

Kids' Skills en autistische kinderen.

Welke aanpassingen moeten er gemaakt worden?

Eindrapportage over het praktijkonderzoek in het kader van de leerroute

Master Special Educational Needs (M SEN) leerroute Gedragsspecialist 2009-2011.

Arjan Breijer

arjan@familiebreijer.nl

Studentnummer: 2154778

Lesplaats: Rotterdam

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Begeleid door: Martien Groenevelt

Augustus 2011



Dit meesterstuk is gelicenseerd onder de Creative Commons Naamsvermelding – Niet Commercieel – Gelijk Delen 3.0 Nederlandse licentie.

Dit houdt in dat dit werk zonder toestemming gekopieerd, verspreid en doorgegeven mag worden. Er mogen afgeleide werken van worden gemaakt. Dit alles onder de voorwaarde dat er een naamsvermelding bij staat, niet commercieel gebruikt wordt en dan bewerkingen onder dezelfde licentie wordt vrijgegeven. Zie de link hieronder voor de exacte voorwaarden. Voor alle overige zaken kan toestemming worden gevraagd aan Arjan Breijer via arjan@familiebreijer.nl

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/nl/>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/nl/legalcode>

Dankwoord

Dit meesterstuk dat voor u ligt zou niet tot stand zijn gekomen zonder de hulp en support van anderen.

Als eerst wil ik mijn echtgenote Monique en mijn zoon Jeroen bedanken voor de tijd die zij mij hebben gegeven om dit meesterstuk te maken. Ik waardeer het dat jullie dit mogelijk hebben gemaakt! Met name Monique, omdat ik weet hoeveel op haar schouders terecht kwam als ik met mijn studie bezig was en voor het meelesen en geven van feedback. Ik zie er naar uit om weer lekker samen uitjes te gaan doen!

Daarnaast wil ik medestudenten Wim en Egbert danken voor hun open blik en het meedenken op momenten dat ik dit nodig had. Niet alleen gedurende dit meesterstuk, maar de afgelopen twee jaar was het fijn samenwerken, discussiëren, nadenken maar natuurlijk ook lol hebben! Natuurlijk kan ik op deze plaats Martien, mijn begeleider vanuit Fontys niet vergeten. Je bent altijd lekker kritisch en hebt mij nuttige opmerkingen gegeven, bedankt! Ditzelfde geldt voor de andere docenten van Fontys, met name Han en Wilbert. Ik heb veel aan jullie opmerkingen, lessen en opdrachten gehad!

Ik wil van mijn werk Monique en Tineke bedanken voor het kritisch meelesen en het geven van feedback over mijn werk. Door jullie opmerkingen is menige verbetering in dit stuk aangebracht.

Natuurlijk wil ik ook de ouders en leerkrachten bedanken die hebben toegestemd om deel te nemen aan mijn onderzoek. Bedankt voor jullie vertrouwen en inzet! Ik vond het heel fijn samenwerken.

Als laatste, maar zeker niet als minste, wil ik de drie kinderen bedanken die hebben meegedaan. Het was niet altijd makkelijk, maar jullie hebben keihard gewerkt en laten zien dat jullie echt kanjers zijn! Jullie hebben nog zoveel leerpotentie en gingen er allemaal voor om je vaardigheid te leren. Jullie zijn super!

Inhoudsopgave

Voorwoord	3
Samenvatting.....	4
Inleiding.....	6
1 Aanleiding en probleemstelling	8
1.1 Onderzoeksthema.....	8
1.2 Reden onderzoek.....	8
1.3 Begin en gewenste situatie.....	8
1.4 Onderzoeksvraag.....	8
1.5 Doel onderzoek.....	10
1.6 Verwachtingen	11
1.7 Probleemverkenning	11
1.8 Verkenning bestaande kennis	12
1.9 Aanpak.....	13
2 Literatuuronderzoek	14
2.1 Definiëring onderwerpen	14
2.2 Benodigde vaardigheden bij Kids' Skills.....	19
2.3 Lastige vaardigheden bij autisme	22
2.4 Knelpunten.....	27
2.5 Noodzaak aanpassen Kids' Skills	35
2.6 In welke stappen van Kids' Skills zitten de lastige vaardigheden?.....	36
2.7 Aanpassingen Kids' Skills	36
2.8 Gebruikte bronnen.....	39
3 Onderzoeksopzet	40
3.1 Verantwoording onderzoeksvorm.....	40
3.2 Gewenst resultaat.....	41
3.3 Data-verzamelingsinstrumenten	42
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid.....	47
3.5 Triangulatie	49
3.6 Ethiek.....	49

4	Resultaat en analyse.....	51
4.1	Resultaat voormeting	51
4.2	Resultaat nameting.....	56
4.3	Analyse	62
4.4	Samenvatting resultaat en analyse	66
5	Conclusie en discussie	68
5.1	Conclusie en discussie analyse	68
5.2	Conclusie en discussie effectiviteit gemaakte aanpassingen	70
5.3	Aanbevelingen	72
5.4	Vervolgonderzoek.....	73
6	Evaluatie onderzoek	75
	Nawoord	80
	Literatuurlijst	81
	Bijlagen	85
	Bijlage 1: Aannamen over oplossingsgericht werken	86
	Bijlage 2: De stappen van Kids' Skills.....	87
	Bijlage 3: Op welke vaardigheden doet Kids' Skills een beroep?.....	90
	Bijlage 4: Lastige vaardigheden door Theory of Mind	103
	Bijlage 5: Lastige vaardigheden door executieve functie theorie.....	116
	Bijlage 6: Lastige vaardigheden door centrale coherentie theorie	130
	Bijlage 7: In welke stappen van Kids' Skills zitten de lastige vaardigheden?	143
	Bijlage 8: Denken Voelen Doen, competentiemethodiek.....	155
	Bijlage 9: Child Outcome Rating Scale (CORS).....	156
	Bijlage 10: Child Session Rating Scale (CSRS).....	157
	Bijlage 11: Vragenlijst voor ouders en leerkracht na 1 ^e traject.....	158
	Bijlage 12: Vragenlijst voor de ouders en leerkracht na 2 ^e traject.....	159
	Bijlage 13: Vragenlijst voor de leerling na 2 ^e traject	160
	Bijlage 14: Ethiek	161
	Bijlage 15: Toestemmingsbrief deelname onderzoek.....	164
	Bijlage 16: Aandachtspunten om met Kids' Skills en autistische kinderen te werken.	168

Voorwoord

Voor u ligt mijn meesterstuk dat is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de Master Special Educational Needs opleiding, variant gedragsspecialist van Fontys Hogescholen.

Dit onderzoek heeft mij veel plezier en voldoening opgeleverd. Ik hoop dat het u ook plezier en voldoening oplevert door sneller en gericht aan het werk te kunnen gaan met Kids' Skills en autistische kinderen. Indien u vragen heeft, schroom dan niet om met mij contact op te nemen via het mailadres dat op de kaft staat.

Passend is dan ook de waarschuwing van Durrant in het voorwoord van Furman (2010) zijn boek over het gebruik van Kids' Skills;

“O, ja – wees overigens gewaarschuwd: je hebt ook een hoop plezier!”

Ik wens u veel plezier in het lezen van dit meesterstuk en in het werken met autistische kinderen en Kids' Skills toe!

Arjan Breijer

Samenvatting

Ik heb onderzocht of Kids' Skills gebruikt kan worden bij autistische kinderen, of dat daar aanpassingen voor nodig zijn. Ik heb zelf een aanpassing gemaakt en deze bij drie leerlingen uitgeprobeerd in de praktijk. Deze uitkomst heb ik vergeleken met het werken met Kids' Skills met autisten zonder aanpassingen. Ik heb dit onderzoek uitgevoerd op mijn werk bij PCBS De Vlieger. Drie autistische leerlingen, hun ouders en de leerkrachten van die leerlingen hebben aan mijn onderzoek meegewerkt.

Het doel van mijn onderzoek is het bijdragen aan het ontwikkelen van kennis over het gebruik van Kids' Skills met autistische kinderen. Zodat andere mensen deze kennis kunnen gebruiken, om indien nodig aanpassingen te maken gericht op de sociale en cognitieve belemmeringen die autistische kinderen vanuit hun autisme kunnen hebben.

Het doel in mijn onderzoek is dat ik wil weten op welke manier Kids' Skills te gebruiken is bij kinderen met autisme met een normaal tot hoge intelligentie zodanig dat er geen of zo min mogelijk beroep wordt gedaan op vaardigheden die vanuit het autistisch zijn moeilijk of niet mogelijk zijn. Dit is tevens mijn onderzoeksvraag. Ik leer een onderzoek te doen met de daarbij horende eisen en waarden. Tevens zal door mijn literatuurstudie en mijn verdieping in het Oplossings Gericht werken (OGW) ertoe leiden dat mijn kennis en vaardigheden over het OGW zullen toenemen. Ik heb aan diverse competenties gewerkt om mijn handelen te verbeteren.

In mijn onderzoek heb ik de volgende deelonderzoeksvragen beantwoord;

- I. Op welke vaardigheden doet Kids' Skills een beroep?
- II. Welke vaardigheden zijn volgens Theory of Mind, centrale coherentie theorie en executieve functies theorie lastig of niet mogelijk voor kinderen met autisme?
- III. Welke vaardigheden waar Kids' Skills een beroep op doet komen overeen met vaardigheden die vanuit de onderzochte theorieën over autisme lastig of niet mogelijk zijn?
- IV. Behoeft het gebruiken van Kids' Skills een aanpassing voor autistische

kinderen gezien de gebruikte vaardigheden bij Kids' Skills die volgens de onderzochte theorieën over autisme problematisch zijn voor kinderen met autisme?

- V. Welke aanpassingen moeten er voor het gebruik van Kids' Skills gemaakt worden om de gebruikte vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn te compenseren of vermijden?
- VI. Zijn de in sub-vraag V bedachte aanpassingen in de praktijk effectief?

Uit mijn literatuurstudie en mijn onderzoek blijkt dat er 32 van de 60 onderzochte vaardigheden lastig of niet mogelijk zijn voor autisten die wel nodig zijn voor het werken met Kids' Skills.

Uit mijn onderzoek blijkt dat het geven van keuzemogelijkheden bij deze drie leerlingen goed werkt. De lijst met 32 lastige vaardigheden kan gebruikt worden als een snel screeningsinstrument om te bepalen voor welke vaardigheden aanpassingen gemaakt moeten worden. Ik heb in de bijlagen een stappenplan toegevoegd voor mensen die met Kids' Skills en autisten willen gaan werken. Hierin zijn onder andere de lijst met lastige vaardigheden, de stappen van Kids' Skills, tips en adviezen vanuit de literatuur, een korte theoretische achtergrond en een werkwijze te vinden hoe ik denk dat goed gewerkt kan worden met Kids' Skills. Dit is gemaakt in verschillende niveaus. Zo kan de lezer zelf kiezen wat voor hem het beste is, al naar gelang de kennis en ervaring die de lezer heeft met Kids' Skills en autisme.

Ik adviseer u om de vaardighedenlijst te gebruiken als screening waar er aanpassingen gemaakt moeten worden. En om te overwegen van het geven van keuzemogelijkheden als de leerling de vragen van Kids' Skills niet kan beantwoorden. Met name in het werken met Kids' Skills en autistische kinderen is maatwerk nodig. Dit onderzoek geeft u handvatten daarvoor.

De resultaten uit dit onderzoek zijn geldend voor deze drie leerlingen. Ik verwacht echter dat dit voor veel meer kinderen van toepassing is. Verder onderzoek is nodig om dit vast te stellen.

Inleiding

Ik ben Arjan Breijer en ik werk in het reguliere basisonderwijs. Daar begeleid ik een aantal autistische kinderen. Tijdens de opleiding kwam bij mij steeds sterker de vraag naar voren of oplossingsgericht werken en dan Kids' Skills in het specifiek wel goed gebruikt kan worden bij autistische kinderen. Doet Kids' Skills een beroep op vaardigheden die juist lastig of niet mogelijk zijn voor autisten? Dit is de basis geworden voor mijn onderzoek. Ik heb dit onderzoek uitgevoerd op mijn werk bij PCBS De Vlieger. Drie autistische leerlingen, hun ouders en de leerkrachten van die leerlingen hebben aan mijn onderzoek meegewerkt.

Mijn bedoeling is dat door dit onderzoek deze vraag beantwoord wordt en tegelijk er manieren onderzocht zijn om beperkingen te compenseren of te omzeilen zodat Kids' Skills toch gebruikt kan worden. Ik wil dat deze kennis voor een breed publiek beschikbaar komt zodat meer mensen hier gebruik van kunnen maken. Ik heb hiervoor in de bijlagen een compleet overzicht en stappenplan gezet. Een nuttig hulpmiddel vind ik de vaardighedenlijst waar zo op kan worden afgevinkt wat bij uw leerling lastig is zodat makkelijker bepaald kan worden waar de aanpassingen gemaakt moeten worden.

Door dit praktijkonderzoek wil ik meer kennis van en ervaring met het gebruik van Kids' Skills en dan in het specifiek in combinatie met autistische leerlingen krijgen. Ik ontwikkel onderzoeksvaardigheden bij mijzelf door het uitvoeren van dit onderzoek. Hierdoor zal mijn praktijk veranderen. Ik zal literatuur kritischer kunnen beoordelen en mijn doelen scherper kunnen formuleren. Hierdoor wordt de kwaliteit van mijn dagelijkse werk in de praktijk verbeterd. Het gebruik van relevante theorie in mijn werk vergroot de kwaliteit van mijn handelen.

In dit meesterstuk heb ik alle gegevens anoniem gemaakt. Om die reden en voor de leesbaarheid heb ik ervoor gekozen om over hij te spreken in plaats van wisselend hij of zij.

Ik ont kwam er niet aan om algemene termen te gebruiken als autisten of autistische kinderen. Voor mijn gevoel zijn die algemene termen geen goede namen. Daarmee wordt de individu weggehaald en komen er algemeenheden voor in de plaats. Dit terwijl elk kind uniek is! En zeker bij autisme, waar de uitingsvorm zo uiteenlopend kan zijn (Jeninga, 2008; Van Lieshout, 2009) is het lastig om in algemeenheden te spreken. Daarom moet bij het lezen van dit onderzoek steeds in het achterhoofd gehouden worden dat niet alle genoemde punten bij alle autisten zo zullen zijn. De één zal met de ene vaardigheid moeite hebben en een andere lastige vaardigheid misschien heel goed kunnen. Kijk dus goed naar de leerling zelf, naar wat die nodig heeft.

Dit meesterstuk geeft u handvatten en een handige vaardighedenlijst als screeninginstrument waar aanpassingen gemaakt moeten worden. Geen kant en klaar recept om succesvol te werken. U moet de aanpassingen maken die voor uw leerling nodig zijn. Niet alle genoemde vaardigheden zullen lastig zijn voor uw leerling. Dit meesterstuk kan u daarbij helpen door u te richten op delen die mogelijk aangepast moeten worden in Kids' Skills. In dit meesterstuk vind u een hoop aanwijzingen en tips die u daarbij kunt gebruiken.

1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Onderzoeksthema

Het werken met Kids' Skills¹ bij autistische² kinderen.

1.1.1 Onderwerp onderzoek

Hoe kan Kids' Skills effectief gebruikt worden bij autistische kinderen? Welke aanpassingen moeten er dan gemaakt worden?

1.2 Reden onderzoek

Ik werk met Kids' Skills. Vanuit mijn privéleven heb ik ervaring met autisme en ik begeleid een autistische leerling bij mij op school. Hierbij constateerde ik dat het gebruiken van Kids' Skills niet op alle punten goed verliep. Hierdoor kwam de vraag bij mij naar voren of Kids' Skills aangepast moet worden zodat er tegemoet wordt gekomen aan de specifieke behoeftes van autistische kinderen. Ik denk dat het gebruik van Kids' Skills een beroep doet op een aantal vaardigheden die autistische kinderen niet of moeilijk kunnen. Ik wil onderzoeken of dat zo is en welke aanpassingen gemaakt kunnen worden zodat deze beperkingen vermeden of gecompenseerd kunnen worden.

1.3 Begin en gewenste situatie

Ik maak nu geen andere aanpassingen in het werken met Kids' Skills dan met een anti-bril³ te denken en anti-communicatie⁴ te gebruiken. Furman (persoonlijke communicatie, 6 november, 2010) geeft aan dat Kids' Skills met autistische kinderen geen probleem zou moeten zijn en dat daar ook succesvolle verhalen over bestaan. Na dit onderzoek wil ik gerichte aanbevelingen maken over hoe Kids' Skills beter gebruikt kan worden met autistische kinderen.

1.4 Onderzoeksvraag

¹ Zie §2.2 Kids' Skills.

² Kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis volgens de DSM-IV-TR (APA, 2000), zie hoofdstuk 2.1.2.

³ Met een anti-bril kijk je naar het denken en beleven van het kind vanuit zijn stoornis (De Bruin, 2010).

⁴ Met anti-communicatie pas je jouw communicatie aan naar de specifieke behoefte van het autistische kind (De Bruin, 2010).

Hoe kan de methode Kids' Skills gebruikt worden bij autistische kinderen met een normaal tot hoge intelligentie, zodanig dat Kids' Skills geen of veel minder een beroep doet op vaardigheden die voor autistische kinderen lastig of niet mogelijk zijn?

1.4.1 Deelvragen

Ik heb bij mijn onderzoeksvraag de onderstaande deelvragen;

- I. Op welke vaardigheden doet Kids' Skills een beroep?
- II. Welke vaardigheden zijn volgens Theory of Mind⁵, centrale coherentie theorie⁶ en executieve functies theorie⁷ lastig of niet mogelijk voor kinderen met autisme?
- III. Welke vaardigheden waar Kids' Skills een beroep op doet komen overeen met vaardigheden die vanuit de onderzochte theorieën over autisme lastig of niet mogelijk zijn?
- IV. Behoeft het gebruiken van Kids' Skills een aanpassing voor autistische kinderen gezien de gebruikte vaardigheden bij Kids' Skills die volgens de onderzochte theorieën over autisme problematisch zijn voor kinderen met autisme?
- V. Welke aanpassingen moeten er voor het gebruik van Kids' Skills gemaakt worden om de gebruikte vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn te compenseren of vermijden?
- VI. Zijn de in sub-vraag V bedachte aanpassingen in de praktijk effectief?

Ik heb voor de drie theorieën van deelvraag II gekozen omdat dit de drie meest gangbare en leidende theorieën zijn op het gebied van het verklaren van autisme (Spek, 2010).

⁵ Zie §2.3.1 Theory of Mind.

⁶ Zie §2.3.3 Centrale coherentie theorie.

⁷ Zie §2.3.2 Executieve functies theorie.

1.5 Doel onderzoek

Mijn doel is naast het antwoord op mijn onderzoeksvraag het ontwikkelen en het delen van de kennis die dit onderzoek heeft opgeleverd. Mijn meesterstuk wil ik openbaar beschikbaar maken zodat iedereen gebruik kan maken van de gegevens.

1.5.1 Korte termijn doel

Ik heb de volgende korte termijn doelen;

- Ik wil weten op welke manier Kids' Skills te gebruiken is bij autistische kinderen met een normaal tot hoge intelligentie. Zodanig dat er geen of zo min mogelijk beroep wordt gedaan op vaardigheden die vanuit het autistisch zijn moeilijk of niet mogelijk zijn. Ik wil weten welke aanpassingen daarvoor gemaakt moeten worden zodat ik op een verantwoorde en onderbouwde wijze Kids' Skills effectief kan gebruiken met autistische kinderen.
- Ik wil leren om een onderzoek te doen met de daarbij horende eisen en waarden. Hierdoor kan ik andere onderzoeken op een kritischer manier beoordelen en op waarde schatten.
- Ik wil mijn kennis van oplossings gericht werken (OGW)⁸ vergroten en dan in het bijzonder over de methode Kids' Skills.
- Tijdens mijn onderzoek werk ik aan mijn eigen ontwikkeling. Gedurende het onderzoek werk ik aan de volgende competenties zoals opgesteld door de Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO) in Bekwaam en Speciaal (2004):
 - a) Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen.
 - b) Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen.
 - c) Competent in samenwerking met collega's.
 - d) Competent in samenwerking met de omgeving.
 - e) Competent in reflectie en ontwikkeling.
 - f) Verdiepingsdimensie A. Normatieve professionaliteit: omgaan met de meergelaagdheid in de hulpvragen van de leerlingen.
 - g) Verdiepingsdimensie A. Authentiek functioneren: zichzelf hanteren in werksituaties.

⁸ Oplossingsgericht werken is een manier van werken waarbij je je laat sturen door de oplossing i.p.v. het probleem (Cauffman & Van Dijk, 2009)

- h) Verdiepingsdimensie B. Diepgang in kennisinhouden en -niveaus.
- i) Verdiepingsdimensie B. Cyclus van diagnosticerend onderwijzen.

Ik wil met name voor mijn eigen ontwikkeling en in het belang van mijn onderzoek werken aan en letten op punt a, b, e en h. De overige items gebruik ik en werk ik aan, maar zijn minder belangrijk voor mij dan eerder genoemde items.

1.5.2 Lange termijn doel

Ik wil bijdragen aan het ontwikkelen van kennis over het gebruik van Kids' Skills met autistische kinderen. Zodat andere mensen deze kennis kunnen gebruiken om indien nodig aanpassingen te maken in het gebruik van oplossingsgericht werken en dan specifiek Kids' Skills. Daarom wordt dit meesterstuk een openbaar toegankelijk onderzoeksverslag zodat andere mensen over deze gegevens kunnen beschikken. Na het afronden van dit meesterstuk wil ik kijken of het mogelijk is een artikel te schrijven voor een vakblad waardoor mijn onderzoek in bredere kring bekend wordt en gebruikt kan worden.

1.6 Verwachtingen

Ik verwacht dat uit mijn onderzoek zal blijken dat er vanuit het autisme beperkingen zijn waardoor bepaalde onderdelen van Kids' Skills niet of niet goed toepasbaar zijn. Ik verwacht dat als ik aanpassingen maak dat er minder of geen beroep wordt gedaan op deze vaardigheden. Ik verwacht aan het einde van het onderzoek aanbevelingen te kunnen doen over het gebruik van Kids' Skills met autistische kinderen.

Ik ben tevreden over mijn onderzoek als duidelijk is geworden of er aanpassingen gemaakt moeten worden en op welke vlakken deze aanpassingen gemaakt moeten worden. Dit geeft duidelijkheid aan de vraag of Kids' Skills zo gebruikt kan worden bij autistische kinderen, of wat er voor nodig is om dat wel te kunnen doen. Zo is er sprake van kennisontwikkeling.

1.7 Probleemverkenning

Om te komen tot goede onderzoeksvragen heb ik gebruik gemaakt van mijn critical friends en begeleider vanuit Fontys voor feedback over mijn onderzoeksopzet. Ik heb veel informatie m.b.t. de structuur voor en vraagstelling van mijn onderzoek gehaald

uit Harinck (2010) en Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2007). De koppeling tussen een juiste vraagstelling en wat ik precies wil bereiken met mijn onderzoek heeft in dat proces veel aandacht gekregen. Ik heb hierbij gewerkt via de kwaliteitscirkel van Deming (1993). Door cyclisch aan mijn onderzoeksopzet te werken heb ik de kwaliteit daarvan en van mijn meesterstuk vergroot door steeds onderdelen te controleren en te herzien in het doorlopen van de kwaliteits cirkel.

