t. de gevoelens t.o.v. specifiek genoemde leerlingen met autisme. Er worden in totaal 26 antwoorden gegeven. Door een zogenaamde schoenendoos²⁹ methode toe te passen zijn de volgende resultaten naar boven gekomen:

Positief

Hij heeft tijd nodig, is rustig, niet ingaan op boosheid.
Lieve jongen in rustige situaties.
Aanhankelijk met handvatten.
Behoeft aan aandacht, corrigeerbaar.
Afwezig, leuk.
Aardig, heeft veel te leren, doet zijn best.
Aardig, aandacht.
Gevoelig, kan ik niet boos op worden.

Gemengd

Eigenwijs, goede resultaten willen.
Doorzetter, wel snel boos.
Lichtontvlambaar, onzeker, hyper.
Opstandig als het niet gaat zoals hij wil.
Snel boos, als hij werkt gaat het goed.
Vrolijk, druk, negatief over zichzelf.
Mopperkont, lichtontvlambaar, kan goed werken als hij het weet.

Negatief

Irritant, vraagt veel aandacht, hulpeloos.
Snel boos, moeilijk corrigeerbaar.
Irritant, aandacht, pest.
Grote mond, vervelend tegen anderen.
Vervelend, aandachttrekker.
Lichtontvlambaar, moeilijk, onzeker.
Negatief, bedrukt.
Snel boos.
Kent geen grenzen, gaat schelden.
Druk, negatief gestemd.
Gevaarlijk, beangstigend, emotioneel.

31 Uitsorteren op positief, negatief op elementen van beiden
Yvonne van den Berg

Bijlage 5 Cumulatieve lijst didactische en pedagogische vragen

Didactische en pedagogische vragen	
Hoe beoordeelt u uzelf bij het ondergenoemde op een schaal van 1 (laagste) tot 4.	1-2-3-4
De les wordt op een duidelijke manier begonnen	3.3
Er wordt teruggekoppeld waar we in de vorige les waren geëindigd	2.5
Er zijn duidelijke instructies t.b.v. het zelfstandig werken	3.1
Er wordt daarbij visueel ondersteund (b.v. school bord, vel)	2.9
Er worden regelmatig voorbeelden gebruikt ter verduidelijking	2.9
Leerlingen worden aangemoedigd	3.2
Er wordt nagegaan of de leerling aanwijzingen/lesstof begrijpt	2.9
Er wordt aangegeven wat niet goed is (gedaan) en waarom	2.6
De regels in de klas worden herhaaldelijk aangegeven en nageleefd.	2.6
Leerlingen wordt duidelijk gemaakt hoe zij moeten samenwerken	2.1
Ik praat rustig	3
Ironie of woordgrappen gebruik ik niet frequent of verklaar ik	2.2
Er is een vaste structuur in de les en veranderingen worden tijdig aangegeven	2.8
Mijn gedrag is consequent	3.1
Lesgeven, individueel leerlingen helpen en correctief optreden zijn in balans	3.1
Als ik met een andere docent de les geef, hebben wij een voor de leerling duidelijke taakverdeling	2
Ik reageer op non- verbale signalen, zodat de leerling zich gehoord voelt	2.6
Ik reageer op verbale signalen, zodat de leerling zich gehoord voelt	2.6
Ik rond de les af op een duidelijke manier	2.8

Bijlage 6 Uitgebreide uitleg bij deelvraag 5

1. Wat betekent het om een onduidelijke taakverdeling te hebben tussen 2 docenten, die tegelijk dezelfde groep lesgeven?

Uit observatie kwam naar voren, dat de leerling met autisme niet op een adequate, herkenbare manier om hulp vraagt. In 3.1.9 wordt dit ook nog aangegeven.

Daarnaast heeft de leerling met autisme moeite met samenhangdenken. Doordat twee docenten verschillende antwoorden geven en hem beiden kunnen gaan corrigeren, kan zijn onrust danig toenemen.

2. Wat betekent het onvoldoende duidelijk maken "hoe samen te werken" voor de leerling met autisme?

Zoals in 3.1.3 en 3.1.4 te zien is, lijkt de toename van probleemgedrag te liggen aan de vrije lessituaties. Uit observatie kwam naar voren, dat de leerling met autisme niet op een adequate, herkenbare manier om hulp vraagt. In 3.1.9 wordt dit ook nog aangegeven. Daarnaast heeft de leerling met autisme moeite met samenhangdenken. Ook informatie kunnen halen uit andere contexten is vaak beperkt, wat samenwerken bemoeilijkt. Hij kan vaak moeilijk inschatten wat een ander denkt en wil. Hij heeft vaak niet de vaardigheid om dit af te stemmen, teneinde goed samen te werken. De docent geeft zelf aan het laagst te scoren op duidelijk maken hoe leerlingen onderling moeten samenwerken. Dat betekent, dat de docent zelf kan bijdragen aan het verminderen van probleemgedrag in zijn les, door het samenwerken visueel te maken voor de leerling en hierop te blijven letten.

Het is ook van belang, dat het betrokken team afsprekt wat onder samenwerken valt. Is het samenwerken als de een het ene onderdeel opzoekt en de ander het andere en dat samen op een vel in te vullen? Duidelijkheid en eenduidigheid wat er verwacht wordt van de leerling in het kader van samenwerken kan veel probleemgedrag wegnemen.

3. Wat kan frequent gebruik van ironie of woordgrappen of het niet verklaren daarvan betekenen voor de leerling met autisme?

Door ironie of woord grappen te gebruiken kan de leerling met autisme door zijn letterlijke interpretatie een gevoel van onveiligheid ervaren. Hij kan onzeker worden over wat er nu wel of niet waar is en lacht men nu om hem of niet? Hij kan het niet goed verklaren en vraagt er ook niet naar. (Roeyers, 2008)

Bijlage 7 Opstel

Opdracht Een schooldag in de hemel en een schooldag in de hel.

Jullie gaan een opstel maken.

Even om het geheugen op te frissen: een opstel is een taalopdracht, waarin jouw mening en gedachten zijn te lezen over het onderwerp.

Waarom?

