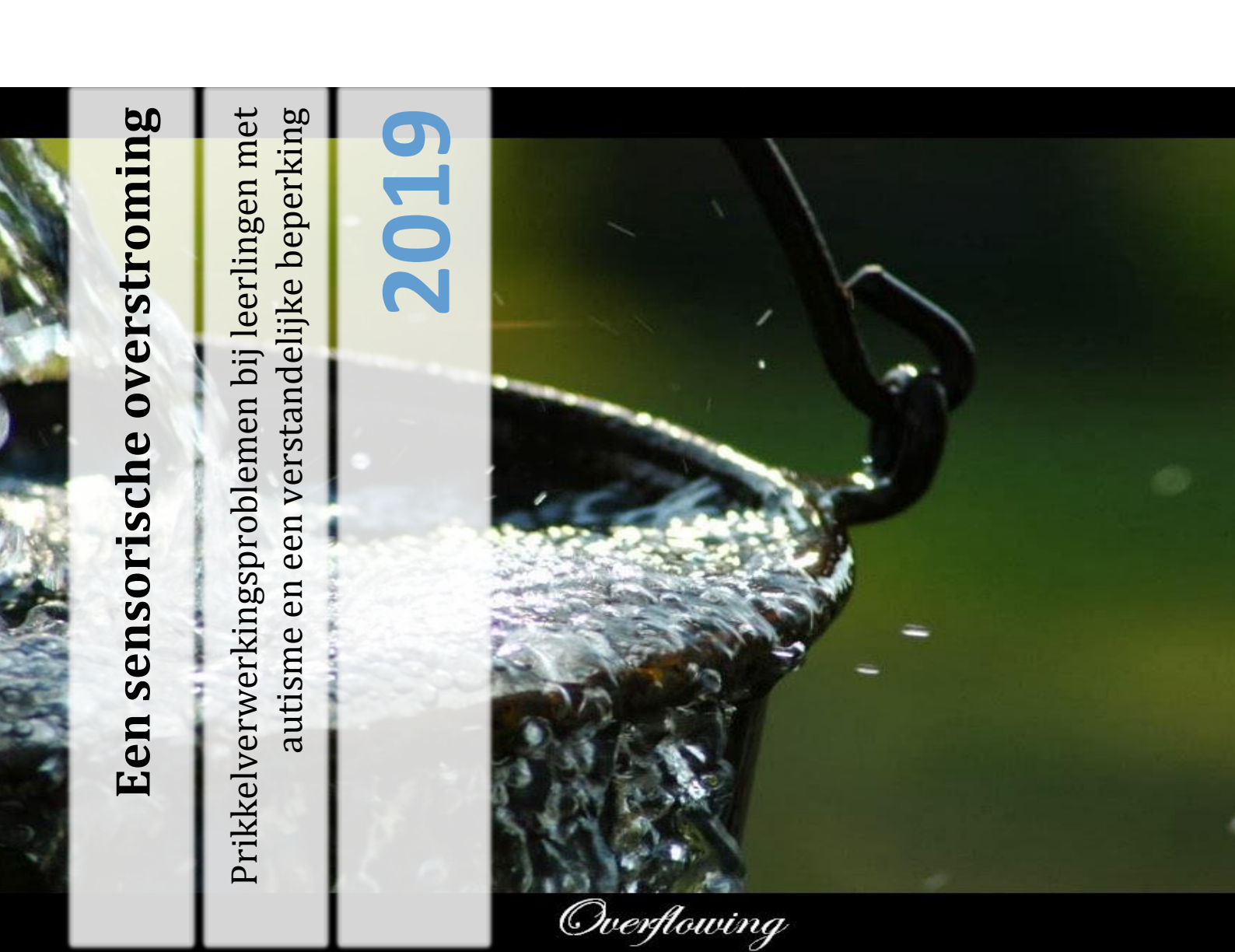




Een sensorische overstrooming

Prikkelverwerkingsproblemen bij leerlingen met
autisme en een verstandelijke beperking

2019

Overflowing

Willeke Kok

Student: 2842793

Opleiding Master EN

11 juni 2019

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	3
Inleiding.....	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.1 Aanleiding:	5
1.2 Probleemstelling	5
1.3 Doel en relevantie van het onderzoek	5
1.4 Kernbegrippen.....	6
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	7
2.1 Mijn eigen handelen.....	7
2.2 Herkennen van ASS en een VB	7
2.3 Prikkelverwerkingsproblemen	8
2.3.1 Hypo- en hyperreactiviteit	8
2.3.2 De verschillende zintuigen	9
2.3.3 reactie op prikkels	10
2.4 Samenhang tussen de zintuiglijke ervaringen en cognitieve processen	11
2.4.1 cognitieve stijlen die een rol spelen bij het leren.....	11
2.4.2 Niveaus van communicatie	11
2.5 Een sensorisch waardevolle omgeving	11
2.5.1 kerndoelen sensorische interventies	11
2.5.2 zelf regulerend gedrag	12
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	13
3.1 Onderzoekparadigma en onderzoeksstrategie	13
3.2 Ethische aspecten.....	13
3.3 Deelnemers aan mijn onderzoek	14
3.4 Onderzoeksmethoden en Instrumenten:.....	14
3.5 Validiteit en betrouwbaarheid	15
3.6 Triangulatie	16
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	17
4.1 Welke inzichten hebben de verschillende betrokkenen op de sensorische gevoeligheid van R. en de rol van daarvan in zijn leven en zijn de gevolgen voor zijn gedrag	17
4.1.1 Vragenlijst :Verschillende ervaringen, verschillende werelden	17
4.1.2 Bespreking met ouders	18
4.1.3 Interview R.	19
4.1.4 Werken met de prikkelmeter	19
4.1.5 Beeldvorming R.	20

4.2 Hoe ervaren en beoordelen verschillende betrokkenen de kwaliteit en effectiviteit van de interventies en mijn afstemming op de sensorische gevoeligheid van R. ?	21
4.2.1 Sensorische interventies	21
4.2.2 Eindgesprek met ouders over toegepaste interventies	23
4.2.3 eindgesprek met R.	23
4.3 Welke kennis en vaardigheden vraagt het begeleiden van leerlingen met ASS en een VB met prikkelverwerkingsproblemen van mij als gedragsspecialist?	24
4.3.1 Kwaliteiteisen onderwijspraktijk	24
4.3.2 Autisme-Kijkwijzer	24
4.3.3 gedragsspecialist	24
Hoofdstuk 5: Beantwoording van de onderzoeksvraag; conclusies en discussie	25
5.1 Beantwoording van de hoofdvraag	25
5.2 Aanbevelingen en aandachtspunten	26
5.3 Plannen voor de toekomst	26
6 Reflectie	27
literatuurlijst	28
Bijlagen	30
Bijlage 1: Indicator gedragsspecialist	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 2: Autisme kijkwijzer	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 3 :Beeldvorming school: Passend onderwijs met autisme als graadmeter	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 4: Voorbeelden hyper- en hyporesponsiviteit	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 5: Verslag en advies bij sensorische problemen van R	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 6: Interview met R.	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 7 : Prikkelmeter	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
Bijlage 8: Positieve uitzonderingen	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

SAMENVATTING

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Educational Needs (EN) van het Fontys. Het levert een bijdrage voor leraren werkzaam in het onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden (ZML) met handelingsverlegenheid op het gebied van onderwijs aan leerlingen met een verstandelijke beperking en een Autisme Spectrum Stoornis (ASS) met prikkelverwerkingsproblemen.

Elke leerkracht krijgt te maken met probleemgedrag dat niet verklaarbaar lijkt te zijn vanuit de bestaande didactiek. Daarvoor is kennis nodig over ASS en de onderliggende verklaringsmodellen. Mijn eigen handelingsverlegenheid is uitgangspunt geweest om te kijken naar wat deze leerling aan vaardigheden en kennis vragen van een gedragsspecialist.

De volgende onderzoeksvraag stel ik centraal:

Hoe stem ik, als gedragsspecialist Master EN, mijn pedagogisch- didactisch handelen af op mijn leerling met ASS en een verstandelijke beperking met prikkelverwerkingsproblemen en word ik bewuster bekwaam in het doen van sensorische interventies.

Ik heb gekozen voor een casestudy rond mijn handelen met één leerling om door middel van intensieve onderzoekende reflectie zicht te krijgen op de kwaliteit en effectiviteit van mij als leerkracht. Door te werken met de vragenlijst ' Verschillende ervaringen, verschillende werelden' (AWVB, 2013) over de individuele prikkelverwerking kom ik tot een gerichtere begeleiding voor het probleemgedrag van mijn leerling en onderzoek verschillende sensorische interventies binnen mijn eigen onderwijspraktijk.

INLEIDING

Mijn naam is Willeke Van den Berg en ik geef met veel plezier les aan een onderwijzorggroep binnen het ZML-onderwijs. Nieuwsgierigheid en zorgzaamheid kenmerken mij en daarom gaat deze onderwijzorg groep mij zo aan het hart. De onderwijzorggroep van het VSO kenmerkt zich door leerlingen in de leeftijd van 12-18 jaar met een IQ < 35. Mijn rol wisselt tussen onderwijzer en verzorger door het gebrek aan zelfredzaamheid bij mijn leerlingen. De communicatie tussen mij en de leerlingen verloopt moeizaam en vaak non-verbaal. Doordat mijn leerlingen functioneren op een jonge ontwikkelingsleeftijd is onderwijs eerder gericht op welbevinden dan op het leren van cognitieve vaardigheden.

De diagnose VB is bij al onze leerlingen vastgesteld, een eventuele autismespectrumstoornis bijna niet. Mijn beeldvorming over leerlingen met ASS was tot het begin van deze Master EN erg beperkt. Van het sensorisch profiel en overprikkeling had ik nog nooit gehoord en hield daar geen rekening mee in mijn onderwijs. Daarom doe ik praktijkgericht onderzoek over prikkelverwerkingsproblemen bij leerlingen met ASS en een VB. Ik zal dieper ingaan op de vraag hoe we deze prikkelverwerkingsproblemen in kaart kunnen brengen en vervolgens welke interventies en aanpassingen deze vragen van de leerkracht. Dit doe ik aan de hand van een casestudy over mijn leerling R.

Casus R.

R. komt de klas in en kijkt angstvallig naar de klok. Is het vandaag maandag vraagt hij? Hij laat zijn tas voor wat het is en vergeet ook zijn medicatie aan mij te overhandigen. Hij loopt gelijk naar de pictokalender om te zien of het een nieuwe maand is. "Gaat straks het alarm vraag hij?" Het is inderdaad vandaag de eerste van de maand en dus tijd voor de maandelijkse proef van het luchtalarm. Reden tot paniek en gedrag wat ik niet begrijp. Hij is niet meer in staat tot het komen van hele gewone simpele zaken zoals zijn tas en broodtrommel pakken, jas ophangen of zijn agenda in de bak doen. Geobsedeerd door het geluid dat straks onze school binnen dringt geeft hem stress. Hoe hard zal het klinken in deze nieuwe klas. Hij kijkt de hele ochtend naar de klok. Hij wil weten waar de speaker hangt waar het geluid uit komt maar ik weet het niet? Het geluid is niet te stoppen maar hoe kan ik mijn leerling toch helpen om deze ochtend goed door te komen? Ik zie een angstig kind en heb geen antwoord.

HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 AANLEIDING:

Naast de jonge ontwikkelingsleeftijd en de beperkte verstandelijke vermogens viel mij ander gedrag op van mijn leerlingen. Het gedrag was opmerkelijk en per situatie, per leerling verschillend. Leerlingen die niet opstonden als anderen bewogen. Leerlingen die stopten met werken als de zon te fel scheen of extreem bang waren voor honden of het geluid van de grasmaaier. Leerlingen die zelf vreemde geluiden maakten of niet aanwezig leken. De bijzondere manier van reageren op prikkels maakte mij nieuwsgierig naar de reden van dat gedrag. Wat speelt er allemaal een rol in het functioneren van deze leerlingen. Door de modules over ASS en prikkelverwerking herkende ik gedrag dat ontstaat door problemen in de prikkelverwerking. Vanuit dit denkkader wil ik dit gedrag begrijpen en mijn handelen daarop afstemmen.

Casus R.

R. is een 13 jarige jongen die dit jaar de overstap heeft gemaakt van het SO naar het VSO. Hij heeft naast een verstandelijke beperking ook de diagnose ASS, ADHD en daarnaast epilepsie. R. komt meestal pratend de klas in zoekt gelijk lichamelijk contact door een knuffel of een hand. Ouders gaven eerder aan dat hij extreem gevoelig is voor prikkels en dat hij zonder zijn medicatie tegen ADHD niet kan functioneren. Aan het eind van de dag is hij bijna niet meer rustig te krijgen. Hij klaagt vaak over geluiden en vooral ook over geluiden die er nog niet zijn. Als er een hard geluid is roept hij dit ook door de klas en stopt met werken. Hij is enorm chaotisch en vergeet vaak waar hij mee was begonnen, elke dag lijken dezelfde dingen weer nieuw. De verstarring bij een probleem geeft hem stress en paniek. Hij praat veel maar komt zelden tot een gerichte vraag om hulp. Hij praat graag anderen na alsof het zijn verhaal is wat maakt dat hij moeilijk te geloven is. Hij kan mij helpen om mijn eigen handelingsverlegenheid op dit gebied te verkleinen. Welke prikkels en situaties ervaart hij en hoe voorkom ik overprikkeling?

1.2 PROBLEEMSTELLING

Voorafgaand aan dit onderzoek handelde ik als leerkracht veel op grond van professionele intuïtie en was ik mogelijk onbewust (on) bekwaam. In mijn onderwijspraktijk hield ik geen rekening met de prikkelverwerking van mijn leerlingen. Door systematische observatie, analyse en reflectie van mijn handelen als leerkracht probeer ik effectiever te worden in mijn afstemming op leerlingen met ASS en een VB op het gebied van prikkelverwerkingsproblemen. Vanuit de theorie heb ik een kijkkader ontwikkeld voor zelfanalyse wat ik heb gebruikt voor het breed observeren en reflecteren van mijn interactie met één leerling en patronen in gedrag te doorgronden.

1.3 DOEL EN RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK

Ik wil mijn intuïtief handelen op het gebied van prikkelverwerking in deze complexe praktijksituatie beter kunnen begrijpen en onderbouwen. In de eerste plaats om zelf meer bewust bekwaam te worden in de problematiek van prikkelverwerking en om vanuit dat bewustzijn de opgedane kennis en inzichten beter overdraagbaar te kunnen maken voor andere professionals binnen en buiten mijn school.

Daarbij wil ik met name kijken naar :

- ✓ Welke sensorische gevoeligheden spelen een rol in het leven van mijn leerling, met welke gevolgen voor zijn gedrag: bezien vanuit het perspectief van de persoon zelf, de ouders en de leerkracht.
- ✓ De effectiviteit en bruikbaarheid van de didactiek die ik gebruik om sensorische gevoeligheden te reguleren teneinde gedragsproblemen te voorkomen.
- ✓ Welke begeleidingsstijl en kennis vraagt dit van de gedragsspecialist in mijn onderwijspraktijk ?

Dit onderzoek is relevant voor mijn onderwijspraktijk omdat het nu ontbreekt aan observatie-instrumenten en kennis op dit gebied. Kennis over ASS is de sleutel tot het herkennen van gedragskenmerken en handelingen zullen dan vanuit een ander oogpunt bekeken en beoordeeld worden (Centrum Autisme te Antwerpen, 2014).

Tevens is dit onderzoek relevant voor de ouders en verzorgers van mijn leerling. Zij hebben nu geen zicht op zijn specifieke sensorische gevoeligheden. In de begeleiding van leerlingen en het komen tot goede beeldvorming zijn de ervaringen en inzichten van ouders cruciaal. De leerling woont vaak nog thuis en zij vormen samen met onderwijs, werksituatie en vrije tijd de naast elkaar gelegen leefwerelden van de leerling waar deze mee te maken heeft in zijn ontwikkeling; de zogenoemde ecologie van de leerling (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). In het handelingsgericht werken (HGW) is planmatig werken aan de afstemming op onderwijsbehoeften belangrijk op alle leefgebieden van de leerling (Pamijer & Van Beukering, 2006). Mijn onderzoek levert een bijdragen aan deze afstemming.

1.4 KERNBEGRIPPEN

In het theoretisch kader worden de volgende kernbegrippen uitgewerkt om tot beeldvorming te komen over deze problematiek:

- Prikkelverwerkingsproblemen
- Kwaliteitseisen gedragsspecialist buiten gewoon (speciaal) onderwijs en autisme
- Autisme spectrum stoornis en een verstandelijke beperking
- Sensorisch profiel en sensorische interventie

In het volgende hoofdstuk wil ik met behulp van mijn theoretisch kader komen tot een kijkkader voor mijn rol als gedragsspecialist in het werken met deze specifieke doelgroep.

HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

2.1 MIJN EIGEN HANDELEN

Mijn leerlingen hebben een complexe specifieke hulpvraag. Wat vraagt dat van mij? In hoeverre voldoe ik aan het profiel van gedragsspecialist in het werken met leerlingen met ASS en een VB?

Ik toets mijn handelen aan de hand van vragen uit de Autisme-Kijk-Wijzer, speciaal onderwijs (Jennes, 2006) (zie bijlage 2). Daaruit blijkt dat je voor het maken van een individueel handelingsplan goede beeldvorming van de leerling nodig hebt. Deze omvat specifieke informatie over stereotiep gedrag, sociale vaardigheden, taal en communicatie, verbeelding, specifieke interesses en de sensorische problemen. Er is op mijn school nog geen instrument om deze sensorische gevoeligheden in kaart te brengen en daardoor ben ik niet in staat een compleet beeld van de leerling te vormen. Het hebben van onvoldoende handvatten om problemen op te lossen, stress en tekorten in kennis kan worden opgevat als handelingsverlegenheid en dat is passend bij ervaring! (Van der Wolf & Van Beukering, 2009).

De Landelijke Beroepsgroep Begeleiden in het Onderwijs (LBBO, 2018) legt het werk van een gedragsspecialist als volgt uit. “Het samen met de leerkracht en de ouders- antwoorden vinden op ondersteuningsvragen zodat leerlingen effectief en constructief gedrag laten zien en zich verder goed kunnen ontwikkelen. Ze kent de grenzen van haar eigen verantwoordelijkheid en kent de wegen naar professionele onderzoekers. Om door verdiepte theoretische didactische en pedagogische kennis te komen tot het ontwikkelen van specifieke leerstof.” (LBBO, 2018)

Onderzoek naar prikkelverwerkingsproblemen valt binnen deze beschrijving. De grenzen van het werkterein van de ergotherapeut en gedragsspecialist wil ik meenemen in mijn onderzoek. Het meer competent zijn zorgt ervoor dat ik kom tot betere afstemming op de leerling (Van Heijikant & Van der Wegen, 2000). Door verdiepte theoretisch kennis over ASS en een VB hoop ik tot meer inzicht te komen over prikkelverwerkingsproblemen bij mijn leerlingen.