1.8 Verkenning bestaande kennis

Bij het maken van de onderzoeksopzet heb ik mij georiënteerd op de beschikbare kennis over mijn onderwerp. Furman (persoonlijke communicatie, 6 november, 2010) gaf aan dat hem geen onderzoek bekend is op dit gebied. Ik heb verder gezocht naar literatuur bij de HBO Kennisbank⁹, in Fontys Felix, Fontys Picarta, Narcis, Google scholar, Google Science Direct, KNAW en de gewone Google. Ik heb gezocht op de termen autisme, oplossingsgericht werken, Kids' Skills, autism en solution based op o.a. 5, 6 en 12 november 2010. Zowel in losse woorden als in combinatie met elkaar. Dit heeft geen concreet onderzoek of informatie opgeleverd over oplossingsgericht werken / Kids' Skills i.c.m. autistische kinderen. Wel leverde dit veel bruikbare literatuur op over oplossingsgericht werken of autisme dat ik in mijn onderzoek kon gebruiken. Ik heb in vaktijdschriften gekeken of daar relevante informatie of verwijzingen naar relevante informatie stonden. Ik heb o.a. in het archief gekeken van Balans¹⁰, van de NVA¹¹, van Praxisbulletin¹² en van Autisme Centraal¹³ op 19 en 20 november 2010. Ik heb in diverse boeken over autisme en oplossingsgericht werken de literatuurlijst bekeken en daar bronnen uitgehaald. Dit leverde veel literatuur op, geen van allen echter over de combinatie van Kids' Skills en autisme. Samenvattend; ik heb geen vergelijkbaar onderzoek kunnen vinden over mijn onderwerp.

⁹ Zie <http://www.hbo-kennisbank.nl>

¹⁰ Landelijke vereniging voor ouders van kinderen met ontwikkelingsstoornissen bij leren en/of gedrag
<http://www.balansdigitaal.nl>

¹¹ Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA) <http://www.autisme.nl>

¹² Praxisbulletin, <http://www.praxisbulletin.nl>

¹³ Autisme Centraal, <http://www.autismecentraal.com>

1.9 Aanpak

Ik bekijk drie theorieën die autisme verklaren. Ik onderzoek met een vaardighedenlijst welke vaardigheden moeilijk of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen. Met deze vaardighedenlijst onderzoek ik op welke vaardigheden Kids' Skills een beroep doet. Door deze twee te vergelijken komen er vaardigheden naar voren die moeilijk of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen maar waar Kids' Skills wel een beroep op doet. Ik maak aanpassingen om deze vaardigheden te compenseren of te vermijden. Deze aanpassingen probeer ik in de praktijk uit. Ik vergelijk ze met het aanleren van een vaardigheid bij drie autistische kinderen d.m.v. de reguliere manier van Kids' Skills. Hieruit blijkt of mijn aanpassingen effectief zijn.

Ik eindig mijn onderzoek met aanbevelingen over hoe Kids' Skills te gebruiken is met autistische kinderen.

2 Literatuuronderzoek

2.1 Definiëring onderwerpen

In dit hoofdstuk definieer ik wat ik onder verschillende termen versta en doe ik verslag van mijn literatuurstudie.

2.1.1 Oplossingsgericht werken

Cauffman en Van Dijk (2009) geven een mooie omschrijving van oplossingsgericht werken: *“Het gaat niet om epistemologieën¹⁴, noch om modellen en structuren; het gaat om een toekomstgeoriënteerde visie, die hoop put uit het haalbare en kracht uit de overtuiging dat dat alle bij de school betrokken personen¹⁵ over voldoende resources beschikken om er zelf iets moois van te maken.”*

Zoals de naam oplossingsgericht werken al aangeeft richt de manier van werken zich op oplossingen en niet op problemen. Dit gaat van een aantal aannames uit.

Namelijk dat een mens veerkrachtig is en kan herstellen van een tegenslag (Cauffman & Van Dijk, 2009; Le Fevere de Ten Hove, 2009; Le Fevere de Ten Hove, Callens, Geysen & Maene, 2008). Een andere aanname is dat iemand met een probleem tijdelijk niet meer weet waar zijn eigen krachtbronnen¹⁶ liggen en deze opnieuw moet vinden (Bannink, 2009; Cauffman & Van Dijk, 2009; Måhlberg & Sjöblom, 2004; Wolters, 2011). Oplossingsgericht werken richt zich op wat goed gaat en vergroot dit (Cauffman & Van Dijk, 2009; Wolters, 2011). Oplossingsgericht werken betekent dat je het vertrouwen hebt dat iedereen voldoende capaciteiten en vaardigheden heeft om zijn problemen op te lossen zonder diegene daarmee in de steek te laten (Bannink, 2009; Berg & De Jong, 2009; Berg & Steiner, 2009; Cauffman & Van Dijk, 2009; Furman, 2009; Furman & Ahola, 2009; Le Fevere de Ten Hove, 2009).

¹⁴ Tak van de filosofie die de aard, oorsprong, beperkingen en geldigheid van menselijke kennis bestudeert (<http://www.encyclo.nl/begrip/epistemologie>, bekeken op 15-06-2011).

¹⁵ Dus ook de leerlingen, eigen toevoeging.

¹⁶ Krachtbronnen of ook wel hulpbronnen genoemd zijn vaardigheden of eerder behaalde successen die al in die persoon aanwezig zijn en gebruikt kunnen worden als basis voor een nieuwe oplossing (Wolters, 2011).

Er zijn drie richtlijnen in het oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk, 2009; Murphy & Duncan, 2009);

- De cliënt weet het het best.
- Vertrouw op de samenwerkingsrelatie.
- Als iets niet werkt, probeer dan iets anders .

Bannink (2009) vult deze aan met de volgende punten;

- De klasse van de problemen behoort niet tot de klasse van de oplossingen.
- Wat niet stuk is, moet je niet maken.
- Als iets (beter) werkt, ga er mee door.
- Beschrijf uitzonderingen op de regel.

Oplossingsgericht werken gaat van een aantal aannamen uit over de houding en wensen van ouders en kinderen (Berg & Steiner, 2009). Ik heb deze aannamen in bijlage 1 gezet. Het laten komen van de oplossing vanuit de leerling zelf getuigt van respect voor die leerling en van een enorm vertrouwen in de mogelijkheden van die leerling.

2.1.2 Kids' Skills

Furman (2009) stelt dat Kids' Skills is ontworpen volgens de ideeën van het oplossingsgericht werken.

Hij zegt dat Kids' Skills een methode is waarbij kinderen manieren kunnen vinden om hun problemen te overwinnen. Dat kan door de leerlingen te helpen hun eigen krachtbronnen weer te ontdekken. Door hun eigen sterke kanten en succeservaringen te herkennen kunnen deze voor een nieuwe situatie gebruikt worden. Kinderen kunnen zo zelf vanuit hun sterke punten en ervaringen oplossingen bedenken en daar aan werken. Furman (2009) stelt dat kinderen eigenlijk geen problemen hebben, alleen vaardigheden die de leerlingen nog niet geleerd hebben. Als begeleider van het kind heb je hier een ondersteunende rol in. Je draagt zelf geen oplossingen of antwoorden aan, maar laat door vragen te stellen kinderen zelf dit denkproces doen.

Dit volgens het principe van *“leading from one step behind”* (Bannink, 2009; Cauffman & Van Dijk, 2009) waarbij je aanmoedigt en zo de leerling met je vragen en

aanmoedigingen vooruit helpt. Andere volwassen en kinderen kunnen supporter van het kind zijn om die te helpen de vaardigheid te leren. Kids' Skills werkt met 15 stappen die gezet worden, in bijlage 2 heb ik die stappen met een korte beschrijving opgenomen.

2.1.3 Autisme

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis wat inhoudt dat de stoornis alles doordringend is en zich uit op meerdere ontwikkelingsgebieden en in verschillende soorten situaties (Van Lieshout, 2009). Onder autisme vallen volgens de DSM IV (APA, 2000) de autistische stoornis, het syndroom van Asperger, PDD-NOS, de stoornis van Rett en de desintegratieve stoornis. Elke autistische stoornis heeft specifieke kenmerken. Er zijn hoofdkenmerken die voor alle soorten van autisme gelden (Van Lieshout, 2009; NVA, 2010). Dit zijn beperkingen op het vlak van de sociale interactie zoals onvermogen om tot relaties te komen, tekort in het spontaan contact en afwijzen van sociale en emotionele wederkerigheid. Er zijn ook beperkingen op het gebied van de verbale en de non-verbale communicatie zoals bijvoorbeeld oogcontact leggen, vlakke gezichtsuitdrukking en een communicatieve lichaamshouding. Beperkte interesses en stereotiep gedrag worden ook als hoofdkenmerken genoemd (Frith, 2007; NVA, 2010). Jeninga (2008) vult het aan met de kenmerken vaak bizar gedrag, problemen met de verbeelding en rigide gedragsproblemen.

Autisme is derhalve een breed spectrum en geen persoon met autisme is daarin hetzelfde (Jeninga, 2008; Van Lieshout, 2009). In de voorstellen voor de nieuwe DSM V

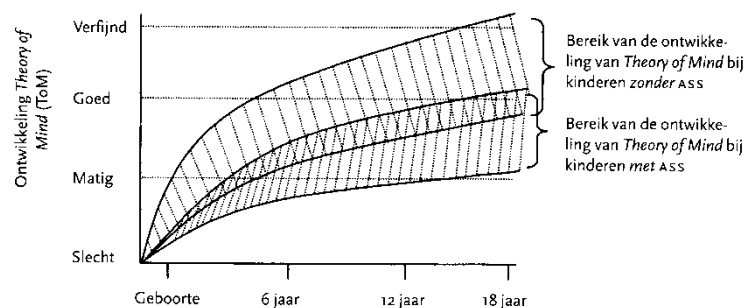
(<http://www.dsm5.org/ProposedRevision/Pages/proposedrevision.aspx?rid=94#> , bekeken op 13-03-2011), wordt geen onderscheid meer gemaakt tussen de soorten autisme. In mijn onderzoek maak ik om deze redenen ook geen onderscheid tussen de soorten autisme.

2.1.4 Theory of Mind (TOM)

Theory of Mind gaat uit van het idee dat ieder mens een beeld maakt van zichzelf en de ander en op basis van dat beeld zijn handelen kan afstemmen. Een autist heeft grote moeite om de gedachten en overtuigingen van anderen te begrijpen en in te schatten (Paternotte, 2003; Sanders-Woudstra, Verhulst & Witte, 1996; Williams &

Wright, 2006). Het gaat niet alleen om het herkennen en voorspellen van gevoelens en de daaruit voortkomende actie, maar ook om het herkennen van de eigen gevoelens en daar passend op reageren (Jeninga, 2008; Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Steerneman, Meesters & Muris (2003) hebben de TOM-test ontwikkeld die drie stadia van TOM meet. Het eerste stadium is voorlopers van TOM zoals perceptie, imitatie, emotieherkenning, doen alsof en het herkennen van het verschil tussen de werkelijkheid en jouw idee daarvan.

Het tweede stadium is het first order belief¹⁷ en false belief¹⁸. Het laatste stadium is het second order belief¹⁹. Frith (2007) stelt op basis van onderzoek van Happé dat er geen sprake is van een totaal onvermogen maar een (ernstige) achterstand in de ontwikkeling van TOM. Er is in TOM wel een ontwikkeling, zij het vertraagd en zelfs dan met



Figuur 1, Ontwikkeling van Theory of Mind (Williams & Wright, 2006)

frequent gemaakte fouten.

Williams & Wright (2006)

schetsen, in bovenstaande grafiek, het verloop van Theory of Mind. Hierbij is duidelijk te zien dat de allerbeste kinderen met autisme spectrum stoornis (ASS) het net iets beter doen dan de slechtste leerling zonder ASS. Ongeacht de leeftijd kan je dus niet verwachten dat de Theory of Mind vergelijkbaar is met andere leeftijdsgenoten zonder ASS. Spek (2010) stelt dat de intelligentie een belangrijke rol speelt in de beheersing van Theory of Mind. Het kan lijken dat er minder of geen beperkingen zijn, echter zijn dit routines die aangeleerd zijn. Er is sprake van een aangeleerd “trucje” en niet van inzicht. Hier kom ik bij de centrale coherentie theorie op terug.

¹⁷ First order belief is het denken over iets (Steerneman, Meesters & Muris, 2003).

¹⁸ False order belief is het besef dat jij een ander beeld hebt van een situatie doordat je dingen hebt gezien die de ander niet zag. Piet legt de bal in de doos en gaat weg, Karel haalt de bal uit de doos en doet hem in de kast. Jij weet waar de bal ligt, besef je dat Piet denkt dat hij nog steeds in de doos ligt? Dan heb je false order belief (Steerneman, Meesters & Muris, 2003).

¹⁹ Second order belief is het denken over denken (Steerneman, Meesters & Muris, 2003).

2.1.5 Executieve functies theorie

Executieve functies zijn vaardigheden als plannen, spreekvaardigheid, organiseren en controleren, gebruik van korte termijn geheugen, het lastig of niet kunnen remmen of onderdrukken van een prikkel en het schakelen tussen situaties of activiteiten zijn lastig (Frith, 2007; Van Lieshout, 2009; Spek, 2010).

Spek (2010) geeft aan dat veel vaardigheden die gericht zijn op doelgerichtheid en toekomst georiënteerde doelen lastig zijn. Van Lieshout (2009) stelt dat de opname en verwerking van nieuwe en complexe informatie lastig is.

De executieve functie theorie verklaart tekortkomingen bij mensen met autisme door het gebrekkig kunnen gebruiken van deze executieve functies.

2.1.6 Centrale coherentie theorie

Bij een zwakke centrale coherentie overzie je het geheel niet en ben je gericht op details. Het zien van de context is dan lastig en dat geeft vaak een verkeerd van een situatie (De Bruin, 2010; Frith, 2007; Van Lieshout, 2009; Vermeulen, 2010).

Vermeulen (2010) stelt dat de vaardigheid samenhang te zien leidt tot het soepel je gedrag kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden. Het integreren van alle prikkels en details tot één samenhangend geheel is juist lastig voor autisten (Spek, Scholte & Berckelaer-Onnes, 2009). Autisten zijn erg gericht op details en niet op de grote gehelen (Vermeulen, 2010). Hierdoor is het beoordelen van prikkels of informatie binnen de context lastig (Vermeulen, 2009). Het niet hebben van overzicht zorgt ervoor dat de context waarin iets gebeurt niet juist bepaald kan worden (Vermeulen, 2010). De rigiditeit van veel autisten kan hieruit verklaard worden.

De centrale coherentie theorie verklaart tekortkomingen bij mensen met autisme door het gebrekkige kunnen gebruiken van de centrale coherentie.

Vermeulen (2010) geeft als voorbeeld dat als de kleur van een wc-bril anders is, het dan lastig kan zijn om het nog te herkennen als wc. Door het veranderen van één detail is een totaal nieuwe situatie ontstaan. Die wordt niet gekoppeld aan een andere situatie, bijvoorbeeld de wc die je al kent. Het kind uit het voorbeeld weigerde daar naar de wc te gaan tot ze de wc-bril omwikkelden met wit wc papier, want de wc die hij kent heeft een witte wc-bril.

Als je overzicht hebt over een situatie en je alle details even belangrijk vindt zoals de kleur van de wc-bril, dan wil je niet dat er dingen veranderen.

Zinnen als bijvoorbeeld “Ik ga naar de bank.” zijn alleen te begrijpen vanuit de context, want welke soort bank wordt er bedoeld? Williams & Wright (2006) noemen dit “de essentie snappen”. Dat geeft kernachtig weer dat door de details het geheel niet gezien wordt. Daardoor wordt niet gesnapt wat het gehele plaatje is en wat gezien de context waar is. Je kan letterlijk door de bomen het bos niet meer zien (Frith, 2007). Het gericht zijn op details kan in sommige situaties ook voordelen opleveren, zoals voor iemand die voor zijn werk nauwgezet dingen moet controleren.

Uit deze theoretische verkenning blijkt dat er veel vaardigheden beperkt zijn voor autistische kinderen. Dit is waar mijn onderzoeksvraag op gebaseerd is, het onderzoeken of deze beperkingen het gebruik van Kids' Skills bemoeilijkt of verhindert en welke aanpassingen ik kan maken om dat beter te laten verlopen.

2.2 Benodigde vaardigheden bij Kids' Skills

Ik heb alle 60 vaardigheden beoordeeld in mijn onderzoek of deze gebruikt worden door Kids' Skills. De lijst met 60 vaardigheden heb ik gemaakt door de competentiemethodiek van Deley (2004) aan te vullen met 18 eigen vragen. In hoofdstuk 3.3.1 staat de onderbouwing van de gekozen vaardigheden.

Ik heb een literatuurstudie gedaan en geanalyseerd op welke vaardigheid een beroep wordt gedaan. Als bekend is op welke vaardigheden Kids' Skills een beroep doet, kan ik kijken of en welke van deze vaardigheden lastig of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen.

Uit mijn literatuuronderzoek en analyse naar de gebruikte vaardigheden door Kids' Skills blijkt dat van de 60 onderzochte vaardigheden er op 36 een beroep gedaan wordt en op 3 zijdelings een beroep. In bijlage 3 heb ik voor alle 60 vaardigheden verantwoord waarom ik een vaardigheid in een bepaalde categorie heb gezet. Dit geeft de volgende uitkomst;

Op deze vaardigheid doet Kids' Skills een beroep (3)	Op deze vaardigheid doet Kids' Skills zijdelings een beroep (2)	Op deze vaardigheid doet Kids' Skills geen beroep (1)
Vaardigheid; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, A1, A3, A5, B3, B4, B5, B6, C3, C4, C6, C7, D1, D2, D6, E2, E3, E4, F6	Vaardigheid; B7, D4, D7	Vaardigheid; A2, A4, A6, A7, B1, B2, C1, C2, C5, D3, D5, E1, E5, E6, E7, F1, F2, F3, F4, F5, F7
Totaal aantal : 36	Totaal aantal : 3	Totaal aantal : 22

Tabel 1, vaardigheden waar Kids' Skills een beroep op doet.

Met deze gegevens kan ik antwoord geven op deelonderzoekvraag I.

I. Op welke vaardigheden doet Kids' Skills een beroep?

Uit mijn analyse en literatuuronderzoek voor elk van de 60 vaardigheden blijkt dat op de volgende vaardigheden Kids' Skills een beroep doet;

1. Gevoelens herkennen van jezelf.
2. Gevoelens herkennen van een ander.
3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.
4. Ontevredenheid kunnen uiten.
5. Taalbeheersing actief gebruiken.
6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
9. Om de beurt kunnen praten.
10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
12. Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.

- 15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- 16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- 17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- 18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.

- A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.

- B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.
- B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

- C3. Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.
- C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt .
- C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.

- D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.
- D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.

- E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
- E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.

- F6. Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

2.3 Lastige vaardigheden bij autisme

In de volgende drie paragrafen bespreek ik welke vaardigheden lastig zijn volgens drie theorieën over autisme. In paragraaf 2.3.4 bundel ik deze en beantwoord ik mijn deelonderzoekvraag II. Als ik bepaald heb wat de lastige vaardigheden voor autistische mensen zijn, kan ik deze vergelijken met de benodigde vaardigheden voor het gebruik van Kids' Skills.

2.3.1 Theory of Mind

Ik heb alle 60 vaardigheden beoordeeld in mijn onderzoek of deze vanuit de Theory of Mind lastig of niet mogelijk zijn. In bijlage 4 heb ik per vaardigheid een theoretische onderbouwing gegeven en de vaardigheid in een categorie ingedeeld.

Uit dit literatuuronderzoek en mijn beoordeling in bijlage 4 blijkt dat van de 60 onderzochte vaardigheden er 41 lastig of niet mogelijk zijn, 3 wisselend lastig zijn en 16 geen probleem zijn vanuit de Theory of Mind. De vaardigheden heb ik hieronder in een tabel gezet.

Deze vaardigheid is lastig of niet mogelijk volgens de Theory of Mind (3)	Deze vaardigheid is wisselend lastig volgens de Theory of Mind (2)	Deze vaardigheid is geen probleem volgens de Theory of Mind (1)
Vaardigheid; 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, A2, A3, A4, A5, A6, B1, B3, B5, C2, C4, C5, C6, C7, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, E1, E2, E3, E4, E6, E7, F3, F4, F7	Vaardigheid; C1, F1, F5	Vaardigheid; 4, 6, 8, 11, 15, 18, A1, A7, B2, B4, B6, B7, C3, E5, F2, F6
Totaal aantal : 41	Totaal aantal : 3	Totaal aantal : 16

Tabel 2, vaardigheden die vanuit de Theory of Mind lastig of niet mogelijk zijn.

2.3.2 Executieve functies

Ik heb alle 60 vaardigheden beoordeeld in mijn onderzoek of deze vanuit de executieve functie theorie lastig of niet mogelijk zijn. In bijlage 5 heb ik per vaardigheid een theoretische onderbouwing gegeven en de vaardigheid in een categorie ingedeeld. Uit dit literatuuronderzoek en mijn beoordeling in bijlage 5 blijkt dat 32 vaardigheden lastig of niet mogelijk zijn, 7 vaardigheden die wisselend lastig zullen zijn en 21 vaardigheden die geen probleem zijn vanuit de executieve functie theorie. De vaardigheden heb ik hieronder in een tabel gezet.

Deze vaardigheid is lastig of niet mogelijk vanuit de executieve functie theorie (3)	Deze vaardigheid is wisselend lastig volgens de executieve functie theorie (2)	Deze vaardigheid is geen probleem vanuit de executieve functie theorie (1)
Vaardigheid; 2, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, A1, A4, A6, B1, B3, B4, C5, D1, D2, D3, D4, D5, D7, E1, E2, E6, E7, F2, F3, F7	Vaardigheid; B2, C3, C6, E3, E4, F1, F5	Vaardigheid; 1, 3, 4, 5, 6, 8, A2, A3, A5, A7, B5, B6, B7, C1, C2, C4, C7, D6, E5, F4, F6
Totaal aantal : 32	Totaal aantal : 7	Totaal aantal : 21

Tabel 3, vaardigheden die vanuit de executieve functie theorie lastig of niet mogelijk zijn.

2.3.3 Centrale coherentie

Ik heb alle 60 vaardigheden beoordeeld in mijn onderzoek of deze vanuit de centrale coherentie theorie lastig of niet mogelijk zijn. In bijlage 6 heb ik per vaardigheid een theoretische onderbouwing gegeven en de vaardigheid in een categorie ingedeeld. Uit dit literatuuronderzoek en mijn beoordeling in bijlage 6 blijkt dat 30 vaardigheden lastig of niet mogelijk zijn, 2 vaardigheden die wisselend lastig zullen zijn en 28 vaardigheden die geen probleem zijn vanuit de centrale coherentie theorie. De vaardigheden heb ik op de volgende pagina in een tabel gezet.

Deze vaardigheid is lastig of niet mogelijk volgens de centrale coherentie theorie (3)	Deze vaardigheid is wisselend lastig volgens de centrale coherentie theorie (2)	Deze vaardigheid is geen probleem volgens de centrale coherentie theorie (1)
Vaardigheid; 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, A1, A2, A3, A4, B3, B4, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, E1, E2, E4, E6, F3, F4, F7	Vaardigheid; C3, F5	Vaardigheid; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 14, 17, A5, A6, A7, B1, B2, B5, B6, B7, C1, C2, C4, C5, C6, C7, E3, E5, E7, F1, F2, F6
Totaal aantal : 30	Totaal aantal : 2	Totaal aantal : 28

Tabel 4, vaardigheden die vanuit de centrale coherentie theorie lastig of niet mogelijk zijn.

2.3.4 Samenvatting

Hieronder zet ik een samenvatting van alle vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn vanuit de drie theorieën die autisme verklaren. Alle scores die lastig of niet mogelijk zijn heb ik als eerste verzameld. Uit de overgebleven vaardigheden heb ik bekeken welke er wisselend lastig zijn. Wat er overblijft aan nog niet ingedeelde vaardigheden is geen probleem volgens de drie theorieën.

Deze vaardigheid is lastig of niet mogelijk volgens de drie theorieën (3)	Deze vaardigheid is wisselend lastig volgens de drie theorieën (2)	Deze vaardigheid is geen probleem volgens de drie theorieën (1)
Vaardigheid; 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, A1, A2, A3, A4, A5, A6, B1, B3, B4, B5, B6, C2, C4, C5, C6, C7, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, E1, E2, E3, E4, E6, E7, F2, F3, F4, F7	Vaardigheid; B2, C1, C3, F1, F5	Vaardigheid; 4, A7, B7, E5, F6
Totaal aantal : 50	Totaal aantal : 5	Totaal aantal : 5

Tabel 5, vaardigheden die vanuit de drie theorieën lastig of niet mogelijk zijn.