Omdat ik graag wil weten wat jullie fijn vinden op school en absoluut haten op school. Voor jullie een mooie gelegenheid om je eigen mening en gedachten als brugklasser te vermelden. Ik ben daar zeer benieuwd naar!

Wanneer

Tijdens begeleidingsles maak je het opstel.

Als het vandaag niet af is, mag je er de volgende begeleidingsles mee door gaan.

Als je het leuk vindt, mag je het ook thuis afmaken en de volgende begeleidingsles inleveren.

Wat ga je doen

Je schrijft je naam en klas bovenaan het vel.

Typ of schrijf een A4 vel vol over een schooldag in de hemel.

Typ of schrijf een A4 vel vol over een schooldag in de hel.

De lettergrootte als je typt is 11. Het lettertype mag je zelf kiezen.

De regels staan onder elkaar, zonder witregels ertussen. (Net als dit stuk tekst).

Er mag per A4 vel één plaatje op staan van maximaal 10 bij 10 cm.

Dit plaatje mag je zelf tekenen, knippen uit een tijdschrift of van internet halen.

Je kiest zelf waar op het A4 vel het mooi staat.

Om zeker te weten of je alles hebt gedaan van de opdracht kun je afvinken in de tabel.

Wat is een schooldag in de hemel?

Op deze schooldag heb jij het voor het zeggen! Het is de meest fijne schooldag die je je zou wensen. Alles wat je vertelt is goed, want het is jouw verhaal. Misschien heb je al super dingen op school meegemaakt, misschien zou jij graag wat super dingen op school willen laten gebeuren.

Wat is een schooldag in de hel?

Op deze schooldag zou er vanalles gebeuren op school waar jij een hekel aan hebt! Het zou een absolute een rot dag zijn. De meest vervelende dingen zouden jou op deze schooldag gebeuren. Misschien heb je al rot dingen op school meegemaakt, misschien zou je het echt verschrikkelijk vinden, als dat nou net op school zou gebeuren. Alles wat je vertelt is goed, want het is jouw verhaal.

Ga door naar bladzijde 2

Wat schrijf je op over jouw schooldag in de hemel	✓
1. Welke dag van de week zou het zijn als je een hemelse dag op school hebt en waarom dan ? (heb je een favoriete dag?)	
2. Waar op het terrein zou je bij een hemelse dag op school les hebben en waarom daar? (buiten, binnen , welk lokaal)	
3. Welke lessen zou je bij een hemelse dag op school hebben en waarom juist deze lessen ? (Bijvoorbeeld: ben ik goed in, vind ik fijn)	
4. Welke docenten zouden jou bij een hemelse dag op school lesgeven en waarom juist deze docenten ? (Bijvoorbeeld : is aardig, legt goed uit, is geduldig, grappig)	
5. Wat voor lesboeken zou je op een hemelse dag op school gebruiken en waarom juist deze lesboeken? (dezelfde als anders, met veel meer plaatjes, alleen internet) ?	
6. Hoe zou jouw pauze eruit zien op jouw hemelse dag op school? (Bijvoorbeeld: hoe lang, waar, met wie, wat eet je, wat drink je)	
7. Welke fijne geluiden zou je horen tijdens de hemelse dag op school en waarom juist deze geluiden? (Bijvoorbeeld: lekker stil, Lady Gaga)	
8. Welke fijne geuren zou je ruiken tijdens de hemelse dag op school en waarom juist deze geuren? (Bijvoorbeeld heerlijke pizza's, bloemenlucht)	
9. Hoe warm zou het zijn op de plaats waar jij bent tijdens deze hemelse dag op school en waarom niet warmer of kouder?	
10. Welke lievelings kleren zou je aantrekken op deze hemelse schooldag en waarom juist deze?	
11. Beschrijf de stemming/humeur waarin jij aan het eind van de dag naar huis zou gaan en hoe zou het komen dat je je zo zou voelen na een hemelse schooldag?	
12. Als je wilt mag je nog 1 opmerking toevoegen wat jij ook fantastisch zou vinden op deze schooldag en wat nog niet is genoemd en waarom moet dit er nog bij?	

Ga door naar bladzijde 3

Wat schrijf je op over jouw schooldag in de hel	✓
1. Welke dag van de week zou het zijn als je een helse dag op school hebt en waarom dan ? (heb je een soort pech dag?)	
2. Waar op het terrein zou je bij een helse dag op school les hebben en waarom daar? (buiten, binnen , welk lokaal)	
3. Welke lessen zou je bij een helse dag op school hebben en waarom juist deze lessen ? (Bijvoorbeeld: ben ik slecht in, vind ik rot)	
4. Welke docenten zouden jou bij een helse dag op school lesgeven en waarom juist deze docenten ? (Bijvoorbeeld : is streng, legt slecht uit, snel boos)	
5. Wat voor lesboeken zou je op een helse dag op school gebruiken en waarom juist deze lesboeken? (dezelfde als anders, met veel tekst)	
6. Wat zou het rotste plekje in de klas zijn en waarom? (Bijvoorbeeld: zit je bij het raam, alleen, met een groepje van zes)	
7. Hoe zou jouw pauze eruit zien op deze helse dag op school? (Bijvoorbeeld: hoe lang, waar, met wie, wat eet je, wat drink je)	
8. Welke vervelende/irritante geluiden zou je horen tijdens de helse dag op school en waarom juist deze geluiden? (Bijvoorbeeld: een boor, hard praten)	
9. Welke verschrikkelijke geuren zou je ruiken tijdens de helse dag op school en waarom juist deze geuren? (Bijvoorbeeld zweetlucht)	
10. Hoe warm zou het zijn op de plaats waar jij bent tijdens deze helse dag op school en waarom zou dat verschrikkelijk zijn?	
11. Welke verschrikkelijke kleren zou je aantrekken op deze helse schooldag en waarom juist deze?	
12. Beschrijf de stemming/humeur waarin jij aan het eind van de dag naar huis zou gaan en hoe zou het komen dat je je zo zou voelen na een helse schooldag?	
13. Als je wilt mag je nog 1 opmerking toevoegen wat jij ook verschrikkelijk zou vinden op deze schooldag en wat nog niet is genoemd en waarom moet dit er nog bij?	