2.2 HERKENNEN VAN ASS EN EEN VB

Mijn leerlingen hebben de diagnose VB maar zelden wordt daarbij ASS herkend. Beperkingen in de sociale interactie, communicatie en beperkte interesses en repetitief gedrag inclusief hyper- en hyporesponsiviteit voor prikkels zijn de twee kerndomeinen die zorgen voor een diagnose ASS (Van Berckelaer-Onnes, 2017). ASS komt op alle niveaus van intelligentie voor (Van Berckelaer-Onnes, 2017). Het percentage van ASS en daarbij een VB wordt op 25% gesteld (Rogers & Dawson, 2010). De groep functionerend met een IQ lager dan 56 en ASS is vaak niet in beeld terwijl het samengaan van beide stoornissen juist toeneemt naarmate het intelligentieniveau afneemt (Kraijer, 2004). In de OZ groep zitten leerlingen met een IQ < 35 of leerlingen met een hoger IQ in combinatie met gedragsproblematiek of ASS en moeilijk verstaanbaar gedrag. Mijn leerlingen vallen dus in die groep die vaak niet in beeld is en waarbij de begeleiding geen rekening houdt met een ASS.

De ontwikkelingsleeftijd en het IQ spelen een belangrijke rol bij het bepalen van een VB of ASS. Bij een VB is er sprake van een meer harmonische ontwikkeling zij het wel vertraagd. Bij ASS kun je meer spreken van een grillig profiel, de sterke en zwakke kanten variëren per ontwikkelingsgebied (Van Berckelaer-Onnes, Dijkxhoorn & Hufen, 2018). Lorna Wing vat ASS samen als ‘a lack of social instinct’. Juist dat gevoel van sociale invoelbaarheid duidt het verschil tussen diagnose ASS of een VB. Mensen met een VB voelen die sociale wederkerigheid wel in een

aanraking en blijken gevoeliger voor sociale benadering. Ze laten zich beter troosten en knuffelen.

Gilberg (2010) spreekt over ASS en een VB als een aparte conditie. In de ICD-11 (International Classification of Diseases-11) is vanaf 2018 het onderscheid opgenomen tussen ASS met VB en ASS zonder VB (WHO ICD, 2018). De combinatie van ASS en VB kan tot een grote verscheidenheid aan gedragsproblemen leiden. Veel leerlingen met een combinatie van deze twee lopen vast door extreem moeilijk verstaanbaar gedrag.

Bij beide groepen zijn ook overeenkomsten te vinden. Het gebruik van de zogeheten ‘predictive mind’ theorie, leren van fouten door het nemen van risico’s komt bij beide groepen weinig voor (Howhy, 2013). Mensen met ASS houden zich vast aan het bekende, bij mensen met een VB is dit minder door hun niveau van functioneren. Nog een grote overeenkomst is dat mensen met een verstandelijke beperking en mensen met ASS de sensorische informatie op een andere manier verwerken dan mensen zonder ASS (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012).

Bij R. is de diagnose ASS wel gesteld met daarbij een VB. Binnen zijn gezin zijn nog drie kinderen met ASS gediagnosticeerd wat zorgde voor meer herkenning en uiteindelijk de diagnose. Veel ouders zijn er niet van op de hoogte dat ASS en een VB samen kunnen voorkomen. Al wordt de diagnose ASS al op jonge leeftijd vastgesteld, de interventies daarvoor richten zich vooral op de sociale en communicatieve problemen. Het zintuiglijke aspect en de aandacht voor de prikkelverwerkingsproblemen komt volgens Berckelaer-Onnes en Dijkxhoorn (2018) te laat aan bod. Daardoor kunnen er al veel gedragsproblemen zijn ontstaan. In de volgende paragraaf onderzoek ik wat onder prikkelverwerkingsproblemen wordt verstaan.

2.3 PRIKKELVERWERKINGSPROBLEMEN

“Indrukken komen binnen en vallen als druppels op de spons. Sommige gaan door de gaatjes andere blijven er gewoon op liggen. Een spons heeft grote en kleine gaatjes. Dus wat er door komt varieert ook in grootte en daarmee ook in intensiteit. (Lampen, 2013)”

2.3.1 HYPO- EN HYPERREACTIVITEIT

Autisme is een informatieverwerkingsstoornis. De kern van autisme ligt in de prikkelverwerking in de hersenen (Schuurman, 2015). Zowel de cognitieve, emotionele als zintuiglijke informatie wordt anders verwerkt. Al in 1943 werd door Kanner problemen in de prikkelverwerking genoemd maar pas in 2013 is in de DSM 5 hypo- en hyperreactiviteit als officieel kenmerk van ASS opgenomen (bijlage 4). Veel mensen met ASS geven aan dat hun zintuigen te ontvankelijk zijn, dat de binnenkomende informatie niet gefilterd wordt of geselecteerd (Bogdashina, 2013). Soms komen prikkels heel sterk binnen (hyperresponsiviteit) of juist heel zwak (hyporesponsiviteit). Het filteren en selecteren welke informatie belangrijk is lijkt lastiger voor iemand met ASS en nog versterkt als er ook sprake is van een VB.

Door deze andere waarneming kan de informatie onbetrouwbaar worden. Dit levert in de onderwijssituatie vaak situaties op waar we als leerkracht niets van begrijpen en er daardoor niet op een passende manier op reageren. Het interpreteren van beelden, geluiden, aanrakingen of bewegingen kan een andere reactie geven dan wij gewend zijn (Kranowitz, 2005). Veel kinderen die niet in staat zijn aan de eisen te voldoen, die worden gesteld door een wereld waarmee ze niet overweg kunnen, zullen probleemgedrag vertonen zoals zelfprikkeling, zelfverwonding, agressie, vermijdingsgedrag, starheid, ernstige angstgevoelens en paniekaanvallen (Bogdashina, 2013). Door Kranowitz (1998) werd deze theorie toegankelijk voor ouders. De problemen die zo vaak werden betiteld als opvoedkundig falen werd nu iets fysieks (Miller, 2005).

2.3.2 DE VERSCHILLENDE ZINTUIGEN

Als we verder willen kijken naar welke problemen er kunnen ontstaan in het filteren van onze prikkels is het goed om te weten welke zintuigen wij nodig hebben voor goed functioneren en hoe deze onderling werken.

Grofweg zijn onze zintuigen in drie groepen te delen (Van Berckelaer-Onnes, 1972).

De eerste groep zijn de exterosensoren bevinden zich op het lichaamsoppervlak. Zij vormen de grens tussen de buitenwereld en het eigen lichaam. Deze bestaan uit de tast, visus, geur, gehoor en de smaakzintuigen. Tast is het voornaamste zintuig van ons lichaam en aanraking is vaak de basis voor sociale interactie. Geur is een sterke prikkel die ervoor kan zorgen dat je je fijn voelt of dat je weg wilt. Mensen met ASS kunnen zo sterk reageren en er zelfs ziek van worden (Van Berckelaer-Onnes, 1972). De textuur van voedsel en het minder proeven van zuur en bitter kunnen problemen geven bij het eten (Benetto et al., 2007). Bij alle zintuigen geldt steeds dat er een hyper- of hyporesponsiviteit kan optreden (Danesh & Scott, 2015). Geluiden kunnen zo hard binnen komen dat de betekenis verloren gaat. Je kunt bang zijn voor geblaf maar niet voor de hond zelf (Green & Ben-Sasson, 2010). Visuele prikkels kunnen letterlijk en figuurlijk pijn doen of juist fascinerend zijn. Vooral licht (zonlicht, tl-verlichting of fluorescerend licht) kan erg sterk binnenkomen (Reynolds, Lane & Thracker, 2012).

De tweede groep zijn de propio- en vestibulaire sensoren en geven informatie over het bewegen. Bij mensen met ASS zie je vaak motorische problemen op het moment dat de verschillende zintuigen samen dienen te werken (Fuentes, Mostofsky & Bastian, 2011). Het ritmisch bewegen van het eigen lichaam zien we vaak terug bij mensen met ASS en dient om tot rust te komen of om de controle weer terug te krijgen. R. fladdert vaak met zijn armen om zichzelf te reguleren. De intensiteit van de bewegingen kan variëren. De vestibulaire sensoren zijn bepalend voor het evenwichtssysteem en de oriëntatie in de ruimte (Bogdashina, 2004).

De laatste groep bestaat uit de interosensoren. Deze zintuigen bevinden zich in het lichaam en bloedvaten en geven informatie over de interne organen aan de hersenen (honger, dorst, volle blaas). Het naar binnen kijken hoe iets voelt noem je interoceptie. Zo kan het gevoel van honger of dorst niet opgemerkt worden evenals het signaal van verzadiging. Mensen met ASS kunnen vergeten te eten of juist niet meer stoppen. Dit kan ernstige gevolgen hebben. De interosensoren kunnen voor korte tijd onderdrukt worden (toiletgang uitstellen). De pijnbeleving kan ook anders aanvoeld worden (Fiene & Brownlow, 2015).

Het brein is bij normaal functioneren in staat om op prikkels te reageren en anderen te negeren. Als deze zogenoemde sensorische modulatie niet intact is ontstaat er een over- of ondergevoeligheid voor prikkels. Dit kan leiden tot het nog meer op zoek gaan naar de prikkel of juist een tragere reactie en alertheid. Per zintuig en situatie kan dit een andere reactie geven (Van Berckelaer-Onnes, Degrieck en Hufen 2017).

Leerlingen die vallen onder Zeer Moeilijk Lerende leerlingen beschikken vaak over minder mogelijkheden om de invloeden voortkomend vanuit een ASS te verbloemen. Voor deze groep is het nog belangrijker dat de omgeving in staat is ondersteuning te bieden in het omgaan met prikkels. Dit vraagt om een uitgebreide en individuele benadering. Daarom kies ik ervoor een geheel profiel van één leerling te onderzoeken en mijn handelen op af te stemmen maar wel in de onderwijswerkelijkheid van een groep. De prikkels vanuit vooral de interosensoren spelen een grote rol in het leven van R. Het op tijd naar de wc gaan voelt hij zelf niet goed aan.

2.3.3 REACTIE OP PRIKKELS

Een leerling kan op vier manieren reageren op een sensorische prikkel. Leerlingen met een hoge drempel (Hypo-gevoeligheid) reageren minder snel of gebrekkig op prikkels, ze hebben meer tijd nodig om een reactie te geven en komen vlak over. Daarnaast zijn er leerlingen die heel snel reageren en een overgevoeligheid voor die prikkel laten zien (hypergevoelig). De drempel is laag en er komen veel prikkels binnen (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012). Hun zenuwstelsel richt hun aandacht op alles wat ze waarnemen en leiden ze af van waar ze mee bezig waren. Ze missen het vermogen om aan deze prikkel te wennen.

Voor beide groepen is het belangrijk dat de omgeving is aangepast op hun behoeften die hen helpt te richten op waar ze mee bezig zijn (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012). Niet alleen maar door het elimineren maar juist door het toevoegen van prikkels die ze wel goed verdragen.

Je kunt daarop reageren door zelf op zoek te gaan naar prikkels of deze juist te vermijden (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012). In onderstaande tabel zijn deze vier manieren weergegeven.

	Handelen in overeenstemming met drempel (passief)	Handelen tegen drempel in (actief)
Hoge drempel	Gebrekkige registratie	Prikkels zoekend
Lage drempel	Gevoeligheid voor prikkels	Prikkels vermijgend

Bron: Reactie op prikkels (Prikkels in de groep: De Hoog, Stultiens & Van der Heijden, 2012)

Prikkelzoekers zijn op zoek naar prikkels en voegen bij elke ervaring in het dagelijks leven een extra sensorische prikkel toe (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012). Een effectieve strategie is net zoals bij de gebrekkig registrerende leerlingen om de benodigde prikkels in de dagelijkse activiteiten toe te voegen. Iedere activiteit die een kind zelf doet levert hem in ieder geval extra prikkels op. Deze leerlingen zijn door veel verschillende prikkels en veel vormen van spel geboeid.

De vierde manier is vermijgend gedrag en het uit de weg gaan van prikkels (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012). In het gedrag is dit terug te zien als starheid, rituelen, verzetten tegen verandering. Het verkrijgen van controle over de omgeving en het goed opletten op alles wat er om hen heen gebeurd is kenmerkend voor deze manier.

R. laat een wisselend beeld zien in zijn prikkelbeleving. Hij kan in de groep druk en hyper gedrag laten zien, honderduit praten over alles wat in zijn hoofd zit. Alles lijkt binnen te komen en hij vergeet vaak wat hij zelf moet doen. Hij vraagt continue om verheldering en probeert daarin ons te manipuleren of tegen elkaar uit te spelen. Hij is vaak gestrest. Om geluiden die hij hoort , de patat die hij in het weekend krijgt, dat zijn broer jarig is. Daarentegen oogt hij extreem moe en loom. Zeker na een druk logeerweekend. Dan maakt hij een hele vlakke indruk en hangt slap over zijn tafel. Hij lijkt vaak in de overlevingsstand te leven en dat kost veel energie.

2.4 SAMENHANG TUSSEN DE ZINTUIGLIJKE ERVARINGEN EN COGNITIEVE PROCESSEN

Naast alle sensorische gevoeligheden zijn er de cognitieve processen die een rol spelen in het gedrag van een leerling met ASS. Deze zijn niet los te zien van elkaar.

2.4.1 COGNITIEVE STIJLEN DIE EEN ROL SPELEN BIJ HET LEREN

Als de informatieverwerking chaotisch verloopt kunnen de hersenen hun belangrijkste taak (namelijk het verwerken van sensorische boodschappen) niet goed uitvoeren (Kranowitz, 2005). Voor leerlingen met een prikkelverwerkingsprobleem is leren lastig, zij leren niet van eerdere ervaringen of richten zich niet op de juiste prikkels. Het onvermogen om soepel te functioneren is geen kwestie van niet willen maar van niet kunnen (Kranowitz, 2005).

Mensen met ASS hebben meer moeite met organiseren, problemen oplossen en anticiperen: de zogenoemde executieve functies (Ozonoff, 1995). Het schakelen van de ene naar de andere situatie vraagt meer tijd. Cognitieve inflexibiliteit zorgt ervoor dat zowel mensen met ASS als mensen met een VB meer blijven hangen in dwangmatig denken. Het is lastig om zich te verplaatsen in de gedachten van de ander, de Theory of Mind (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002).

2.4.2 NIVEAUS VAN COMMUNICATIE

De wereld verkennen en grip krijgen op de (leer)omgeving is voor mensen met ASS en een VB niet zo vanzelfsprekend. Verpoorten (1996) spreekt over vier niveaus van betekenisverlening om de wereld en wat je ziet te herkennen. Een baby begint bij het sensatieniveau. Daarna volgt het presentatieniveau en wordt de informatie in een concrete context waargenomen. Hierna komt de representatieniveau en komt er taal bij. Het laatste niveau is die van metarepresentatie: een woord kan meerdere betekenissen hebben (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). De overgang van de ene naar de andere fase is afhankelijk van het ontwikkelingsniveau en eventuele stoornissen als ASS. Het werkgeheugen is vaak minder sterk bij mensen met ASS en een VB en hun reactie is eerder een zintuiglijke dan een cognitieve reactie. Als mensen met een zeer ernstige VB op het sensatieniveau blijven steken dan behalen ze niet het presentatieniveau en kennen dus geen betekenisverlening (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2002). R. kent wel betekenisverlening en functioneert op representatieniveau.

2.5 EEN SENSORISCH WAARDEVOLLE OMGEVING

De omgeving is van grote invloed op het welbevinden van een kind. Een sensorisch waardevolle omgeving is zowel stimulerend als rustgevend en houdt rekening met de sensorische gevoeligheden van de leerlingen (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012). De gedragsspecialist dient de omgeving aan te kunnen passen aan de sensorische gevoeligheden van de leerling (Jennes, 2006).

2.5.1 KERNDOELEN SENSORISCHE INTERVENTIES

We spreken van sensorische interventies als deze dienen ter ondersteuning van de ontwikkeling van de leerling met behulp van zintuiglijke informatie zodat deze optimaal kan functioneren en participeren in alle activiteiten van het dagelijks leven (Berckelaer-Onnes & Dijkxhoorn 2018). De interventies vinden bij voorkeur plaats in interactie met de omgeving (Reynolds, Lane, & Richards, 2010). Daar versta ik het onderwijs en de groep onder.

Prikkelverwerkingsproblematiek bij ASS en zeker in combinatie met een VB vraagt om deze individuele benadering gericht op drie pijlers: cliëntgericht, interactiegericht en omgevingsgericht (Emck e.a., 2011). Cliëntgerichte interventies dagen de leerling uit en ondersteunt hem om

sensorische informatie te verwerken en vaardigheden te ontwikkelen om zich te handhaven in een steeds veranderde omgeving. Dit kan zowel in een therapeutische setting of in de natuurlijke omgeving tijdens dagelijkse activiteiten (klas).

De interactiegerichte interventies beogen ondersteuning voor ouders/begeleiders en leerkracht. De omgevingsgerichte interventies omvatten de op fysieke speel-, leef-, woon- en leeromgeving gerichte interventies (Berckelaer-Onnes & Dijkxhoorn 2018).

Kernaspecten van bijna alle zintuiglijk gerichte interventies zijn:

- het actief opdoen van sensorische en motorische ervaringen passend bij de ontwikkelingsleeftijd
- het kunnen aanpassen aan een steeds veranderde omgeving (the adaptive response);
- de actieve betrokkenheid van de client in het interventie proces;
- het aanbieden van een sensorische omgeving die op de cliënt is afgestemd en
- het verrichten van een haalbare activiteit die de cliënt een plezierige beleving oplevert en daarmee de kwaliteit van bestaan vergroot.

Een waardevol aanbod is een prikkelaanbod met activiteiten die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau, interesses en het sensorisch profiel en zorgt voor optimale alertheid. Deze is belangrijk voor een reactie die adequaat is en passend bij de activiteit (Hoog, Stultiens-Houben & van der Heijden, 2012).