Zoals in tabel 5 te zien is, zijn volgens de drie theorieën 50 vaardigheden lastig of niet mogelijk, 5 wisselend lastig en 5 geen probleem. Dit geeft aan dat er zware beperkingen zijn op de onderzochte vaardigheden. Met deze gegevens kan ik antwoord geven op deelonderzoekvraag II.

II. Welke vaardigheden zijn volgens Theory of Mind, centrale coherentie theorie en executieve functies theorie lastig of niet mogelijk voor kinderen met autisme?

Uit mijn analyse en literatuuronderzoek naar de lastige vaardigheden bij de drie genoemde theorieën blijkt dat de volgende vaardigheden lastig of niet mogelijk zijn;

1. Gevoelens herkennen van jezelf.
2. Gevoelens herkennen van een ander.
3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.
5. Taalbeheersing actief gebruiken.
6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
9. Om de beurt kunnen praten.
10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
12. Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.
15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.

- A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- A2. Weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed.
- A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- A4. Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.
- A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- A6. Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is.

- B1. Kan zich in een vrije situatie bezighouden.
- B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.
- B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

- C2. Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.
- C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.
- C5. Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.

- D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.
- D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- D3. Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.
- D4. Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.
- D5. Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.
- D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.
- D7. Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.

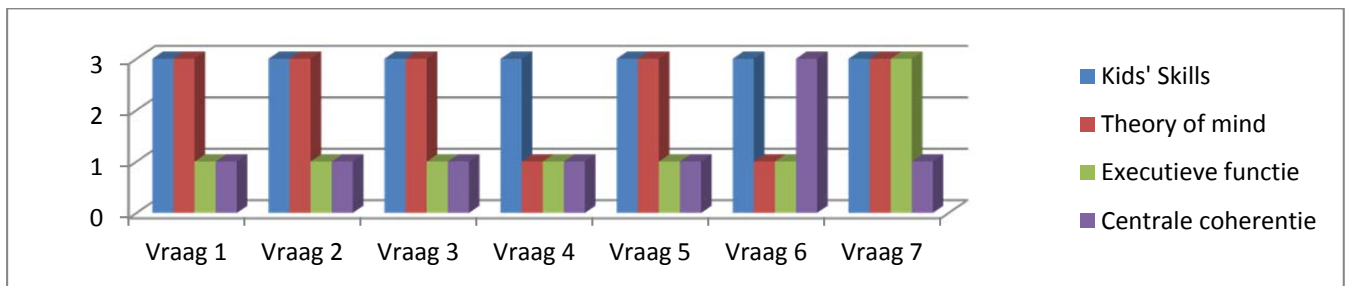
- E1. Kan goed met andere kinderen samenspelen.
 - E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.
 - E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
 - E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
 - E6. Kan op zijn beurt wachten.
 - E7. Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid.
-
- F2. Is ontvankelijk voor kritiek.
 - F3. Komt op positieve wijze voor zichzelf op.
 - F4. Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.
 - F7. Leeft mee met andere kinderen.

2.4 Knelpunten

Ik vergelijk de resultaten van de benodigde vaardigheden voor Kids' Skills uit paragraaf 2.2 met de vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn uit paragraaf 2.3.4. Door te kijken welke vaardigheid lastig is volgens de drie theorieën en nodig is voor het gebruiken van Kids' Skills krijg ik een lijst met knelpunten. Dat zijn vaardigheden waar autistische kinderen moeite mee hebben of niet kunnen in het gebruik van Kids' Skills.

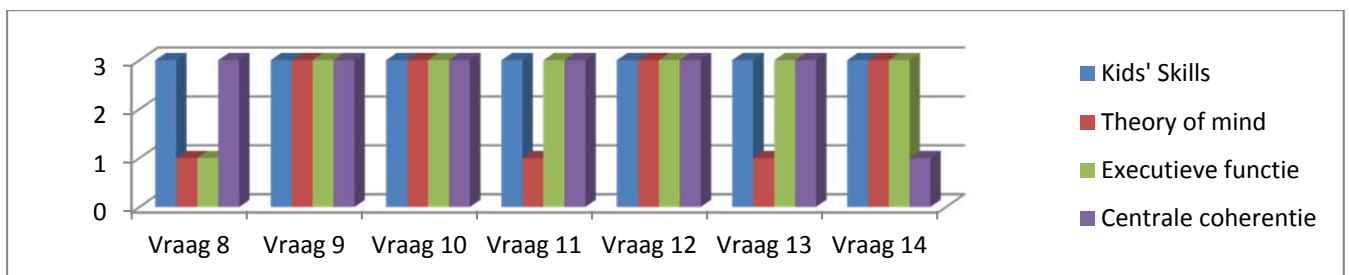
Als Kids' Skills een beroep doet op de vaardigheid dan krijgt het score 3, doet het geen beroep op die vaardigheid dan is de score 0. Wordt er wisselend wel of geen beroep op de vaardigheid gedaan of hangt dit af van de situatie, dan is de score 2. De drie verklaringsmodellen krijgen als score 3 als volgens de theorie de vaardigheid moeilijk of niet mogelijk is. Een 1 als die vaardigheid volgens de theorie niet beperkt is en de meeste autistische kinderen dit moeten kunnen. Een 2 als vanuit de theorie naar voren komt dat dit zeer wisselend door autistische kinderen beheerst wordt. Dit heeft als effect dat de grafiek makkelijk te interpreteren is. Als Kids' Skills een 3 als score heeft en de theorie ook, dan is er een knelpunt. Kids' Skills doet op die vaardigheid dan een beroep en volgens de theorie is die vaardigheid moeilijk of niet mogelijk.

Hieronder zet ik de verzamelde uitkomsten in een grafiek per blok van vaardigheden.



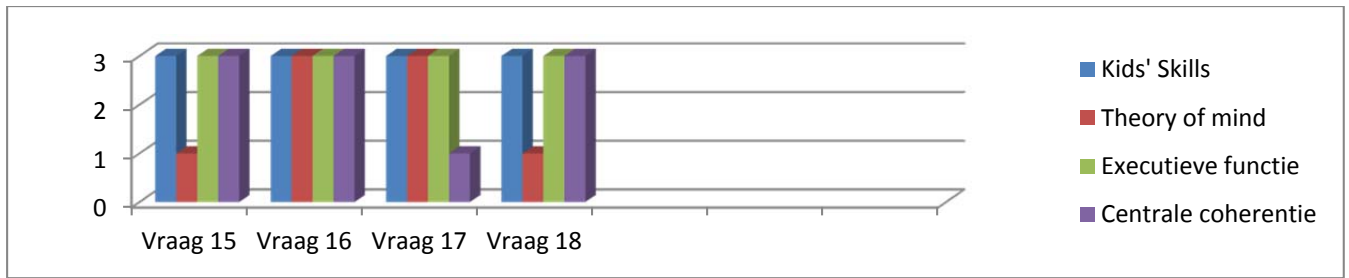
Figuur 2, score van de competenties

1. Gevoelens herkennen van jezelf.
2. Gevoelens herkennen van een ander.
3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.
4. Ontevredenheid kunnen uiten.
5. Taalbeheersing actief gebruiken.
6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.



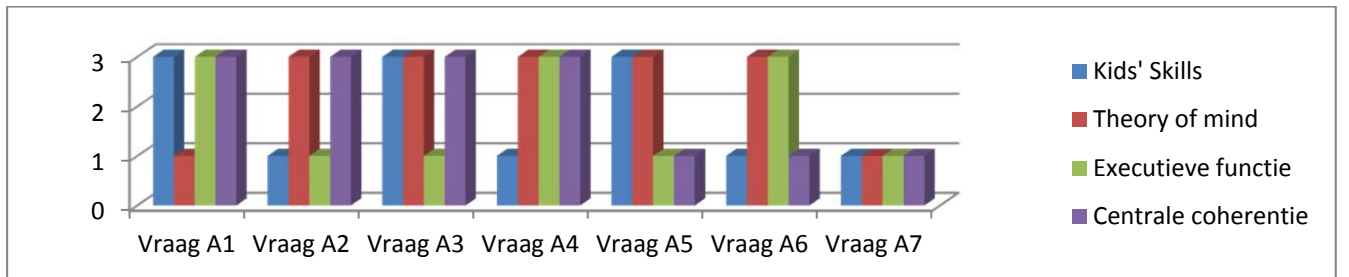
Figuur 3, score van de competenties

8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
9. Om de beurt kunnen praten.
10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
12. Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.



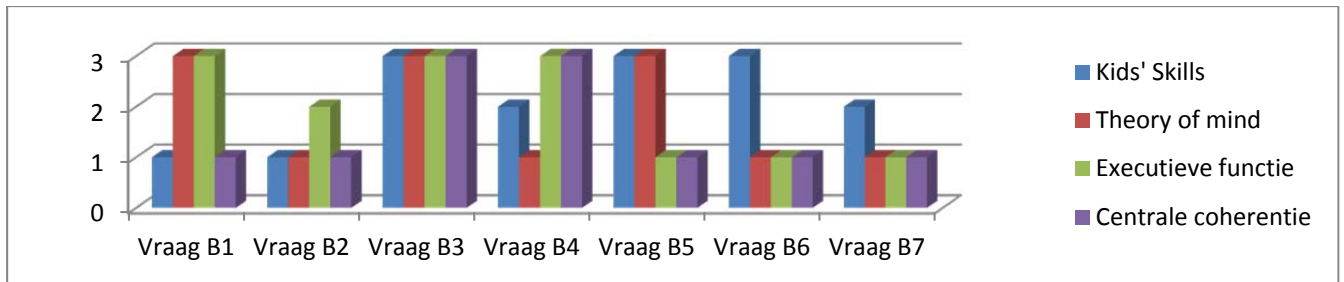
Figuur 4, score van de competenties

- 15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- 16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- 17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- 18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.



Figuur 5, score van de A competenties

- A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- A2. Weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed.
- A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- A4. Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.
- A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- A6. Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is.
- A7. Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.



Figuur 6, score van de B competenties

B1. Kan zich in een vrije situatie bezighouden.

B2. Kan zich op gedurende langere tijd concentreren op activiteit in opdracht.

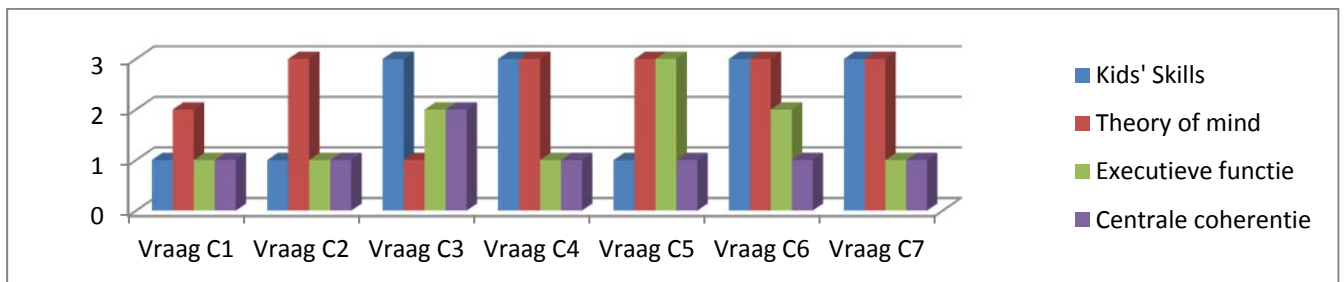
B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.

B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.

B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.

B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

B7. Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit .



Figuur 7, score van de C competenties

C1. Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.

C2. Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.

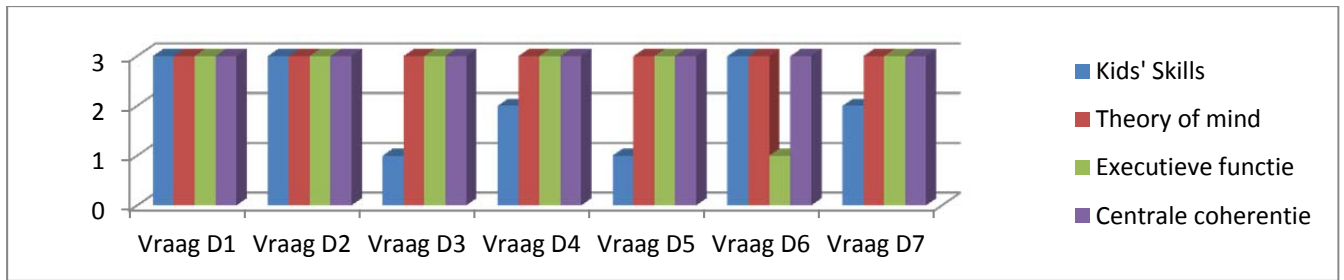
C3. Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.

C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt .

C5. Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

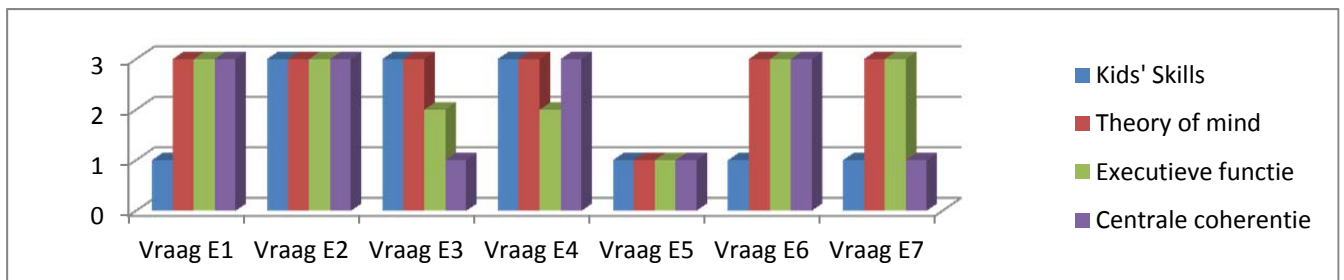
C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.



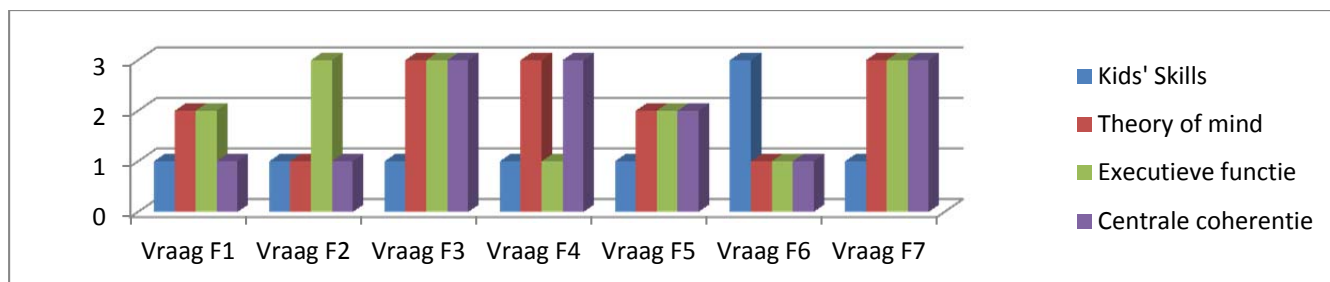
Figuur 8, score van de D competenties

- D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.
 D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
 D3. Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.
 D4. Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.
 D5. Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.
 D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.
 D7. Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.



Figuur 9, score van de E competenties

- E1. Kan goed met andere kinderen samenspelen.
 E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.
 E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
 E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
 E5. Kan initiatieven nemen in een groep.
 E6. Kan op zijn beurt wachten.
 E7. Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid.



Figuur 10, score van de F competenties

F1. Voelt zich thuis in de groep.

F2. Is ontvankelijk voor kritiek.

F3. Komt op positieve wijze voor zichzelf op.

F4. Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.

F5. Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen.

F6. Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

F7. Leeft mee met andere kinderen.

Uit mijn analyse blijkt dat er 32 vaardigheden zijn waar Kids' Skills een beroep op doet die volgens de drie onderzochte theorieën moeilijk of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen.

Dit zijn de volgende vaardigheden;

Vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn voor autisten in het gebruik van Kids' Skills.	Vaardigheden die wisselend lastig zijn voor autisten in het gebruik van Kids' Skills.
Vaardigheid; 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, A1, A3, A5, B3, B4, B5, B6, C4, C6, C7, D1, D2, D6, E2, E3, E4	Vaardigheid; 12, D4, D7
Totaal aantal : 32	Totaal aantal : 3

Tabel 6, knelpunten voor autisten bij het gebruik van Kids' Skills.

Met deze gegevens kan ik antwoord geven op deelonderzoekvraag III.

III. Welke vaardigheden waar Kids' Skills een beroep op doet komen overeen met vaardigheden die vanuit de onderzochte theorieën over autisme lastig of niet mogelijk zijn?

Uit mijn literatuuronderzoek en mijn analyse blijkt dat 32 vaardigheden lastig of niet mogelijk zijn die wel nodig zijn voor het gebruiken van Kids' Skills. Dit zijn de volgende vaardigheden;

1. Gevoelens herkennen van jezelf.
 2. Gevoelens herkennen van een ander.
 3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.
 5. Taalbeheersing actief gebruiken.
 6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
 7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
 8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
 9. Om de beurt kunnen praten.
 10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
 11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
 13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
 14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.
 15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
 16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
 17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
 18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.
-
- A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
 - A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
 - A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt

of speelt.

B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.

B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.

B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.

B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.

C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.

D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.

D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.

D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.

E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.

E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.

E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.

2.5 Noodzaak aanpassen Kids' Skills

Ik heb onderzocht op welke vaardigheden Kids' Skills een beroep doet. Ik heb onderzocht welke vaardigheden vanuit het autistisch zijn lastig of niet mogelijk zijn. Ik heb deze twee met elkaar vergeleken om overlap te zoeken. Daar blijkt uit dat er 34 vaardigheden zijn waar Kids' Skills een beroep op doet en die lastig of niet mogelijk zijn vanuit de drie theorieën over autisme. Bij deze vaardigheden zitten voor Kids' Skills essentiële vaardigheden (Furman, 2009 & 2010) als;

- De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.
- De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.

Met de gegevens die mijn onderzoek hebben opgeleverd in paragraaf 2.2, 2.3 en 2.4 kan ik antwoord geven op deel onderzoeksvraag IV en V.

IV. Behoeft het gebruiken van Kids' Skills een aanpassing voor autistische kinderen gezien de gebruikte vaardigheden bij Kids' Skills die volgens de onderzochte theorieën over autisme problematisch zijn voor kinderen met autisme?

Het gebruik van Kids' Skills heeft aanpassingen nodig om goed aan te sluiten bij autistische kinderen. Als ik dat niet doe dan loop ik tegen beperkingen aan die uit het autisme voortkomen. De kans op succes is dan aanzienlijk kleiner (Duncan, 2009).

V. Welke aanpassingen moeten er voor het gebruik van Kids' Skills gemaakt worden om de gebruikte vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn te compenseren of vermijden?

In de tabel hieronder heb ik opgenomen op welke vaardigheden aanpassingen gemaakt moeten worden. In paragraaf 2.4 knelpunten heb ik deze vaardigheden volledig opgenomen.

Vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn voor autisten in het gebruik van Kids' Skills.	Vaardigheden die wisselend lastig zijn voor autisten in het gebruik van Kids' Skills.
Vaardigheid; 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, A1, A3, A5, B3, B4, B5, B6, C4, C6, C7, D1, D2, D6, E2, E3, E4	Vaardigheid; 12, D4, D7
Totaal aantal : 32	Totaal aantal : 3

Tabel 7, knelpunten voor autisten bij het gebruik van Kids' Skills.

2.6 In welke stappen van Kids' Skills zitten de lastige vaardigheden?

Uit mijn onderzoek blijkt dat er 32 vaardigheden beperkingen kunnen geven. Veel vaardigheden worden bij alle stappen gebruikt. In bijlage 7 heb ik per stap van Kids' Skills aangegeven welke vaardigheid nodig is. Zo kan per stap bekeken worden welke vaardigheden lastig zijn vanuit de theorie. Niet alle vaardigheden zullen in elke stap van toepassing zijn. Het kan zijn dat de leerling met een vaardigheid geen moeite heeft, of dat door hetgeen dat de leerling wil leren er geen beroep op die vaardigheid gedaan hoeft te worden.

2.7 Aanpassingen Kids' Skills

Veel vaardigheden die beperkt zijn, bestaan uit algemene vaardigheden zoals de vaardigheden bij taal en communicatie. Een aantal vaardigheden zijn nodig om het principe van Kids' Skills te kunnen doen (Furman, 2009 & 2010). Op dit gebied ga ik mijn aanpassingen maken. Ik kies drie vaardigheden uit waarvoor ik aanpassingen

ga maken. Door een beperkt aantal houd ik zicht op het effect van een aanpassing en is het resultaat van één aanpassing duidelijker dan als ik een grote hoeveelheid aanpassingen doe.

Ik maak bij de volgende vaardigheden aanpassingen;

- De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.

Omdat zonder deze drie vaardigheden het gebruik van Kids' Skills niet mogelijk is in de vorm zoals Furman (2009 & 2010) dat beschrijft, heb ik deze drie gekozen. Mede omdat deze vaardigheden specifiek gerelateerd zijn aan het oplossingsgericht werken waar Kids' Skills uit voortkomt (Furman, 2009).

13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.

Deze vaardigheid wordt gebruikt bij de volgende stappen;

Hoe supporters jou kunnen helpen (stap 6)

Bij het onderdeel tijd om te vieren (stap 8)

Bij het oefenen en het bedenken wat en hoe je gaat oefenen (stap 11)

Voor autistische kinderen kan het lastig zijn om andere oplossingen te bedenken dan degenen die hij al kent. Een door Vermeulen aangehaald en door mij enigszins ingekort voorbeeld gaat als volgt.

Ik zie twee mannen buiten aan het werk. De één graaft een gat terwijl de ander toekijkt. Als het gat diep genoeg is gooit de andere man het gat weer dicht zonder er iets mee gedaan te hebben. Nadat ze al enige tijd zo bezig waren en verschillende gaten gemaakt en gevuld hadden liep ik naar ze toe om te vragen wat ze aan het doen waren. Ze vertelden dat één man, hun collega, ziek was. Dit was degene die in het gat de boom zette. De één groef altijd het gat en de ander gooide het gat altijd dicht. Nu was de planter er niet en groeven ze maar het gat en gooiden ze het weer dicht. In hun ogen waren ze volkomen logisch bezig.....

Dit voorbeeld geeft aan dat het afwijken van de gewone gang van zaken, hoe logisch voor ons ook, voor autistische kinderen helemaal niet logisch hoeft te zijn.

In de aanpassingen die ik maak voor de tweede vaardigheid die ik ga aanleren zal ik hiermee rekening houden door het gebruiken van een anti-bril en anti-communicatie.

Als de leerling gezien het voorgaande niet instaat is om met hulp door gerichte vragen te stellen oplossingen te bedenken, dan geef ik mogelijke oplossingen. Ik geef een aantal mogelijkheden (maximaal drie) waar ze er één van kunnen kiezen welke hun het meeste aanspreekt. Die oplossing gaan we dan verkennen. Ik hou de vijf puzzelstukken, de vijf vragen die beantwoord moeten zijn om rust en duidelijkheid te scheppen voor autistische kinderen van De Bruin (2010) hierbij aan. Wat houdt dat in, hoe moet dat dan, wat doe je dan, wanneer doe je dat, waar doe je dat en met wie doe je dat komen aan de orde. Hiermee wijk ik van de Kids' Skills manier van werken af, waarbij de kinderen ondersteund door gerichte vragen dit zelf bedenken.

16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.