Veel plezier!



Mevrouw van den Berg

Bijlage 8 Vragenlijst “Hoe gaat het met jou in de brugklas?”

Vragenlijst “Hoe gaat het met jou in de brugklas?”

Inleiding

Hieronder staan een aantal vragen. De vragen gaan allemaal over hoe jij het in de brugklas vindt.

Jij gaat de vragen van deze lijst beantwoorden.
Het invullen duurt ongeveer 20 minuten.

Mevrouw van Herpen of mevrouw Leenders helpt jou daarbij. Zij zijn jouw helpers, weet je nog? Daarna kijken jullie samen nog even naar de vragen. Dit om te checken of wij jouw antwoorden precies zo begrijpen als jij het bedoelt!

Zij leggen jouw antwoorden uit, zodat dat de docenten beter begrijpen wat jij nodig hebt om je fijn te voelen in de klas.

Tot slot

Geen enkele leerling vindt het **altijd** prettig op school.
Door deze vragenlijst kun je er voor zorgen dat situaties in de klas, die voor **jou** moeilijk zijn, bekend worden. Maar...er is niet één docent die zomaar je gedachten kan lezen. Daarom moet je ze eerst opschrijven!

Veel succes met het invullen!

Algemene vragen

Invulinstructie: schrijf je antwoord op de stippellijn.

Vraag 1: De datum van vandaag is?

.....

Vraag 2: Hoe heet je?

Ik heet.....

Vraag 3: Hoe oud ben je?

Ik ben jaar

Om je fijn te voelen in de klas is het nodig om goed te weten wat er van je wordt verwacht. Wat wil jij nog beter weten nu je al een tijdje in de brugklas zit?

Vul hieronder in wat voor jou dan duidelijker moet zijn.

*Invulinstructie: omcirkel **ja** of **nee**.*

*Dus als je antwoord op de vraag **ja** is zet je een cirkel om het woord **ja***

*En als je antwoord op de vraag **nee** is zet je een cirkel om het woord **nee***

Vraag 1: Ik wil beter weten wat ik iedere dag in mijn schoeltas moet doen, zodat ik niks vergeet?

ja nee

Vraag 2: Ik wil het liefst tijdens elke les op dezelfde plaats zitten?

ja nee

Vraag 3: Ik wil het liefst dat alle docenten het huiswerk alleen noteren in de planner?

ja nee

Vraag 4: Ik wil het liefst dat de mentor mij helpt met plannen van mijn huiswerk?

ja nee

Vraag 5: Ik wil beter weten wat ik kan doen wanneer ik de opdrachten of het huiswerk of de vraag niet begrijp?

ja nee

Vraag 6: Ik wil beter weten wat ik moet doen wanneer ik een boek of een schrift of mijn agenda niet bij me heb?

ja nee

Vraag 7: Ik wil beter weten wat ik moet doen wanneer ik mij ziek voel of ergens last van heb tijdens de les?

ja nee

Vraag 8: Ik wil het liefst een vaste plaats in de kleedkamer van de gymzaal om me te verkleden?

ja nee

Vraag 9: Ik wil het liefst tijdens de gymles achter in de rij staan als we oefeningen moeten doen, zodat ik eerst heel vaak kan kijken hoe andere kinderen de oefening doen?

ja nee

Vraag 10: Snap jij uitleg het beste door te vertellen, door alles op te schrijven, plaatjes te zien of door dingen voor te doen.

Wat is voor jou het prettigst? Omcirkel één keer **ja**.

Vertellen ja

Opschrijven ja

Voordoen ja

Plaatjes zien ja

Iets anders namelijk.....
.....

Vragen over de pauze

*Invulinstructie: omcirkel **ja** of **nee**.*

Vraag 1: Ik wil in de pauze een wandeling maken op het schoolterrein?

ja **nee**

Vraag 2: Ik wil in de pauze met klasgenoten praten?

ja nee

Vraag 3: Ik wil beter weten waar en bij wie ik hulp kan vragen als ik me niet prettig voel tijdens de pauze zodat ik niet in paniek raak of boos word?

ja nee

Vraag 4: Ik wil in de pauze iets doen wat niet hierboven staat, namelijk
(zelf invullen)

.....
.....

Andere vragen

*Invulinstructie: omcirkel **ja** of **nee**. Of schrijf je antwoord op de stippellijn.*

Vraag 1: Sommige kinderen die deze vragenlijst invullen hebben een vorm van autisme, bijvoorbeeld PDD-NOS of het syndroom van Asperger. Heb jij een vorm van autisme?

ja nee

Vraag 2: Word je snel afgeleid door wat je ziet (bijvoorbeeld kleine details of lichtschitteringen op een tafelblad)?

ja nee

Als je **ja** hebt ingevuld, waar kun je dan het beste zitten in de klas om zo min mogelijk last te hebben van wat je ziet?

.....
.....
.....

Vraag 3: Word je snel afgeleid door bepaalde geluiden, bijvoorbeeld hoesten of een piepende deur?

ja nee

Als je **ja** hebt ingevuld, door welke geluiden word je afgeleid?

.....
.....
.....

Vraag 4: Heb je last van hoe papier of ander materiaal aanvoelt?

ja nee

Als je **ja** hebt ingevuld, welke materialen wil je niet aanraken of vind je erg vervelend om aan te raken?

.....
.....

Vraag 5: Heb je last van bepaalde geuren, bijvoorbeeld van lijm of van de lucht op het toilet?

ja nee

Als je **ja** hebt ingevuld, van welke geuren heb je last?

.....
.....

Vraag 6: Heb je last van zachte of harde aanrakingen (bijvoorbeeld een hand geven of een schouderklopje)?

ja nee

Vraag 7: Heb je favoriete onderwerpen waarin je geïnteresseerd bent en waarover je veel praat?

ja nee

Als je **ja** hebt ingevuld, welk onderwerp is dat dan?

.....
.....
.....

Vraag 8: Waardoor word je bang in de klas of op school?

.....
.....
.....

Vraag 9: Wat doe je als je bang bent in de klas of op school?

.....
.....
.....