2.5.2 ZELF REGULEREND GEDRAG

Kindereen zoeken vaak sensorische prikkels op om hun alertheid te beïnvloeden, oftewel Alertheid-regulerend gedrag (Hoog, Stultiens-Houben & van der Heijden, 2012). Leerlingen zetten dit in om tot rust te komen en soms om juist actief te worden. Heel functioneel zou je dit gedrag kunnen noemen, mits de vorm niet schadelijk is of storend voor de andere leerlingen. Voor de begeleiding betekent dit een voortdurend beoordelen van de alertheid en de eigen strategie hierop van de leerling. Hierop baseer je je begeleiding en voeg je elementen of alternatieven toe. Afname van alertheid komt door bekende, verwachte, veilige, monotone prikkels bij meerdere zintuigen te ervaren. Toename van alertheid door onbekende, onverwachte, onveilige prikkels en juist door geen invloed hebben op de prikkel (Hoog, Stultiens-Houben & van der Heijden, 2012). Het is belangrijk om oog te hebben voor dit zelfregulerend gedrag en niet te snel in te grijpen en deze regulering te verstoren.

HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

Door dit onderzoek wil ik mijn gevoel van competentie vergroten en mijn handelingsvaardigheden vergroten in de afstemming op de leerling met ASS en een VB met prikkelverwerkingsproblemen zoals gevraagd van een gedragsspecialist. .

3.1 ONDERZOEKPARADIGMA EN ONDERZOEKSSTRATEGIE

Een van de motieven is het gedrag van R. beter begrijpen door zicht te krijgen op zijn sensorische beleving om mijn handelen hierop af te stemmen. Op deze manier kan R. zich steeds meer op een betekenisvolle, consistente manier gedragen en komen tot leren (Kranowitz, 2005).

Het interpretatieve paradigma is de basis voor mijn onderzoek, dat zich vooral richt op het individu. Ik heb gekozen voor een case study. De nadruk ligt op een intensieve studie van één leerling met de mogelijkheid om deze uit te diepen en daar een uitgebreide intensieve observatie bij in te zetten (De Lange, Schuman & Montessori, 2011). Er wordt niet kunstmatig geconstrueerd of gemanipuleerd en zal vooral van kwalitatieve methoden gebruik worden gemaakt. Bij deze strategie ligt de focus op relatie, processen en menselijk handelen gericht op het behalen van specifieke, toekomstige resultaten. Deze casestudy wordt afgesloten met plannen voor de toekomst.

Dit alles bezien vanuit het systeemgericht model om alles in een breed verband te bezien (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Alle partners uit de keten van zorg wil ik betrekken bij de bijzondere aanpak van mijn zorgleerling (Kleijnen, 2011). Zo kom ik tot een meer geïntegreerde aanpak van gedrag. De case study wordt afgesloten met handelingsadviezen voor de toekomst.

Ik, als onderzoeker, vorm naar aanleiding van mijn onderzoeksresultaten een theorie en deze vormt de basis de gekozen sensorische interventies. Dit is in samenspraak met mensen uit mijn onderwijspraktijk en een externe expert op dit gebied. Dit past bij mijn eigen onderzoekende professionele houding. Ik bekijk deze casus vanuit de oplossingsgerichte denkwijze die passend is bij het handelingsgericht werken (Pameijer & Van Beukering, 2006).

Daarnaast wil ik mijn beroepspraktijk verbeteren door meer informatie over ASS te delen met collega's en valt onder een actieonderzoek (Schuman, 2009). Het actieonderzoek ondersteunt leerkrachten in hun kennisontwikkeling, waarbij een eigen onderzoeksvraag centraal staat en men gebruik maakt van diverse theoretische inzichten (De Bruine, Everaert, Harinck, Riezebos-de Groot, & Van de Ven, 2011). Een goede probleemstelling voldoet volgens Verschuren (2008) uit een on vervulde wens of behoefte en het nog niet weten hoe deze te vervullen. Mijn onderzoek valt onder het domein gedrag en dan specifiek over ASS. Het is relevant voor mijn school omdat er tot nu toe geen of weinig onderzoek en kennis is op het gebied van prikkelverwerking.

3.2 ETHISCHE ASPECTEN

Het onderzoek dient zuiver en transparant te zijn en logisch samenhangen met de onderzoeksdoelen (De Lange, Montesano, Montessori & Schuman, 2011). De privacy van mijn leerling dient gewaarborgd te worden. Ik gebruik alleen de initialen van mijn leerling en heb hiervoor toestemming van de ouders. De datagegevens zullen op een professionele wijze verzameld en geanalyseerd worden. De uitkomsten en aanbevelingen worden gedeeld in een persoonlijk gesprek. Na mijn onderzoek zal ik de vergaarde data vernietigen (De Lange, Schuman, 2011).

3.3 DEELNEMERS AAN MIJN ONDERZOEK

Rond het handelen met één leerling onderzoek ik mijn interactie met deze leerling om meer zicht te krijgen op de kwaliteit en effectiviteit als gedragsspecialist in het speciaal onderwijs.

In dit onderzoek heeft mijn leerling R. met diagnose ASS en een VB de hoofdrol. Hij krijgt autonomie in dit onderzoek door keuzes met hem te bespreken en in het duiden van zijn overprikkeling. Mijn bevindingen deel ik met de ergotherapeut, internbegeleider, orthopedagoog en collega's.

In deze casestudy is er een grote rol weggelegd voor de ouders van R. als zijnde experts. Samen met de onderwijspraktijk en de vrije tijd vormen zij de drie belangrijkste milieus (Van Meersbergen & Jeninga, 2012). Door een open houding en het zoeken naar eenduidigheid tussen de systemen van thuis en school probeer ik steeds beter af te stemmen op de behoeften van R. Dit bio-ecologische model van Bronfenbrenner (1977) geeft aan dat gebeurtenissen, verwachtingen en omstandigheden in een van de drie milieus het gedrag in andere milieus beïnvloeden (Kleijnen, 201).

3.4 ONDERZOEKSMETHODEN EN INSTRUMENTEN:

Voor het verzamelen van data maak ik gebruik van verschillende instrumenten zoals hieronder genoemd. Met behulp hiervan worden in hoofdstuk vier mijn deelvragen beantwoord.

1. Vragenlijst “Waarneming en zintuiglijke ervaringen voor mensen met autisme “
2. Vragenlijst “Kwaliteitseisen passend onderwijs met autisme als graadmeter”
3. Autisme-kijk-wijzer
4. Beroepsstandaard voor de gedragsspecialist: LBBO
5. Interview en bespreking met ouders
6. Interview met R.

Mijn onderzoek is een kwalitatief onderzoek met kwantitatieve aspecten. De vragenlijst over de kwaliteitseisen van passend onderwijs en de prikkelmeter zijn van kwantitatieve aard de andere instrumenten zijn van kwalitatieve aard.

De volgende deelvragen wil ik beantwoord zien in dit onderzoek.

Deelvraag 1: Welke inzichten hebben de verschillende betrokkenen op de sensorische gevoeligheid van R. en de rol van daarvan in zijn leven en de gevolgen voor zijn gedrag

Vanuit de theorie en observaties van R. heb ik een vermoeden dat er sprake is van overgevoeligheid van de zintuigen. Ik kies voor de vragenlijst “Verschillende ervaringen, verschillende werelden” om exact te weten te komen welke zintuigen gevoelig zijn en de werking daarvan (werkgroep AWVB, 2013). Deze lijst is ook geschikt voor mensen met een VB en ASS. Door de informatie krijg je als begeleider beter inzicht in de wijze waarop de persoon met ASS en een VB de wereld ervaart om daarna gepaste bescherming en begeleiding bieden. Deze is gestoeld op het werk van Bogdashina (2004) waar ik in mijn studie al mee heb gewerkt en mij beviel. De ouders vullen deze in en daarna bespreek ik deze met hen om het beeld compleet te maken en inzicht te krijgen over welke rol dit speelt binnen het gezin. Ik evalueer met de ergotherapeut op de verkregen sensorische informatie.

Door met R. een gesprek te voeren over zijn sensorische waarneming en de invloed daarvan op zijn leven krijg ik een beeld om autisme van binnenuit. Dit doe ik met behulp van vragen uit “positieve uitzonderingen” (bijlage 8), de vragenlijst “hulpmiddel bij bespreken overprikkeling” en de prikkelmeter (bijlage 7).

Deelvraag 2: Hoe ervaren en beoordelen verschillende betrokkenen de kwaliteit en effectiviteit van de interventies en mijn afstemming op de sensorische gevoeligheid van R. ?

Ik kijk hierbij naar de effectiviteit en bruikbaarheid van de interventies die ik inzet in het reguleren van gedrag. Na het maken van een analyse van de vragenlijst kom ik tot advies en verslag van de sensorische problemen van R. Door de theorie weet ik waar ik rekening mee moet houden in het sensorische aanbod. Vanuit de theorie heb ik antwoord op de vele factoren waar rekening mee dient te worden gehouden in het komen tot een goed beeld van de leerling. In hoofdstuk 4 werk ik de casus uit van R.

Deelvraag 3: Welke kennis en vaardigheden vraagt het begeleiden van leerlingen met ASS en een VB met prikkelverwerkingsproblemen van mij als gedragsspecialist?

Voor het maken van een goed individueel handelingsplan is het belangrijk om bij de inventarisatie en beeldvorming informatie te hebben over de sensorische problemen (Jennes & CSA, 2006). Door de theorie en het gebruik maken van een sensorische vragenlijst vergroot ik deze kennis en verklein ik mijn handelingsverlegenheid. Door de feedback van de ergotherapeut en collega's kom ik tot zelfkennis en reflectie voor mijn eigen handelen.

Door de kijkwijzer over autisme toets ik mijn eigen professioneel handelen als gedragsspecialist in het werken met leerlingen met ASS. Het is immers de leerkracht die er toe doet. Een leerlinggerichte leraar heeft warmte, vertrouwen, empathie en een positieve houding (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014). Door een coachende houding met enige terughoudendheid het zogeheten ‘leading from one step behind’ zet je leerlingen in hun kracht (Kienhuis, 2010). Deze stijl wil ik gebruiken in het begeleiden van mijn leerling R. Is hij in staat om zelf tot een oplossing te komen in situaties die hij als niet prettig ervaart?

3.5 VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Een risico van een casestudy kan zijn dat de onderzoeker zelf nadrukkelijk aanwezig is. Waar mogelijk zal ik R. autonomie geven in het doen van sensorische interventies. Dit onderzoek zal op een andere school andere resultaten geven omdat in mijn onderzoek juist gekeken wordt wat de behoefte van mijn specifieke leerling is. Deze case study biedt mij de mogelijkheid om diepgaand kwalitatief onderzoek te doen waarbij de onderzoeksresultaten van blijvende invloed kunnen zijn op mijn school (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Tijdens mijn onderzoek moet ik mij voortdurend afvragen of de onderzoeksinstrumenten en mijn eigen handelingen bijdragen tot het beantwoorden van de deelvragen.

3.6 TRIANGULATIE

Voor dit onderzoek maak ik gebruik van verschillende soorten methode van dataverzameling. (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011)

	Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3
Theoretisch kader ASS en VB	X	X	X
Vragenlijst “verschillende ervaringen, verschillende werelden	X		
Interview n.a.v. vragenlijst met ouders	X	X	
Vragenlijst autisme-wijzer			X
Checklist passendonderwijs met autisme als graadmeter			X
Intervisie collega’s prikkelverwerking		X	
Bekwaamheidseisen gedragsspecialist			X
Interview met R. prikkelverwerking	X	X	
Observatie R. prikkelmeter	X		

In het volgende hoofdstuk wil ik mijn deelvragen beantwoorden.

HOOFDSTUK 4 DATA ANALYSE EN RESULTATEN

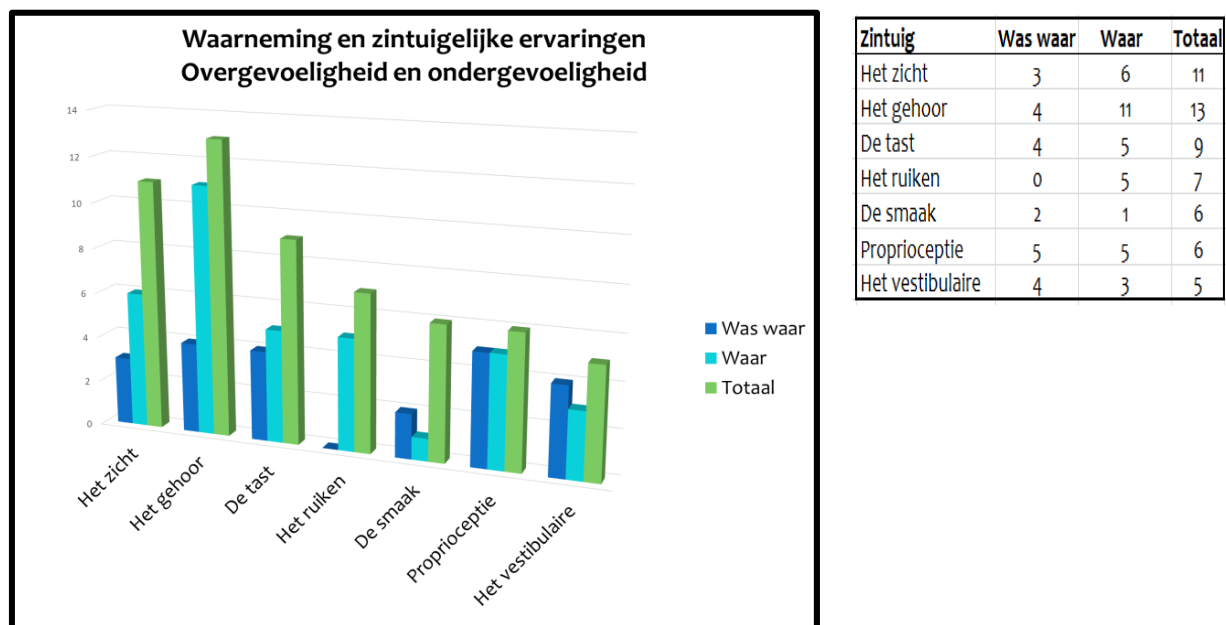
In dit hoofdstuk zet ik per deelvraag uiteen welke opbrengst ik door mijn praktijkonderzoek heb verkregen.

4.1 WELKE INZICHTEN HEBBEN DE VERSCHILLENDE BETROKKENEN OP DE SENSORISCHE GEVOELIGHEID VAN R. EN DE ROL VAN DAARVAN IN ZIJN LEVEN EN ZIJN DE GEVOLGEN VOOR ZIJN GEDRAG

4.1.1 VRAGENLIJST :VERSCHILLENDE ERVARINGEN, VERSCHILLENDE WERELDEN

Door het invullen van de vragenlijst over sensorische gevoeligheden en het uitwerken daarvan heb ik inzicht gekregen in de specifieke beleving van de wereld van R. De informatie vanuit de vragenlijst van R. over de zintuiglijke ervaringen en waarnemingen heb ik verwerkt in het “verslag en advies bij sensorische problemen” (Bijlage 5).

In de onderstaande tabel zie je een overzicht met de scores per zintuig.



R. laat een gevoeligheid zien op alle zintuigen. Hij scoort meer dan de helft op gevoeligheid voor gehoor, tast, reuk, proprioceptie en het vestibulair. Dit levert veel problemen op genoemd in de verwerking. Ik heb ook gekeken naar zintuiglijke problemen die er vroeger wel waren (was waar) en die in de loop van de tijd minder zijn geworden (waar) . Bij het proeven en omgaan met eten zijn de problemen minder geworden. Ook op het vestibulair systeem is er verbetering en minder gevoeligheid. Omgekeerd kan het ook dat problemen die vroeger minder zichtbaar waren en nu een grotere rol spelen. Doordat ouders vroeger niet op de hoogte waren en deze lijst voor het eerst is ingevuld ga ik met de meting van wat nu ‘waar’ is interventies bedenken. In het hele verslag (bijlage 5) zijn alle gevoeligheden beschreven. Deze vragenlijst heb ik van al mijn acht leerlingen terug gekregen ingevuld door hun ouders en maar bij één ouder waren deze prikkelverwerkingsproblemen bekend. Eén ouder vond de lijs lastig om in te vullen en vond vooral het gesprek daarna ook heel belangrijk.

Bijzondere waarneming:

Hieronder laat ik de algemene bijzonderheden zien die spelen bij het waarnemen van R.

Algemene bijzonderheden in de waarneming van R. uit verslag	
1.2 Onvermogen of moeilijkheden om onderscheid te maken tussen voor en achtergrond	R. heeft moeite met diepte en afstand. Vindt zaken niet terug. (visueel geen onderscheid) (trekt verkeerde broek aan in gymkleedkamer) Maakt auditief geen onderscheid. Raakt snel afgeleid door allerlei geluiden. Ook bij smaak en tactiele prikkels maakt hij geen onderscheid tussen voor en achtergrondprikkel of smaken.
1.3 gevoeligheid of verstoring voor een specifieke prikkel	Raakt gefrustreerd door bepaalde geluiden (hond, grasmachines, motor) Raakt gefrustreerd door bepaalde specifieke tactiele prikkels (broek graag los) Wisselend materiaal. Bij geur, smaak, eigen bewegingen. Hij draait graag rond op de schommel. Ook bij regen en natte sneeuw (koude) is hij snel in de stress
1.4 fascinatie voor bepaalde prikkels	Kleuren en patronen (druppel-zand-loper) Bewegingen en glanzende flinterende of reflecterende voorwerpen. TL-vormen van verlichting Fascinatie voor specifieke tactiele prikkels (wrijven over zijn rug, vibraties) Sensorisch materiaal. (dekentjes van fleec) Fascinatie voor geur (badschuim), specifieke drukvering (zoekt druk op, zware materialen) R. zet ook zijn lichaam op spanning, hij maakt vaak vuisten. (vindt het lastig om te plassen, als hij weet dat hij straks met de zandloper mag, ontspant niet) Zoekt ook specifieke vestibulaire prikkels. Draait vaak rond zijn eigen as.
1.5 inconsistente of fluctuerende waarneming (prikkel niet altijd op dezelfde wijze waargenomen)	R. toont uiteenlopende reacties op dezelfde visuele prikkels (licht, patronen). Ook wisselende reacties op dezelfde auditieve prikkels (alarm) Ook bij tast (aanraking, warmte, pijn) geur, smaak, houding en proprioceptie. (houding lastig, kopje vasthouden). Soms bij dezelfde bewegingen wisselende reacties. (rondraaien)
1.6 gefragmenteerde waarneming (gedeeltelijke waarneming)	R. richt de aandacht op kleine onderdelen in plaats van het totale visuele beeld. (het moet kloppen) R. richt de aandacht op details en raakt verward wanneer bepaalde details veranderen in een tactiele waarneming. (alleen met een vork willen eten). Reageert op sommige kleding, vaak geen riem om. (trekt vaak aan zijn kleren). Richt de aandacht op details en is verward wanneer bepaalde smaken/ details in bewegingsactiviteiten veranderen. (gym)
1.7 vervormde waarneming	Visueel: Aarzelt bij hoogtes, laagtes, drempels. Lijkt te schrikken wanneer er iemand onverwachts in de buurt komt. R. vindt het moeilijk om een bal te vangen ondanks goede oog-hand coördinatie. Auditief: raakt een voorwerp aan voor het vast te pakken. R. controleert de auditieve waarnemingen. Smaak: R. lijkt een wisselende ervaring op een smaak te hebben, ene keer wel lekker, andere keer weer vies. Vestibulair: R. lijkt een wisselend evenwichtsgevoel te hebben.
1.8 vertraagde waarneming	R. reageert vertraagd op auditieve prikkels. R. antwoord vertraagd (of juist heel snel maar niet juist), echolalie, heeft moeite met opeenvolging van verschillende instructies. Reageert vertraagd op auditieve prikkels. Hij antwoordt laat op een gestelde vraag of instructie en heeft moeite met het opvolgen van verschillende instructies. R. laat echolalie zien (napraten van geluiden zonder betekenis daarvan te doorgronden of mee te nemen)

Bovenstaande geeft duidelijk weer hoe kwetsbaar R. is. Bij een overdaad aan prikkels trekt hij zich het liefst terug in de ruimte om tot rust te komen. R. is zeer kwetsbaar gezien zijn vele positief aangemerkte problemen met de verschillende zintuigen. R. is een leerling waarbij prikkels sterk doorkomen en hij reageert doorgaans met prikkel-vermijndend en angstig gedrag. Hij raakt overstuurd van fel licht, visuele contrasten en harde geluiden.