Bij het onderzoeken van de voordelen om een vaardigheid te leren (stap 3)

Bij het omschrijven en voordoen van de vaardigheid (stap 9)

Bij het oefenen (stap 11)

Bij het onderdeel tijd om te vieren (stap 14)

Als aanpassing geef ik de leerling maximaal drie mogelijkheden waaruit ze kunnen kiezen. Ik gebruik dezelfde aanpassingen als bij de vorige vaardigheid om te onderzoeken of het geven van keuzemogelijkheden bij deze vaardigheid werkt.

17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.

Bij het onderzoeken van de voordelen van een vaardigheid (stap 3)

Bij het werven van supporters (stap 6)

Bij het meer zelfvertrouwen geven (stap 7)

Bij het vertellen en voordoen van de vaardigheid (stap 9)

Bij het oefenen van de vaardigheid (stap 11)

Bij het doorgeven van de vaardigheid aan iemand anders (stap 14)

Vanuit de Theory of Mind is verklaard waarom het inleven in een ander moeilijk is. In Kids' Skills komt een aantal keer dit element terug. Als de leerling niet antwoord kan geven dan geef ik verschillende opties waar de leerling uit kan kiezen. Ik vertel dan wat de ander zal denken, voelen of misschien zal doen. Dit is hetzelfde als bij de andere vaardigheden. Door op deze manier de informatie mede te delen blijft dit geen onbeantwoorde vraag en kan de informatie bijdragen aan het bedoelde effect

van die stap. Bijvoorbeeld zoals in stap drie bij het onderzoeken van de voordelen van die vaardigheid horen de kinderen welk voordeel er voor de juf, de ouders of anderen is als zij de vaardigheid kunnen. Er moet expliciet genoemd worden welke voordelen er zijn voor de ander en wanneer die voordelen er zijn. Dat vergroot de motivatie om aan die vaardigheid te werken. Vaak zijn autistische kinderen wel egocentrisch (Attwood, 2003; Delfos, 2009), maar niet egoïstisch. Voor iemand anders iets doen levert ook iets voor jezelf op en een autistische kind wil best voor iemand anders waar hij een band mee heeft iets doen. Dan is er niet alleen een motivatie voor persoonlijk voordeel maar ook motivatie omdat er voordeel is voor de mensen met wie hij een band heeft.

2.8 Gebruikte bronnen

In paragraaf 1.8 heb ik gezet uit welke bronnen ik informatie heb gehaald. Daarnaast heb ik een uitgebreide hoeveelheid nationale en internationale literatuur gebruikt. Zie voor het volledige overzicht mijn literatuurlijst.

3 Onderzoeksopzet

3.1 Verantwoording onderzoeksvorm

Na het bestuderen van verschillende onderzoeksvormen, heb ik er drie geselecteerd die geschikt zouden kunnen zijn voor mijn praktijkonderzoek.

Het (quasi) experiment	Meervoudig individugericht onderzoek	Ontwerpgericht onderzoek
Het (quasi) experiment is gericht op het onderzoeken of een aanpak effectief is. Leidt deze aanpak tot aantoonbaar betere resultaten?	Het meervoudig individugericht onderzoek is gericht op het handelen van de professional met als doel de uitgevoerde interventie op papier te zetten. Deze kennis wordt gedeeld door deze aan een breed publiek beschikbaar te stellen.	Het ontwerpgericht onderzoek is er op gericht om via onderzoek achter kennis te komen, deze kennis te vertalen in een nieuw ontwerp en dit nieuwe ontwerp te toetsen in de praktijk.

Tabel 8,soorten onderzoek (Harinck, 2010)

De onderzoeksvormen zijn op bepaalde punten overlappend. Zo richt het (quasi) experiment zich vooral op het aantonen van betere resultaten van een aanpak. In het ontwerpgericht onderzoek komt dit deels terug door vanuit nieuwe kennis aanpassingen te maken en te toetsen in de praktijk. De kern van mijn onderzoek ligt op het door onderzoek achter nieuwe kennis te komen en deze te vertalen in een andere aanpak van Kids' Skills en dit te toetsen in de praktijk. Gezien mijn onderzoeksvraag : "Hoe kan de methode Kids' Skills gebruikt worden bij autistische kinderen met een normaal tot hoge intelligentie, zodanig dat Kids' Skills geen of veel minder een beroep doet op vaardigheden die voor autistische kinderen lastig of niet mogelijk zijn?" dat ik heb benaderd via een theoretisch onderzoek om nieuwe kennis te vergaren, en van daar uit de manier van werken van Kids' Skills aan heb gepast, is het ontwerpgerichte onderzoek daar het beste voor. Het is gericht op het ontwikkelen van nieuwe kennis. Iets wat ik doe door het bepalen welke vaardigheden nodig zijn voor Kids' Skills en lastig volgens de theorieën over autisme. Precies wat ik wil en ga

doen in dit onderzoek. Het ontwikkelen van nieuwe kennis heeft een groter belang in mijn onderzoek dan het onderzoeken of een aanpak effectief is, wat aansluit bij het doel van mijn onderzoek in de volgende paragraaf.

Ik wil een voor- en nameting doen, zodat ik kan aantonen dat door mijn nieuwe aanpak er een beter resultaat is. Door dit meesterstuk en het openbaar beschikbaar te maken via o.a. de Kennisbank HBO bereik ik het delen van ontwikkelde en opgedane kennis.

3.2 Gewenst resultaat

Het doel in mijn onderzoek is dat ik wil weten op welke manier Kids' Skills te gebruiken is bij kinderen met autisme met een normaal tot hoge intelligentie zodanig dat er geen of zo min mogelijk beroep wordt gedaan op vaardigheden die vanuit het autistisch zijn moeilijk of niet mogelijk zijn. Ik wil weten welke aanpassingen daarvoor gemaakt moeten worden zodat ik op een verantwoorde en onderbouwde wijze Kids' Skills kan gebruiken met autistische kinderen.

Voor mij als persoon wil ik in dit onderzoek in ieder geval twee dingen leren. Ten eerste leer ik een onderzoek te doen met de daarbij horende eisen en waarden. Hierdoor kan ik andere onderzoeken op een kritischere manier beoordelen en op waarde schatten. Dit is niet alleen voor het beoordelen van literatuur en onderzoek van belang. Ook in de dagelijkse praktijk is het zinvol om kritisch te blijven kijken. Als ik een verandering in de praktijk doorvoer en het heeft wel of geen resultaat, komt dat dan wel door die interventie? Zijn de overige factoren vergelijkbaar gebleven en zal het waarschijnlijk aan mijn interventie liggen of is er een andere factor ook gewijzigd? Bijvoorbeeld een gewijzigde thuissituatie, ander medicatie gebruik. Zo kan je zuiverder, echter nooit geheel zuiver, naar je interventie kijken of deze gewerkt heeft. Mijn blik en mijn houding zal naar verwachting wijzigen.

Het doel van mijn onderzoek is het bijdragen aan ontwikkelen van kennis over het gebruik van Kids' Skills met autistische kinderen. Zodat andere mensen deze kennis kunnen gebruiken om indien nodig aanpassingen te maken gericht op de sociale en cognitieve belemmeringen die autistische kinderen vanuit hun autisme kunnen hebben. Dit onderzoek moet publiekelijk beschikbaar komen. Indien mogelijk publiceer ik een artikel in een vakblad, zodat het resultaat bekendheid krijgt en meer

mensen gebruik kunnen maken van de gegevens in dit onderzoek. Mijn gewenste resultaat is het ontwikkelen en delen van kennis.

3.3 Data-verzamelingsinstrumenten

Ik heb de volgende data-verzamelingsinstrumenten gebruikt;

- Een screeningslijst met 60 vaardigheden.
- De Child Outcome Rating Scale voor ouders en de leerlingen.
- De Child Session Rating Scale.
- Twee vragenlijsten voor de leerlingen.
- Twee vragenlijsten voor de ouders en de leerkrachten.
- Video-opnames van de bijeenkomsten.

3.3.1 Screeningslijst om Kids' Skills en theorieën over autisme te beoordelen

Om te onderzoeken op welke vaardigheden Kids' Skills een beroep doet en welke vaardigheden lastig of niet mogelijk zijn volgens de centrale coherentie, Theory of Mind en executieve functie theorieën heb ik een onderzoeksinstrument nodig. Met die lijst kan ik gericht dezelfde vaardigheden beoordelen en onderbouwen vanuit de literatuur bij Kids' Skills en de drie theorieën over autisme.

Ik heb hiervoor de lijst van de competentiemethodiek van Deley (2004) gebruikt, zie bijlage 8. Deze lijst vond ik echter niet voldoende om de specifieke vaardigheden die je gebruikt bij Kids' Skills in kaart te brengen. Er wordt niet gekeken naar vaardigheden als bijvoorbeeld het voorstellingsvermogen. Tevens kunnen bepaalde beperkingen die autistische kinderen vaak hebben met de lijst van Deley niet of niet goed gevonden worden. Ik heb 18 van dergelijke vaardigheden erbij gezet, zodat ik uiteindelijk een lijst met 60 vaardigheden heb gevormd. De vaardigheden zijn gericht op gespreksvaardigheden, vaardigheden die je nodig hebt om je innerlijke gevoelens te herkennen en mee om te gaan of te uiten en vaardigheden gericht op het inlevings- en abstractievermogen. Dit zijn vaardigheden waarvan ik na een verkennend literatuuronderzoek vermoed dat deze lastig zijn.

Ik heb de volgende vaardigheden toegevoegd;

- 1 Gevoelens herkennen van jezelf.
- 2 Gevoelens herkennen van een ander.
- 3 Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- 4 Ontevredenheid kunnen uiten.
- 5 Taalbeheersing actief gebruiken.
- 6 Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- 7 Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- 8 Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- 9 Om de beurt kunnen praten.
- 10 Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- 11 Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- 12 Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- 13 De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- 14 De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.
- 15 De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- 16 Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- 17 Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- 18 Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.

Alle vaardigheden scoor ik op een driepuntschaal. Ik kies voor een driepuntschaal zodat ik niet alleen kan bepalen of het onderzochte punt hier wel of niet aan voldoet. Autisme is een breed spectrum en er zijn dingen die zeer wisselend wel of niet moeilijk zijn voor autistische kinderen (Jeninga, 2008; Van Lieshout, 2009). Deze vallen in de tussenschaal, nummer 2. Een verdere verfijning heeft voor mijn onderzoek geen zin. Ik doe verder niets met die gegevens en de vaardigheid is veel moeilijker objectief in te delen bij een nauwkeurigere schaal. De punten op mijn schaal betekenen het volgende;

- 1 Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan of dit kunnen de meeste autistische kinderen wel.

- 2 Op deze vaardigheid wordt zijdelings een beroep gedaan of autistische kinderen beheersen dit zeer wisselend.
- 3 Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan of dit kunnen de meeste autistische kinderen niet of hebben hier moeite mee.

3.3.2 Child Outcome Rating Scale (CORS)

Om te kijken wat het effect van mijn handelen is gebruik ik elke bijeenkomst de Child Outcome Rating Scale (CORS) (Duncan e.a., 2003a).

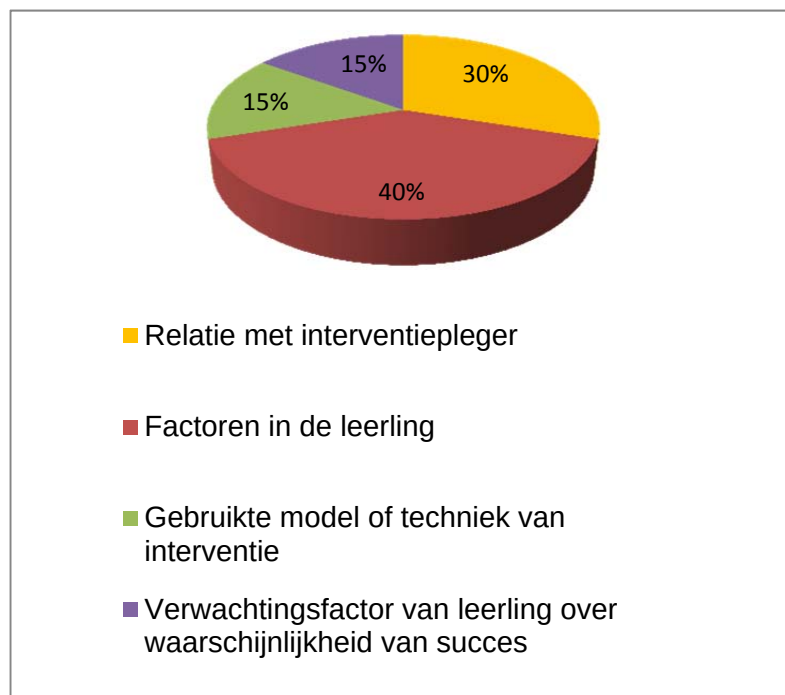
De CORS geeft aan hoe waarschijnlijk het is dat het doel gehaald wordt en laat zien hoe het kind zichzelf ziet en de ontwikkeling van zichzelf. De CORS meet drie gebieden van het functioneren van het kind. Dit is het persoonlijk of symptomatisch leed, het interpersoonlijk welbevinden en de sociale rol (Duncan & Murphy, 2009).

Door het afnemen van de CORS kan snel en makkelijk bekeken worden of het waarschijnlijk is dat er een succesvol resultaat wordt behaald. Als de score op de CORS hoog is en blijft, dan is het waarschijnlijk dat er succes zal zijn bij het leren van de vaardigheid. Andersom als de score laag is of lager wordt, dan is het waarschijnlijk dat er geen succesvol resultaat wordt behaald. Hiervoor zijn drempelwaardes beschikbaar.

Ik doe twee keer met een leerling een Kids' Skills traject. Ik vergelijk de waardes uit de eerste en tweede keer dat ik dat traject heb gedaan met elkaar. Hierdoor kan ik zien of de tweede keer er een hogere kans op succes is dan de eerste keer. Ook kan ik samen met de Child Session Rating Scale beoordelen of ik bij de leerling niet verkeerd bezig ben waardoor er frustratie ontstaat. Als er frustratie ontstaat zullen de waardes dalen. Ik kan gericht vragen wat maakt dat de score laag of lager is. Hoe ik daar mee omga heb ik beschreven in hoofdstuk 3.6 over ethiek. De CORS is na registratie gratis te downloaden van www.talkingcure.com en is opgenomen als bijlage 9. De CORS maakt gebruik van schaalvragen.

3.3.3 Child Session Rating Scale (CSRS)

De CSRS (Duncan e.a., 2003b) is een middel om de samenwerkingsrelatie te beoordelen en te volgen. Er is veel onderzoek gedaan naar wat een interventie succesvol maakt. Duncan & Murphy halen het onderzoek van Asay & Lambert (1999) aan dat vier factoren aanwijst die beïnvloeden of een interventie succesvol is. Naast factoren in een kind, zoals doorzettingsvermogen, ziekte, handicap, e.d., is de relatie



Figuur 11, factoren die bijdragen aan een succesvol resultaat (Duncan & Murphy, 2009).

met de interventiepleger de belangrijkste factor die een interventie succesvol maakt, zie figuur 2. Door met Kids' Skills de hulpbronnen van de leerling te activeren, de leerling te motiveren en een goede relatie met de leerling te hebben, is de kans op succes erg groot. Dit omdat dan aan een groot deel van de factoren die Duncan & Murphy (2009) noemen die bijdragen aan een

succesvol resultaat wordt voldaan. De bedoeling van de CSRS is dat ik mijn eigen handelen, indien nodig, kan bijstellen (Duncan, 2009). Ik gebruik de CSRS om de relatie met de leerling te beoordelen en te monitoren (Duncan & Murphy, 2009). Hiermee wil ik het welbevinden van de leerling in de gaten houden. Frustreer ik de leerling niet door manieren te gebruiken die hij helemaal niet kan? Dit heb ik beschreven in hoofdstuk 3.6 over ethiek. Ik gebruik de gegevens die dit oplevert om een analyse te maken in hoeverre het tweede aangepaste traject beter aansluit bij autistische kinderen. Als dit beter aansluit, zou je ook betere resultaten op de CSRS score verwachten. Dit beschrijf ik in hoofdstuk 4.1.3 en 4.3.3 wat gaat over de uitkomst en analyse van de gegevens die verkregen zijn met de CSRS en CORS. De CSRS maakt gebruik van schaalvragen.

De CSRS is na registratie gratis te downloaden van www.talkingcure.com en is opgenomen als bijlage 10.

3.3.4 Vragenlijst voor de ouders en leerkracht na 1^e traject

Door een vragenlijst kom ik te weten wat de ouders en de leerkracht merken aan het kind. Vertelt de leerling thuis of in de klas over wat we gedaan hebben en wat is er verteld? Hoe beleeft de leerling wat we aan het oefenen zijn? Ik vraag of de leerling thuis of in de klas ander gedrag laat zien en wat dat dan is. Ik heb hiervoor gekozen, omdat de ouders en de leerkracht een expert op hun eigen gebied zijn. Zij kunnen vanuit hun rol kijken naar de leerling en het effect en proces van het aanleren van de vaardigheid. Kallenberg, Koster, Onstenk en Scheepsma (2007) en Harinck (2010) geven aan dat een vragenlijst daar geschikt voor is.

Ik gebruik de vragenlijst niet bij grote groepen, mijn conclusies kunnen dan ook niet algemeen geldend verklaard worden, zie hoofdstuk 3.4 validiteit en betrouwbaarheid. Bij het maken van de vragenlijst heb ik gebruik gemaakt van de aanwijzingen voor het maken van een vragenlijst van Harinck (2010). Door het gebruik van steeds dezelfde vragen zijn de antwoorden met elkaar vergelijkbaar (Kallenberg et al., 2007). Door de vragenlijst weet ik wat de ouders en de leerkracht zien en beleven aan het gedrag van de leerling. Ik weet dan of het gedrag anders is dan normaal en in welk opzicht.

Door de antwoorden van het 1^e traject te vergelijken met die van het 2^e traject kan ik zien of er veranderingen zijn en wat die veranderingen zijn.

Ik wil ook weten hoe de ouders en leerkracht het contact met mij ervaren hebben, zodat ik mijn eigen handelen indien nodig kan verbeteren. Tevens vraag ik na het 1^e traject wat mogelijk een nieuw te leren vaardigheid zou kunnen zijn. Ik heb de vragenlijst in bijlage 11 opgenomen.

3.3.5 Vragenlijst voor de ouders en leerkracht na 2^e traject

In deze vragenlijst zijn de vragen uit de vragenlijst na het 1^e traject opgenomen, aangevuld met extra vragen. De nieuwe vragen zijn er op gericht om verschillen tussen de eerste en het tweede traject te weten te komen.

Alle genoemde punten bij de 1^e vragenlijst zijn ook van toepassing op deze vragenlijst. Ik heb de vragenlijst in bijlage 12 opgenomen.

3.3.6 Vragenlijst voor de leerling na 2^e traject

In de vragenlijst voor de leerling heb ik veel vergelijkende vragen opgenomen of iets bij de eerste of tweede vaardigheid makkelijker was. Dit met als doel te onderzoeken of de beleving bij het tweede traject met de aanpassingen anders is dan bij het eerste traject. Ik besef dat het lastige vragen zijn, omdat het eerste traject op het moment van vragen twee maanden daarvoor is gestopt. Ik verwacht dat door de twee ingevulde Kids' Skills boekjes erbij te gebruiken, zodat de leerlingen zien wat we hebben ingevuld en besproken, ze er toch antwoord op kunnen geven. Daarnaast vraag ik naar de beleving van de leerlingen hoe het was om te leren en of ze er wat aan hebben gehad. Ik vraag ook aan de leerlingen wat ik de volgende keer anders kan doen, zodat het makkelijker of fijner wordt om een vaardigheid te leren. Aan deze vragenlijst zitten dezelfde voor- en nadelen als de genoemde bij de eerste ouder vragenlijst in hoofdstuk 3.3.4. Ik heb de vragenlijst in bijlage 13 opgenomen.

3.3.7 Het analyseren van video-opnames

Ik gebruik de video-opnames om op te kunnen zoeken hoe een bepaald aspect is gegaan als ik dat niet zeker meer weet bij het verwerken van de gegevens. De start van het 1^e Kids' Skills traject is immers iets van 20 weken geleden op het moment van het vergelijken van het eerste en tweede traject. Hierdoor neemt de betrouwbaarheid van mijn onderzoek toe.

Ik gebruik video-opnames om in de evaluatie gericht te kunnen analyseren en beoordelen of er sociale of communicatieve problemen of misverstanden zijn. Ik gebruik hiervoor een open observatie (Harink, 2010). Ik vergelijk de uitkomsten van mijn mening over hoe het traject van de voor- en nameting ging met elkaar.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

Ik heb de vragenlijsten en mijn onderzoeksinstrumenten door een collega van mij die orthopedagoog is, een collega die al gedragsspecialist is, mijn medestudenten en mijn begeleider van Fontys laten lezen en ik heb feedback gekregen. Op basis van de feedback zijn er bijstellingen gedaan en zijn de lijsten opnieuw beoordeeld.

Om de resultaten van mijn onderzoek iets algemener te maken dan een case study heb ik met drie leerlingen dit onderzoek uitgevoerd i.p.v. één leerling. Dit is te weinig

om algemeen geldende conclusies te trekken, het geeft echter wel een beter beeld op wat mogelijk algemeen geldend is dan als er één leerling deelneemt.

Na de evaluatie van beide trajecten hebben zowel de ouders als de leerkracht mijn verslag van hun evaluatie gelezen met de vraag of dit verslag een goed beeld geeft van wat zij hebben verteld.

Het principe van KISS, Keep It Simple, Stupid (Harinck, 2010) is toegepast door de instrumenten en het taalgebruik zo simpel mogelijk te houden.

Ik heb gedurende mijn praktijkonderzoek een logboek bijgehouden om nauwkeurig gedane zaken te registreren. In het schrijven van het praktijkonderzoek heb ik hiervan gebruik gemaakt om specifieke onderdelen na te kijken hoe dat gegaan was of wat het resultaat van iets was. De video-opnames en de ingevulde vragenlijsten en CORS en CSRS zijn gebruikt om dingen terug te kijken / zoeken.

Bij het beoordelen, ontwerpen en aanpassen van mijn onderzoeksinstrumenten heb ik gebruik gemaakt van de aandachtspunten voor instrumenten van Harinck (2010).

Ik heb gericht beschreven in mijn meesterstuk wat ik heb gedaan en hoe ik dat heb gedaan. Ik heb mijn argumenten overal bij gezet. Zo kunnen andere mensen zelf beoordelen of ze het mijn conclusies eens zijn. Mijn conclusies zijn herleidbaar tot de gegevens waar ze op gebaseerd zijn.

Door deze maatregelen is de betrouwbaarheid van mijn onderzoek flink vergroot. Kallenberg (et al., 2007) maakt onderscheid tussen interne en externe validiteit. Uit de feedback blijkt dat mijn onderzoeksinstrumenten intern valide zijn. Door het gebruik van een groep van drie kinderen met hun ouders en leerkrachten kunnen de resultaten niet algemeen geldend worden verklaard. Mijn resultaten wijzen op wat bij deze drie kinderen werkt. Om algemeen geldende conclusies te kunnen maken, zal er een veel groter onderzoek moeten plaats vinden. In het hoofdstuk conclusie en discussie kom ik hier op terug.

3.5 Triangulatie

Door vanuit verschillende standpunten en zienswijzen naar dezelfde situatie te kijken vergroot ik de kwaliteit van mijn praktijkonderzoek (Harinck, 2010). Triangulatie is toegepast door niet alleen mijn zienswijze te gebruiken. Ik heb expliciet gevraagd naar de zienswijze van de leerlingen, de ouders en de leerkrachten. Volgens Harinck (2010) heb ik mij dan gericht op zowel verschillende typen van informanten, als de zienswijze van die verschillende informanten. Deze zienswijzen zijn tot één geheel verwerkt in hoofdstuk 4, resultaat en analyse.

Ik gebruik zowel de CORS, CSRS, verschillende vragenlijsten en video-opnames om gegevens over hetzelfde onderwerp te verzamelen. Door het gebruiken van verschillende en meerdere bronnen vergroot ik de waarde van mijn gegevens.