Vraag 10: Wil je beter weten wat je op school kunt doen als je bang bent?

ja nee

Vraag 11: Waardoor word je boos in de klas of op school?

.....
.....
.....

Vraag 12: Wat doe je als je boos bent in de klas?

.....
.....
.....

Vraag 13: Wil je beter weten wat je dan kunt doen als je boos bent?

ja nee

Vraag 14: Wat heb je weer nodig om rustig te worden in de klas wanneer je boos bent?

.....
.....
.....

Vraag 15: Wat moeten mensen in jouw buurt vooral niet doen als je boos bent?

.....
.....
.....

De vakken

Jij zit al een tijdje in de brugklas.

Vraag 1: Vul in of je het vak prettig of niet prettig vindt.

Omcirkel het woord **prettig**, als je het prettig vindt

Omcirkel de woorden **niet prettig**, als je het niet prettig vindt

Nederlands	Prettig	Niet prettig
Engels	Prettig	Niet prettig
Duits	Prettig	Niet prettig
Aardrijkskunde	Prettig	Niet prettig
Geschiedenis	Prettig	Niet prettig

Prestatieles	Prettig	Niet prettig
Techniek	Prettig	Niet prettig
Koken	Prettig	Niet prettig
Kunst en Cultuur	Prettig	Niet prettig
Muziek	Prettig	Niet prettig
Gym	Prettig	Niet prettig
Wiskunde	Prettig	Niet prettig
Biologie	Prettig	Niet prettig
Natuur-/scheikunde	Prettig	Niet prettig

Vraag 2: Bij welke docenten van de brugklas voel je je prettig en waarom?

(Vul je antwoord in op de stippellijnen. Je mag zoveel antwoorden invullen als je wilt).

Ik voel me prettig bij.....
omdat.....
.....
.....

Ik voel me prettig bij.....
omdat.....
.....
.....

Ik voel me prettig bij.....
omdat.....
.....
.....

Aanvulling

Schrijf hieronder op wat er nog meer nodig is om te zorgen dat jij het fijn vindt in de klas. Als je niets wilt invullen, sla deze vraag dan over.

Ik vind het fijn in de klas wanneer.....
.....
.....

Heel goed gedaan. Wij gaan bekijken wat wel en niet kan worden verbeterd voor jou!

Bijlage 9 Overzicht prettige / niet prettige lessen in relatie tot vak of docent

Alle vakken zijn door de drie leerlingen met autisme hoger dan 5,5 gescoord op hun laatste rapport. Onvoldoende presteren tel ik daardoor niet mee als reden om een vak niet prettig te vinden in dit overzicht. Gegevens zijn verkregen uit het opstel "Dag in de hemel dag in de hel" en vragenlijst "Hoe gaat het met jou in de brugklas?" De vragen zijn individueel ingevuld na uitleg. De uitgewerkte opstellen zijn niet door de mentor doorgesproken. Een aantal antwoorden is daardoor niet duidelijk.

Les ↓	Prettig vak?			Docent specifiek benoemd als aardig			Docent specifiek benoemd als onaardig		
Naam leerling→	B	L	I	B	L	I	B	L	I
Aardrijkskunde	Ja	Nee	Nee	Ja					
Nederlands	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja				
Engels	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja				
Duits	Nee	Nee	Ja	Ja	Ja	Ja			
Geschiedenis	Ja	Nee	Nee	Ja					
Prestatieles	Nee	Nee	Ja/nee				Ja		
Techniek	Nee	Ja	Nee				Ja		
Koken	Nee	Ja	Ja		Ja	Ja			
Kunst en Cultuur	Ja	Ja	Nee				Ja		
Muziek	Nee	Ja	Ja						
Gym	Ja	Ja	Ja	Ja					
Wiskunde	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja	Ja			
Biologie	Ja	Ja	Nee	Ja	Ja				
Totaal 13 lessen	38,5 % Nee	23,1 % Nee	50 % Nee						

Opmerkingen van leerling B :

een prettige docent is erg rustig, weet heel veel, helpt mij in de les, is grappig, daar mag je veel van, praat niet hard.

Opmerkingen van leerling L: een niet prettig vak is voor mij een moeilijk vak. Een prettige docent blijft rustig, is niet zo streng, is duidelijk. In een opstel geeft hij aan Kunst en cultuur niet prettig te vinden en in de vragenlijst wel. Hij wil geen docenten noemen, die hij niet prettig vindt.

Opmerkingen van leerling I.: Leerling geeft in opstel aan bijna geen rotdag te hebben, omdat hij zich altijd goed voelt. In het overzicht geeft hij aan 50 % van de vakken niet prettig te vinden. Hij zegt in zijn opstel : "eigenlijk is iedereen evenveel voor mij" op het antwoord welke docenten er op een helse dag lesgeven. Dit antwoord is onduidelijk voor mij en gebruik ik niet. Docenten zijn prettig als zij rustig praten, aardig zijn, mij rustig maken en mij helpen. Ondanks goede punten, zegt hij niks te kunnen van aardrijkskunde en door aardrijksboeken.

Algemeen vinden deze leerlingen met autisme:

Een prettige docent kan een onprettig vak geven.

Een onprettig vak kan moeilijk zijn door de boeken.

Een onprettige docent kan zorgen, dat het vak als minder prettig wordt ervaren.

Een onprettige docent lijkt vooral te maken te hebben met duidelijkheid bieden, helpen en rustig blijven.

Deze drie leerlingen met autisme geven voor 61,1% zelf aan, de vrije lessen zoals prestatielessen, techniek en koken als niet prettig te ervaren. Houd je de meer gestructureerde lesvorm bij het vak "koken" buiten beschouwing, dan wordt prestatieles en techniek voor 83,3% als onprettig ervaren.

Bijlage 10 Indrukken tijdens observatie

Indrukken van B. na bekijken filmbeelden op 22 februari en 1 maart 2010
Aanwezig J., N., A. en Yvonne

B. lijkt te kunnen opstarten als hij weet wat hij moet doen.

Voelt hij zich veilig, dan gaat hij rustig zijn gang en volgt de aanwijzingen van de docent. Hij heeft veel tijd nodig om alle informatie te verwerken, is dus wat langzamer in het begin. Zijn dyslexie is een extra struikelblok daarbij.