4.1.2 BESPREKING MET OUDERS

Ouders zijn verbaasd over de uitkomst van de vragenlijst en de complexiteit van het sensorische profiel. De grote hoeveelheid bijzondere waarneming verklaard voor een deel de vaak chaotische reactie van R. op taken. De verminderde lichaamssignalen worden herkend met daarbij de problemen op vestibulair gebied. Het klimmen vraagt veel samenwerking van de verschillende zintuigen en dat is moeilijk voor R. Ouders zijn ook trots en vinden het is verbazingwekkend hoe goed R. nog in staat is tot redelijk normaal functioneren zowel thuis als op school.

Hij is niet vaak overprikkeld. Hoewel ze vier kinderen met ASS hebben waren ze niet bekend met deze lijst. Ze vonden de lijst zeer functioneel en duidelijk om in te vullen.

Vooral de ‘was waar’ vragen geven inzicht over het verloop en verbetering van de prikkelverwerkingsproblemen van R. Ze twijfelen of R. adequaat de mate van overprikkeling kan aangeven. Zijn neiging tot het vertellen van “praatjes” maakt hem niet geloofwaardig. Voor het inschatten van situaties en alternatief bij een lastige situatie zal hij ons vaak nodig hebben. We zijn ons bewust van zijn kwetsbaarheid.

4.1.3 INTERVIEW R.

Vanuit het interview krijg ik een beeld van R. dat het lastig is voor hem om adequaat aan te geven hoe zijn prikkelverwerking een rol speelt in zijn leven. (bijlage 6: interview met R.) Het verschaft mij wel inzicht in hoe razendsnel zijn brein in onze omgeving ‘scant’ en hierop verbaal reageert door alles te benoemen. R. kan niet altijd aangeven welk gevoel daar bij hoort en een inschatting maken van zijn prikkelgevoeligheid. Hij kan in een stressvolle situatie geen regie nemen tot zelfbescherming, hij raakt verlamd en overspoeld. Hij vraagt niet zelf om bescherming of komt tot zelfregulatie. Daar heeft hij anderen voor nodig. Dat is bij kinderen met een normale ontwikkeling in de leeftijd vanaf tien jaar wel te verwachten. Bij leerlingen met een VB bijna niet mogelijk of na een hele duidelijk afgesproken interventie (Lommers, 2019).

Over te druk voelen zegt hij: “Als ik fladder. Eerst goed luisteren, soms voel ik dat ik in een ander lokaal ben. Van binnen naar boven, ik voel dan anders”. Hij heeft vooral last van harde, terugkerende geluiden. “Morgen is er ook vuurwerk bij Ajax tegen Juventus. Vogeltjes buiten en de pauze. Dan word ik druk, moet het raam dicht. De vrachtwagens”. R. begint te lachen als ik vraag wat hij zou dromen zodat het beter zou zijn. “Een skelter met geluidjes, lichtjes en knopjes”.

Door dit kleine interview (bijlage 6) weet ik wel hoe hij gericht is op de omgeving en op details die mij niet opvallen. Hij weet details uit andere klassen waar hij langs loopt. Uit zijn profiel en het gesprek met zijn ouders kwam naar voren dat hij geniet van geluiden (speelgoed, mobiel, computer, muziek) maar dat vooral plotselinge geluiden (grasmaaier, vuurwerk) hem angst geven. Dit kan per situatie verschillen en vraagt steeds goede afstemming. Hij vond het leuk om met mij te praten en vertelde dit trots aan de andere leerlingen. Het mocht niet langer dan tien minuten want dan ging de timer.

4.1.4 WERKEN MET DE PRIKKELMETER

Om een goed beeld te krijgen van hoe R. zijn prikkels ervaart heb ik een week aan R. gevraagd aan te geven hoe het in die specifieke situatie voelde.



Scores op de prikkelmeter gedurende 1 week in drie verschillende settings ingevuld met R.

Scores situatie	Sloom	Te rustig	Precies goed	Te druk	hyper
Plein	1	1	2	1	0
Vaklokaal	0	0	5	0	0
klas	0	3	2	0	0
Totaal	1	4	9	1	0

Conclusie:

Op het plein heeft hij de meeste moeite met zich fijn voelen en geeft hij als enige keer te druk aan. Als de zon schijnt zie je ook dat hij te rustig aan geeft. Zijn spierspanning is vaak laag en hij oogt loom in zijn lijf. Hij gaat vaak in de voetbalkooi staan maar wil dan niet dat anderen voetballen omdat hij last heeft van het geluid van de bal tegen het hek.

Hij blijkt dan niet in staat tot een copingstrategie. Hij blijft in de situatie met die vervelende prikkel. Het lukt wel om met hem een keuze maken naar een andere plek te gaan. Het liggen op het kunstgras vindt hij heerlijk en geeft hem een rustig gevoel.

Hij geeft gedurende een week aan dat het in de klas eerder te rustig of precies goed gaat. Bij het koken, kaarsen maken, handvaardigheid en gym vroegen we ook naar zijn ervaring. Hij geeft bij alle vakken precies goed aan. Omdat hij daar zelf mocht kiezen wat hij wilde doen. Het invloed hebben op de omgeving vermindert stress en geeft hem controle. Hij geeft aan dat het ruiken en voelen bij koken fijn is. Het slijm maken bij handvaardigheid en het stoeien met de gymmeester heerlijk en hij straalt erbij.

Door het werken met de prikkelmeter geef ik een stem aan de leerling en krijg ik inzicht in zijn denkwereld. Door zijn reactie zie je wat hem plezier geeft: stevige aanraking, lekkere geur en werken met kneedbare materialen en muziek luisteren. Hij richt zich vooral op mensen die hij als veilig ervaart. Hij draait de wijzer vooral op goed als hij het leuk vond, niet op mate van overprikkeling. Hij heeft wel plezier in het werken met de prikkelmeter en wil dat deze in de klas blijft.

4.1.5 BEELDVORMING R.

Op basis van al deze informatie kom ik tot beeldvorming over R. Door het gedrag van R. heb ik het vermoeden dat hij extreem overgevoelig is voor bepaalde prikkels en een verminderd besef heeft van zijn lichaam. Dit verschilt per zintuig en is verwerkt in zijn profiel (bijlage 5). Hij laat gedrag zien dat passend is bij een leerling die hyperactief en overprikkeld is. Deze kenmerkt zich door het niet flexibel zijn, hyper en gestrest gedrag, gespannen lichaamshouding en spieren (Thoonsen & Lamp, 2015). Deze leerling zit in de overlevingsstand. Bij R. herken ik een sensorische modulatiestoornis. Een probleem met timing in het centrale zenuwstelsel. De inhibitie moet qua timing precies zijn afgestemd om excitatie in balans te houden, zodat sensorische boodschappen gesynchroniseerd kunnen worden (Kranowitz, 2005).

Bij R. zien we die lage prikkeldrempel, ongeacht of deze prikkel nu betekenisvol of onbelangrijk is. Als een fluitketel op een te hoog vuur kookt hij snel over. R. reageert als een 'schommelaar' op prikkels. Een combinatie van hyper- en hyporeactiviteit omdat zijn hersenen heel snel heen en weer schakelen. Deze schommelende reactiviteit verstoort zijn vermogen om adaptief te reageren. Soms reageert hij overmatig op prikkels terwijl anderen hem onberoerd laten. Hij snakt naar prikkels om muziek te maken en hard te zingen en tevens vraagt hij soms of het volume van het digibord lager mag. Op de ene dag zoekt hij intense ervaringen –zoals ronddraaien op speeltoestellen– en op een ander moment vermijdt hij deze. Hij reageert schrikachtig als zijn lichaam bewogen wordt maar vindt het liggen op een springkussen fijn. Hij klimt onhandig omhoog op de trap maar zit graag bovenaan. Deze schommelingen kunnen afhangen van het tijdstip, de plek, wat hij heeft gegeten, hoe goed hij heeft geslapen en van het soort sensorische prikkels. Het lijkt of het zenuwstelsel niet kan beslissen tussen leuk en afschuwelijk. Dit gedrag schept veel verwarring bij ouders en zo ook bij mij. R. heeft grote moeite met het functioneren in het dagelijks leven en is door deze schommelingen snel uit zijn doen. R. heeft goede concentratie voor zaken die hij leuk vindt totdat er een bepaalde andere prikkel bijkomt. Dit type kind is extra moeilijk op te voeden omdat het zo lastig is om te bepalen hoe en wanneer je hem moet helpen (Kranowitz, 2005).

Dit beeld vind ik zo veel zeggen voor R. en geeft gelijk de complexiteit van mijn praktijk weer. We hebben daarnaast nog meer leerlingen met hun sensorische behoeften en invloeden. Belangrijk voor R. is het gevoel te hebben vat te hebben op mensen, ervaringen of voorwerpen. Daar houd ik rekening mee in mijn begeleiding. Voor R. is de dag veel en is het enorm knap hoe hij bij ons in de groep functioneert zonder die enorme uitbarstingen.

4.2 HOE ERVAREN EN BEOORDELEN VERSCHILLENDE BETROKKENEN DE KWALITEIT EN EFFECTIVITEIT VAN DE INTERVENTIES EN MIJN AFSTEMMING OP DE SENSORISCHE GEVOELIGHEID VAN R. ?

Bij R. is het doel van de sensorische interventies gericht op: prikkels verminderen, kalmerende prikkels aanbieden en waar nodig hem uit de situatie halen. Deze passen bij de hyperactieve en overprikkelde leerling waarin ik R. het meest herken. Daarnaast laat hij kenmerken van de passieve en overprikkelde leerling zien maar op school zien we zelden een heftige emotionele uitbarsting. En zoals hierboven beschreven schommelt zijn reactie op prikkels.

4.2.1 SENSORISCHE INTERVENTIES

We spreken van sensorische interventies als deze dienen ter ondersteuning van de ontwikkeling met behulp van informatie vanuit de zintuigen zodat kinderen optimaal kunnen functioneren en participeren in alle activiteiten van het dagelijks leven (Berckelaer-Onnes & Dijkxhoorn 2018). Het lukt om in de dagelijkse onderwijspraktijk interventies te doen. Het afstemmen met R. is voor mij het sleutelwoord. Ik reflecteer aan de hand van een aantal interventies op mijn handelen.

Clientgerichte interventies

Bekende, verwachte, veilige prikkels en het hebben van invloed werken rustgevend zoals nodig is bij R. Voor alle interventies probeer ik R. deels controle te geven in het aanbod door bv. het kiezen van het werk of een werkplek. Steeds probeer ik af te stemmen op zijn beleving van de situatie en vraag ik daarnaar. Hij antwoordt vaak snel maar overziet niet altijd zijn keus, maar kiest wel. Onverwachte geluiden zijn voor R. reden tot stress. In onze school zijn veel praktijkvakken met machines die geluid produceren. We houden de deuren goed dicht en als het teveel voor hem is mag hij naar de kas terug of doen we de radio aan wat vaak helpt. We bieden R. vooral praktische vakken waarin sensorische beleving een rol speelt. Stukjes was breken in de kaarsenmakerij, kleien bij handvaardigheid. De muziek mag vaak aan en hij zingt dan mee uit volle borst. Het opdoen van sensorische en motorische ervaringen passend bij de leeftijd zijn kernaspecten van de interventie. Het aanbieden van rustgevende prikkels pas ik bewust toe in mijn aanbod. Ik ga mee in de beleving van R. en zijn fascinatie van dat moment. Het zelf maken van grafische patronen met stoepkrijt op de schoolmuur heeft hem een tijd beziggehouden en gaf gelijk een proprioceptieve prikkel. Langdurige prikkels (visus) op een zintuig zorgt voor afname van alertheid en stressverlagend (Hoog, Stultiens-Houben & Van de Heijden, 2012).

Bij het koken laat ik R. veel snijden en ruiken. Uit zijn profiel weet ik dat voelen niet genoeg informatie geeft dus kijkt, ruikt, smaakt, luistert aan /naar mensen en dingen. Hij heeft het nodig om te ruiken voor zijn betekenis. Waar ik eerder voorbij ging aan al die sensorische prikkels geef ik daar nu meer tijd voor. Ik laat R. maar ook de andere leerlingen langer voelen, proeven en ruiken voor dat we aan de slag gaan. Ik trek er meer tijd voor uit om bv het gewicht van de meloen te doorgronden door hem stevig vast te pakken en hem door te geven. Zo kun je hele kleine sensorische elementen toevoegen.

Zo werk ik aan een sensorisch waardevolle omgeving voor R. Deze is stimulerend als rustgevend en houdt rekening met de sensorische gevoeligheden van R. (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012). Een rustgevende plek en activiteit kiezen is voor R. niet gemakkelijk. Hij maakt bij het lezen met de tip-toi pen zelf geluiden. Dit levert soms gemopper op van de andere leerlingen en daar reageert hij dan ook weer op. Met R. zoeken we dan een rustige plek op de bank. Hij trekt vaak zijn schoenen uit en gaat op zijn voeten zitten en geeft zichzelf zo een prettige proprioceptieve prikkel die diep doorwerkt en kalmerend werkt. Ik houd rekening met zijn vrije tijdbesteding en zijn sensorische voorkeuren. Dit geeft hem controle op de situatie en plezier. In de klas bieden we bij het handen wassen regelmatig een warm sopje aan waar hij dan zijn handen een tijdje in houdt en dit prettig vindt. Elke dag wil hij zijn liedje horen waarbij hij dan hard op de grond stamp, zingt en danst. Naast het plezier geeft hij zichzelf meer informatie van zijn lichaam en is zich aan het reguleren. Zelf laten doen is van groot belang in het opdoen van prikkels (De Hoog, Houben & Van der Heyden, 2012).

Interactieve Interventies

Interactieve interventies zijn gericht ter ondersteuning van ouders of begeleiders en leerkrachten (Berkelaer-Onnes & Dijkxhoorn, 2018). Alle mensen hebben momenten of periodes van vrije tijd nodig om uit te rusten van hun werkzaamheden of om te ontspannen (Cremers, 2016). Het is belangrijk dat ze nu al leren om daar zinvol en goed inhoud aan te geven en dat oefenen we in de klas met R. Kinderen met ASS hebben vaak meer problemen met het invullen van hun vrije tijd. Hij kan lang op een zelfde manier bezig zijn en het contact van de omgeving is niet altijd prettig of gewenst. Veel kinderen zoeken een vaste vrije tijdsinvulling en vergeten dan de wereld om hen heen. Het moeizaam invullen van vrije tijd kun je verklaren vanuit problemen met communicatie, sociale vaardigheden en fantasie. Kinderen met ASS ontwikkelen zich verbaal anders. Ze praten heel weinig en zijn niet goed in staat met hun omgeving te communiceren, R. praat veel en je gaat er dan snel van uit dat hij ons begrijpt maar als je doorvraagt is dat vaak niet het geval.

Kinderen met ASS ontwikkelen zich sociaal anders. Het aangaan van relaties gaat moeizamer en het lijkt of deze kinderen veel meer met zichzelf bezig zijn en zichzelf centraal stellen (Cremers, 2016). De meeste kinderen moeten het doen met een beperkte fantasie. R. houdt niet van afwisseling en variatie en is liever lang met hetzelfde bezig. Bij R. zien we ook die rigide houding voor bekend materiaal. We bieden in de klas veel variatie aan en soms vindt R. het zo leuk dat hij dat ook thuis gaat doen. Ik geef de naam van het spelletje door of maak een foto voor thuis. In het handelingsplan voor kinderen met ASS dien je rekening te houden met de interesses voor vrije tijdsinvulling vanuit de sensorische informatie (Jennes, 2006). Ik ben dit nog bewuster gaan doen en heb veel sensorisch materiaal aangeschaft. Boeken, zoekplaten en ander visueel materiaal (vloeistofzandlopers) heeft zijn voorkeur en is passend bij zijn ontwikkeling en nieuwsgierigheid voor de wereld. We nemen veel tijd om tot een keus te komen in onze groep en bieden een beperkt aanbod aan en oefenen met het materiaal. Elke dag hebben onze leerlingen vrije tijd. In de uitgangspunten van de Gezondheidsraad (2009) is begeleiding gedurende verschillende levensfasen belangrijk. Het individu dient een zo groot mogelijke autonomie te bereiken. Sensorische interventies in de omgeving helpen daarbij.

In het eindverslag van de ouders komt dit item verder aan bod. Het gesprek en de inzichten wederzijds over het gedrag van R. met betrekking tot zijn prikkelbeleving hebben veel herkenning en begrip opgeleverd.

Omgevingsgerichte interventies

Omgevingsgerichte interventies richten zich op de fysieke speel-, leef-, woon- en leeromgeving (Berckelaer-Onnes & Dijkxhoorn, 2018). In mijn klas heb ik een sensorische hoek ingericht met allerlei sensorisch materiaal. Bakken met rijst, speelmals, magnetisch zand, klei en piepschuim. Voor alle zintuigen heb ik materiaal bedacht. Een bak vol borsteltjes, invetkwastjes en douchepuffen voor het voelelement. Een kruidenrekje waar geuren in kunnen. Boeken met zoekplaatjes voor de leerlingen met detailwaarneming. Zware fitnessballen met zand en lichte knikkers en pingpongballetjes. Voor R. was dit echter niet interessant. Hij bedacht niet zelf daar iets uit te kiezen, de computer was zijn eerste keus. Vanuit zijn ASS gezien was de hoeveelheid te veel en kon hij niet overzien wat in welke bak zat. Ik ben de bakken een voor een in de groep gaan aanbieden en nu maakt hij soms een keus daaruit. In ons dagprogramma hebben we het buitenspelen op een rustiger moment gepland zodat hij kan schommelen. Ik weet vanuit zijn profiel dat hij schommelen heerlijk vindt en hem helpt om de geluiden te vergeten waar hij zo vaak last van heeft (de weg, ambulances). Het opdoen van eigen ervaringen en spelen is van groot belang. Hij wil hij niet altijd mee naar buiten, regen vindt hij heel vervelend en de zon ook. Dit is een afweging die ik maak op basis van het verloop van de dag. Buiten zie je dan vaak dat hij heerlijk aan het spelen of het schommelen is. Ik ervaar zelf door het kennen van zijn sensorisch profiel meer aandacht en begrip te hebben voor zijn gedrag en hier flexibeler op te reageren.