Ik maak gebruik van een groot aantal literatuurbronnen. Ik baseer mij op meerdere bronnen per onderdeel in mijn literatuurstudie.

Ik maak dit meesterstuk niet alleen. Ik maak gebruik van kritische meelezers. Medestudenten, twee collega's (de één is orthopedagoog en de ander gedragsspecialist), mijn praktijkbegeleider en mijn echtgenote die ook leerkracht is. Zij geven mij feedback over mijn plannen en werk. Hierdoor worden mijn plannen en mijn werk van verschillende kanten bekeken. Deze feedback verwerk ik in mijn onderzoek.

Ik maak gebruik van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens. Deze twee soorten criteria combineer ik om het effect van mijn aanpassingen te beoordelen.

3.6 Ethiek

Er zijn voor praktijkonderzoeken bij Fontys Hogeschool Opleiding Speciaal Onderwijs zes ethische principes vastgesteld (Boerman, 2008);

- Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog
- Zorgvuldigheid en nalatigheid
- Volledigheid en selectiviteit
- Concurrentie en collegialiteit

- Publiceren, auteurschap en geheimhouding
- Onderzoek en opdracht

Door mij te houden aan deze ethische principes krijgt mijn onderzoek meer waarde. In bijlage 14 heb ik uitgewerkt hoe ik met deze zes principes omga. Alle ouders en leerkrachten hebben toestemming gegeven voor dit onderzoek, net als de directie van PCBS De Vlieger en Fontys Hogescholen. Een blanco versie van de toestemmingsbrief is opgenomen in bijlage 15.

4 Resultaat en analyse

In dit hoofdstuk staan de gegevens van de eerste keer dat ik Kids' Skills heb uitgevoerd, de voormeting. Daarnaast komen ook de gegevens van de tweede, aangepaste uitvoering van Kids' Skills aan de orde, dat is mijn nameting. In paragraaf 4.3 staat mijn analyse van zowel de voormeting als nameting. Als laatste heb ik in dit hoofdstuk een samenvatting gezet van dit hoofdstuk.

4.1 Resultaat voormeting

In deze voormeting beschrijf ik de resultaten van de eerste keer dat ik Kids' Skills heb uitgevoerd in dit onderzoek. Tijdens deze voormeting heb ik vooraf geen aanpassingen bedacht of gemaakt om Kids' Skills beter te laten verlopen bij autistische kinderen.

4.1.1 Resultaat proces Kids' Skills

Tijdens het gebruik van Kids' Skills vielen mij een aantal dingen op. Dit zijn de volgende punten;

- Alle drie de leerlingen wilden eigenlijk geen supporters gebruiken. Als de leerlingen dan toch mensen moesten kiezen dan kozen de leerlingen hun ouders, de leerkracht en mij. Geen van drie leerlingen koos een andere leerling als supporter.
- Het nut van een totemfiguur had bij alle drie de leerlingen meer uitleg nodig. Ze zochten naar het nut van zo'n totemfiguur en konden niet makkelijk een totemfiguur bedenken.
- Alle drie de leerlingen hadden hulp nodig bij het verzinnen van een naam voor de te leren vaardigheid.
- Twee van de drie leerlingen konden geen voordelen bedenken voor zichzelf als ze de vaardigheid geleerd zouden hebben. Ook niet na sturende vragen van mij. De derde kon dat na veel sturende vragen wel. Dit is de oudste leerling van de drie.
- Geen van de leerlingen kon bedenken waarom hun ouders het belangrijk zouden vinden dat ze de vaardigheid zouden leren. Ook niet na veel sturende vragen van mij.

- Geen van de leerlingen kon bedenken wie het nog meer fijn zouden vinden als ze de vaardigheid zouden leren. Ook niet na veel sturende vragen van mij.
- Twee van de drie leerlingen konden niet bedenken wanneer, hoe lang, met wie en hoe ze wilden oefenen om de vaardigheid te leren. Ook niet na veel sturende vragen van mij. De derde leerling kon dit met behulp van de sturende vragen wel. Dit is de oudste leerling van de drie.
- Twee van de drie leerlingen hebben moeite met het toepassen van de geleerde vaardigheid in andere situaties.
- Bij alle leerlingen heb ik om de leerling te kunnen begrijpen een anti-bril (De Bruin, 2010) moeten gebruiken. Door de gedachtegang van de leerling proberen te volgen vanuit de kennis over autisme kon ik gedachtesprongen (van de hak op de tak) begrijpen en plaatsen in het gesprek. Ik kon hierdoor ook schijnbaar niet ter zake doende opmerkingen plaatsen. Hierdoor kon ik gericht blijven handelen en sturen naar het doel met daarbij begrip voor de voor mij soms rare opmerkingen en afleidingen. Hierdoor bleef de sfeer van de gesprekken steeds goed.
- Bij alle leerlingen heb ik anti-communicatie (De Bruin, 2010) moeten gebruiken om meer informatie te krijgen en mijn boodschap duidelijk te laten over komen. Zo heb ik veel gebruik gemaakt van stiltes (Berg & De Jong, 2009), omdat autisten vaak meer denktijd nodig hebben (De Bruin, 2010). Ik kreeg eerst geen antwoord zonder de leerlingen meer denktijd te gunnen. Als ik deze aanpassing niet al gelijk gemaakt zou hebben dan had ik Kids' Skills niet kunnen doen. Ook praatten de leerlingen vaak tegen mij i.p.v. met mij, de wederkerigheid ontbrak bij twee van de drie leerlingen. De oudste leerling sprak wel wederkerig met mij.
- Bij één leerling moest ik mijn handelen noodgedwongen aanpassen, omdat ik de leerling niet kon bereiken zonder deze aanpassingen. De leerling wilde de eerste keer niet mee. Ondanks dat ik al een keer langs was geweest om kennis te maken en hem verteld was wat we gingen doen. Na wat pogingen hem over te halen wel mee te gaan, heb ik gebruik gemaakt van zijn fixatie op klokken om contact te maken. Direct na het vragen naar zijn mooie horloge was het probleem weg en ging hij mee, terwijl we over zijn horloge aan het praten waren. Ik heb in al mijn gesprekken met de leerling vooraf moeten

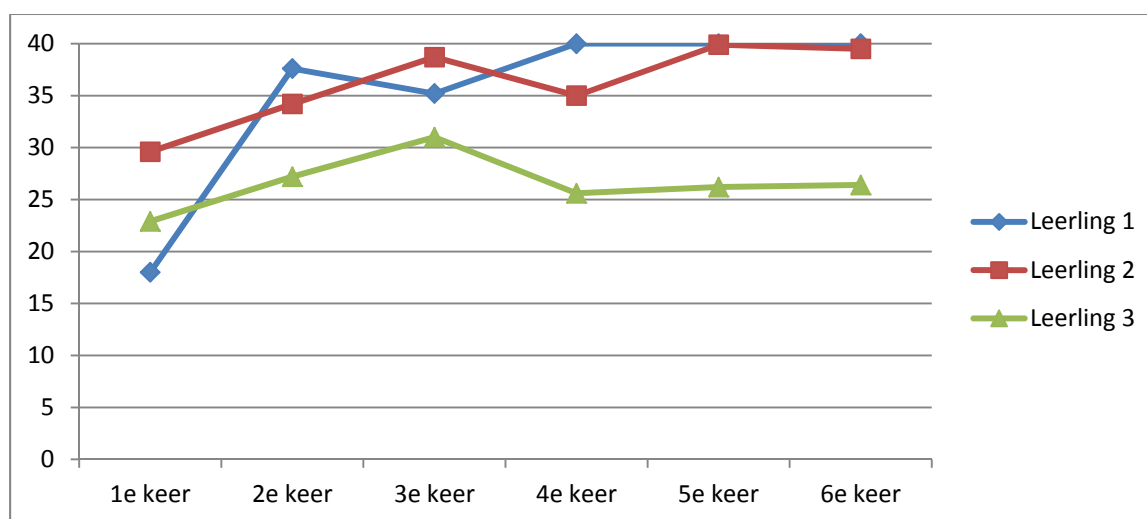
aangeven hoe laat we welk onderdeel gingen doen. Ik merkte dat de leerling zich niet op de inhoud kon richten doordat de leerling steeds bleef vragen wat we gingen doen en of we dat al gingen doen wat ik verteld had. Na de structuur in tijd en een visuele ondersteuning van een klok gegeven te hebben, kon de leerling zich wel richten op de inhoud.

- Alle leerlingen konden de antwoorden op veel vragen uit het Kids' Skills werkboek niet zelf bedenken. Dit was bij de volgende vragen: voordelen voor jezelf als je het kan, waarom je ouders het belangrijk vinden dat je het kan en wie het nog meer fijn zouden vinden als je het kan. De vragen over de supporters konden de leerlingen niet beantwoorden. Ook wanneer, hoe lang, met wie en hoe de leerlingen gaan oefenen was door hen niet te beantwoorden ondanks uitvoerige pogingen om via verschillende soorten vragen en manieren een antwoord te krijgen. Ik moest hier veel in voor zeggen.

4.1.2 Uitkomst CORS en CSRS

Ik heb met elke leerling zes keer samen gezeten om Kids' Skills te doen voor de voormeting. Elke keer dat we samen bezig zijn geweest heb ik ze de CORS en de CSRS laten invullen. De maximum score van beide schalen is 40. Bij beide schalen geldt hoe hoger de score des te beter, je hebt dan meer kans op het behalen van resultaat en de afstemming op de leerling is dan het beste.

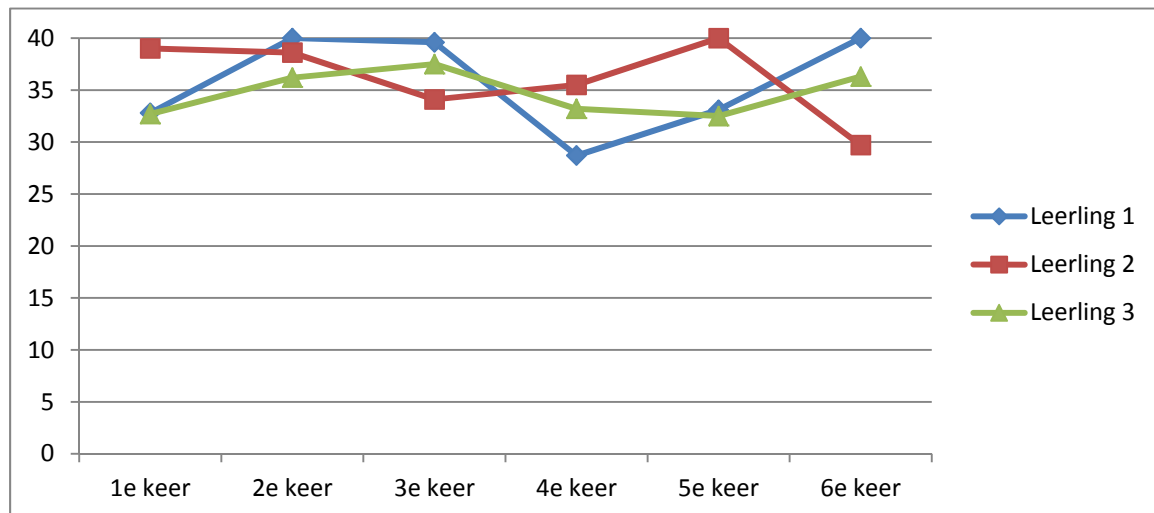
Ik heb de gegevens van de verwachting of het einddoel gehaald gaat worden (CORS) in een grafiek gezet die hieronder is opgenomen.



Figuur 12, Resultaat CORS voormeting

Leerling drie gaf in alle gesprekken aan dat hij niet hoger wilde scoren, omdat er altijd wel dingen beter kunnen en er nog ruimte moet zijn om die verbeteringen weer te geven. De leerling gaf aan dat het gesprek goed was en dat hij niets anders wilde in de gesprekken.

De scores in welke mate de gesprekken zijn afgestemd op de leerling (CSRS) heb ik in de grafiek hieronder opgenomen.



Figuur 13, Resultaat CSRS voormeting

In de laatste grafiek gaf de leerling twee aan een grapje te maken door hem een keer lekker laag te zetten. De leerling wilde niet nog een streep zetten op de juiste plek, omdat je maar één streep hoort te zetten. Gezien zijn autisme heb ik dat geaccepteerd. De leerling gaf aan dat we een goed gesprek hebben gehad en ik niets anders hoefde te gaan doen bij volgende gesprekken.

4.1.3 Uitkomst mening deelnemers

Zowel de ouders als de leerkracht van leerling één geven aan dat de leerling met plezier het Kids' Skills traject heeft doorlopen. De ouders geven aan dat de leerling thuis duidelijk verbetering laat zien in het beheersen van de vaardigheid en deze vaardigheid thuis ook uit zichzelf gebruikt. De leerkracht geeft aan dat het algemene functioneren in de groep is verbeterd, maar dat de leerling de vaardigheid in de groep niet durft te gebruiken. Zowel de leerkracht als de ouders geven aan dat de leerling de vaardigheid beheerst. De ouders scoren de leerling op de CORS na het leren van de eerste vaardigheid vijf punten hoger (van 26,2 naar 31,2) dan voor het leren van de eerste vaardigheid. De leerkracht geeft een stijging van acht punten

(van 4,7 naar 12,7) aan. De ouders noemde het contact met mij goed en de leerkracht prima, ze wisten geen verbeterpunten voor mij.

De ouders en de leerkracht van leerling twee geven aan dat ze merken dat de leerling het fijn vindt om samen met mij hiermee bezig te zijn. De leerkracht geeft aan dat de leerling de vaardigheid gebruikt, echter niet in alle situaties. De ouders merkten dat de leerling thuis veel meer vragen ging stellen en dat het gebruik van de vaardigheid thuis hetzelfde is gebleven. Zowel de leerkracht als de ouders geven aan dat de leerling de vaardigheid beheerst. De ouders scoren de leerling op de CORS na het leren van de eerste vaardigheid 1,6 punt hoger (van 27,1 naar 28,7). De leerkracht geeft een stijging van 2,4 punten (van 17,2 naar 19,6) aan. De ouders noemde het contact met mij prettig en de leerkracht noemde het meer dan prima en zeer fijn. Beiden wisten geen verbeterpunten voor mij.

De leerkracht van leerling drie geeft aan dat de leerling verteld heeft dat de gesprekken hem aan het denken heeft gezet over waarom en hoe mensen handelen en wat mogelijke reacties van hem daarop kunnen zijn. De leerling is, volgens de leerkracht, op school opener en meer ontspannen geworden. De ouders merkten thuis dat het gedrag anders is geworden en dat de leerling zijn best heeft gedaan de vaardigheid te laten zien. Zowel de ouders als de leerkracht geven aan dat de leerling de vaardigheid beheerst. De ouders scoren de leerling op de CORS na het leren van de eerste vaardigheid 5,6 punten lager (van 16,1 naar 10,5) dan voor het aanleren van de eerste vaardigheid. De ouders gaven aan dat in de paar dagen tussen het leren van de vaardigheid en het invullen van de CORS er iets is gebeurd waardoor het een stuk minder goed met de leerling gaat. Ze geven aan dat dit buiten het leren van de vaardigheid staat en dat de scores een paar dagen eerder aanzienlijk hoger gelegen zouden hebben. De leerkracht geeft een stijging van 15,2 punten aan (van 15,7 naar 30,9). De ouders noemde het contact met mij zorgvuldig, invoelend, respectvol, vertrouwenwekkend, ondersteunend en informatief. Samengevat als meer dan prima. De leerkracht noemde het contact met mij prima en fijn. Beiden weten geen verbeterpunten voor mij.

4.1.4 Resultaat aanleren vaardigheid

Leerling één heeft de te leren vaardigheid succesvol geleerd. Deze wordt nog niet in alle situaties gebruikt. Thuis wordt de geleerde vaardigheid wel gebruikt. Op school zonder de hulp van de leerkracht niet. Het doel van het kunnen gebruiken van die vaardigheid is gehaald.

Leerling twee heeft de te leren vaardigheid succesvol geleerd. Deze wordt op school niet in alle situaties gebruikt. De leerling heeft in sommige situaties de hulp van de leerkracht nodig om er aan herinnerd te worden dat de vaardigheid hier gebruikt kan worden. Het doel van het kunnen gebruiken van de vaardigheid is gehaald.

Leerling drie heeft de te leren vaardigheid succesvol geleerd. De leerling laat in verschillende situaties zien dat de vaardigheid beheerst wordt. Een enkele keer is daar nog aanmoediging voor nodig.

4.2 Resultaat nameting

In deze nameting beschrijf ik de resultaten van de tweede keer dat ik Kids' Skills heb uitgevoerd in dit onderzoek. Tijdens deze tweede keer heb ik de aanpassingen uitgevoerd die ik in hoofdstuk 2.6 geformuleerd heb.

4.2.1 Resultaat proces Kids' Skills

In het proces van het gebruiken van Kids' Skills bij het leren van de tweede vaardigheid vielen mij de volgende punten op;

- Alle drie de leerlingen wilden net als de eerste keer geen supporters gebruiken.
- Het nut van een totemfiguur heeft bij het aanleren van de tweede vaardigheid geen extra uitleg meer nodig gehad.
- Twee van de drie leerling hadden hulp nodig bij het verzinnen van een naam voor de te leren vaardigheid i.p.v. alle drie bij de eerste vaardigheid.
- Ik heb mogelijke voordelen genoemd van het leren van die vaardigheid. Daarna heb ik gevraagd welke voordelen er voor die leerling er zal zijn als het de vaardigheid geleerd heeft. Alle drie de leerlingen konden nu makkelijk aangeven wat voor zichzelf een voordeel zal zijn.

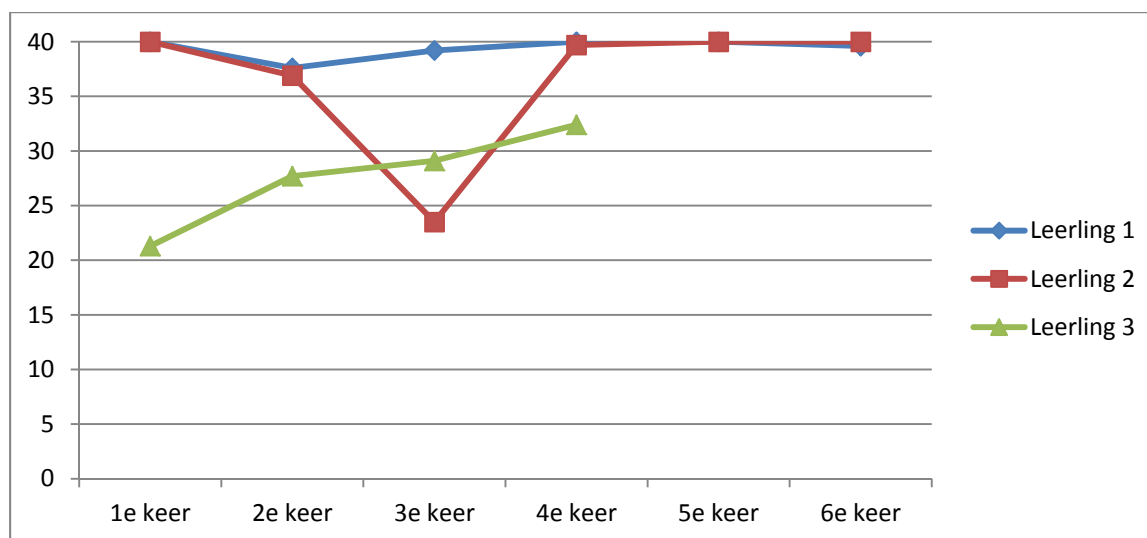
- Ik heb de leerlingen drie mogelijke redenen verteld waarom hun ouders het belangrijk zouden vinden dat hij de vaardigheid zal leren. Ik heb daarna gevraagd welke van de drie hun ouders als redenen zouden noemen. Nu hoeft niet zelf bedacht te worden wat de ouders denken, maar kan gekozen worden uit drie opties. Twee leerlingen konden zonder veel moeite voordelen voor hun ouders kiezen en noemen. Eén leerling kon niet kiezen en wist niet wat zijn ouders zouden zeggen.
- Ik heb de leerlingen een aantal personen genoemd en gevraagd of hij het fijn zou vinden als hij de vaardigheid leert. Twee leerling konden nu antwoord geven de andere leerling niet.
- Ik heb bij het bepalen wanneer, hoe lang, met wie en hoe ze willen oefenen maximaal drie verschillende mogelijkheden gegeven waar de leerlingen uit konden kiezen. Alle drie de leerlingen konden nu redelijk makkelijk en vlot een keuze maken.
- Alle drie de leerlingen kunnen de tweede vaardigheid in andere situaties uit zichzelf toepassen, de vaardigheid wordt gegeneraliseerd. Soms is daar bij één leerling aanmoediging bij nodig.
- Bij alle leerlingen heb ik om de leerling te kunnen begrijpen de anti-bril (De Bruin, 2010) weer moeten gebruiken. Dit is hetzelfde als bij het aanleren van de eerste vaardigheid.
- Bij alle leerlingen heb ik anti-communicatie (De Bruin, 2010) moeten gebruiken om meer informatie te krijgen en mijn boodschap duidelijk over te laten komen. Dit is hetzelfde als bij het aanleren van de eerste vaardigheid.
- Bij de leerling waar ik mijn handelen noodgedwongen moest aanpassen bij het leren van de eerste vaardigheid, heb ik dit bij de tweede vaardigheid ook moeten doen.
- Het kiezen van de oplossing, hoe je wilt oefenen bij het inleven in anderen, verliep bij het leren van de tweede vaardigheid veel makkelijker. Hierdoor waren de gesprekken veel vlotter en korter. We hebben daardoor ook meer tijd kunnen besteden aan het oefenen van de vaardigheid.
- Het geven van keuzes bij het bedenken wat je probleem oplost werkte bij alle drie de leerlingen goed. Ze konden alle drie redelijk vlot kiezen wat en hoe ze willen gaan oefenen en hoe ze het vieren als ze de vaardigheid geleerd

hebben. Het kiezen van supporters is nog steeds lastig, alle drie de leerlingen beperkten de keuze van supporters tot de leerkracht, ouders en de mijzelf. Het kiezen van de supporters gaat makkelijk, bij alle leerlingen is er echter een bepaalde weerstand of drempel om supporters te gebruiken.

4.2.2 Uitkomst CORS en CSRS

Ik heb met elke leerling zes keer samen gezeten om Kids' Skills te doen met de bedachte aanpassingen uit hoofdstuk 2.6. Elke keer dat we samen bezig zijn geweest heb ik de CORS en de CSRS laten invullen. De maximum score van beide schalen is 40. Bij beide schalen geldt hoe hoger de score des te beter, je hebt dan meer kans op het behalen van resultaat en de afstemming op de leerling is dan het beste.

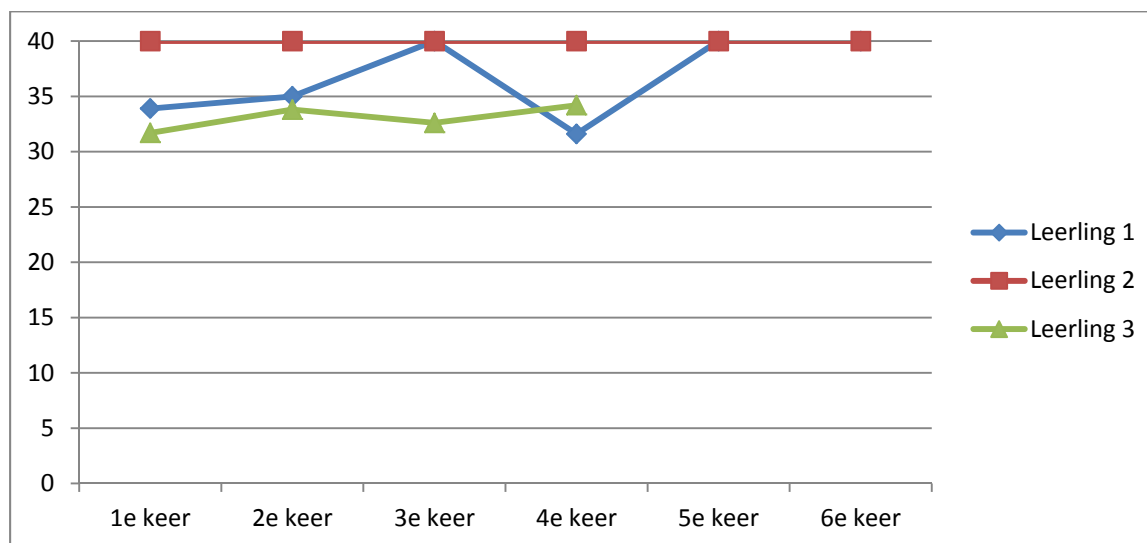
Ik heb de scores van de verwachting of het einddoel gehaald gaat worden (CORS) in een grafiek gezet die hieronder is opgenomen.