B. lijkt duidelijkheid te krijgen door te kijken wat anderen doen en doet dat na.

B. lijkt veel communicatie niet te volgen. Hij wordt onrustig en gaat ongewenst verdrag vertonen, zoals lachen, roepen. Of hij wil zijn goede inzet tonen en stelt een vraag die vaag aansluit bij het onderwerp.

Hij lijkt moeilijk te weten wat hij moet zeggen of doen. De ene keer lacht men om hem en de andere keer wordt men boos.

In stress situaties vertoont hij regressiegedrag³⁰ (piep stemmetje, wegstijgen)

Hij leent van alles uit, biedt aan en ruilt.

Hij hoort veel en reageert ook op veel. Het lijkt dat hij denkt dat hij alles in de gaten moet houden om controle te hebben. Is de opmerking voor hem, is het iets belangrijks, ik zal mijn best maar doen en iets zeggen.

B. lijkt het schoolbord niet te zien als hulpmiddel. Ook lijkt hij niet het verband te zien tussen wat de docent vertelt en wat er in het boek staat. Hij lijkt het niet te volgen in de les.

Hij kan wel goed leren, want hij geeft aan 5x overlezen en dan ken je het.

Hulp vragen lijkt hij nauwelijks te kunnen.

Hij geeft wel eens bij de docent aan door te zeggen: wat doe je moeilijk. Wat moet ik dan schrijven?

Hij zal eerst aan zijn haar gaan zitten, nagel bijten. Dan gaan roepen, opvallender friemelen en grappen maken om aandacht/hulp te krijgen van de docent.

Medeleerlingen om hulp vragen lijkt hij ook niet te doen.

Hij kan ook helemaal geobsedeerd raken van een niet werkende pen. Die moet uit elkaar worden gehaald en gemaakt. Hij lijkt erg visueel ingesteld.

Hij kan zich geweldig concentreren en doorwerken als hij in zijn 'flow' zit.

Hij lijkt erg veel last te hebben van sociale interacties en zintuiglijke prikkels, zoals het licht en geluid. Dit merk je vooral na de pauzes. Hij lijkt zichzelf weer tot rust te krijgen door zich terug te trekken, naar buiten te kijken, muziek te luisteren.

B. lijkt een zachtaardige, behulpzame jongen die bij duidelijke sturing goed kan werken in de klas.

³⁰ Gedrag vertonen dat in een eerder ontwikkelingsstadium angst en onzekerheid kon doen verminderen. B.v. Een pubermeisje dat het op de nieuwe school erg moeilijk heeft en thuis tussen haar poppen en beren op bed gaat liggen duimen.

Indrukken van I. na bekijken filmbeelden op 22 maart 2010
Aanwezig J., N., A. en Yvonne

I. komt over als een gespannen jongen.

Hij is erg slim en gemotiveerd er iets van te maken op school.

Hij lacht weinig.

Hij is snel boos.

Explosief, harde felle stem en dito gebaren.

Hij laat veel zelfregulerend gedrag zien.

Bijvoorbeeld:

Weglopen als hij het niet meer aankan

Opstaan en wild bewegen met zijn lichaam

Zich letterlijk afschermen tegen de buitenwereld door een boek of etui voor zijn gezicht te houden.

Hij laat hierdoor zien, dat hij zichzelf in de hand wil houden.

Hij wil niet zo boos zijn.

Hij lijkt last te hebben van faalangst. Graag benoemt hij alles wat hij weet en laat daarvoor weinig ruimte voor anderen. Hij lijkt hier zijn veiligheid in te vinden.

Hij lijkt niet met complimentjes om te kunnen gaan. Hij maakt ze negatief voor zichzelf.

Zijn duidelijk aanwezige gedrag en explosief karakter kunnen ook komen door zijn culturele achtergrond en gezinssituatie.

Hij lijkt moeite te hebben met op een positieve manier hulp te vragen.

Hij heeft graag duidelijkheid en door het negatieve gedrag dat anderen zien, werkt dat tegen hem.

Hij lijkt veel gedrag en gesprekken van een ander te kopiëren.

Dit lijkt zijn manier om contact te leggen met leeftijdsgenootjes.

Verduidelijking door een voorbeeld/eindproduct te laten zien bij prestatielessen of bij techniek zou al veel van zijn onduidelijkheid wegnemen.

Laten weten dat je hem ziet en/of hoort kan de druk bij hem al wegnemen.

Kleine stapjes zetten in de lesstof en daarbij visualiseren maakt het voor hem waarschijnlijk overzichtelijker.

I. komt over als een hardwerkende, jongen van goede wil. Zijn autisme vertalen en zijn positieve inzet verduidelijken naar het team lijken nodig om zijn imago te verbeteren.

Indrukken van L. na bekijken filmbeelden op 1 en 8 maart 2010
Aanwezig J., N., A. en Yvonne

L. lijkt op te kunnen starten als er een duidelijk begin is van de les.
Hij lijkt dan te luisteren.
Hij volgt de regels (pakt boek, schort, gaat op zijn plaats zitten)
Hij kent de procedure bij proefwerken maken.

Als hij afwezig is of met iets anders bezig is, lijkt hij niets te horen.
Duidelijk zijn naam noemen en bij de les betrekken lijkt te helpen.
L. lijkt moeite te hebben met gestoord te worden in zijn gedachten als hij met iets bezig is.
Dan raakt hij wat van streek.
Mondelinge aanwijzingen of vragen lijken dan niet 'binnen' te komen bij hem.
L. heeft moeite zijn spullen te organiseren. Hij weet het wel, alleen hij heeft het niet bij zich of hij hoort niet dat hij het moet pakken.

L. vraagt zelf om hulp door zijn vinger in de lucht te steken en de naam van de docent te zeggen.
Hij wacht op hulp. Dit wachten kan hem zichtbaar frustreren. Ook als hij nog niet snapt wat de bedoeling is. Hij vraagt dan zelf niet door. Dit resulteert vaak in kletsgedrag, niets doen, friemelen, tijd vullen tot er weer een prikkel komt om hulp te vragen of hij ergens anders iets hoort of ziet om verder te kunnen.
Hij lijkt van goede wil en leergierig.