4.2.2 EINDGESPREK MET OUDERS OVER TOEGEPASTE INTERVENTIES

In de tussentijd is er veel contact geweest tussen mij en ouders. We zijn gedurende drie maanden bezig met interventies waarbij we het profiel van R. als uitgangspunt namen. Er zijn een aantal zaken waar mee aandacht voor is gekomen. Zij zorgen in het gezin voor veel beweging wat R. ten goede komt. De zindelijkheid was een tijd lastig en na overleg zijn we begonnen met op dezelfde manier R. aanspreken op de wc. We kwamen tot het inzicht dat R. vooral een “ongelukje” heeft in een moment van ontspanning. We zitten meer op een lijn in onze aanpak en informeren elkaar bij veranderingen of onduidelijkheden. Bij te veel stress proberen we snel te achterhalen waar de onrust vandaan komt. De gevoeligheid van R. en zijn ASS zal altijd een grote invloed op hun gezinsleven houden. Het stampen van R. bij een liedje geeft in huis conflicten tussen de kinderen waarvan er nog drie met ASS. Door het verslag wordt dit gedrag opnieuw herkadert als zelfregulatie en door moeder nu als niet zo erg ervaren. Ouders waren blij met het uitgebreide verslag en zouden willen dat er nog veel meer bekendheid kwam over sensorische gevoeligheden. Het blijkt ook dat R. sinds het koken op school meer is gaan proeven en lust sDit kan al een enorme vooruitgang zijn en invloed hebben op zijn leven.

4.2.3 EINDGESPREK MET R.

Bij R. is gelijk te merken wat hij leuk vindt en dit benoemt hij hardop. Bij het koken en dan vooral het kneden van brood was hij zo ontspannen en daardoor heel taakgericht. Hij zei dan ook “dit is mijn geluksdag, wat bof ik he?”. Hij bleek enorm aan te slaan en maakte hem zo blij dat we drie weken achter elkaar brood hebben gemaakt. Hij vraagt steeds meer om hulp en bij het horen van de pauw loopt hij zelf naar het raam om hem dicht te doen. Hij zegt over wat goed gaat in de klas het volgende: “Kiezen is fijn, dan doe ik tip toi .. of op de computer. Spelletje spelen en rekenen en 100 % nl. Ik moet elke dag oefenen, liedje van kinderen voor kinderen”.

4.3 WELKE KENNIS EN VAARDIGHEDEN VRAAGT HET BEGELEIDEN VAN LEERLINGEN MET ASS EN EEN VB MET PRIKKELVERWERKINGSPROBLEMEN VAN MIJ ALS GEDRAGSSPECIALIST?

Vanuit de theorie heb ik veel gedrag van R. kunnen begrijpen en interventies bewuster toegepast. Door het toepassen van sensorische interventies heb ik meer inzichten en tools om daar mee om te gaan. Kinderen met autisme leren zichzelf bewust en onbewust strategieën en compensatietechnieken aan. Deze stereotiepe activiteiten kunnen als bescherming dienen tegen sensorische prikkels. Beter dan het tegengaan van deze vaak bijzondere gedragingen is het om te zorgen voor een passend prikkelaanbod (Hoog, Stultiens-Houben & van der Heijden, 2012). Door het kennen van en het toepassen van sensorische interventies voel ik mij meer competent en minder handelingsverlegen.

4.3.1 KWALITEITSEISEN ONDERWIJSPRAKTIJK

De kwaliteitseisen van de Nederlandse vereniging voor Autisme geven aan dat het vaststellen van een sterkte/zwakte profiel en een individueel afgestemd zorgprogramma vraagt om zorgvuldigheid (NVA, 2013). Belangrijkste aandachtspunten uit de vragenlijst ter verbetering van mijn onderwijspraktijk zijn: de ouders meer zien als pedagogische partners en het benutten van hun ervaringsdeskundigheid. Het regelmatig scholen van personeel met gespecialiseerde kennis van autisme en toetsing. De medewerkers regelmatig scholing aanbieden door middel van studiedagen of een training is belangrijk om goed onderwijs te borgen. (uitwerking in bijlage 3)

4.3.2 AUTISME-KIJKWIJZER

Een leerkracht in het bijzonder onderwijs dient bij het opstellen van een individueel handelingsplan voor leerlingen met ASS belangrijk oog te hebben voor specifieke informatie over stereotiep gedrag, sociale vaardigheden, taal en communicatie, verbeelding, specifieke interesses en sensorische problemen van de leerling. In het handelingsplan zouden werkafspraken rond sensorische problemen van de leerling met ASS moeten staan. In de vragenlijst zijn de kwaliteitseisen van de Nederlandse vereniging voor Autisme terug te vinden (NVA, 2013). (bijlage 2)

4.3.3 GEDRAGSSPECIALIST

Als gedragsspecialist in het speciaal onderwijs dien je antwoorden te vinden op moeilijk verstaanbaar gedrag (LBBO, 2018). De grenzen van mijn eigen verantwoordelijkheid heb ik besproken met de ergotherapeut en zij ondersteunt mij in mijn interventies en heeft voorkeur voor meer kennis en sensorische aanpassingen in de klas. Zij gaf aan blij te zijn met mijn kennis en passie voor dit onderwerp en het belang voor mijn leerlingen. Samenwerking tussen leerkrachten en ergotherapeut om een sensorisch goede omgeving te creëren is voor onze leerlingen betekenisvol. Het is voor de leerling belangrijk om sensorisch materiaal in de groep te kunnen gebruiken, hier is het ook meestal nodig (bv. verzwaringsdekens in de bouwhoek).

Ik heb als gedragsspecialist de inschatting dat het doen van sensorische interventies binnen de grenzen van mijn verantwoording valt en het belangrijk is om samenwerking te zoeken met een ergotherapeut voor verdere afstemming, ten behoeven van een passende aanpak (LBBO, 2018). Leerlingen hebben begeleiders nodig die ze kunnen vertrouwen en die hen helpen de wereld om hen heen te verkennen en te begrijpen (Hoog, Stultiens-Houben & van der Heijden, 2012). Een leerlinggerichte leraar heeft warmte, vertrouwen, empathie en een positieve houding. Deze oplossingsgerichte manier van werken past uitstekend bij het doen van sensorische interventies (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014).

HOOFDSTUK 5: BEANTWOORDING VAN DE ONDERZOEKSVRAAG; CONCLUSIES EN DISCUSSIE

5.1 BEANTWOORDING VAN DE HOOFDVRAAG

“Hoe stem ik als gedragsspecialist, Master EN, mijn pedagogisch- didactisch handelen af op mijn leerling met ASS en een VB met prikkelverwerkingsproblemen en wil ik bewuster bekwaam worden in het doen van sensorische interventies.”

Terugkijkend op dit onderzoek ik zeggen dat mijn onderzoeksvraag beantwoord is. Door de theorie heb ik mijn intuïtief handelen kunnen begrijpen en verklaren en ben ik meer bewuster bekwaam geworden in het werken met leerlingen met ASS en een VB met prikkelverwerkingsproblemen. Door het gebruik van de vragenlijst over de bijzondere waarneming van R. ben ik gekomen tot het doen van sensorische interventies met positieve resultaten. Bij kinderen met daarbij ook een verstandelijke beperking wordt het analyseren van de zintuiglijke verwerkingsproblematiek en het ontwerpen van een passende interventie een nog grotere uitdaging (Berckelaer-Onnes & Dijkxhoorn 2018). Door de vragenlijst en de gesprekken met ouders en R. heb ik inzicht gekregen op de invloed van deze sensorische problemen in het leven van hen.

In mijn theoretisch kader en de handelingsadviezen uit het werk van Bogdashina (2004) en Kranowitz (2005), intervisie en overleg met mijn duo-collega's en ergotherapeute heb ik een compleet beeld gekregen van mijn leerling R. maakt mij bewust handelingsbekwaam. De samenwerking met de ergotherapeut is verrijkend en belangrijk in het verder ontwikkelen van visie en eenduidigheid in de aanpak op mijn school van prikkelverwerkingsproblemen.

Een gedragsspecialist dient in staat tot het doen van sensorische interventies om de leerling te ondersteunen in zijn ontwikkeling met behulp van zintuiglijke informatie zodat leerlingen optimaal kunnen functioneren en participeren in alle activiteiten van het dagelijks leven (Berckelaer-Onnes & Dijkxhoorn, 2018) Deze dienen vooral in interactie met de omgeving (Reynolds, Lane & Richards, 2010) De toegepaste interventies hebben ervoor gezorgd dat R. minder stress ervaart op school en thuis. Door op alle domeinen te werken aan begrip en interventies, gezien vanuit de ecologie van de leerling (Jeninga & Meersbergen, 2010) bieden ik R. een sensorisch goede omgeving en houd ik rekening met zijn prikkelverwerking. Prikkelverwerkingsproblemen bij ASS en een VB vragen om een individuele benadering gericht op de drie pijlers: cliëntgericht, interactiegericht en omgevingsgericht (Emck e.a., 2011)

Leerkrachten zouden toegang en kennis dienen te hebben tot een vragenlijst over sensorische gevoeligheden. Het uitwerken en de interventies zouden met hulp van de ergotherapeut of gedragsspecialist kunnen. De gedragsspecialist dient in staat te zijn de vragenlijsten uit te werken en hier interventies voor te ontwikkelen. Door de vragenlijst “verschillende ervaringen, verschillende werelden” heb ik een goed beeld kunnen vormen van de prikkelverwerkingsproblemen.

5.2 AANBEVELINGEN EN AANDACHTSPUNTEN

Er is geen pasklare oplossing voor sensorische problemen. Elke dag zijn er andere impulsen voor een leerling om op te reageren en reageert deze ook weer anders afhankelijk van zijn welzijn van dat moment. Uitgangspunt is dat de persoon die in het leven van alle dag prikkilverwerkingsproblemen ervaart omgeven wordt door mensen die voor hem/haar zorgen, die bepalend zijn interpersoonlijke relaties: ouders, begeleiders, leerkrachten en anderen kan vertrouwen op maatschappelijke betrokkenheid (ZoMw SGL, 2018).

De manier waarop je naar een leerling kijkt is gekleurd door je eigen waarden, normen en opvattingen (Van der Wolf en Van Beukering, 2009). Door de leerkrachten te scholen zullen zij gedrag wat nu vaak als lastig wordt ervaren kunnen herkaderen (Durant, 2007). Het sensorisch profiel zou van elke leerling bekend moeten zijn en dient als beeldvorming voor het opstellen van het individuele handelingsplan. In het aanbod van onderwijs en de vakken kun je rekening houden met de voorkeuren van de leerling en de gevoeligheden. Doordat de sensorische gevoeligheden bekend zijn begrijp je gedrag wat eerder niet verklaarbaar was. Door het onderzoeken van een geschikt instrument hiervoor zorg ik voor overdraagbaarheid van mijn kennis aan collega's. Het daarna toepassen van sensorische interventies vraagt verdere professionalisering. De meest passende begeleidingsstijl is een volwaardige, coachende benaderingswijze (Vugts-De Groot, 2015, p.83). Begeleiding op enige afstand die niet betuttelend is en waarbij respect is voor de autonomie van de cliënt. Een begeleidingswijze die daar bij uitstek goed op aansluit is 'oplossingsgericht' werken (De Rijdt, Serrien & Van Dam, 2014).

Het werken met de prikkelmeter geeft de leerling een manier om zijn gevoel te duiden. Zo voelt de leerling zich gezien en ontwikkelt zelfvertrouwen.

TEACH gaat uit van eenduidigheid en het brengen van samenhang in verschillende situaties door het delen van kennis het zogenaamde 'good practises' (Twint & De Bruijn, 2014). Het regelmatig scholen van personeel met gespecialiseerde kennis van autisme en toetsing vraagt aandacht. Dit onderzoek helpt daarbij. Ik heb voor collega's twee bijeenkomsten gehouden over prikkilverwerking. Samen kijken naar de boodschap achter het gedrag.

Binnen onze schoolcultuur zouden we de ouders nog meer kunnen zien als pedagogische partners en het benutten van hun ervaringsdeskundigheid. Mijn ervaring is door meer met ouders samen te werken aan beeldvorming dat het het welbevinden van mijn leerling ten goede komt.

5.3 PLANNEN VOOR DE TOEKOMST

Vanuit mijn casestudy heb ik de volgende adviezen geformuleerd voor de toekomst.

- In de groep wordt gewerkt met de informatie uit het verslag van R.
- Komen tot een keuze voor een sensorische vragenlijst en de verkregen informatie in het handelingsplan op te nemen
- De prikkelmeter vaker in te zetten bij leerlingen die hier adequaat mee kunnen werken
- De sensorische interventies voortzetten en aanvullen met sensorisch materiaal in alle groepen
- Aandacht voor scholing aan het team op het gebied van prikkilverwerking
- Organiseren van een ouderavond over prikkilverwerkingsproblemen in samenwerking met de ergotherapeut en zorgteam
- Aandacht voor ergotherapie-uren voor ouders van leerlingen uit het VSO beschikbaar te stellen en dit onder de aandacht van leerkrachten te brengen

6 REFLECTIE

Gelukkig is een onderzoek niet het einde van de Master EN maar juist een begin van je nieuwe leven als bewust bewakende gedragsspecialist. Twee jaar geleden was ik mij niet bewust van alle sensorische gevoeligheden die voor kunnen komen bij mensen met ASS en een VB. Gedrag dat ik eerder als bijzonder of druk benoemde herken ik nu als een manier van de leerling om te reageren op zijn omgeving. Een bescherming tegen de wereld en de eisen die gesteld worden. Sinds ik meer weet over de sensorische gevoeligheden ben ik hier veel meer rekening mee gaan houden in mijn onderwijsaanbod. Als eerste door in mijn programma meer vrije tijd en schakelmomenten in te bouwen. Tijd die ze zelf mochten invullen om zo hun dag beter door te komen. Daarnaast ben ik continue aan het monitoren wat wij van de leerlingen vragen op sensorisch gebied, welke prikkels komen er op hen af. Hoe kan ik dit managen en op de leerling afstemmen ter voorkoming van overprikkeling. Het heeft mij veranderd.

Door het gebruik van de sensorische vragenlijsten ben ik deze kennis meer individueel gaan afstemmen. Ik realiseer mij ook dat er grenzen zijn aan het voor iedereen 'goed' willen doen en rekening houden met de voorkeuren van elke individu. Het vraagt heel veel tijd en observatie om een goed plan te maken. Tijd die er doorgaans niet is om je zo op één kind te richten. Maar door de opbrengst van dit onderzoek en de aansporing van de ergotherapeut weet ik wel dat mijn tijd goed is besteed. Het werken met sensorisch profielen en dan vooral de vertaalslag maken naar praktisch handelen was nog wel zoeken. Waar begin je als er zoveel speelt in het leven van mijn leerling. Vertrouwen op hun eigen kracht en oplossingsvermogen is nog steeds de uitdaging, juist door die sensorische gevoeligheid komen leerlingen niet snel tot een oplossing. Bij R. zag ik soms paniek en stress. Het maakt mij extra bewust van de belangrijke rol van de gedragsspecialist. Het bieden van veiligheid en komen tot oplossingen.

Wat ik lastig vind is dat deze kennis nog zo weinig draagkracht vindt in mijn team. Om feedback vragen was daardoor ook lastig. Inhoudelijk meekijken en ondersteunen was bijna niet mogelijk omdat de kennis over prikkelverwerkingsproblemen simpelweg ontbrak. In de ergotherapeut heb ik iemand gevonden om mee te spiegelen en overleg kon voeren over mijn handelen. Het bleek wederzijds fijn om iemand te hebben in de school die begrijpt wat je doet. .

In drie jaar tijd ben ik zaken gaan begrijpen en voel ik dat er een ommekeer is gekomen in mijn opvattingen over meedoen. Waar ik eerder meer was van "niet zeuren " en gewoon meedoen probeer ik steeds beter af te tasten of een leerling het niet fijn vindt of dat hij echt geen zin heeft. Door de vragenlijsten van mijn leerlingen en het gesprek met hun ouders daarover kreeg ik zoveel inzichten. Gedrag is een boodschap, een symptoom en niet een diagnose (Silver, 2005). Een goede inventarisatie van alle beschermende en risicofactoren met doel om breed en onderlinge samenhang van gedrag te verklaren en te begrijpen is de basis voor een individueel handelingsplan (Van Meersbergen & Jeninga, 2012).

Een leven lang meedoen zoals je bent in plaats van anders klinkt voor mij beter (GZR, 2009). Het zou niet uit moeten maken welke begeleidingsbehoefte een leerling heeft of welke gevoeligheden. Zelfregie en zelfredzaamheid is voor alle leerlingen van groot belang om gelukkig te zijn. Participeren in de maatschappij is het grote doel maar wel met oog voor de kwetsbaarheid. Een gedragsspecialist doet onderzoek bij leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften, voor zover het de mogelijkheden van de leerkracht overstijgt, ten behoeven van een passende aanpak (LBBO, 2018). Dit onderzoek heeft mij geholpen om mijn eigen grenzen te verkennen en soms ook te beschermen. De wijze woorden van de ergotherapeut voor mij waren: "wees mild voor jezelf". Durf verder te leren vanuit oprechtheid en niet vanuit verkramptheid. En leer ook zelf elke dag.

LITERATUURLIJST

Beek, S., Clijisen, A., Miltenburg, E. & Veltman, H. (2013). *Werken met een ontwikkelingsperspectief in de praktijk van de basisschool. Onderzoeksrapportage*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep in opdracht van het ministerie van OCW.