Figuur 14, Resultaat CORS nameting

Leerling twee heeft de derde keer een dip in de scores. De leerling legde uit dat dit kwam doordat iemand die ochtend boos op hem was geworden en hij zich daardoor niet lekker voelde. Leerling drie gaf in alle gesprekken aan dat hij niet hoger wilde scoren, omdat er altijd wel dingen beter kunnen en dat er nog ruimte moet zijn om die verbeteringen weer te geven. De leerling gaf aan dat het gesprek goed was en dat hij niets anders wil in de gesprekken.

De gegevens in welke mate de gesprekken zijn afgestemd op de leerling (CSRS) heb ik in de grafiek hieronder opgenomen.



Figuur 15, Resultaat CSRS nameting

In beide grafieken heeft leerling drie maar vier bijeenkomsten gehad. Daarna zijn we gestopt, omdat de vaardigheid in vier bijeenkomsten geleerd is. Leerling twee geeft bij gesprek vier een dip in de scores. De leerling kon mij niet vertellen wat maakte dat hij de CSRS zo heeft ingevuld en wat er anders was dan de vorige keer. De leerling gaf aan dat het gesprek goed was en dat er niets anders hoeft in het gesprek.

4.2.3 Uitkomst mening deelnemers

Zowel de leerkracht als de ouders van leerling één geven aan dat de leerling plezier heeft beleefd aan het leren van de vaardigheid. De ouders geven aan dat hij communicatiever is geworden en hij nu kan vertellen i.p.v. met non-verbaal gedrag zich te uiten. Hij probeert met woorden mensen te betrekken bij zijn activiteiten wat eerst niet zo was. De leerkracht geeft aan dat hij meer initiatief neemt waar hij gaat spelen en wat hij gaat doen. De leerkracht geeft aan dat hij vrijer is.

De leerkracht geeft aan dat het leren van de eerste vaardigheid makkelijker was (tegen iemand stop hou op zeggen) dan de tweede vaardigheid om aan iemand te vragen om samen te gaan spelen. De ouders geven aan dat de tweede vaardigheid makkelijker ging en leuker was voor de leerling. Dit geven de ouders zowel bij het effect van het leren van de vaardigheid aan als bij de beleving van het kind bij het leren van de vaardigheid. De leerkracht geeft aan dat ze geen verschil ziet in het

leren van de vaardigheid, wel in het effect. De tweede vaardigheid geeft een grotere impact op zijn totale functioneren in de groep. De ouders geven nog aan dat de leerling en ik een goede band hebben en dat dit waarschijnlijk het belangrijkste is bij het aanleren van iets. De leerkracht vond het contact en overleg met mij goed. De ouders geven aan het regelmatige contact zeer te waarderen en stuurden apart een uitvoerige bedankmail waarin ze aangaven dat ze het heel bijzonder vinden hoe ik contact kan maken met de leerling om zo deze resultaten te bereiken. Ook het contact en de informatie die ik gegeven heb waardeerden ze erg. Zowel de leerkracht als ouders hadden geen tips voor mij over wat ik in het contact met hun beter had kunnen doen.

De ouders geven op de CORS na het leren van de tweede vaardigheid 4,2 punten meer dan voor het leren van de tweede vaardigheid (van 31,2 naar 35,4). De leerkracht heeft een stijging van 11,8 punten (van 12,7 naar 24,5).

De ouders van leerling twee geven aan dat ze denken dat de leerling het aanleren positief beleefd heeft, omdat hij erg positief over mij is. De leerkracht geeft aan dat hij met veel plezier naar mij toe gaat en dat hij op mij gesteld is. De leerkracht stelt dat het hem goed doet als hij bij mij geweest is, het geeft hem rust. De ouders hebben thuis niet zoveel gemerkt, omdat hij thuis de vaardigheid al liet zien, maar op school nog niet. De leerkracht geeft aan dat hij veel meer samen met andere kinderen is gaan spelen gedurende het aanleren van de vaardigheid. De leerkracht stelt dat het lijkt of de leerling ontvankelijker is geworden, rijper om in stapjes vaardigheden te leren. Zowel de leerkracht als ouders geven aan dat er onrust is ontstaan bij de leerling, beide wijten dit aan de laatste schoolweken voor de zomervakantie, met ook nog een schoolreisje erbij. De ouders zien geen verschil in het effect van het aanleren van de tweede vaardigheid en de beleving van de leerling tijdens het aanleren van de tweede vaardigheid vergeleken met het leren van de eerste vaardigheid. De leerkracht geeft aan het contact met mij als super te hebben ervaren. De leerkracht stelt: *“Je moet gewoon maar lekker zo blijven werken. Lekker rustig, beheerst en goed het geheel in de gaten houdend.”*. De leerkracht geeft aan dat ze er veel aan heeft gehad en dat daarmee de leerling er ook veel aan heeft gehad. De ouders geven aan dat ze het contact met mij als super fijn hebben ervaren en dat ze geen tips hebben om het een volgende keer nog beter te doen.

De ouders geven op de CORS na het leren van de tweede vaardigheid 6,2 punten meer dan voor het leren van de tweede vaardigheid (van 28,7 naar 34,9). De leerkracht geeft een stijging aan van 1,3 (van 19,6 naar 20,9).

De leerkracht van leerling drie geeft aan dat de leerling het positief beleefd heeft en dat het soms wat spanning gaf. De ouders geven aan dat de leerling het niet onplezierig vond en dat de leerling inzet heeft getoond. De leerkracht geeft aan dat de leerling meer ontspannen is geworden en minder snel in paniek raakt. De leerling heeft meer zelfvertrouwen gekregen. Hij is communicatiever geworden. De ouders geven aan dat de leerling meer zelfbewust is geworden. Hij is meer gericht op de groep en zijn rol daarin. Hij begrijpt volgens de ouders nu het belang van het leggen en onderhouden van contacten. Hij heeft voor het eerst iemand gevraagd om samen te spelen en is daar ook blijven middagen. Dit is nog nooit eerder gebeurd. Ouders geven aan dat de leerling vaker vertelt dat hij zich alleen voelt in de groep. De ouders geven aan dat het leren van de tweede vaardigheid veel makkelijker ging, na vier keer kon hij al stoppen i.p.v. na zes keer samen te zijn gekomen. De leerkracht geeft aan dat de tweede keer makkelijker ging, de leerling pakte meer dingen zelf aan om te oefenen.

De leerkracht geeft aan dat het contact met mij heel goed is en heeft geen tips om dit nog verder te verbeteren. De ouders stellen dat het contact net als de vorige keer heel goed was en dat dit niet beter kan.

De ouders geven op de CORS na het leren van de tweede vaardigheid 14,5 meer punten dan voor het aanleren van de tweede vaardigheid (van 10,4 naar 24,9). De leerkracht geeft een stijging van 2 punten (van 30,9 naar 32,9).

Ik heb alle leerlingen gevraagd naar hun beleving over het leren van de vaardigheden. Alle drie de leerlingen gaven aan dat het leuk was om wat te leren. Twee leerlingen gaven aan dat ze er iets aan gehad hadden, de andere leerling wist het niet. Wat ze eraan gehad hadden kon alleen de oudste leerling vertellen, de andere twee wisten niet waarom ze er wel of niet wat aan hadden gehad. Twee van de drie leerlingen konden niet vertellen welke vaardigheid makkelijker te leren was. De andere leerling vond de tweede vaardigheid het makkelijkst te leren. De reden die de leerling daarvoor aangaf was omdat die vond dat die snel geleerd was. Hoe het kwam dat die snel geleerd was, kon de leerling niet vertellen. Bij de rest van de

vragenlijst (zie bijlage 13) gaven alle drie de leerlingen op de vragen aan dat ze het antwoord niet weten. Hier heb ik verder geen informatie uit kunnen halen. Ook niet met het gebruik van technieken al doorvragen, het gebruik van stiltes en vragen zoals “En als je het wel zou weten wat zou je dan zeggen?” of “Wat zou de juf daar voor antwoord op geven als zij de vraag voor jou moest beantwoorden?”.

4.2.4 Resultaat aanleren vaardigheid

Leerling één heeft de vaardigheid succesvol geleerd. De leerling gebruikt af en toe uit zichzelf de vaardigheid. Meestal moet de leerkracht de leerling erop wijzen om de vaardigheid te gebruiken.

Leerling twee heeft de vaardigheid succesvol geleerd. De leerling heeft in sommige situaties de hulp van de leerkracht nodig om er aan herinnerd te worden dat de vaardigheid hier gebruikt kan worden. Het doel van het kunnen gebruiken van die vaardigheid is gehaald.

Leerling drie heeft de vaardigheid succesvol geleerd binnen 4 i.p.v. 6 bijeenkomsten.

4.3 Analyse

In dit deel staat mijn interpretatie van de data uit mijn onderzoek en mijn conclusie daarover.

4.3.1 Analyse proces Kids' Skills

Het geven van keuzemogelijkheden bij het voorstellen van hypothetische situaties leidt ertoe dat twee leerlingen makkelijk en veel sneller kunnen bepalen wat voor hen aan de orde is. Een leerling kon de ene keer niet kiezen en in een andere situatie wel, dit was wisselend. In het voortraject kon die leerling helemaal niets noemen, nu wisselend wel of niet. Dit is een vooruitgang. Het kiezen is aan de orde bij het onderzoeken van de voordelen om de vaardigheid te leren, bij het omschrijven en voordoen van de vaardigheid. Hierdoor hoeft er veel minder lang gewacht te worden op het denkproces van de leerlingen en kan er meer tijd aan het oefenen van de vaardigheid besteed worden. Mijn conclusie is dat door het aanbieden van keuzes het proces veel sneller verloopt en de leerling actief antwoorden kan geven. Hierdoor kan er meer tijd aan het oefenen besteed worden met daardoor een grotere kans op succes.

Het geven van keuzemogelijkheden bij het inleven in de ander werkte bij twee van de drie leerlingen goed. Door de aanpassingen konden de leerlingen veel sneller bepalen wat de voordelen voor een ander zouden zijn en kan het makkelijker de vaardigheid voordoen en oefenen. In mijn onderzoek is het leren van jouw vaardigheid aan iemand anders niet aan orde geweest. Door het maken van keuzes kunnen de leerlingen beter en vlotter mee doen waardoor er meer tijd is voor het daadwerkelijke oefenen waardoor de kans op succes toeneemt.

Het geven van keuzemogelijkheden bij het bedenken wat je probleem oplost werkte bij alle drie de leerlingen goed. Het gebruiken van supporters blijft lastig. Het is opvallend dat geen van de drie kinderen andere kinderen als supporter willen. Zelfs de leerkracht, ouders of ik zelf zijn soms niet gewenst als supporter. Het valt buiten het kader van dit onderzoek om hier op in te gaan. In een vervolgonderzoek zou bekeken kunnen worden of dit toevallig bij deze drie kinderen zo is of dat het een algemene factor bij autistische kinderen is. Het kiezen van de supporters is nu geen probleem meer. Het kiezen wat en hoe je gaat oefenen en hoe je het gaat vieren als je de vaardigheid geleerd hebt is nu geen probleem meer. Door mijn aanpassing waren de leerlingen in staat zelf supporters te kiezen.

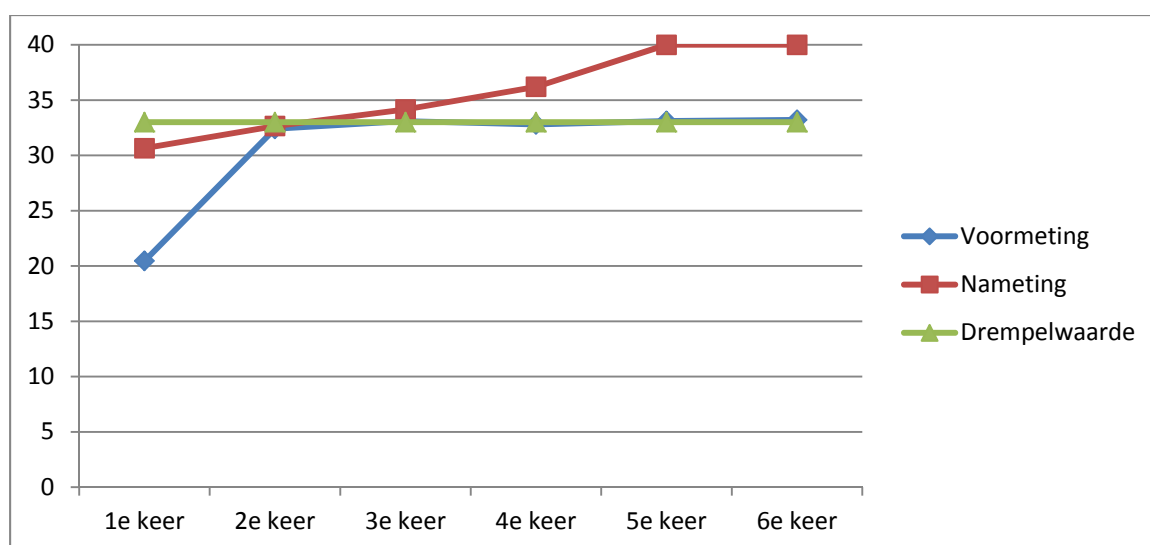
4.3.2 Analyse aanleren vaardigheid

Zowel bij de voor- als nameting hebben alle leerlingen de vaardigheid geleerd. Furman (persoonlijke communicatie, 6 november, 2010) had gelijk dat Kids' Skills gebruikt kan worden bij autisten. Ze hebben bij het leren van de vaardigheden zonder aanpassingen de vaardigheid succesvol geleerd. Daarbij moet worden aangetekend dat ik wel anti-communicatie en een anti-bril heb gebruikt. Ze konden op veel vragen geen antwoord geven bij de voormeting. Bij de vaardigheid die in het tweede traject is geleerd lieten de leerlingen vaker zien dat ze het in andere situaties ook toepassen. Ook konden de leerlingen de vragen nu vaak wel beantwoorden.

4.3.3 Analyse CORS en CSRS

De CORS geeft de mate aan waarin verwacht kan worden dat de vaardigheid geleerd zal worden. Dit is een belangrijke aanwijzing of de interventie effect zal hebben of niet. In de grafiek is te zien dat bij het aangepaste traject, de nameting, bij alle bijeenkomsten de score op de CORS hoger is dan zonder de aanpassingen. Met

name bij de eerste, vijfde en zesde bijeenkomst is het verschil groot. Murphy en Duncan (2009) stellen dat bij kinderen onder de 12 jaar de klinische drempelwaarde 33 is. Dit is de grens die onderscheidt of de leerling zoveel leed heeft dat het hulp nodig heeft. Door de gemaakte aanpassingen ligt alleen de score van de eerste bijeenkomst nog onder die drempelwaarde, de rest ligt boven die drempelwaarde en geeft een stijgende lijn i.p.v. een constante lijn op de drempelwaarde. In de beleving van de leerlingen is het tweede traject met de aanpassingen veel beter. Het lijkt er op dat met de gemaakte aanpassingen de kans op een positief resultaat groter wordt voor deze drie kinderen.

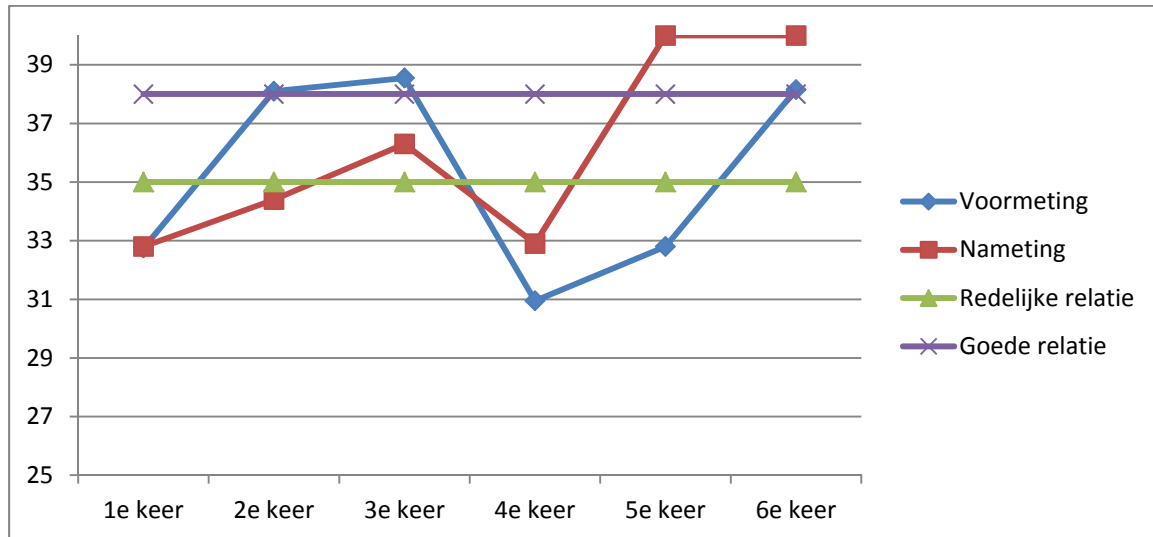


Figuur 16, Gemiddelde scores CORS voor- en nameting

De CSRS heb ik gebruikt om te beoordelen of mijn interventies niet schadelijk zijn voor de leerlingen en ik of voldoende aansluit bij de leerlingen. Murphy en Duncan (2009) stellen dat onder de score van 35 sprake is van een slechte samenwerkingsrelatie, er tussen de 35 en 38 sprake is van een redelijke samenwerkingsrelatie en dat er boven de 38 sprake is van een goede samenwerkingsrelatie.

Zoals in de grafiek te zien valt, is tijdens één bijeenkomst de score hetzelfde gebleven, twee bijeenkomsten is de score lager en vier bijeenkomsten hoger. In alle bijeenkomsten zeiden de leerlingen dat ze tevreden waren hoe het gesprek gegaan was en konden ze geen dingen noemen die ze beter of anders willen. Het beeld dat ik persoonlijk van de gesprekken heb is een zeer goede samenwerkingsrelatie met

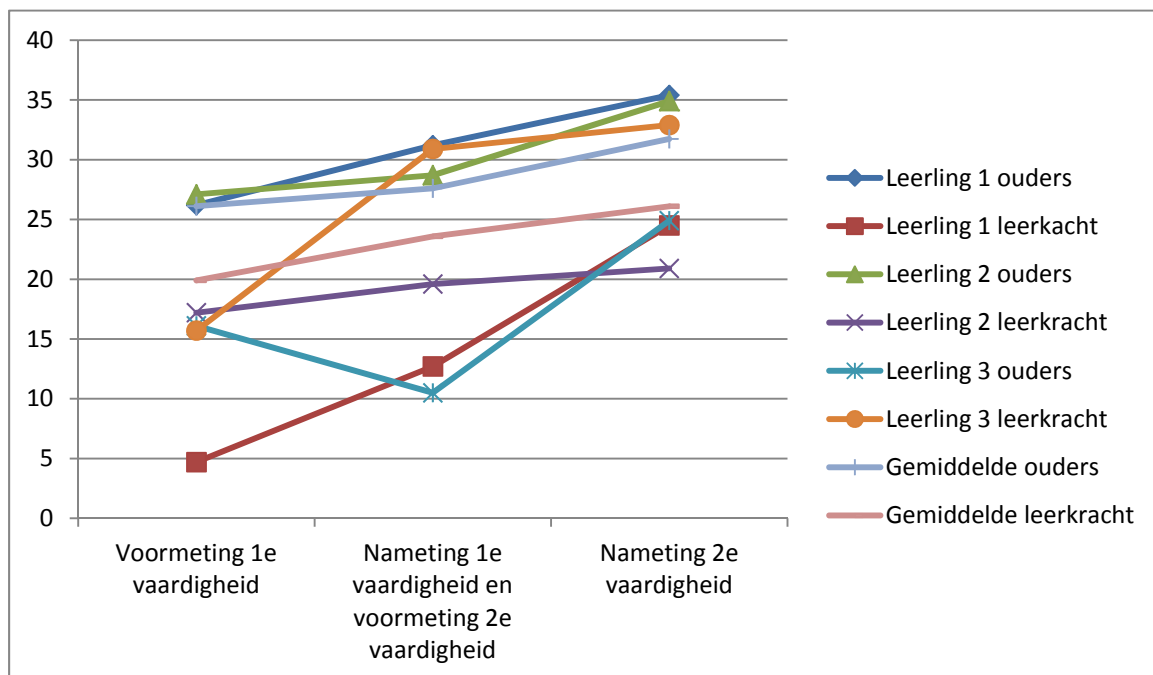
alle kinderen, iets dat door de mening van de leerkracht, ouders en kinderen onderschreven wordt. Gedurende het onderzoek is de hele tijd duidelijk geweest dat we een zeer goede samenwerking hebben en is er geen sprake geweest van mogelijke schade bij de leerlingen.



Figuur 17, Gemiddelde scores CSRS voor- en nameting

4.3.4 Analyse mening deelnemers

Alle leerlingen tonen zowel thuis als op school aanzienlijke verbeteringen. Niet alleen de vaardigheid, maar het gehele functioneren thuis en op school is flink beter geworden zoals te zien is in de grafiek.



Figuur 18, CORS scores gegeven door de ouders en leerkrachten

De stijgende lijn in de CORS zet in bij de voormeting en zet zich in ongeveer dezelfde mate voort bij het leren van de tweede vaardigheid. Gemiddeld genomen is de stijging bij de eerste vaardigheid ongeveer even groot als bij de tweede vaardigheid. Het is logisch om te veronderstellen dat de aanpassingen in het tweede traject hier niet voor een verbetering heeft gezorgd, omdat de mate van stijging van de lijn ongeveer hetzelfde is zij het leren van zowel de eerste als tweede vaardigheid. Door mijn aanpassingen is er dus geen verandering in de mate van toename van de CORS. Alle ouders vinden het contact met mij goed of zeer goed.

De ouders en de leerkrachten zien bij het aanleren van de tweede vaardigheid dat het met meer plezier gaat en makkelijker wordt geleerd. Geen van de ouders en leerkrachten kon specifieke dingen noemen die bij het leren van de tweede vaardigheid anders waren, behalve het plezier en het gemak. Bij twee van de drie kinderen gaf de drukte van het einde van het schooljaar onrust wat de resultaten wat vertekend. Eén leerling had tussen het leren van de eerste en tweede vaardigheid een dip waardoor op de evaluatie ook lager werd gescoord.

4.4 Samenvatting resultaat en analyse

In paragraaf 4.1 tot en met paragraaf 4.3 zijn de volgende punten naar voren gekomen;

- Geen van de leerling wil supporters gebruiken.
- Bij de voormeting konden twee van de drie leerlingen geen voordelen bedenken voor zichzelf, met de gemaakte aanpassingen konden alle leerlingen wel makkelijk aangeven wat voor de leerling voordelen zijn als het de vaardigheid leert. Door de gemaakte aanpassingen kunnen alle leerlingen nu voordelen aangeven voor zichzelf om de vaardigheid te leren.
- In de voormeting kon geen één leerling aangeven waarom de ouders van de leerling het belangrijk zouden vinden dat hij de vaardigheid leert. Met de gemaakte aanpassingen konden twee van de drie leerling dit zonder moeite aangeven. Door de gemaakte aanpassingen kan één leerling meer dit aangeven.
- In de voormeting konden geen van de leerlingen aangeven voor wie het nog meer fijn zou zijn als de leerling de vaardigheden leert. Met de gemaakte aanpassingen konden twee van de drie leerling dit beantwoorden.