L. lijkt het prettig te vinden als iedereen zich aan de regels houdt: handen wassen, schort om.
L. lijkt bij weinig duidelijkheid te steunen op de docent. Hij vraagt bijna alles ter bevestiging of stopt als zij er niet is.
Ook heeft hij ondersteuning nodig van een schriftelijke instructie om bv. ingrediënten te pakken. Ook dan blijft hij moeite hebben de ingrediënten te vinden in de wirwar van gebeurtenissen en loopt regelmatig ongedaner zaken maar weer naar zijn plek.

L. kijkt weinig op het schoolbord als er aantekeningen worden genoteerd.
Hij lijkt niet door te hebben dat dat belangrijk is als aanvulling op zijn lesboek of voor zijn huiswerk. Hij noteert ook geen huiswerk.
L. lijkt bij onrust of prikkels veel in zijn ogen te wrijven.
L. lijkt regelmatig gestrest. Dit lijkt zich te uiten in heftiger gefriemel of handen wringen. Je ziet dan verder niet veel aan hem. Hij lijkt de spanning in zich op te bouwen zonder dat het er explosief uit komt.

L. lijkt zeer geconcentreerd en van goed wil als het duidelijk is voor hem en hij er het nut van inziet. Dan is het een zachtaardige, hulpvaardige, vrolijke jongen.

Bijlage 11 Observatie instrument t.a.v. het gedrag van de leerling met autisme in de klas

Naam leerling:

Naam docent:

Opname datum:

Naam observator:

Observatiedatum:

De leerling met autisme laat volgens het team probleemgedrag zien.

Tijdens het bekijken van filmfragmenten zien we het gedrag van de leerling met autisme en geeft ieder voor zich hieraan een mogelijke interpretatie.

Wat zie je aan non verbaal gedrag?	Wat hoor je aan verbale communicatie?	Hoe interpreteer je dit?

Toelichting of opmerkingen

.....
.....

Bijlage 12 Observatie instrument t.a.v. de rol van de docent in de klas

Naam docent en vak:
Naam observator:

Opname datum:
Observatiedatum:

De docent speelt een belangrijke rol in het mede oplossen van probleemgedrag van de leerling met autisme. Door filmfragmenten ieder voor zich te bekijken en te scalen krijgen we een beter beeld hoe het pedagogisch en didactisch klimaat in de klas aansluit bij een leerling met autisme. Dankzij deze informatie kan beter worden ingeschat of, waar en hoe het team het (probleem) gedrag van de leerling met autisme kan gaan reguleren.

Didactische vragen		
Hoe beoordeelt u het ondergenoemde op een schaal van 1 (laagste) tot 4 . Tijdens opnames turven kan handig zijn.	Turven	1-2-3-4
De docent begint de les op een duidelijke manier		
De docent koppelt terug waar zij in de vorige les waren geëindigd		
De docent geeft duidelijke instructies t.b.v. het zelfstandig werken		
De docent gebruikt daarbij b.v. een school bord		
De docent geeft veel voorbeelden om te verduidelijken		
De docent gaat na of de leerling het begrijpt		
De docent geeft aan wat niet goed is (gedaan) en waarom		
De docent kan de leerlingen duidelijk maken hoe zij moeten samenwerken		
De docent houdt vaste structuur aan in de les of geef tijdig veranderingen aan		
Lesgeven, individueel leerlingen helpen en correctief optreden zijn in balans		
Als 2 docenten samen les geven is er een zichtbare taakverdeling		
De docent rondt de les af op een duidelijke manier		

Pedagogische vragen		
Hoe beoordeelt u het ondergenoemde op een schaal van 1 (laagste) tot 4 . Tijdens opnames turven kan handig zijn.	Turven	1-2-3-4
De docent geeft de regels in de klas herhaaldelijk duidelijk aan		
De docent praat rustig en vriendelijk		
De docent vermijdt ironie en woordgrappen		
De docent vermijdt vage termen, zoals "eventjes", "dadelijk" etc.		
De docent is consequent in zijn gedrag		
De docent moedigt de leerling aan		
De docent reageert op non- verbale signalen, zodat de leerling zich gehoord voelt		
De docent reageert op verbale signalen, zodat de leerling zich gehoord voelt		
Toelichting of opmerkingen		

.....
.....

Bijlage 13 Uitgebreide uitleg bij conclusies en aanbevelingen

Ik heb conclusies verkregen door gegevens te verwerken en met mijn kennis betreffende autisme benaderd. D.m.v. ijsbergdenken zie ik onder-water en boven-water factoren die van invloed zijn op het ontstaan van probleemgedrag. Dit zijn in deze situatie alleen de betreffende docenten, regulier onderwijs groeiend naar passend onderwijs en de leerling met autisme.

Boven-water factoren voortkomend uit dit onderzoek

1. Iemands eigen perspectiefneming van dat moment bepaalt of iets als probleemgedrag wordt ervaren of niet. Er is m.i. voorzichtigheid geboden als men het heeft over probleemgedrag. Dat bewijzen de antwoorden over definities over probleemgedrag in 3.1.1 en 3.1.2. Daarnaast is de school bevolkt met merendeels NT'ers. Met hun NT' bril op kijken zij naar het gedrag van de leerling met autisme. Hulp ligt in de handen van autismespecialisten, die hun gedrag kunnen vertolken en helpen verlichten. De school heeft de autoriteit om te bekijken of de leerling in dit stadium al goed door hen te begeleiden is of toch naar het Speciaal Onderwijs zal moeten.

2. Lesgeven aan zorgleerlingen in het regulier onderwijs heeft directe weerslag op de docent en zijn klas. Het ministerie van OCW biedt aan om verdere ontwikkeling van competenties hierin te financieren. De school onderschrijft dit belang. Het is in een ontwikkelingsfase, geeft een zorgcoördinator aan.