Beitler, E. (2017) DokumentRots en Water; beleidsdocument Kon. Emmaschool, juni 2017

Benetto, L., Kushner, E.S., & Hyman, S.L. (2007). Olfaction and taste processing in autism. *Biological psychiatry*, 62 (9), 1015-1021. doi:10.1016/j.biopsych.2007.04.010

Berckelaer-Onnes, I., Degrieck, S. & Hufen, M. (2017). *Autisme en zintuiglijke problemen*. Amsterdam: Boom uitgevers Amsterdam

Bialer, D., & Miller, L.J. (2012). *No longer a secret*. Texas: Future Horizons / Sensoru World

Bogdashina, O. (2003). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers

Bogdashina, O. (2013). *Autisme en de grenzen van de bekende wereld*. Apeldoorn-Antwerpen: Garant

Centrum voor consultatie en expertise (2019). *ICD-10: de 10^e revisie van de International Classification of Diseases and Related Health Problems (WHO)*. Geraadpleegd op 19 maart 2019, van https://www.cce.nl/content/formfield_files/media_667_797dc4.gif

Clijisen, A., Pameijer, N. & Kappen, A. (2011) *Planmatig en cyclisch onderwijsopbrengsten verhogen*. Samenhang OGW en HGW. *JSW, 2011 (4 december)*

Clijisen, A., Veltman, H. (2014) *Van ontwikkelingsperspectief naar groepsplan, in het speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC Groep

Damen, L.H., Cordang, M. (2007). Het leren van zml. *Op je hurken in de klas*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling. Geraadpleegd op 10 december 2018, van <http://www.slo.nl/downloads/archief/hetlerenvanzml.pdf/>

Danesh, A. A., Kaf, W. A., Abdelhakim, M. A., Danesh, D., & Scott, J. (2015). Auditory manifestations and intervention in children with autism spectrum disorder. *Austin Journal of Autism & Related Disabilities*, 1 (1), 1-8

De Hoog, R., Stultiens-Houben, S., & R. & van der Heijden, I. (2012) *Prikkels in de groep! Samenwerken aan een sensorisch waardevolle omgeving voor kinderen en jongeren met een verstandelijke beperking*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

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

Dunn, W., & DeGangi, G. (1993). Sensory integration and neurodevelopmental treatment for educational programming. In: C. Royeen (Ed.) *Classroom Applications for School-based Practise*. Rockville, MD: American Occupational Therapy Association.

Feldman, R.S. (2013). *Ontwikkelingspsychologie*. 5e Editie. Benelux: Pearson.

Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford, UK: Blackwell.

Hohwy, J. (2013). *The predictive mind*. Oxford: Oxford University Press.

Jennes, A., (2006). *Autisme-wijzer & Autisme-kijk wijzer, begeleiding van leerlingen met autisme*. Apeldoorn: Garant.

Kapp, S. (2013). Empathizing with sensory and movement differences: moving toward sensitive understanding of autism. *Frontiers in Integrative Neurosciences*, 7 (38), 1-6. Doi: 10.3389/fnint.2013.00038

Kraijer, D. (2004). *Handboek Autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking* (4^e druk). Amsterdam: Pearson Benelux.

Kranowitz, C. (2005). *Uit de pas, omgaan met sensorische integratiestoornis bij kinderen*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds BV.

- Klinkenberg-Heuvelmans, C. (2017). Autisme en zeer moeilijk lerende kinderen. *Zorg primair*, 2017 (06), 13-17.
- Landelijke Beroepsgroep Begeleiden in het Onderwijs, (2018). *De beroepsstandaard voor de gedragsspecialist (3^e druk)* Huizen: Pica
- Mark, S. (2016). *Pedagogisch contact. Verbondenheid door aanraking*. Uitgeest: Centrum voor Pedagogisch Contact
- McIntosh, D. N., Miller, L. J., Shyu, V., & Dunn, W. (1999). Overview of the short sensory profile (SSP). In W. Dunn (Ed.), *The sensory profile: Examiner's manual* (pp. 59-73). San Antonio, Tx: The Psychological Corporation
- Ming, X., Brimacombe, M., & Wagner, G.C. (2007). Prevalence of motor impairment in autism spectrum disorders. *Brain development*, 29 (9), 565-570. doi.org/10.1016/j.braindev.2007.03.002
- Noens, I. L. J., & Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2002). Communicatie bij mensen met autisme en een verstandelijke beperking. *Nederlands tijdschrift voor de Zorg aan Verstandelijk Gehandicapten*, 4, 212-225
- Reynolds, S., Lane, S. J., & Thacker, L. (2012). Sensory processing, physiological stress, and sleep behaviors in children with hand without autism spectrum disorders. *Occupation, Participation and Health*, 32(1), 246-257. Doi: 10.3928/15394492-20110513-02
- Rogers, S., & Dawson G. (2010). *Early start denver model for young children with autism*. New York, NY: The Guilford Press.
- Stultiens-Houben, S., De Hoog, R. & van der Heijden, I. (2014) Autisme en een sensorisch waardevolle omgeving. *Autisme Centraal*, 2012-02
- Thoonsen, M. & Lamp, C. (2015) *Wiebelen en friemelen in de klas*. Huizen: Pica
- Timmers-Huigens, D. (1995). *Mogelijkheden voor verstandelijk gehandicapten*. Amsterdam: Boom
- Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009) *Gedragsproblemen in scholen*. Leuven: Acco
- Van den Heijkant, C., & Van der Wegen, R. (2000). *De klas in beeld: video interactie begeleiding in school*. Heeswijk-Dinther: Esstede
- Van Meersbergen, E., Jeninga, J. (2012) De ecologie van de leerling, een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2012 (51), 175-185
- Verskillende ervaringen, verschillende werelden. geraadpleegd op 20 mei 2017 van : https://www.kennisplein.be/Documents/.../sensorischewaarneming_vragenlijst.pdf
- Vughts- de Groot, B (2009) *Werken met ontwikkelingsleeftijden, afstemmen op mensen met een verstandelijke beperking*. Amsterdam: Boom

BIJLAGEN

Bijlage 1: Gedragspecialist indicatoren

Bijlage 2: Autisme kijk-wijzer

Bijlage 3: Kijkwijzer passend onderwijs met Autisme als graadmeter

Bijlage 4: Voorbeelden hyper- en hyporesponsiviteit

Bijlage 5: Verslag en advies bij sensorische problemen van R.

Bijlage 6: Interview met R.

Bijlage 7: Prikkelmeter

Bijlage 8: Positieve uitzonderingen

Bijlagen

Bijlage 1: Gedragspecialist indicatoren

Bijlage 2: Autisme kijk-wijzer

Bijlage 3: Kijkwijzer passend onderwijs met Autisme als graadmeter

Bijlage 4: Voorbeelden hyper- en hyporesponsiviteit

Bijlage 5: Verslag en advies bij sensorische problemen van R.

Bijlage 6: Interview met R.

Bijlage 7: Prikkelmeter

Bijlage 8: Positieve uitzonderingen

Bijlage 1: Indicator gedragsspecialist

Wat verwacht men van een gedragsspecialist in het bijzonder onderwijs?

De Landelijke Beroepsgroep Begeleiden in het Onderwijs (LBBO, 2018) geeft de volgende beschrijving:

“Gedragsspecialisten zijn leerkrachten die zijn opgeleid in het begeleiden van leerlingen die extra onderwijs- en ondersteuningsbehoeften hebben op sociaal en emotioneel gebied. Zij worden ingezet bij gedragsproblemen en/of moeilijk verstaanbaar gedrag. De gedragsspecialist vindt en creëert – samen met de leerkracht en de ouders- antwoorden op ondersteuningsvragen zodat leerlingen effectief en constructief gedrag in de groep kunnen laten zien en ze zich verder goed kunnen ontwikkelen. Ze kent de grenzen van haar eigen verantwoordelijkheid en kent de wegen naar professionele onderzoekers. Daarnaast wordt gewezen op verdiepte theoretische didactische en pedagogische kennis en zo ook het ontwikkelen van specifieke leerstof.” (LBBO, 2018)

Indicator: doet onderzoek bij leerlingen met specifieke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften , voor zover het de mogelijkheden van de leerkracht overstijgt, ten behoeven van passende aanpak. Levert een bijdrage aan de ontwikkeling en vernieuwing van handelingsgericht werken met aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling.

Bijlage 2: Autisme kijkwijzer

De autisme kijkwijzer: gericht op het individuele handelingsplan en de individuele leerling

Uitwerking vragen van de Autisme-Kijk-Wijzer, speciaal onderwijs (Jennes, 2006)

DEEL 1: het educatieve programma

- * De individuele beeldvorming (beginsituatie)
- * De uitwerking van een individueel handelingsplan (IHP)

Evaluatie: 1 individuele beeldvorming

Het leerling dossier neem ik grondig door voor het inventariseren van de beginsituatie.

Voldoende aandacht is daarin voor:

- * Algemene ontwikkelingsschalen en gestandaardiseerde observatiemethoden en informatie over het gezin.
- * Werkgedrag en werkvaardigheden
- * Als informatiebron zijn er gestandaardiseerde methodes voor spraak en communicatie

Minimale score op de onderdelen:

- * Er wordt geen gebruik gemaakt van specifieke instrumenten voor autisme voor de inventarisatie van de beginsituatie
- * In de beeldvorming is er weinig specifieke informatie over stereotiep gedrag, sociale vaardigheden, taal en communicatie, verbeelding, specifieke interesses, sensorische problemen.
- * Er wordt geen gebruik gemaakt van observaties van de spontane communicatie om beeld te vormen over de spraak en communicatie van de leerling met autisme.
- * Beeldvorming over de vormen van communicatie (niveau's, expressieve communicatie, communicatie-intentie, gebruik van taal en communicatie)
- * Het document is niet goed verstaanbaar en geeft weinig aanbevelingen.

Evaluatie : 2 De uitwerking van een individueel handelingsplan

Voldoende aandacht is daarin voor:

- * Het individueel handelingsplan houdt op een specifieke manier rekening met de werkvaardigheden en werkgedrag en schoolse vaardigheden.
- * Ouders worden gezien als actieve partners

Minimale score op de onderdelen:

- * Het individueel handelingsplan houdt op een specifieke manier rekening met de communicatie, sociale vaardigheden, vrije tijdservaringen, gedrag en emotionele ontwikkeling
- * Het in kaart brengen van meetbare en observeerbare doelen die rekening houden met de specifieke zorgvraag van de leerling.
- * Het beschrijven van individuele aanpassingen van de omgeving die nodig zijn voor de leerling met ASS tot de ruimte, tijd, werkactiviteiten en werkorganisatie.
- * Werkafspraken rond sensorische problemen van de leerling met ASS (geluid, licht, tast, geur, smaak enz.)
- * Afspraken over methodes en werkvormen die systematisch gebruikt worden om vaardigheden aan te leren, te bevorderen en te generaliseren.

Uit het educatieve programma (deel 1) kies ik de volgende onderdelen om mij in mijn onderzoek op te richten. In het opstellen van een individueel handelingsplan voor leerlingen met ASS is het belangrijk oog te hebben voor :

- * *specifieke informatie over stereotiep gedrag, sociale vaardigheden, taal en communicatie, verbeelding, specifieke interesses, sensorische problemen van de leerling*
- * *Werkafspraken rond sensorische problemen van de leerling met ASS (geluid, licht, tast, geur, smaak enz.)*

1 INDIVIDUELE BEELDVORMING (BEGINSITUATIE) (Autisme Kijkwijzer: BUO-versie)

voorafgaand aan het opstellen van het InIndividueel Handelingsplan (IHP)

Item	Helemaal niet	Minimaal	In mate zekere	In mate grote	Bij In ASS alle	Ik niet weet	Commentaar. Of
1 Men vertrekt van de aanwezige, beschikbare informatie over de leerling. Dit betekent dat men het leerlingendossier vooraf grondig doorneemt zodat men weet welke testen reeds werden afgenomen en welke diagnoses eventueel werden gesteld.	0	1	2	3	4	?	
2 Voor de inventarisatie van de beginsituatie van de leerling maakt men gebruik van:							
a algemene ontwikkelingsschalen en gestandaardiseerde observatiemethoden	0	1	2	2	4	?	
b specifieke instrumenten voor autisme	0	1	2	3	4	?	
c een overzicht van recente vorderingen en functioneren van de leerling.	0	1	2	3	4	?	
d informatie over de ouders en het gezin	0	1	2	3	4	?	
3 De beeldvorming (beginsituatie) over de leerling heeft specifiek betrekking op zijn/haar:							
a sociale vaardigheden	0	1	2	3	4	?	
b taal en communicatie (details zie vraag 4 en 5)	0	1	2	3	4	?	
c verbeelding	0	1	2	3	4	?	
d stereotiep gedrag	0	1	2	3	4	?	
e werkgedrag	0	1	2	3	4	?	
f specifieke interesses, thema's of onderwerpen waar de leerling zich uitermate voor interesseert	0	1	2	3	4	?	
g sensorische problemen (tast, smaak, geur, licht, geluiden, enz...)	0	1	2	3	4	?	

1 INDIVIDUELE BEELDVORMING: vervolg	Helemaal niet	Minimaal	In zekere mate	In grote mate	Bij alle In ASS	Ik weet niet	
4 Men gebruikt volgende informatiebronnen om een specifiek beeld te vormen over de spraak en de communicatie van de leerling met autisme:							
a gestandaardiseerde methodes over spraak en communicatie	0	1	2	3	4	?	
b informatie van de ouders of voogd	0	1	2	3	4	?	
c observaties van de spontane communicatie	0	1	2	3	4	?	
d externe diensten	0	1	2	3	4	?	
5 Men vormt een beeld over volgende vormen van communicatie:							

a de receptieve communicatie: welk <i>niveau</i> van communicatie begrijpt de leerling? (verwijzers, voorwerpen, foto's, prenten, pictogrammen, gebaren, gesproken taal, geschreven taal, enz.)	0	1	2	3	4	?	
b de expressieve communicatie: welke communicatie <i>vorm</i> gebruikt de leerling actief en over welke <i>woordenschat</i> beschikt de leerling?	0	1	2	3	4	?	
c de communicatieve intentie: welke <i>communicatie functies</i> gebruikt de leerling? Wat bedoelt de II.?	0	1	2	3	4	?	
d het <i>gebruik</i> van taal en communicatie en dit binnen verschillende contexten	0	1	2	3	4	?	
6 Alle gegevens van de beeldvorming (beginsituatie) worden verzameld in een document.	0	1	2	3	4	?	
a Dit document is goed verstaanbaar.	0	1	2	3	4	?	
b Dit document geeft aanbevelingen voor het IHP.	0	1	2	3	4	?	
c Dit document wordt aan de ouders (en ev. leerling) en alle betrokkenen gegeven.	0	1	2	3	4	?	
d Dit document wordt met hen (cé) besproken.	0	1	2	3	4	?	

2 DE UITWERKING VAN EEN INDIVIDUEEL HANDELINGSPLAN (IHP)

Item	Helemaal niet	Minimaal	In zekere mate	In grote mate	Bij alle lin ASS	Ik weet niet	Commentaar. Of 
1 Het IHP houdt op een specifieke manier rekening met de volgende domeinen:							
a communicatie	0	1	2	3	4	?	
b sociale vaardigheden	0	1	2	3	4	?	
c gedrag en emotionele ontwikkeling	0	1	2	3	4	?	
d vrijetijdsvaardigheden	0	1	2	3	4	?	
e zelfredzaamheid en huishoudelijke vaardigheden	0	1	2	3	4	?	
f werkvaardigheden en werkgedrag	0	1	2	3	4	?	
g schoolse vaardigheden.	0	1	2	3	4	?	
2 De geselecteerde ontwikkelingsdoelen*:							
a staan in rechtstreeks verband met de aanbevelingen die komen uit de beeldvorming (beginsituatie) van de leerling	0	1	2	3	4	?	
b houden rekening met de specifieke zorgvraag van de jongere	0	1	2	3	4	?	
c houden rekening met de zorgen en prioriteiten van de ouders	0	1	2	3	4	?	

d zijn observeerbaar en/of meetbaar	0	1	2	3	4	?	
e zijn gekozen om eveneens doelstellingen op lange termijn te halen (bijvoorbeeld: in het lager onderwijs denkt men reeds aan het secundair onderwijs en in het secundair onderwijs denkt men al aan het leef- en werkmilieu van de leerling met autisme)	0	1	2	3	4	?	

2 DE UITWERKING VAN EEN INDIVIDUEEL HANDELINGSPLAN (IHP): vervolg

3 Het IHP beschrijft de individuele aanpassingen van de omgeving die nodig zijn voor de leerling met autisme met betrekking tot de:	Helemaal niet	Minimaal	In zekere mate	In grote mate	Bij alle lln ASS	Ik weet niet	Commentaar. Of 
a ruimte	0	1	2	3	4	?	
b tijd	0	1	2	3	4	?	
c werkactiviteiten en werkorganisatie	0	1	2	3	4	?	
4 Er worden werkafspraken gemaakt rond:							
a stereotiep gedrag van de leerling met autisme	0	1	2	3	4	?	
b specifieke interesses van de leerling met autisme	0	1	2	3	4	?	
c sensorische problemen van de leerling met autisme (geluid, licht, tast, geur, smaak, enz.)	0	1	2	3	4	?	
5 In het IHP worden de methodes en/of werkvormen beschreven die systematisch worden gebruikt om vaardigheden aan te leren, te bevorderen, te handhaven en te generaliseren.	0	1	2	3	4	?	
6 De ouders worden als actieve partners betrokken binnen het werken met een IHP.	0	1	2	3	4	?	



Bijlage 3 : Beeldvorming school: Passend onderwijs met autisme als graadmeter

Op een autisme vriendelijke school mogen de individuele verschillen van leerlingen er zijn en wordt er gezamenlijk naar praktische oplossingen gezocht (VAB 2016). Met mijn leidinggevende en een aantal collega's heb ik hier op gereflecteerd om zo onze uitgangspositie in kaart te brengen. Hieronder een verslag van ons gesprek.

In de vragenlijst zijn de kwaliteitseisen van de Nederlandse vereniging voor Autisme terugvinden (NVA , 2013). Vroegtijdige en handelingsgerichte autismediagnostiek is daarvoor belangrijk. Het IQ-profiel zal zeker een rol spelen maar mag geen uitgangspunt zijn. Vooral het vaststellen van een sterkte/zwakte profiel en een individueel afgestemd zorgprogramma vraagt zorgvuldigheid.

De vragen per categorie en gaan over: **Algemeen beleid, schoolcultuur, inrichting van de school en organisatie van het onderwijs, instroom en doorstroom, zorg en ondersteuning en preventie en beleid uitval.**

Belangrijkste aandachtspunten uit de vragenlijst ter verbetering zijn:

- * Binnen onze schoolcultuur zouden we de ouders nog meer kunnen zien als pedagogische partners en het benutten van hun ervaringsdeskundigheid.
- * Het regelmatig scholen van personeel met gespecialiseerde kennis van autisme en toetsing is nodig. De medewerkers regelmatig scholing aanbieden door middel van studiedagen of een training is belangrijk om goed onderwijs te borgen.
- * Het vraagt maatwerk waarbij de invloed van de omgeving op het individu wordt afgestemd.