- In de voormeting kon één leerling aangeven wanneer, hoe lang, met wie en hoe hij wil oefenen. Na mijn aanpassingen konden alle drie de leerlingen dit redelijk makkelijk. Door de aanpassingen kunnen alle leerlingen de vragen beantwoorden.
- Eén leerling kan de vaardigheid toepassen in andere situaties gedurende de voormeting. Na de gemaakte aanpassingen kunnen alle drie de leerlingen dit.
- De CORS, ingevuld door de leerling geeft na de aanpassingen hogere scores dan in de voormeting. Door de aanpassingen is de kans op succesvol leren toegenomen.
- De ouders en leerkracht geven op de CORS na de aanpassingen hogere scores dan in de voormeting. Deze liggen in dezelfde stijgende lijn als de voormeting.
- De score op de CSRS is in de nameting soms lager en soms hoger dan de voormeting. Hier is geen effect te zien van de gemaakte aanpassingen.
- De ouders gaven zowel bij de voormeting als nameting aan dat de leerlingen met plezier de vaardigheid hebben geleerd. De gemaakte aanpassingen hebben hier geen invloed op gehad.
- De ouders en leerkracht van alle leerlingen melden dat het algehele welbevinden en functioneren van de leerlingen flink verbeterd is. Dit is het geval bij zowel de voor- als nameting. De gemaakte aanpassingen lijken hier geen invloed op uit te oefenen.
- Alle vaardigheden in zowel de voor- als nameting zijn succesvol geleerd. Hier is geen verschil in resultaat na mijn aanpassingen.
- Alle drie de leerlingen vonden het leuk om vaardigheden te leren. Eén leerling gaf aan dat hij het leren van de tweede vaardigheid makkelijker vond. Geen van de leerlingen kon aangeven wat er de tweede keer anders was. Na het noemen wat er anders was kon geen van de leerlingen vertellen of dat wel of niet fijner was.
- Alle ouders en leerkrachten zijn erg positief over mijn manier werken en communiceren met hen. Ze hebben geen verbeterpunten kunnen aangeven.

De conclusies en discussiepunten die ik heb n.a.v. deze gegevens staan in het volgende hoofdstuk.

5 Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk formuleer ik mijn conclusie over de analyse en de effectiviteit van de door mij gemaakte aanpassingen. Ik geef discussiepunten en aanbevelingen aan voor het gebruik van Kids' Skills met autistische kinderen. Ik sluit dit hoofdstuk af met mogelijke vervolgonderzoeken.

5.1 Conclusie en discussie analyse

Door het veranderen van de manier van vragen pas ik de grondbeginselen van het oplossingsgericht werken aan waarop Kids' Skills is gebaseerd. Door het geven van keuzemogelijkheden geef je de leerling kaders waar hij houvast aan heeft. Je vult hiermee de antwoorden van de leerlingen onbewust met je eigen visie en ideeën. De leerling kan dan aangeven welke van de opties volgens hem het beste is of natuurlijk dat geen van die opties juist is. Dit is een nadeel van de door mijn gemaakte aanpassingen waar ik mij van bewust moet zijn. Als ik mij hiervan bewust ben dan kan ik proberen verschillende soorten opties in de keuzemogelijkheden te stoppen. Daardoor komt niet mijn visie in drie verschillende smaken aan bod, maar drie verschillende manieren van kijken naar de oplossing. In de voormeting was het niet mogelijk antwoorden op de vragen van Kids' Skills te krijgen. Daarom vind ik de noodzaak van het aanpassen van de manier van vragen van Kids' Skills groter dan het belang van het stellen van oplossingsgerichte vragen. Wat is immers het nut van Kids' Skills als je geen antwoorden krijgt op de vragen van Kids' Skills? Door je bewust te zijn van je eigen mening en visie en deze één van de keuzemogelijkheden te laten zijn kan ik zo goed als mogelijk bij de oplossingsgerichte manier aansluiten.

Het is opvallend dat alle drie de leerlingen in hun dagelijkse functioneren sterk zijn gegroeid en hun algemene welbevinden flink is toegenomen. Alle drie de leerlingen laten op totaal andere vlakken dan de geleerde vaardigheid enorme ontwikkelingen zien. Naar mijn mening zijn de leerlingen hier niet alleen in de schil van de bekwaamheden gegroeid in het ui-model van Korthagen (2001), waardoor de bovenliggende laag van het gedrag is beïnvloed. De leerlingen zijn ook geraakt in hun identiteit, wie ben ik? Door een beter zelfbeeld is de eigen identiteit duidelijker geworden. De leerlingen hebben meer inzicht in zichzelf gekregen, waardoor ook de

overtuiging anders is geworden. Eén leerling had bijvoorbeeld de overtuiging dat anderen moesten vragen of hij wilt meespelen. Nu vindt hij dat hij zelf ook actief moet zijn om deel te kunnen nemen aan spelen en gesprekken. De vaardigheid die daarvoor nodig is heeft hij geleerd en het gedrag is veranderd.

Kids' Skills, de participerende ouders, de leerkrachten en ik hebben een grote invloed gehad op de leerlingen. Het behaalde resultaat bij deze drie kinderen is een resultaat waar ik niet van had durven dromen. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat er een aantal factoren zijn waardoor de resultaten niet als algemeen geldend verklaard kunnen worden.

- Er is in het tweede traject mogelijk sprake van een leereffect bij de leerlingen in het gebruik van Kids' Skills. Hierdoor zouden de leerlingen beter kunnen meedoen doordat ze al een keer met Kids' Skills geoefend hebben. Op het deel waar ik mijn aanpassingen heb gemaakt verwacht ik geen leereffect. De eerste keer konden de leerlingen vaak helemaal geen antwoord geven op vragen van Kids' Skills. Hier hebben ze niet veel uit kunnen leren.
- Er is mogelijk sprake van gewenning. Vaak zijn dingen die nieuw zijn lastig voor autisten (De Bruin, 2010). Deze nieuwe dingen geven spanning bij de leerlingen omdat die niet weten waar ze aan toe zijn. De leerlingen hebben bij de nameting het traject van de voormeting al doorlopen. Dat kan zekerheid en rust geven aan een autistische leerling, omdat hij beter weet waar hij aan toe is. De omgeving is dan veiliger. Dit zou de resultaten van de tweede keer beïnvloed kunnen hebben.
- De leerlingen zijn hun eigen controlegroep door de voor- en nameting. Idealiter zijn er vier groepen, een groep die de voormeting vormt met autistische kinderen, een groep die de voormeting doet met kinderen zonder een beperking, een groep met autistische kinderen die de aanpassing in Kids' Skills uittesten en een groep kinderen zonder beperkingen die de aanpassing in Kids' Skills uittesten. Op deze manier zijn de resultaten zuiverder. Dit valt buiten het kader van een HBO master, dit is meer een universitair onderzoek.
- Een groep van drie leerlingen is te klein om algemeen geldende conclusies te trekken. Door met drie leerlingen dit onderzoek uit te voeren geeft dit een basis tot het maken van de veronderstelling dat de gemaakte aanpassingen

voor autistische kinderen nuttig zijn. Een nieuw, groter onderzoek is nodig om dit te bewijzen.

- Ik had met alle drie de leerlingen een goede relatie. De relatie bepaalt volgens Duncan & Murphy (2009) voor 30% de mate van succes. Dit is iets dat niet automatisch door het aanpassen van de manier van werken met Kids' Skills wordt meegenomen.

In dit onderzoek is zijn oplossingen bedacht voor drie van de 32 lastige vaardigheden door middel van het geven van keuzemogelijkheden. Oplossingen voor de andere vaardigheden zijn niet onderzocht.

5.2 Conclusie en discussie effectiviteit gemaakte aanpassingen

De ouders en de leerkracht geven op de CORS na de aanpassingen hogere scores dan in de voormeting. Deze liggen in dezelfde stijgende lijn als de voormeting. Het is aannemelijk dat mijn aanpassingen dit niet veroorzaken. Duncan en Murphy (2009) stellen dat er vier factoren in zijn die maken dat iets succesvol is. De CSRS, de CORS en mijn persoonlijke beoordeling van de relatie geven aan dat de relatie van mij met de leerlingen hetzelfde is gebleven. De factoren in de leerling en de verwachting van de leerling over de waarschijnlijkheid van succes zijn, naar ik het kan beoordelen, ook hetzelfde gebleven. De gebruikte techniek is wel aangepast. De stijgende lijn is na mijn aanpassingen niet steiler geworden, maar is in ongeveer dezelfde mate blijven stijgen. Ik concludeer daaruit dat mijn aanpassingen geen effect hebben gehad op de CORS scores van de ouders en leerkrachten.

De score op de CSRS is in de nameting soms lager en soms hoger dan de voormeting. Hier is geen effect te zien van de gemaakte aanpassingen.

De ouders gaven zowel bij de voormeting als nameting aan dat de leerlingen met plezier de vaardigheid hebben geleerd. De gemaakte aanpassingen hebben volgens de ouders geen invloed op het plezier van de leerlingen gehad. Dit komt vermoedelijk doordat ik in de voormeting al gebruik heb gemaakt van een aangepast benadering van de leerlingen. Ook wel de anti-bril en anti-communicatie genoemd door De Bruin (2010).

Door de gemaakte aanpassingen is een duidelijke verbetering te zien in het kunnen deelnemen aan Kids' Skills. Aangeven wat de voordelen voor jezelf zijn als je die vaardigheid leert en waarom je ouders en anderen het belangrijk vinden dat je de vaardigheid leert lukt nu wel. Het bepalen wanneer, hoe lang, met wie en hoe je wil oefenen gaat na de aanpassingen wel en aanzienlijk sneller. Hierdoor is te stellen dat door het bieden van keuzemogelijkheden deze drie vaardigheden nu effectief gebruikt kunnen worden, terwijl dit voor de aanpassingen niet zo was. Ik verklaar dit met een eigen minitheorie.

Door het geven van keuzemogelijkheden wordt het denken over het denken van een ander, ook wel second order belief genoemd (Steerneman, Meesters & Muris, 2003), veel concreter. Hierdoor schuift het meer richting het first order belief, het denken over iets i.p.v. bedenken wat iemand denkt. Je moet dan meer denken over een voorgelegd idee, wat alleen het beoordelen van die informatie vraagt en niet het bedenken ervan. Je hebt daar minder inlevingsvermogen voor nodig. Het verschuift in de stadia van Steerneman, Meesters en Muris (2003) van het hoogste niveau van Theory of Mind (stadium drie) richting een niveau lager, de eerste manifestaties van Theory of Mind, stadium 2. Door het aanbieden van keuzemogelijkheden bied ik kinderen hulp in iets dat voor hun moeilijk is, maar wat ze met hulp wel of beter kunnen. Vygotsky noemt dit de zone van de naaste ontwikkeling (Delfos, 2006). Hierdoor is het makkelijker om antwoorden te kunnen geven en is er door mijn aanpassing duidelijk verschil te merken tussen de voor- en nameting. Mijn minitheorie is dat door in de zone van de naaste ontwikkeling te gaan zitten en met keuzemogelijkheden het denken wat meer het denken over iets dan het denken over denken te maken, autisten vragen die een beroep doen op hun inlevingsvermogen wel of veel beter kunnen beantwoorden.

Met deze gegevens kan ik antwoord geven op onderzoeks deelvraag VI.

VI. Zijn de in sub-vraag V bedachte aanpassingen in de praktijk effectief?

Het aanbieden van keuzemogelijkheden is bij het noemen wat voordelen voor jezelf zijn bij het leren van een vaardigheid, het noemen waarom je ouders en anderen het belangrijk vinden dat je dit leert en het bepalen wanneer, hoe lang, met wie en hoe je wil oefenen effectief bij deze drie leerlingen. Of deze aanpassingen ook effectief zijn bij de andere 29 vaardigheden die lastig of niet mogelijk zijn, is niet onderzocht.

Naast het kunnen gebruiken van deze vaardigheden is een belangrijk winstpunt de snelheid die in het gesprek kan komen. In de voormeting duurde de onderdelen erg lang omdat de leerlingen niet tot antwoorden konden komen. Nu gaat dat veel sneller. De tijd die vrijkomt is in de nameting gebruikt om meer te kunnen oefenen, waardoor de effectiviteit van het Kids' Skills traject toeneemt.

Het aanbieden van keuzemogelijkheden bij genoemde vaardigheden was effectief. De kanttekeningen uit de vorige paragraaf zijn ook op deze conclusie van toepassing.

5.3 Aanbevelingen

Gezien de resultaten van mijn onderzoek heb ik de volgende aanbevelingen;

1. Maak gebruik van de lastige vaardighedenlijst uit hoofdstuk 2.4. Bekijk welke vaardigheden bij uw leerling lastig zijn om zo gericht aanpassingen te kunnen maken. Dit zou wellicht ook gebruikt kunnen worden als er niet met Kids' Skills gewerkt gaat worden maar men in de klas op de leerling wil afstemmen.
2. Het gebruiken van keuzemogelijkheden werkte bij alle drie de leerlingen in mijn onderzoek goed bij de onderzochte vaardigheden. Als leerlingen geen antwoord kunnen geven op de vragen van Kids' Skills, overweeg dan het gebruik van keuzemogelijkheden om te zien of ze dan wel de antwoorden kunnen geven.

Bovenstaande aanbevelingen geven handvatten om efficiënter en effectiever te werken. Door de tijdwinst en de opgetreden generalisering van het gebruik van de vaardigheden.

Eén van de principes van het oplossingsgericht werken is als iets blijkt te werken, leer het dan aan iemand anders (Cauffman & Van Dijk, 2009). Van het onderzoek heb ik een hoop geleerd. Volgens de principes van het oplossingsgericht werken is het nu mijn taak om kennis door te geven. Ik heb hiertoe in bijlage 16 een stappenplan gezet voor degene die met Kids' Skills en autistische kinderen wil gaan werken. In dat stappenplan staat gesorteerd naar de mate van ervaring die men heeft welke stappen je kan zetten om succesvol met Kids' Skills te werken. Dit heb ik gemaakt n.a.v. de ervaring die ik heb opgedaan in het werken met kinderen met autisme, Kids' Skills, oplossingsgericht werken en kennis en vaardigheden die ik heb

opgedaan bij het uitvoeren van dit praktijkonderzoek. Met die ervaring heb ik één manier in bijlage 16 gezet waarvan ik denk dat dat er dan succesvol gewerkt kan worden met Kids' Skills. Op een andere manier zou dat net zo goed kunnen, ik wil niet zeggen dat dit de enige manier is. Zie dit stuk als een wegwijzer voor degene die op zoek is naar een manier om Kids' Skills bij autistische kinderen te gebruiken. Ik heb delen uit mijn meesterstuk in deze bijlage opnieuw opgenomen, zodat dit makkelijk als één geheel te printen of kopiëren is.

5.4 Vervolgonderzoek

Mijn onderzoek heeft antwoord gegeven op de onderzoeksvraag en de deel onderzoeksvragen. In de loop van het onderzoek zijn er nieuwe vragen ontstaan. Zo bleken er 32 vaardigheden lastig te zijn voor autistische kinderen die je wel nodig hebt voor Kids' Skills. Ik heb voor drie vaardigheden een oplossing bedacht en uitgetest. Van de andere 29 vaardigheden is niet onderzocht wat een effectieve aanpassing zou kunnen zijn. Het is nu niet bekend of de door mij gemaakte aanpassingen ook op de andere 29 vaardigheden succesvol zijn. Hier zou een vervolgonderzoek naar gedaan kunnen worden.

Ik veronderstel dat andere vormen van oplossingsgericht werken vergelijkbare problemen hebben, omdat ze met dezelfde principes werken als Kids' Skills. Als mijn aanpassingen effectief zijn bij Kids' Skills, dan zouden deze mogelijk ook bij andere manieren van oplossingsgericht werken effectief kunnen zijn. Om dit zeker te weten zou hier verder onderzoek naar gedaan moeten worden.

Door het gebruik van een kleine groep van drie kinderen met hun ouders en leerkrachten kunnen de resultaten niet algemeen geldend worden verklaard. Ze wijzen erop wat er bij deze drie kinderen werkt. Het is wel een aanleiding voor mij om een nieuwe stelling te formuleren. Autistische kinderen op een reguliere basisschool kunnen door keuzemogelijkheden de vragen van Kids' Skills beantwoorden. Om een dergelijk algemeen geldende conclusie te kunnen maken, zal een veel groter onderzoek met verschillende groepen en controlegroepen moeten plaatsvinden.

Het is opvallend dat geen van de drie kinderen andere kinderen als supporter willen. Zelfs de leerkracht, ouders of ik zelf zijn soms niet gewenst als supporter. Dit roept bij mij de vraag op of dit toevallig bij deze drie kinderen zo is of dat het een algemene factor bij autistische kinderen is. Vanuit de Theory of Mind en de executieve functie theorie zou met een gebrekkig inlevings- en voorstellingsvermogen dit verklaard kunnen worden. Dit zou in een vervolgonderzoek onderzocht kunnen worden.

6 Evaluatie onderzoek

Om te beginnen met een samenvattende kreet; wat een enorme beleving en ervaring is het uitvoeren van dit praktijkonderzoek en het maken van dit meesterstuk geweest! Ik heb er zoveel van geleerd. Maar ook, wat enorm veel werk is het geweest om dit allemaal uit te voeren!

Met het indienen van mijn onderzoeksopzet was al duidelijk dat ik door de grootte van mijn onderzoek nooit in mei kon afstuderen. Ik zou op dat moment nog bezig zijn met het uitvoeren van het tweede traject van Kids' Skills. Gelukkig bestaat de mogelijkheid om op 31 augustus af te studeren. Door een grote literatuurstudie vooraf en het gebruik van veel onderzoeksinstrumenten kostte het begintraject veel tijd. Ik heb elke week met drie kinderen gewerkt. Dit maakte dat samen met het bespreken met ouders en leerkrachten het mij zeker 6 uur per week gedurende 16 weken kostte om de voor- en nameting te doen. Daarnaast kwam nog het verwerken van de gegevens en het schrijven van dit meesterstuk. Ik heb enorm veel tijd in dit meesterstuk gestopt, veel meer dan daadwerkelijk voor dit meesterstuk staat. Dit komt door het doel dat ik had, maar ook door mijn persoonlijke aard. Ik heb met drie leerlingen mijn onderzoek uitgevoerd i.p.v. met één leerling wat veel meer tijd kost in voorbereiden, uitvoeren en verwerken van de gegevens. Twee keer het Kids' Skills traject uitvoeren kost al 16 weken. Ik heb ook een uitgebreid theoretisch onderzoek gedaan wat veel tijd kostte. Wat ook een rol speelt is dat ik dingen goed wil doen en het maximale eruit wil halen. Ik wil dat anderen wat aan mijn onderzoek hebben en het niet alleen voor mijn afstuderen maken. Ik denk dat ik daarin ben geslaagd door o.a. het stappenplan in bijlage 16. Mensen kunnen zo de lastige vaardigheden langslopen om te kijken waar bij hun leerling er aanpassingen gemaakt moeten worden. Daarna heb ik praktische aanwijzingen gegeven hoe je het werken met Kids' Skills en autistische kinderen kan aanpakken.

Ik ga bijlage 16 zeker gebruiken in mijn dagelijkse praktijk om bij een leerling in beeld te krijgen waar ik aanpassingen moet maken. Ik blijf Kids' Skills gebruiken in mijn dagelijkse praktijk bij autistische kinderen.

Mijn doel is dat dit onderzoek minimaal een 7 krijgt waardoor het in de HBO kennisbank opgenomen kan worden zodat de kennis vrij toegankelijk is voor iedereen. Ik overweeg om na mijn afstuderen te kijken of ik in een vakblad een publicatie kan maken. Om zo mijn opgedane kennis en ervaring onder de aandacht van een groter publiek te brengen zodat deze kennis gedeeld en gebruikt kan worden door anderen.

Door het maken van een overzichtelijke planning en het bijhouden van een logboek ben ik in staat geweest om overzicht te houden over de grote lijn in mijn onderzoek. Daardoor kon ik prioriteiten stellen. Het werken volgens de kwaliteitscirkel van Deming (1993) volgens de stappen plan, do, check, act heeft ervoor gezorgd dat mijn kennis, vaardigheden en de kwaliteit van onderzoek op een hoger peil zijn gekomen. Dit door steeds na het plannen en uitvoeren te evalueren hoe iets verlopen is, n.a.v. die evaluatie actie te ondernemen en zaken bij te stellen indien nodig heb ik mijn werk en handelen verbeterd. In het maken van dit meesterstuk heb ik elke tekst verschillende malen opnieuw herlezen, beoordeeld en herschreven. Ook wel prewriting, writing en rewriting genoemd.

Ik ben als persoon gegroeid in mijn vaardigheden door het uitvoeren van dit praktijkonderzoek. In het ui-model van Korthagen (2001) ben ik gegroeid in de lagen identiteit, overtuigingen, competenties en gedrag.

Voor het starten van dit praktijkonderzoek zag ik mijzelf door de opgedane kennis en ervaring al als een gedragsspecialist. Iemand met expliciete kennis en vaardigheden. Het praktijkonderzoek heeft mij in die overtuiging van mijn professionele identiteit gesterkt doordat ik gemerkt heb dat ik mijn kennis en vaardigheden goed heb kunnen toepassen. Ik heb mij de vaardigheden en kennis eigen gemaakt van de opleiding gedragsspecialist en ik gebruik deze kennis reeds in de praktijk. Het werken met een theoretische achtergrond, oplossingsgericht zijn, het erkennen van leerlingen, ouders en collega's als capabele mensen en daardoor een enorm respect en vertrouwen in mensen hebben past heel goed bij mij. De reacties van ouders, leerkrachten zijn daar voor mij een belangrijk geweest om dit te kunnen bepalen, samen met mijn eigen evaluatie.

Dit is niet alleen gedurende dit praktijkonderzoek gebeurd. In de afgelopen twee jaar heb ik mij gedurende de opleiding master special educational needs flink ontwikkeld. Dit meesterstuk is daar het sluitstuk van. De geleerde kennis, de ingezette persoonlijke ontwikkeling, houding en mijn zelfbeeld hebben zich in die twee jaar ontwikkeld. Hier is gedurende het onderzoek een beroep op gedaan.

In dit praktijkonderzoek heb ik genoten van deze manier van werken door de positieve reacties van de leerlingen, ouders, leerkrachten, directie en intern begeleiders. Ook heb ik genoten van de resultaten en de ontwikkeling die de drie leerlingen hebben behaald, het geeft een grote voldoening om te zien dat ze zelf zulke grote stappen maken. Het zijn alle drie kanjers! Dit heeft allemaal bevestigd hoe ik mij nu zie, als een gedragsspecialist die meerwaarde kan geven. Naast deze overtuigingen geloof ik dat het oplossingsgericht werken zeer waardevol is. Het blijft één instrument van velen. Al zal ik het instrument niet altijd gebruiken, het onderliggende gedachtengoed van geloven in de kracht van de ander, het hebben van respect voor de ander blijft altijd aanwezig. Dit is wat maakt dat ik in de identiteit laag van het ui-model ben gegroeid.

In dit praktijkonderzoek ben ik vaardiger geworden in het uitvoeren van onderzoek. Ik kan veel makkelijker duidelijke onderzoeksvragen formuleren. Iets dat mij ook van pas komt bij het formuleren van concrete doelen voor een handelingsplan heb ik in mijn praktijk gemerkt. Collega's vragen mij nu regelmatig of ik hiermee wil helpen. Ik kan nu ook beter literatuur op hun waarde schatten en hier kritisch naar kijken. Het uitvoeren van dit praktijkonderzoek maakt dat ik kritischer naar mijn dagelijkse praktijk kijk. Ik ben kritischer bij het evalueren, analyseren en opstellen van handelingsplannen. De houding hoe ik zaken zo zuiver mogelijk houd om te meten of de interventie echt effect heeft of niet, is voortgekomen uit het uitvoeren van mijn praktijkonderzoek. Mijn praktijk is anders geworden doordat mijn persoonlijke houding en handelen door de theorieën over goed praktijkonderzoek (Harinck, 2010; Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007) is gewijzigd.