3. De probleemgedragingen uit de top 5 zijn allemaal duidelijk confronterende gedragingen gericht op een ander, die actie van de docent verlangen. Daarnaast laat het onderzoek zien, dat de docent weinig positieve gevoelens ervaart in zijn omgang met zijn leerling autisme. Het lijkt of de docent zich onmachtig voelt om adequaat te reageren. Deze uitkomst roept bij mij de vraag op wat docenten vinden van NT leerlingen met genoemd gedrag. Hoe competent zijn docenten dan in het omgaan met probleemgedrag bij NT jongeren. De genoemde top 5 zijn namelijk ook gedragingen, die horen bij de puberteit. (Kohnstamm, 2002).

4. Docenten, die lesgeven in vrije lessituaties lijken het lesgeven zwaarder te ervaren dan hun collega's in klassikale lessituaties. Dit lijkt aan de ene kant verband te houden met het probleemgedrag dat bij leerlingen met autisme ontstaat. Aan de andere kant blijkt uit dit onderzoek, dat probleemgedrag wellicht kan worden gereduceerd. Als er meer verduidelijking komt, een duidelijke lesindeling met dito verwachtingen per onderdeel, actief wordt gewerkt aan samenwerken en begrip van de opdracht in de les verwacht ik effect te zullen zien.

Onder-water factoren voortkomend uit dit onderzoek

1. Autismen is een totaal andere cultuur dan die van een NT'er. De wens om leerlingen met autisme in de klas echt te willen begrijpen en zich daarvoor in te zetten, lijkt uit de vragenlijst aan docenten niet naar voren te komen.

2. De leerlingen lijken door hun neurologische stoornis weinig inzicht in zichzelf, de ander en de situatie te hebben. Zo ervaren zij snel onrust en reageren zij niet of niet altijd adequaat als zij boos zijn. In theorie weten zij wel wat te doen, alleen is de spanning vaak al te ver opgelopen. Daardoor is de overgang naar "wat te doen als je boos bent" regelmatig te groot voor hen.

3. Door tekorten aan Theory of Professional Authentic Mind van de docent en CC in de omgang met leerlingen met autisme reageert de docent vaak niet adequaat. Signalen worden door docenten nauwelijks benoemd, opgepikt of goed geïnterpreteerd. Door wederzijdse tekorten aan inzicht begrijpt men elkaar niet.

Uitbreiding aanbevelingen

1. Focus op de gedachte dat leerlingen met autisme een docent NIET in de maling kunnen nemen of het persoonlijk op iemand gemunt kunnen hebben, kan effectief zijn. Er kan door deze neurologische stoornis geen sprake zijn van expres treiteren. Door deze gedachte te veranderen, maak je ruimte om te zoeken naar wat er wel aan de hand kan zijn. Het is geen NT pubergedrag wat hij vertoont. Het lijkt erop. Alleen zijn er andere achtergronden. Hij zal zich echter wel zo gedragen, omdat het hem iets oplevert of zo goed lijkt. (Steunpunt Autisme, 2010)

2. Benoemen van gevoelens die je bij de leerling met autisme ziet, kan al veel onrust wegnemen, omdat hij zich dan gehoord voelt en de spanning af kan nemen. (Mevissen, 2005)

3. Om het typische denk- en leerproces van leerlingen met autisme beter te ondersteunen zou er gedacht kunnen worden aan kennisvergroting daarvan. Dit kan bv. door het boek "Ik denk in beelden, jij onderwijst in woorden" van Freed en Parson. (2005) of door een 1 daagse cursus te volgen hierin. Bijvoorbeeld via <http://www.beeldenbrein.nl/onderwijs/index.html>

4. Lesgeven in hetzelfde vak door meerdere docenten kan voor verwarring zorgen bij leerlingen. Ook lijkt 3 lesuren prestatieles achter elkaar een aanslag te doen op het uithoudingsvermogen van leerling en docent. De school zou kunnen overwegen deze aandachtspunten mee te nemen in hun roosterplanning van volgend jaar.

Bekwaamheidseisen vmbo, onderbouw havo en vwo, praktijkonderwijs, en bve

Artikel 2.11. Reikwijdte titel 3

Deze titel heeft betrekking op:

- a. het voorbereidend beroepsonderwijs, het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs, de eerste drie leerjaren van het hoger algemeen voortgezet onderwijs en van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, en het praktijkonderwijs, bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs;
- b. de educatie en het beroepsonderwijs, bedoeld in de Wet educatie en beroepsonderwijs.

Artikel 2.12. Begripsbepaling titel 3

In deze titel wordt verstaan onder:

- a. leraar vo: leraar als bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs;
- b. bve: beroepsonderwijs en educatie als bedoeld in de Wet educatie en beroepsonderwijs;
- c. docent bve: docent als bedoeld in de Wet educatie en beroepsonderwijs;
- d. leerling: leerling als bedoeld in de Wet op het voortgezet onderwijs;
- e. deelnemer: deelnemer als bedoeld in de Wet educatie en beroepsonderwijs.

Artikel 2.13. Interpersoonlijke competentie leraar VO en docent BVE

1. De leraar vo evenals de docent bve onderschrijft zijn interpersoonlijke verantwoordelijkheid. Hij is zich bewust van zijn eigen houding en gedrag en van de invloed daarvan op de leerlingen of deelnemers. Hij heeft ook voldoende kennis en vaardigheid op het gebied van groepsprocessen en communicatie om een goede samenwerking met en van de leerlingen of deelnemers tot stand te brengen.

2. Om te voldoen aan het eerste lid:

a. kan de leraar vo evenals de docent bve de volgende handelingen verrichten:

1°. hij maakt contact met de leerlingen of deelnemers en zorgt ervoor dat zij contact kunnen maken met hem en zich op hun gemak voelen,

2°. hij biedt een kader waarbinnen de leerlingen of deelnemers hun eigen leerproces kunnen vormgeven en helpt de leerlingen of deelnemers daarbij, en

3°. hij schept een goed klimaat voor samenwerking met de leerlingen of deelnemers en tussen de leerlingen of deelnemers onderling;

b. beschikt de leraar vo evenals de docent bve over de volgende kennis:

1°. hij is goed op de hoogte van communicatie- en omgangsvormen in de leefwereld van zijn leerlingen of deelnemers en in de praktijk of beroepspraktijk waar zij zich op voorbereiden, en

2°. hij is op een praktisch niveau op de hoogte van communicatietheorieën, groepsdynamica en interculturele communicatie en kent in het bijzonder de implicaties daarvan voor zijn eigen doen en laten.