Beleid: In het beleid en in ons schoolplan staan veel bewoordingen van het op maat bieden van een passende ondersteuning. Er is weinig aandacht voor de 'open cultuur' waarin medewerkers open zijn over hun handelingsverlegenheid en er gezocht wordt naar bewust van elkaar leren. Ook het betrekken van ouders bij de ontwikkeling, implementatie en evaluatie van het schoolplan scoort onvoldoende. Autisme vriendelijk en het zoeken naar de verdieping in wat autisme wel en vooral niet is wordt door mij gemist.

Schoolcultuur: Het uitgaan van de verschillen van zowel de leerlingen als van de medewerkers zijn voldoende. Ook het aansluiten bij de interesses en talenten is voldoende. De open houding en het stimuleren van een klimaat over handelingsverlegenheid, kijken bij elkaar om te leren en hulp te vragen scoort laag. Wel is er ruimte om uitzonderingen te maken voor leerlingen maar die zijn niet altijd bewust vanuit visie op autisme onderbouwd.

Inrichting van school en organisatie van onderwijs:

In onze organisatie zijn er veel veranderingen in het rooster, onderwijsgeven en worden wijzigingen vaak last minute doorgegeven. Het niet doorgaan van zwemmen op de ochtend zelf of geen gym zijn voor mijn leerlingen grote stressfactoren. Tegenwoordig is er vaak tijdens de lessen app-verkeer en dit werkt sneller dan de mail. Kennis over autisme vind ik echt onvoldoende. Mij adjunct vind dat dit er wel voldoende is. Er wordt sporadisch aan scholing gedaan vaak geheel vrijblijvend en individueel. Zo kun je hier niet op terugrijpen als onderbouwing voor het invullen van de begeleidingsbehoeften van een leerling. Ook bij het

vermoeden van ASS is er weinig bekend over de nog te nemen stappen als leerkracht. Er zijn geen signaleringslijsten op het gebied van ASS of sensorische profiel.

De internbegeleider of orthopedagoog zijn wel aanspreekbaar. Kennis over prikkelverwerkingsproblematiek vraagt verdere verdieping.

Instroom en doorstroom:

Onze school bekijkt per leerling of er voor hem of haar een passende plek is. Het entree onderzoek, een tijd nemen om te kijken in welke groep een leerling het beste geplaatst zou kunnen worden zou een aanbeveling zijn. De doorstroomvragen zijn voor ons niet relevant.

Zorg en ondersteuning:

De integrale benadering, overleg met ouders en eventuele andere ondersteuners en wijkteams is niet altijd vanzelfsprekend. Wijkteams mogen niet altijd de aard van hun ondersteuning met school bespreken. Dit is lastig voor een eenduidige aanpak en bij het opstellen van een ondersteuningsplan. Het uitgaan van de wensen van de ouders staat niet op de eerste plaats bij ons of zijn leidend bij het maken van een ondersteuningsplan. Dit is bij ons op school vaak al weergegeven in de ontwikkelplannen. De ontwikkelplannen worden wel uitvoerig besproken met ouders en ter goedkeuring getekend. Professionals van buitenaf zijn welkom bij ons op school en er wordt altijd tijd vrij gemaakt. Voor onze leerlingen worden er niet vanuit school snel professionals van buitenaf gevraagd. Dat terwijl er met de gelden daarvoor (pgb's) meer mogelijk zou zijn. Dit zou ook de groepsleerkrachten kunnen helpen in het bieden van gevraagde ondersteuning. Hier wordt nog minimaal gebruik van gemaakt.

Verzuim en thuiszitters:

Dit speelt alleen in hele uitzonderlijke gevallen. Leerlingen met een ZML indicatie komen zelden thuis te zitten. Bij oververmoeidheid of te veel inter- of externaliserend gedrag komt er meestal een aanpassing in het rooster en de dagindeling. Er zijn meer gevallen bekend waarin jeugdzorg een rol speelt omdat de thuissituatie zorgelijk is.

Opvallendheden:

Vanuit de gesprekken en de antwoorden wil ik in mijn onderzoek het item over de open houding van medewerkers en het leren van elkaar op de achtergrond willen meenemen. Binnen de schoolcultuur zouden we de ouders nog meer kunnen zien als pedagogische partners en het benutten van hun ervaringsdeskundigheid. In een autismevriendelijke cultuur mag geleerd worden door zowel de eigen medewerkers, individuele behoeften van leerlingen en leerkrachten zijn bespreekbaar. (Vanuitautismebekeken, 2016) Aanvullend hierop kun je ook de kwaliteitseisen van de Nederlandse vereniging voor Autisme terugvinden in de vragen (NVA, 2013) In hun kwaliteitseisen stellen zij ook dat vroegtijdige en handelingsgerichte autismediagnostiek belangrijk is. Het IQ-profiel zal zeker een rol spelen maar mag geen uitgangspunt zijn. Vooral het vaststellen van een sterkte/ zwakte profiel en een individueel afgestemd zorgprogramma vraagt zorgvuldigheid. Het blijft maatwerk en vooral de aanpassingen om de draagkracht van iemand met ASS en een VB te waarborgen door rekening te houden met groepsgrootte en activiteiten vraagt continue bezinning binnen onze onderwijspraktijk. Zij stellen ook dat het regelmatig scholen van personeel met gespecialiseerde kennis van autisme en toetsing nodig is.

Bijlage 4: voorbeelden hyper- en hyporesponsiviteit

(Bron: "Autisme en zintuiglijke problemen" Van Berckelaer-Onnes, Degrieck en Hufen, 2017)

Zintuig	Voorbeelden van hyper- en hyporesponsiviteit
Tast	<i>Hyperresponsiviteit: is overgevoelig voor bepaalde kledingstoffen, heeft moeite met aanrakingen en lichamelijke verzorging.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: tikt steeds op voorwerpen of wrijft over oppervlakken.</i>
Reuk	<i>Hyperresponsiviteit: overgevoeligheid voor geur van etenswaren of van mensen (bijv. zweet of parfum).</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: voortdurend ruiken aan dingen en mensen, met ontlasting smeren.</i>
Smaak	<i>Hyperresponsiviteit: beperkte variatie in voedsel, voorkeur zachte smaken, kokhalzen bij bepaalde smaken.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: voorkeur voor sterke smaken, bijv. sambal, oneetbare dingen eten.</i>
Visus	<i>Hyperresponsiviteit: last hebben van licht, reflecties en felle kleuren, afgeleid worden door patronen, het onplezierig vinden om aangekeken te worden.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: visuele prikkels laat opmerken, sterke lichtbronnen opzoeken, rechtstreeks in de zon kijken, geen overzicht hebben over de ruimte, lichten aan en uit doen, met de vingers voor de ogen bewegen.</i>
Gehoor	<i>Hyperresponsiviteit: oren bedekken met de handen, panisch voor geluid van stofzuigers en boormachines, last hebben van lawaaierige ruimtes zoals eetzaal en speelplaatsen, geluid overstemmen door harde of andere geluiden te maken.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: voorkeur voor harde muziek, oor heel dichtbij muziekinstallatie houden, op voorwerpen tikken of slaan, vertraagde reactie op opdrachten, geen reactie op omgevingsgeluiden die heel nabij zijn.</i>
Proprioceptie	<i>Hyperresponsiviteit: wordt zelden waargenomen.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: te stevige hand geven, opzoeken van buiging en strekking van spieren, graag onder zware voorwerpen kruipen, slappe spierspanning, motorisch onrustig, graag klimmen, springen, duwen, trekken.</i>
Evenwicht	<i>Hyperresponsiviteit: angst bij voeten van de vloer, bang in een speeltuin, afweer ruw spel, last in de auto of op de fiets, bang voor vertraging, remmen, stoppen, versnellingen.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: rondjes draaien, schommelen, graag op trampoline springen.</i>
Interoceptie	<i>Hyperresponsiviteit: geïrriteerd raken bij honger en dorst.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: geen honger- of dorstgevoel, aandrang niet tijdig opmerken, vermoeidheid niet op tijd kunnen inschatten en doorgaan tot uitputting.</i>
Nociceptie	<i>Hyperresponsiviteit: reageren op het minste schrammetje, kleinzerig zijn, steeds de aandacht richten op een wondje, veel last van muggenbeet.</i>
	<i>Hyporesponsiviteit: niet reageren op verbranding, te warm badwater, te warme drank, blessures niet opmerken.</i>

Bijlage 5: Verslag en advies bij sensorische problemen van R

Verslag en advies bij sensorische problemen

(vragenlijst: 'verschillende ervaringen, verschillende werelden. Werkgroep autisme, waarneming en verstandelijke beperking' 2017)

Afname door: Willeke van den Berg
Met: ouders
datum : 5-10'18
Op vraag van: school-leerkracht-ouders R.D.
Leerling: R. D.
leeftijd : 13 jaar m/v
Diagnose : matige VB, ASS, ADHD, epilepsie

Deel 1 : resultaten waarneming en zintuiglijke ervaringen

Gevoeligheden in de waarneming

	Raakt overstuurd door	Vermijdt	Heeft voorkeur voor
Kijken/ Zicht	* heeft moeite met fel licht en lichtcontrasten/ flitsen * visuele veranderingen in de vloer * bliksem/ foto's	* oogcontact, kruipt graag in een hoekje of zoekt een rustige plek.	* kleine details en kleurtjes, verzamelt ook spulletjes * zoekt bep. Visuele prikkels (licht en beweging) * beeldschermen/computer heeft grote aantrekkingskracht * televisie, in de bus zitten (naar buiten kijken)
horen /geluid	* geluid wat te hard staat (muziek, buiten) * snel wakker door geluid in de ochtend * diffuse geluiden (menigte mensen, eet dan langzamer) * sluit de oren af bij allerlei geluiden * reageert opvallend op mensen en dieren of voorwerpen die geluid maken * overstuurd bij plotse geluiden onweer, stofzuiger, grasmaaier, brommers, blaffende honden, boren	* tondeuse van de kapper (trilling en geluid is niet fijn)	* zee geluid/ mens * ritselen en scheuren * rijden in de auto * speelgoed met geluid * geluiden. Maakt ze zelf, tikt, slaat op voorwerpen. Muziek/liedjes.
Voelen/ tast	* Niet graag aangeraakt door mensen. (te dichtbij zitten, schuift dan op) * haren wassen, nagels knippen, tondeuse * heeft oraal –tactiel probleem. Houdt niet van tandenpoetsen, prik in limonade, eet vlug, voelt aan het eten, * reageert sterk op koude en warmte, niet graag buiten . * hoge of wisselende beleving van pijn (wondjes)	* te veel aanrakingen van anderen. Speelt graag alleen in de ruimte. Kijkt naar het weer. * vieze handen? Selectief in waar hij mee wil eten. (vork/vingers)	* ruimte * uitkleden, schoenen uit * kauwt graag op iets (vroeger) * Zoekt wel aanraking op, op zijn initiatief. Selectief zelfs een knuffel. *Zoekt contact met materiaal (zandbak, lintjes, deken, kussen, touwtjes)
ruiken	* af en toe problemen met stoelgang, moet gestructureerd worden. * houdt vast aan gekende geuren * gevoelig voor lichaamsgeuren/ sterke geuren	* reageert op lichaamsgeuren, houdt dan afstand.	* etensgeuren. Ruikt goed aan eten voordat hij het op eet.

smaken	* vroeger sterk reagerend op eten en smaken. Hij wil nu graag proeven als het lekker ruikt. * vroeger ook oneetbare spulletjes in zijn mond * reageert soms niet op smaak		
evenwicht / vestibulair	* reageert opvallend schrikachtig of vermijdt vrij gewone lichamelijke bewegingsactiviteiten. - Evenwicht en balans is lastig, vermijdt deze activiteiten. (liggen op springkussen, draaimolen wel fijn , zoekt deze wel op)		* Zit graag in de bus, springt heel hard op het luchtkussen, rolt en wiegt heen en weer, geniet van kermisattracties en schommels.
Spierspanning/ proprioceptie	* heeft een verminderd bewustzijn van zijn lichaam in beweging. (draait met hele lichaam, zet voeten apart neer, repetitieve handelingen met handen, lichaam, hoofd) * heeft een verminderd bewustzijn van zijn lichaam bij manipulatie (hanteren van kleine voorwerpen, geringe spierkracht, houdt voorwerpen niet stevig vast, laat dingen uit handen vallen) - Tijdens lopen geen voorwerpen vasthouden. * niet altijd bewust van lichaamssignalen (plast soms in zijn broek) eet vlug, honger, verzadigingsgevoel is summier. * kent niet altijd eigen krachten, bij spel soms fanatiek * R. heeft veel tijd nodig om te stoppen, soms loopt hij iets houterig. - Hij reageert ook wat verkrampd als hij bewogen wordt.		* Houdt van stoeien

Algemene bijzonderheden in de waarneming

1.2 Onvermogen of moeilijkheden om onderscheid te maken tussen voor en achtergrond	R. heeft moeite met diepte en afstand. Vindt zaken niet terug. (visueel geen onderscheid) (trekt verkeerde broek aan in gymkleedkamer) Maakt auditief geen onderscheid. Raakt snel afgeleid door allerlei geluiden. Ook bij smaak en tactiele prikkels maakt hij geen onderscheid tussen voor en achtergrondprikkel of smaken.
1.3 gevoeligheid of verstoring voor een specifieke prikkel	Raakt gefrustreerd door bepaalde geluiden(hond, grasmachines, motor) Raakt gefrustreerd door bepaalde specifieke tactiele prikkels (broek graag los) Wisselend materiaal. Bij geur, smaak, eigen bewegingen. Hij draait graag rond op de schommel. Ook bij regen en natte sneeuw (koude) is hij snel in de stress
1.4 fascinatie voor bepaalde prikkels	Kleuren en patronen (druppel-zand-loper) Bewegingen en glanzende flikkerende of reflecterende voorwerpen. TL- vormen van verlichting

	Fascinatie voor specifieke tactiele prikkels (wrijven over zijn rug, vibraties) Sensorisch materiaal. (dekentjes van fleece) Fascinatie voor geur (badschuim), specifieke drukervaring (zoekt druk op, zware materialen) R. zet ook zijn lichaam op spanning, hij maakt vaak vuisten. (vindt het lastig om te plassen, als hij weet dat hij straks met de zandloper mag, ontspant niet) Zoekt ook specifieke vestibulaire prikkels. Draait vaak rond zijn eigen as.
1.5 inconsistente of fluctuerende waarneming <i>(prikkels niet altijd op dezelfde wijze waargenomen)</i>	R. toont uiteenlopende reacties op dezelfde visuele prikkels (licht, patronen). Ook wisselende reacties op dezelfde auditieve prikkels (alarm) Ook bij tast (aanraking, warmte, pijn) geur, smaak, houding en proprioceptie. (houding lastig, kopje vasthouden). Soms bij dezelfde bewegingen wisselende reacties. (ronddraaien)
1.6 gefragmenteerde waarneming (gedeeltelijke waarneming)	R. richt de aandacht op kleine onderdelen in plaats van het totale visuele beeld. (het moet kloppen) R. richt de aandacht op details en raakt verward wanneer bepaalde details veranderen in een tactiele waarneming. (alleen met een vork willen eten). Reageert op sommige kleding, vaak geen riem om. (trekt vaak aan zijn kleren). Richt de aandacht op details en is verward wanneer bepaalde smaken/ details in bewegingsactiviteiten veranderen. (gym)
1.7 vervormde waarneming	Visueel: Aarzelt bij hoogtes, laagtes, drempels. Lijkt te schrikken wanneer er iemand onverwachts in de buurt komt. R. vindt het moeilijk om een bal te vangen ondanks goede oog-hand coördinatie. Auditief: raakt een voorwerp aan voor het vast te pakken. R. controleert de auditieve waarnemingen. Smaak: R. lijkt een wisselende ervaring op een smaak te hebben, ene keer wel lekker andere keer weer vies. Vestibulair: R. lijkt een wisselend evenwichtsgevoel te hebben.
1.8 vertraagde waarneming	R. reageert vertraagd op auditieve prikkels. R. antwoord vertraagd (of juist heel snel maar niet juist), echolalie, heeft moeite met openvolging van verschillende instructies. Reageert vertraagd op auditieve prikkels. Hij antwoord laat op een gestelde vraag of instructie en heeft moeite met het opvolgen van verschillende instructies. R. laat echolalie zien (napraten van geluiden zonder betekenis daarvan te doorgronden of mee te nemen)

Hoe worden de zintuigen gehanteerd door R.

Gebruikt één zintuig tegelijk	Lijkt op bepaalde ogenblikken niets te horen, zien, voelen, ...	Zijdelings waarnemen	Voorkeurwaarneming Voorkeurkanaal
Als hij aan het kijken is kan hij niet tegelijkertijd luisteren, voelen,		Vermijdt rechtstreeks kijken(pet, geen oogcontact)	Voelen geeft niet genoeg informatie dus kijkt, ruikt, smaakt, luistert aan /naar mensen en

ruiken en bewegen. Bij te veel visuele afleiding vindt R. het moeilijk zich te focussen op zijn taak			dingen. R. compenseert om vat te krijgen.
---	--	--	--

Algemeen besluit en kwetsbaarheid

R. heeft moeite met het scheiden van voor en achtergrond prikkels. Als R. de klas in komt zie je ook dat hij vaak overspoelt wordt door alles wat hij ziet. Zijn focus op zijn taak verliest hij dan. R. filtert de informatie die op dat moment belangrijk is niet en heeft daarin begeleiding nodig. Bij een taak uitvoeren is het belangrijk dat we zo veel mogelijk ruis aan extra spullen en mensen wegnemen, een prikkelarme setting helpt R. de juiste focus te vinden. R. neemt de wereld op een inconsistente of fluctuerende manier waar. Een identieke prikkel wordt niet steeds op eenzelfde manier waargenomen. Dit maakt dat hem dingen en situaties weer als nieuw aanvoelen. In onze begeleiding vraagt dit veel geduld en begrip voor zijn manier van waarnemen. Soms reageert hij heel sterk op prikkels en een andere keer heeft hij er geen last van. Het is daarom belangrijk om zijn lichaamstaal goed te leren lezen. Bij overprikkeling zie je dat hij hyper en gestrest kan zijn. Hij wordt nog drukker door inmenging van anderen die tegen hem gaan praten. Het helpt vaak beter om hem via een activiteit (kneden, stukjes breken) tot kalmte te krijgen.