Artikel 2.14. Pedagogische competentie leraar VO en docent BVE

1. De leraar vo evenals de docent bve onderschrijft zijn pedagogische verantwoordelijkheid. Hij heeft voldoende pedagogische kennis en vaardigheid om op professionele en planmatige wijze voor individuele leerlingen of deelnemers en voor de groepen waarmee hij werkt, een veilige leeromgeving tot stand te brengen waarin leerling of deelnemers zich kunnen ontwikkelen tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.

2. Om te voldoen aan het eerste lid:

a. kan de leraar vo evenals de docent bve de volgende handelingen verrichten:

1°. hij vormt zich een goed beeld van het sociale klimaat in een groep, van het individuele welbevinden van de leerlingen of deelnemers en van de vorderingen die zij maken op het gebied van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid,

2°. hij ontwerpt op basis daarvan een plan van aanpak of een benadering om de leerlingen of deelnemers te begeleiden naar een veilig en harmonisch leef- en werkklimaat en om hun sociaal-emotionele en morele ontwikkeling te bevorderen in de richting van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid,

3°. hij voert dat plan van aanpak of die benadering uit,

4°. hij evalueert dat plan van aanpak of die benadering en stelt het zonodig bij, voor de hele groep en ook voor individuele leerlingen of deelnemers, en

5°. hij signaleert problemen en belemmeringen in de sociaalemotionele en morele ontwikkeling van leerlingen of deelnemers en stelt, zo nodig samen met collega's, een passend plan van aanpak of benadering op;

b. beschikt de leraar vo evenals de docent bve over de volgende kennis:

1°. hij is vertrouwd met de leefwereld van zijn leerlingen of deelnemers, hun basisbehoeften, hun verwachtingen, met de culturele bepaaldheid daarvan, en weet hoe hij daarmee om kan gaan,

2°. hij is bekend met bedrijfsculturen waar de leerlingen of deelnemers in of na hun opleiding mee te maken krijgen,

3°. hij is bekend met de sociaal-emotionele en morele ontwikkeling van tieners, jongvolwassenen en volwassenen, met de problemen en belemmeringen die zich daarbij kunnen voordoen en weet hoe hij die problemen in de praktijk kan signaleren en hoe hij daarmee om kan gaan,

4°. hij is bekend met ontwikkelings- en opvoedingstheorieën, is vertrouwd met verschillende opvoedingspraktijken en met de culturele bepaaldheid daarvan en is zich bewust van de consequenties van die theorieën en praktijken voor het onderwijs en voor zijn doen en laten als leraar vo of als docent bve, en

5°. hij heeft kennis van processen van identiteitsvorming, zingeving en waardenontwikkeling bij tieners, adolescenten en volwassenen én van de culturele bepaaldheid daarvan en weet welke consequenties hij hieraan moet verbinden voor zijn handelen.

Bijlage 15 Planning masteronderzoek

DD	Onderdeel/gereed	akties	
-28 dec	Onderzoek formuleren	Oriëntatie en afspraken	
28-3 jan	Onderzoek formuleren		
4-10 jan		Definitieve formulering	
11-17 jan	Gegevens verzamelen	Vrije observatie 14 januari en evt. 21 jan	
18-24 jan		Gerichte observatielijst maken/vragenlijst maken Mailen en typen observaties naar A.	
25-31 jan		Gerichte observatielijst maken t.b.v. videoanalyse (en voor de school later als steun) LL opstel laten maken door T. en S. Mail sturen data filmen voor betrokkenen	
1 feb 2 feb 4 feb		OWG def. Observatielijsten na 1 februari enquetes versturen naar docenten filmen prestatieles 3 ^e en 4 ^e uur muziek 1B? Afspraak mailen met A., J. en N. observeren videobeelden op donderdag?	
8 feb 9 feb		Filmen 1 ^e en 2 ^e En/Bi S. 1B en 3 ^e en 4 ^e Kunst 1B Filmen 2 ^e uur wiskunde 1A en filmen 5 ^e en 6 ^e uur Koken 1A	
15-21 feb		Vakantie	
22feb 23 feb - 28 feb		Opnames B. bekijken adhv observatie instrument 2 zoco's, amb.beg. en ik Filmen kookles I. selecteren opnames I.	
1 maart 7 maart		Opnames L. bekijken adhv observatie instrument 2 zoco's, amb.beg. en ik opnames analyseren a.d.h.v. observatielijsten	
8 maart -12 mrt		Opnames L. bekijken adhv observatie instrument 2 zoco's, amb.beg. en ik Mailen j. namen docenten die nog geen lijst hebben ingevuld. Maken vragenlijst adhv opstel en prettig naar school Mailen A. en N. opzet en wie wat doet. Overleg data voorbereiding Verslag maken video observaties en mailen Theoretische onderbouwing schrijven	
15-21 mrt	Gegevens verwerken	Vragenlijsten cumuleren Theoretische onderbouwing en mailen Opnames I bekijken/ verslag mailen	
22-28 mrt		Gegevens vragenlijst analyseren Deelvragen beantwoorden DVD's branden Digitale dossier 3 IIn analyseren	

29-4 apr		Verder met vorige week	
5-8 april		Docenten aandachtspunten bekijken/bespreken met 2 zoco's, amb.beg. en ik	
-11 apr			
12-18 apr		Presentatie voorbereiden 19 april Gegevens verwerken	
19-25 apr		Vragen wat school wil met presentatie bij hen? Gegevens mailen naar N. tekst onderzoek	
26-2 mei		Gedeeltes opsturen naar Ineke	
3-9 mei		Vakantie/Onderzoek schrijven	
10-16 mei			
17-23 mei		Presentatie voorbereiden Fontys en school/onderzoek schrijven	
24-30 mei	Di 25 mei do 27 mei	Inleveren master concept Presentatie	
31-6 jun			
7-13 jun		Verwerken feedback Master	
14-20 jun	14 juni	Master inleveren bij I. en G.	