Zicht: Overgevoeligheid kan leiden tot twee soorten ervaring. Verstoring of fascinatie. Bij R. zien we zeker fascinatie voor kleurpatronen zoals in de vloeistof-time-timer. Fascinatie kan ook aanleiding geven tot onrust, angst en probleemgedrag. R. vraagt duidelijkheid qua tijd en kan klokkiijken. Tijdsdruk is niet fijn voor hem en geeft stress. Hij maakt graag zijn taak af en het is beter om te kijken waar een taak kan worden afgerond als stoptijd. Waar mogelijk maken we die afspraak ook met hem. Hij kijkt anders continue op de klok en raakt gestrest en gaat daardoor slordig en snel werken. R. heeft een duidelijke fascinatie was voor kleuren en beweging. De kleur rood en de patronen van de gekleurde druppels die door de zandloper druppelen maken hem rustig en geven alertheid. daardoor ontstond ook de ruzie met andere leerlingen. Het was steeds een strijd wie de druppelloper mocht hebben en wanneer. R. mag met de zandloper naar toilet om zo tijd te nemen voor ontlasting. Het geeft R. veel stress als hij denkt geen tijd genoeg te hebben. Waar eerder de time-timer mee ging maken we nu gebruik van zijn voorkeur voor kleur en kleine details. Aan het begin van de dag zetten we deze op zijn tafel met het picto van de wc. Hij voelt door de gebrekkige werking van zijn intero-sensoren niet goed of hij naar toilet moet en dan gaat hij niet met de gevolgen van dien. In het weekend gaat hij elke ochtend en daarom hebben we na contact met ouders dit overgenomen. Als je zegt dat het moet dan lijkt er een knop om te gaan in zijn hoofd. Hij kan op (meestal) op commando zijn ontlasting doen mits het rustig is in de gang en niemand aan de deur komt. R. vindt het fijn om naar buiten te kijken. We laten hem vaak op de grote bank voor het raam zitten met een gekozen leesboek of met tip=toi. Een boek met een interactieve pen. In het boek zitten veel liedjes waar hij van houdt, veel info en kennis over de wereld wat hij heel leuk vindt. Ook zijn er vragen en weetjes en zit er een quiz in. Hij kan dit zelfstandig en dat vindt hij blijkbaar heel fijn.

Geluiden: Hij maakt zelf heel graag geluid. Hij zingt graag elke dag zijn lievelingsliedjes en danst erbij. Hij stampt dan heel hard met zijn voeten op de vloer en lijkt zich zelf zo te reguleren. Hij vindt onverwachte geluiden heel eng en kan daar geen betekenis aan verlenen. Hierin heeft hij hulp nodig. Muziek is fijn voor hem maar het wisselt in zijn manier van reageren. In werk wat gemakkelijk is kan muziek heel ontspannen werken. Als er werk is waar concentratie en denken voor gevraagd wordt leiden geluiden hem snel af. Onze klas zit boven en als we de ramen open hebben geven omgevingsgeluiden onrust. Als hij niet kan zien wat het is (bv. graafmachines , tractoren) maakt het hem bang. Hij vraagt dan zelf niet of het raam dicht mag maar hij schudt dan meer met zijn hoofd of zit onrustiger op zijn stoel. Als begeleiding is het raadzaam duidelijk aan te geven dat er geluid komt

en of het volume goed is. Hij geeft het aan als je het hem vraagt, niet uit zichzelf. R. trekt zich terug op de speelplaats en op feestjes als er sprake is van overbelasting.

Tast: Hij wordt niet graag aangeraakt door anderen. Thuis stuurt hij anderen uit de stoel maar op school niet. Opkomen voor zichzelf is een speerpunt in ons Rots en Water programma waar hij aan deel neemt en waar wij in de klas ook mee werken. Soms ben je water en soms een rots. Dan mag je jezelf beschermen. Hij maakt zich erg druk in de klas of we wel naar buiten moeten gaan in de pauze. Hij is bang voor neerslag en kijkt vaak naar het weerbericht op de computer. Hij vindt het niet erg om vieze handen te maken. Het kneden van deeg en klei (zand) geeft een fijne prikkel voor hem. Tevens leert hij zo het uitoefenen met druk en kracht waar je rustiger van wordt maar wat vaak lastig is voor hem. Hij laat vaak spullen vallen of pakt ze net iets te licht vast.

Ruiken: Hij heeft een grote gevoeligheid voor geur. Hij vindt het fijn om ook te bakken en te koken. Geniet van de geuren in de keuken. Hij geeft zelf aan als de geur te sterk is (bv. thee cocossmaak) dan vragen wat hij wil, hij geeft dit niet adequaat aan. Hij maakt wel een opmerking maar is niet duidelijk in wat hij wil of welke keuze hij heeft. De context steeds verhelderen. Hij vindt het heerlijk om te spelen in het sop met geur. Werken met scheerschuim of geurende materialen heeft zijn voorkeur.

Smaak: Met nieuwe smaken kan hij sterk reageren. Koken vindt hij leuk en hij durft ook nieuwe smaken te proberen. Opletten met warme of koude gerechten want hier kan hij sterk op reageren. R. ook waarschuwen bij hitte en het vasthouden van pannen. Door geringe spierkracht en schrik voor hitte kan hij hier onvoorspelbaar op reageren. Duidelijk laten zien waar hij de pan kan vastpakken en samen oefenen. Soms reageert hij niet op smaak en kan daardoor ook oneetbare zaken in zijn mond steken.

Proprioceptie/spierspanning: R. struikelt vaak en heeft een verminderd bewustzijn van zijn lichaam. Hier rekening mee houden in het laten lopen met gevaarlijke, breekbare of zware voorwerpen. Hij stoeit wel graag maar op zijn eigen initiatief. Ook danst hij graag waardoor hij komt tot meer bewustzijn van zijn lichaam in de ruimte. Geef hem ook de ruimte, hij botst nog weleens tegen anderen aan.

Vestibulaire: R. zoekt graag schommels op en bewegende elementen. Hij klimt wel moeizaam ergens op maar hij vindt het fijn om hoog te staan of te zitten. Dit levert soms gevaarlijke situaties op. Wijs R. dan op een iets veiligere manier om daar toch te komen (hoge houten trap in de hal). Hij ziet zelf geen gevaar. R. zoekt zelf deze prikkels graag op.

Deel 2: Advies

Algemeen : Zijn profiel lijkt veel overeenstemming te hebben met dat van een overprikkelde leerling die met een passieve manier om op die prikkels te reageren. (overzichtlijst gedragingen bij over- en onderprikkeling). R. Hij laat vaak zien dat hij hyper is en zeker met de ADHD is dat een lastige combinatie. Zijn medicatie zorgen ervoor dat de prikkels minder binnen komen. Gedrag wat daarbij past zien we vaak bij R. terug. Kort concentratievermogen, heftig en negatief reageren op harde en onverwachte geluiden, geuren ruiken die anderen niet opmerken. Hij zoekt verbaal veel verheldering en blijft vaak doorvragen totdat het visueel is gemaakt.

Kiezen van rustgevende strategieën: Het klimmen op de trap in de hal kiest hij zelf graag als strategie om zich weer meer met zijn lichaam te verbinden. Door het gebruik van de prikkelmeter kan hij je laten zien hoe hij zich voelt of de begeleiding kan visueel maken hoe ze hem ziet op dat moment. Het legen van zijn "emmer" of drukke hoofd kan op verschillende manieren. Sensorische interventies die geschikt zijn voor hem liggen vooral op het gebied van geluid en muziek. Het met

hem praten en bespreken van de situatie helpt hem ook om meer grip te krijgen. Door interventies op het gebied van proprioceptie het bewegen, dansen

Sensorische interventies:

* Geef R. controle in aanbod en omgeving. Hij kan goed zijn keuze aangeven afhankelijk van zijn alertheidsnivo.

* Het opdoen van reafferente prikkels, prikkels die hij zelf opdoet. Hij speelt graag met slijm, zand, sop, deeg.

* Activiteiten die werken op het vestibulaire en proprioceptieve systeem. Dit helpt hem om meer informatie vanuit zijn lichaam te krijgen en is voor hem een kalmerende strategie.

Advies ivm communicatie R.

Door de omgeving te scannen, alles goed te bekijken krijgt R. grip op de omgeving. Gebruik van picto's en visuele ondersteuning, kalender, agenda helpt hem om de activiteit te plaatsen in de tijd en dagritme. Hij begrijpt taal en spreekt goed en verstaanbaar maar niet altijd adequaat, hij verzint veel en spreekt niet altijd de waarheid. Bij het uitvoeren van een taak is taal niet voldoende en gebruiken we zoveel mogelijk concreet materiaal. Hij functioneert op het representatieniveau wat communicatie betreft en daardoor kan hij moeite hebben met grapjes en gezegdes. R. heeft letterlijk taalgebruik en spreekt anderen na. Dit geeft vaak verwarring. De context verhelderen helpt bij het vinden van de focus. Liever geen onverwachts rechtstreeks lichamelijk contact maar wel op zijn verzoek een stevige knuffel geven. R. vermijdt vaak rechtstreeks kijken naar mensen of dingen. (lijkt door dingen heen te kijken, maakt geen oogcontact, kijkt vanuit een ooghoek)

	Vermijdt volgende prikkels	Bescherming	Specifiek zintuiglijk aanbod	Geef de persoon voldoende tijd
Wat?	Vermijdt situaties waarin te veel beroep gedaan wordt op verschillende zintuigen. Vermijdt ruimtes met te veel verschillende geluiden of plotselinge geluiden. Bespreek een vluchtplan.	Beschermt zichzelf door heel veel vragen te stellen en bevestiging te vragen. Verduidelijk in visuele ondersteuning. Hij trekt zichzelf terug als het te veel is. Kiest ervoor om te schommelen en een hoge plek te kiezen.	R. zoekt manieren om meer signalen vanuit zijn lichaam te krijgen, hij zoekt deze niet altijd zelf op. R. heeft voorkeur voor het zien van grafische patronen en wordt rustig van materiaal dat geluid maakt of beweegt zodat hij dat niet hoeft. Muziek en liedjes	R. reageert vertraagd op auditieve prikkels. R. heeft veel moeite met het overzicht en zeker in een nieuwe setting of lokaal heeft hij tijd nodig om de ruimte te screenen. Hij weet concreet niet waar te beginnen.
Hoe?	Beperkt aanbod geven en daarin keuzes maken voor hem.	Bieden van een veilige rustige setting of werkplek met weinig geluiden.	Op digibord, computer Buitenspel, schommels, zandbak	De eerste stap samen zetten, met zijn handen de beweging maken.
Waar en wanneer?	Schoolplein, zwembad, keuken	Bij alle activiteiten afhankelijk van zijn alertheid.	Buiten, klas	onderwijssetting

Verantwoordelijke voor de uitvoering: Willeke van den Berg

Datum verslag: dec 2018 Aanvullend: maart 2019

Besproken op: 08-01- '19

Met: ouders- mentor

Bijlage 6: Interview met R.

Interview met R.

R. raakt een beetje in de stress als ik vraag of ik straks even met hem kan praten. Als ik laat zien waar we over gaan praten, wanneer en waar vindt hij het heel leuk en vertelt dit wel drie keer aan de andere kinderen. We spreken af dat we (2x) 10 minuten gaan praten voordat we naar de kaarsenmakerij gaan om te werken. We visualiseren dit op het bord en dat schept duidelijk. Dit doe ik wel kort van tevoren en op dezelfde dag. Het langer van te voren aangeven lijkt bij hem averechts te werken, en hoewel hij kan lezen en klok kijken haalt hij toch de dagen vaak door elkaar en maakt het hem ook onrustig. Te veel visuele prikkels lijken hem van streek te maken. Ik heb een goede band met hem en het even 1 op 1 praten is echt heel fijn. In onze groep worden we door acht leerlingen die vragen om nabijheid aardig bezig gehouden. Het tijd nemen voor een leerling doe ik eigenlijk te weinig ook om mijn collega niet onnodig te belasten. Hij doet enorm zijn best en zegt steeds leuk hoor praten over honden. Of hij begrijpt dat je middels het gedrag van de hond naar je eigen gedrag kunt kijken vind ik lastig om in te schatten en daarom gaan we dit een week onderzoeken. Nadat ik heb verteld aan de hand van de plaatjes op de prikkelmeter over de verschillende manieren van reageren (alertheid) verteld hij het ook zo na aan iemand die toevallig even binnen kwam. Dat het over zijn gedrag kan gaan vertelt hij niet. Zijn echolalie maakt het moeilijk om hem te geloven, ook in de groep tijdens het kringgesprek praat hij graag anderen na en verteld het alsof hij het zelf net gedaan heeft. Ik probeer dus in mijn vragen leidend te zijn en daarom schrijf ik het ook op zo als hij het zei. Hij praat gebrekkig en in korte zinnen of termen. Hij roept bijna zijn antwoorden en lacht bij alles wiebelt veel op zijn stoel, kijkt naar buiten, hangt op de tafel, aait over mijn arm en kijkt naar de gang.



De plaatjes van de zintuigen doen spreken snel tot de verbeelding en hij verteld aan de hand daarvan de volgende dingen:

Kun je vertellen wat je goed kunt en is dat fijn of niet? (picto's van de zintuigen)

“Van horen en vuurwerk. Morgen is er ook vuurwerk bij Ajax tegen Juventus. Vuurwerk is niet fijn. Vogeltjes buiten die zijn niet fijn. Dan word ik onrustig dan moet het raam dicht. Van als ik iets ruik, frambozen. Hij vindt dit lekker en ook niet zegt hij. Proeven is fijn. Hij noemt aardbeienyoghurt als niet lekker. Maakt daarbij een smakkend geluid. Framboos. Voelen is fijn. Lekker pakken, slijm. Ik ben niet bang voor vieze handen. Van kijken, altijd. Dat plantje, die stok moet weg, hij wijst naar een bloembak helemaal aan de andere kant van het plein. Aanraken is fijn en stoeien ook dan schrik ik niet. Kiezen is fijn in de klas als je mag kiezen, dan doe ik tip toi .. In bad met een klein beetje koud water en warm water met lekkere badschuim. Biologie, leren van de dieren en buitens spelen op de tractor. Op de computer spelletje spelen en rekenen en 100 % nl. Ik moet elke dag oefenen, liedje van kinderen voor kinderen “pas a pas”. Eerst goed luisteren. “

Hoe weet je als je druk bent?

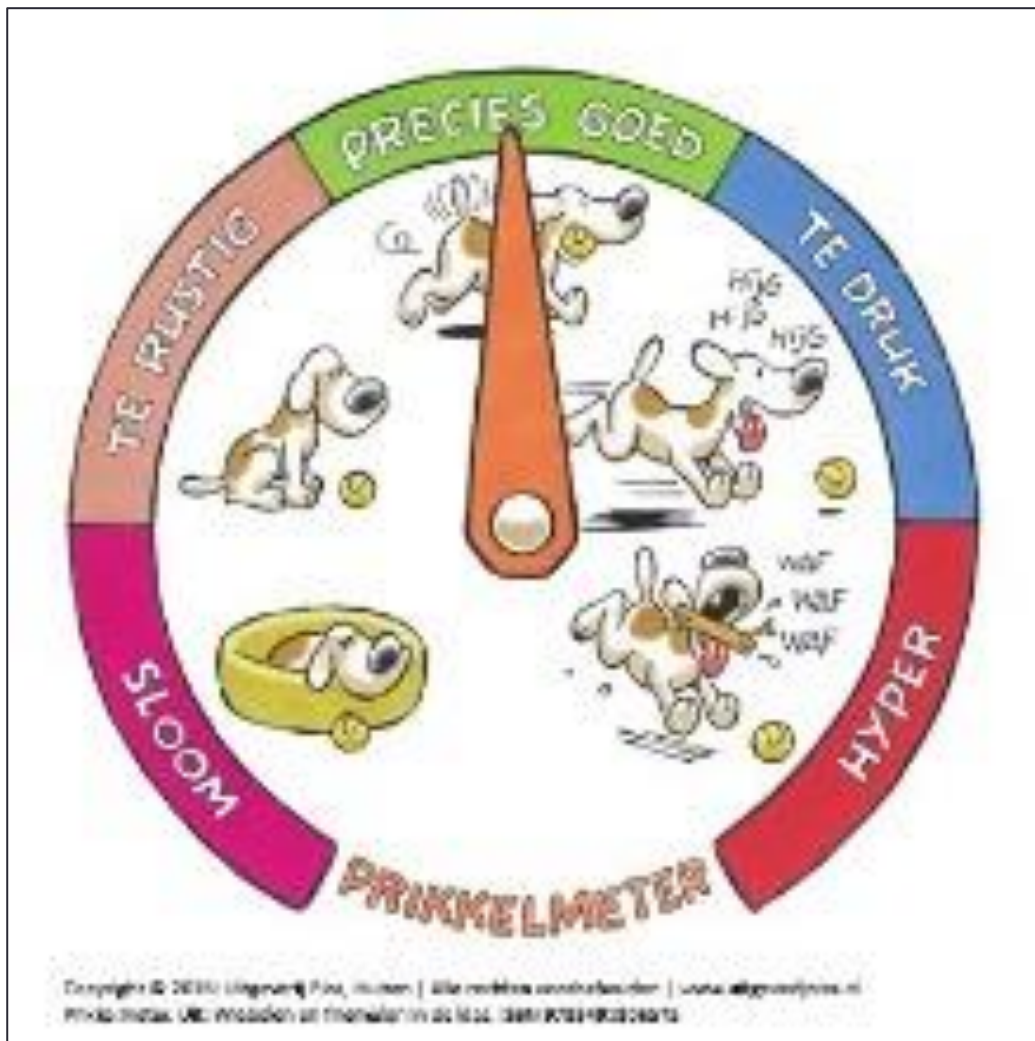
R.. “Als ik fladder. Eerst goed luisteren, soms voel ik dat ik in een ander lokaal ben. (hij vertelt ook vaak over situaties en leerlingen, juffen uit de andere klas) Van binnen naar boven, ik voel dan anders”. R. kan niet altijd aangeven welk gevoel daar bij hoort. Hij koppelt zijn ervaring niet aan gevoelens als druk, boos, eenzaam of gelukkig.

Wat zou je willen veranderen?

R. een nieuwe skelter met geluidjes, lichtjes en knopjes.

Bijlage 7 : Prikkelmeter

Bron: Wiebelen en Friemelen in de klas, Thoonsen, M. & Lamp, C. (2015) Huizen: Pica



Bijlage 8: Positieve uitzonderingen

Bron : Oplossingsgericht werken & visualisatie bij mensen met een verstandelijke beperking (De Rijdt & Van Dam, 2014)

138

Bijlage 9: Positieve uitzonderingen



Positieve uitzonderingen en successen

Uitzonderingen op het probleem

Wanneer is het probleem er minder? (ook al is het maar een heel klein beetje)	
Wat heb je dan gedaan?	
Wanneer voel jij je sterker?	
Wanneer voel jij je beter?	
Wat is er dan anders?	
Wat doe je dan anders?	