Tevens kijk ik beleidsmatiger naar gedrag op school, zijn er trends te ontdekken en hoe hebben wij dingen geregeld? Wat is er goed en wat kan er beter? Indien nodig doe ik hiervoor voorstellen bij de directie.

Mijn gespreksvaardigheden heb ik de afgelopen twee jaar planmatig geoefend, dit stond ook steeds in mijn persoonlijk ontwikkelingsplan bij Fontys. In dit praktijkonderzoek heb ik hier goed gebruik van kunnen maken. Kids' Skills doe je immers niet in een kamertje met één leerling. Het betreft ouders en leerkrachten bij het leren van de vaardigheid om zo de zorg van verschillende partijen op elkaar af te stemmen en te versterken (Furman, 2009). Ik ben erg tevreden hoe mij dit afgaat, ik vind dit voor mij persoonlijk een belangrijk leerdoel wat ik behaald heb. In de praktijk merk ik dat het leiden van gesprekken nu makkelijk gaat en dat ik dit op een positieve manier kan doen. De positieve en enthousiaste reacties van ouders en leerkrachten onderschrijven dit. Hiermee heb ik laten zien hoe mijn gedrag vanuit mijn identiteit en overtuigingen anders is geworden wat zich via mijn competenties vertaalt naar mijn gedrag in de praktijk.

Ik heb hiermee gewerkt aan de mijn gesteld doelen en laten zien hoe ik op die punten gegroeid ben, wat de invloed daarvan op mijn praktijk is en hoe dat zich verhoudt tot de theorie op de volgende gebieden;

- a) Interpersoonlijk competent in de omgang met leerlingen.
- b) Orthopedagogisch competent in de omgang met leerlingen.
- c) Competent in samenwerking met collega's.
- d) Competent in samenwerking met de omgeving.
- e) Competent in reflectie en ontwikkeling.
- f) Verdiepingsdimensie A. Normatieve professionaliteit: omgaan met de meergelaagdheid in de hulpvragen van de leerlingen.
- g) Verdiepingsdimensie A. Authentiek functioneren: zichzelf hanteren in werksituaties.
- h) Verdiepingsdimensie B. Diepgang in kennisinhouden en -niveaus.
- i) Verdiepingsdimensie B. Cyclus van diagnosticerend onderwijzen.

Tegelijk ben ik ook tegen mijzelf aangelopen. Ik doe mijn werk graag goed en doortastend. Ik heb in dit praktijkonderzoek enige concessies moeten doen om het voor de afstudeerdatum af te kunnen hebben. Ik had graag op punten mijn onderzoek groter gemaakt om zo meer te weten te komen en algemeen geldende conclusies te kunnen trekken. Ik heb hier keuzes in moeten maken, wat ook goed is. Omdat ik alles goed wil doen is hier tijd voor nodig en dat is nou het enige dat

schaars is bij mij. Ik heb geleerd tijdens mijn praktijkonderzoek om nog duidelijker prioriteiten te stellen. In de afronding van twee Fontys modules heb ik mijn eisen ook wat naar beneden moeten stellen door tijdgebrek. Dit is voor mij goed om te moeten doen. Niet alles hoeft altijd 100 procent goed te zijn. Je kan bewust kiezen om bij bepaalde delen je eisen lager te stellen en toch nog goed werk af te leveren. Dit geeft mij tijd om andere dingen te doen. Ik merk wel dat het werk mij dan minder voldoening geeft.

Nawoord

In de loop van het voorbereiden en uitvoeren van mijn onderzoek bleek dat er veel mensen geïnteresseerd waren in mijn onderzoek. Al dacht ik zelf dat er andere mensen met dezelfde vraag moesten zijn, verbaasde het mij toch dat anderen in mijn werk interesse hadden. Tijdens het uitvoeren van mijn onderzoek was het fijn om te weten dat andere mensen deze informatie ook wilden hebben.

Vanaf december 2010 heb ik vragen van verschillende ambulant begeleiders, een schoolbegeleidingsdienst, een klinisch psycholoog en wetenschappelijke onderzoeker bij de GGZ, diverse collega's en een vakblad gekregen om na mijn onderzoek hen op de hoogte te brengen van mijn resultaten. Er zijn ook twee mensen op mijn werk langs geweest om hierover te praten. Er is denk ik zeker behoefte aan de kennis die in dit onderzoek is ontwikkeld. Ik denk en hoop dat anderen hier wat aan zullen hebben.

Na een voor mij zeer intensieve periode is mijn meesterstuk klaar en mijn opleiding afgerond. Voor mij blijft het hier niet bij. Los van de Fontys opleiding staat mij nog een taak te wachten. Zoals gezegd is één van de principes van oplossingsgericht werken als iets blijkt te werken, leer het dan aan iemand anders (Cauffman & Van Dijk, 2009). Door mijn meesterstuk openbaar beschikbaar te stellen kan iedereen het gebruiken. Wat heb je daar alleen aan als niemand weet dat die informatie er is? Na mijn studie ga ik dan ook bekijken op welke manier ik deze kennis onder de aandacht kan brengen. Mijn eerste gedachte gaat uit om een artikel te schrijven om in een vakblad te publiceren.

Voor mij is dit meesterstuk pas af als ik daar aan heb kunnen voldoen. Het laatste deel van het oplossingsgericht werken is dan voltooid.....

Literatuurlijst

APA (American Psychiatric Association) (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, Tekst Revision (DSM-IV-TR)*. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Attwood, T. (2003). *Het syndroom van ASPERGER. Een gids voor ouders en hulpverleners*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.

Begeer, S. (2005). *Theory of Mind en autisme spectrum stoornissen: nieuwe ontwikkelingen*. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*, 3, 129-134.

Berg, I. K., & Jong, A. de (2009). *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Pearson.

Berg, I. K., & Steiner, T. (2009). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson.

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald 6 november 2010 van http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman%2C_R-1-_%282008%29_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OS0.pdf

Bogdashina, O. (2007). *Communicatiekwesities bij autisme en syndroom van asperger*. Apeldoorn: Garant.

Bruin, C. de (2010). *Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.

Cauffman, L., & Dijk, D. J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Deley, T. (2004). *Denken Voelen Doen. Het materialenboek: lijsten, hulpteksten en handelingswijzers*. Apeldoorn: Garant.

Deley, T. (2009). *Denken Voelen Doen. Sociaal-emotionele ontwikkeling in het basisonderwijs. Leerkrachten en kinderen op de basisschool in sociaal-emotionele kwesties*. Apeldoorn: Garant.

Delfos, M.F. (2006). *Kinderen in ontwikkeling. Stoornissen en belemmeringen*. Amsterdam: Harcourt Assessment

Deming, W.E. (1993). *Shewhart Cycle for Learning and Improvement*. The New Economics. MIT Press.

Duncan, B.L., Miller, S.D., & Sparks, J. (2003a). *Child Outcome Rating Scale*. Chicago: Auteurs.

Duncan, B.L., Miller, S.D., & Sparks, J. (2003). *Child Session Rating Scale*. Ft. Lauderdale, Florida: Auteurs.

Duncan, B. L., & Murphy, J. J. (2009). *Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen*. Amsterdam: Pearson.

Durrant, M. (2009) *Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school*. Apeldoorn: Garant.

Frith, V. (2007). *Autisme verklaringen van het raadsel*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Furman, B. (2009). *Kids' Skills*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Furman, B. (2010). *Kids' Skills in actie*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Furman, B., & Ahola, T. (2009). *Reteaming oplossingsgericht werken als veranderstrategie*. Barneveld: Uitgeverij Nelissen.

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

Janson, D. & Memelink, D. (2008). *Observeren kun je leren*. Baarn: HBuitgevers.

Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBuitgevers

Kallenberg, T., Scheepsmma, W., Koster, B., & Onstenk, J. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.

Kerkhoff, A., & Kroon, S. (2004). *Bekwaam & speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Apeldoorn: Garant.

Kluth, P. & Schwarz, P. (2008). *Just give him the whale. 20 Ways to use fascinations, Areas of Expertise, and Strenghts to Support Students with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. Utrecht: WCC.

Le Fevere de Ten Hove, M. (2009). *Korte therapie. Handleiding bij het 'Brugse model' voor psychotherapie met een toepassing op kinderen en jongeren*. Apeldoorn: Garant

Le Fevere de Ten Hove, M., Callens, N., Geysen, T., & Maene, W. (2008). *Survivalkit voor leerkrachten*. Apeldoorn: Garant.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Måhlberg, K., & Sjöblom, M. (2004). *Solution-Focused Education: For a happier school*. Stockholm Zweden: Mareld.

NVA (Nederlandse Vereniging voor Aurisme) (2010). *Wat is autisme? Klassiek autisme, pdd-nos, asperger, mcdd*. Bilthoven: NVA.

Paternotte, A. (2003). *Over de binnen- en buitenkant van de ander. Theory of Mind . Balans Belang*, 2, 24-25.

Sanders-Woudstra, J.A.R., Verhulst, F.C., & Witte, H.F.J. de (1996). *Kinder- en jeugdpsychiatrie I. Psychopathologie en behandeling*. Assen: Van Gorcum.

Schuurman, C. (1990). *Angstige kinderen, een behandelingsaanpak*. Gorichem: De Ruiter.

Serra, M. (2002). Verwerking van sociale informatie bij kinderen met pervasieve ontwikkelingsstoornissen: theorieën en modellen. *Directieve therapie*, 22, 124-141.

Spek, A.A. (2010). *Cognitive profiles of adults with high functioning autism (HFA) and Asperger Syndrome*. Proefschrift, universiteit Leiden, 2010.

Ook te downloaden van <http://www.anneliesspek.nl/pagina39.html>

Spek, A.A., Scholte, E.M., & Berckelaer-Onnes, I.A. (2009). Cognitieve kenmerken van volwassenen met de autistische stoornis en de stoornis van Asperger aan de hand van WAIS-III-profielen. *GZ-psychologie*, 1, 24-29.

Spek, A.A., Scholte, E.M., & Berckelaer-Onnes, I.A. (2009). Theory of Mind in adults with HFA and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 280-289.

Steerneman, P., Meesters, C. & Muris, P. (2003). *TOM-test*. Apeldoorn: Garant.

Vermeulen, P. (2009). *Autisme als contextblindheid*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Vermeulen, P. (1999). *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*. Berchem: Uitgeverij EPO

Vermeulen, P. (2010). *Dit is de titel*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Vermeulen, P. (2007a). *Ik ben speciaal 2*. Berchem: Uitgeverij EPO.

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

Vermeulen, P. (2007b). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: Uitgeverij EPO.

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

Vos – Van der Hoeven, T. de (z.j.). *Gesprekgebrek*. Op 20 juni 2011 ontleent aan <http://www.opvoedadvies.nl/gesprekgebrek.htm>

Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs (WOSO) (2004). *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Apeldoorn: Garant.

Williams, C. & Wright, B. (2006). *Hulpguides autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Wolters, C. (2011). *Oplossingsgericht aan het werk met kinderen en jongeren. Gesprekken en werkvormen*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Bijlagen

- Bijlage 1: Aannamen over oplossingsgericht werken
- Bijlage 2: De stappen van Kids' Skills
- Bijlage 3: Op welke vaardigheden doet Kids' Skills een beroep?
- Bijlage 4: Lastige vaardigheden door Theory of Mind
- Bijlage 5: Lastige vaardigheden door executieve functie theorie
- Bijlage 6: Lastige vaardigheden door centrale coherentie theorie
- Bijlage 7: In welke stappen van Kids' Skills zitten de lastige vaardigheden?
- Bijlage 8: Denken Voelen Doen, competentiemethodiek
- Bijlage 9: Child Outcome Rating Scale (CORS)
- Bijlage 10: Child Session Rating Scale (CSRS)
- Bijlage 11: Vragenlijst voor ouders en leerkracht na 1^e traject
- Bijlage 12: Vragenlijst voor ouders en leerkracht na 2^e traject
- Bijlage 13: Vragenlijst voor leerling na 2^e traject
- Bijlage 14: Ethiek
- Bijlage 15: Toestemmingsbrief deelname onderzoek
- Bijlage 16: Aandachtspunten om met Kids' Skills en autistische kinderen te werken

Bijlage 1: Aannamen over oplossingsgericht werken

Berg & Steiner (2009) geven aan dat het oplossingsgericht werken van een aantal aannamen over ouders en kinderen uitgaat.

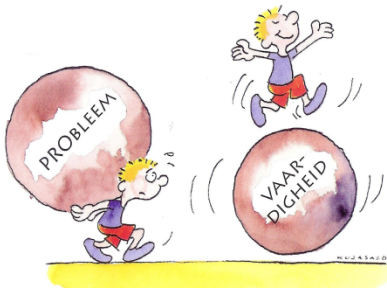
Berg & Steiner (2009) geloven tot het tegendeel bewezen is dat ouders;

- Trots op hun kind willen zijn.
- Een positieve invloed op hun kind willen hebben.
- Goed nieuws over hun kind willen horen en willen weten waar hun kind goed in is.
- Hun kind een goed opleiding en kans op succes willen geven.
- Willen zien dat de toekomst voor hun kind beter is dan die van hen zelf.
- Een goede relatie met hun kind willen hebben.
- Het beste hopen voor hun kind.

Zij geloven ook dat kinderen;

- Willen dat ouders trots op hen zijn.
- Het hun ouders en andere volwassenen naar de zin willen maken.
- Geaccepteerd willen worden en deel wensen uit te maken van de sociale groep waarin ze leven.
- Nieuwe dingen willen leren.
- Actief willen zijn en graag betrokken zijn bij activiteiten met anderen.
- Verrast willen worden en anderen willen verrassen.
- Hun meningen en keuzen kenbaar willen maken.
- Willen kunnen kiezen wanneer ze daartoe de gelegenheid hebben.

Bijlage 2: De stappen van Kids' Skills

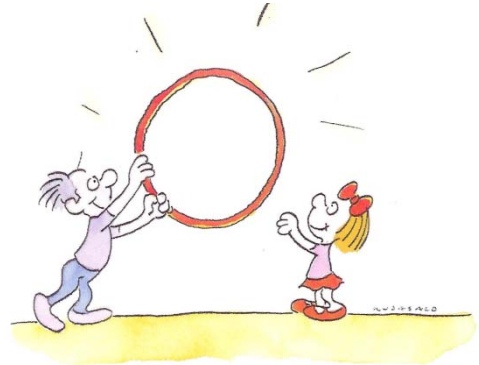


Stap 1; Problemen vertalen in vaardigheden.

Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen.

Stap 2; Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden.

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.



Stap 3; De voordelen van een vaardigheid onderzoeken.

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.

Stap 4; De vaardigheid een naam geven.

Laat het kind de vaardigheid een naam geven.



Stap 5; Een totemfiguur kiezen.

Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.

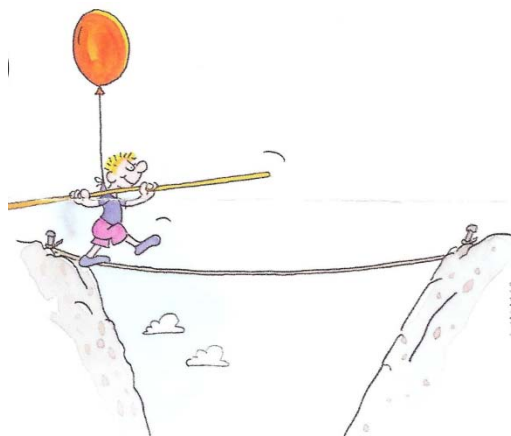


Stap 6; Supporters werven.

Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.

Stap 7; Meer zelfvertrouwen geven.

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren.



Stap 8; Plannen maken om het te vieren.

Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.

Stap 9; De vaardigheid omschrijven.

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.



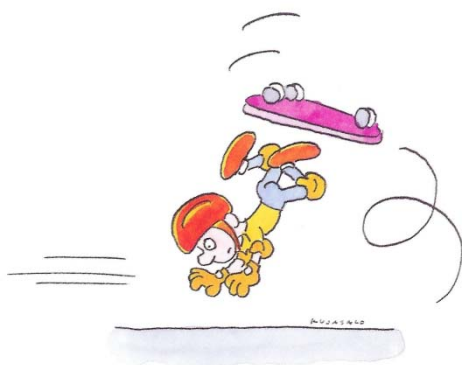
Stap 10; Naar buiten treden.

Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.



Stap 11; De vaardigheid oefenen.

Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.

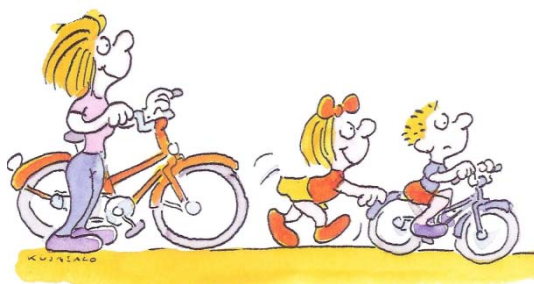


Stap 12; Geheugensteuntjes bedenken.

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.

Stap 13; Vieren dat het gelukt is.

Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.



Stap 14; De vaardigheid aan anderen doorgeven.

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.

Stap 15; Op naar de volgende vaardigheid.

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.



Bijlage 3: Op welke vaardigheden doet Kids' Skills een beroep?

Het gebruiken van Kids' Skills doet een beroep op vaardigheden. Heel voor de hand liggende vaardigheden zoals luisteren en praten, maar ook vaardigheden waar je niet zo snel aan denkt als voorstellingsvermogen.

Ik heb een vaardighedenlijst waar 60 vaardigheden op staan²⁰. In deze bijlage kijk ik d.m.v. een literatuurstudie welke vaardigheden bij Kids' Skills nodig zijn. Ik deel elke vaardigheid in een van de volgende categorieën;

- 1 Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan.
- 2 Op deze vaardigheid wordt zijdelings een beroep gedaan.
- 3 Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan.

Elke vaardigheid krijgt als score een één, twee of drie welke correspondeert met de nummers hierboven. Mijn argumenten waarom de vaardigheid is ingedeeld in zijn categorie heb ik bij elke vaardigheid hieronder erbij gezet.

- 1 Gevoelens herkennen van jezelf.

In stap drie van Kids' Skills is het de bedoeling dat kinderen gemotiveerd raken om aan de vaardigheid te werken. Een belangrijke manier hiervoor is het bekijken welke voordelen dit voor het kind heeft (Furman, 2009). Om iets als een voordeel voor jezelf te kunnen benoemen, moet je ook weten wat dit met je doet. Het herkennen van de eigen gevoelens is hier erg belangrijk. Kan jij niet je eigen gevoelens benoemen, dan kan je ook veel moeilijker voordelen vinden die deze vaardigheid voor jou heeft. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

- 2 Gevoelens herkennen van een ander.

In stap twee bij het eens worden over een te leren vaardigheid staat als tip dat kinderen elkaar helpen bij het zoeken naar de vaardigheden die zij moeten leren (Furman, 2009). Dat kan je alleen goed doen als je het gevoel van de ander kan herkennen als je met hem spreekt. Als je deze niet gebruikt zal hier geen beroep

²⁰ Zie hoofdstuk 3.3.1

op worden gedaan. Afhankelijk van de vaardigheid die geleerd gaat worden zal hier ook een beroep op worden gedaan. Wil je leren om te vragen om samen te spelen, dan is het handig als je ziet dat die ander boos is en dat je het nu niet hoeft te vragen. Leer je echter om je spullen op de juiste plek op te ruimen dan heb je het herkennen van andermans gevoel niet nodig. In Kids' Skills wordt ook gevraagd wat de voordelen zijn voor anderen als je die vaardigheid leert. Dit hangt nauw samen met het herkennen van gevoelens. Ik deel hem daarom in de categorie op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan in, score 3.

3 Gevoelens verbaal kunnen uiten.

Als je bij Kids' Skills stap drie voordelen aan het zoeken bent, moet je deze niet alleen herkennen maar ook onder woorden kunnen brengen. Je bent samen met de leerling de voordelen aan het onderzoeken en groter aan het maken (Furman, 2009). Als de leerling zijn gevoel niet kan uiten wat daar fijn aan is, dan is het effect veel minder dan als de leerling concreet kan maken wat er allemaal fijn is. Je weet als begeleider dan ook of je wel of niet nog verder moet praten over de voordelen. Kan een kind zijn gevoel niet uiten dan zal je als begeleider dit niet weten zonder aanvullende acties te nemen. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

4 Ontevredenheid kunnen uiten.

Bij Kids' Skills stap twee, met de leerling aan bepalen bent welke vaardigheid er wordt geleerd, dan moet de leerling ook de vaardigheid kunnen afwijzen (Furman, 2009). Als de leerling het niet eens is met de vaardigheid of een ander aspect binnen de stappen van Kids' Skills, dan zal de leerling dat moeten aangeven. Als de leerling dat niet kan, dan doe je samen met de leerling alle stappen van Kids' Skills terwijl de leerling het er niet mee eens is of iets niet fijn vindt. De relatie met de begeleider komt dan onder druk te staan, de verwachtingsfactor bij de leerling dat hij het zal leren zal afnemen en het vertrouwen in de manier van werken zal verdwijnen. Drie belangrijke factoren die volgens Murphy en Duncan (2009) samen goed zijn voor 60% van de kans van het leren van die vaardigheid. Zonder je ontevredenheid te kunnen uiten kan de kans dat je de vaardigheid leert enorm afnemen. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

5 Taalbeheersing actief gebruiken.

De methode Kids' Skills werkt door te praten met leerlingen. De vele voorbeelden die Furman (2009 & 2010) geeft zijn allen gesprekken. Dit is een essentieel onderdeel van Kids' Skills. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

6 Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.

Als het de leerling niet duidelijk is wat de begeleider wil zeggen, dan werkt de methode Kids' Skills niet. Het moet immers helder zijn wat de vaardigheid is die geleerd moet worden, anders leer je het verkeerde. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

7 Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.

Als je inhoudelijk kan praten over andere dan jouw voorkeurs onderwerpen, dan sta je open voor andere dingen. Dit is een voorwaarde om tot het leren van iets te komen dat niet bij jouw eigen voorkeursinteresses ligt. Door het verkennen van de voordelen van de vaardigheid is het de bedoeling dat het leren van de vaardigheid de interesse van de leerling krijgt (Furman, 2009) Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

8 Samenhang in een verhaal of conversatie zien.

Binnen een gesprek moet je onderdelen met elkaar kunnen verbinden. Als we het over het aanleren van een vaardigheid hebben dan moet je het overzicht hebben dat alle stappen bij elkaar horen en met elkaar verbonden zijn. Als je aan het oefenen gaat in stap 11 (Furman, 2009), is het wel de bedoeling dat je nog weet wat de voorgaande dingen waren en wat die te maken hebben met jouw oefenen nu. Je hebt grote kans dat het rendement van het oefenen anders laag is. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

9 Om de beurt kunnen praten.

De Vos – Van der Hoeven (z.j.) stelt dat om de beurt kunnen praten een basis communicatieregel is. Zonder het om de beurt kunnen praten is er geen sprake van het ontvangen (luisteren) van de boodschap van de ander, het aanpassen

van jouw boodschap n.a.v. de ontvangen boodschap en je aangepaste boodschap uitzenden (vertellen) tegen de ander. Door om beurten te praten stem je jouw communicatie af op de ander. Dit heb je nodig als je de boodschap van de ander wil ontvangen. Het is de bedoeling bij Kids' Skills dat de leerling de boodschap van de ander ontvangt, en hier antwoord op geeft. Hier heb je om de beurt praten voor nodig. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

10 Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.

Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar heb je nodig om te weten welke informatie je moet geven en welke niet (De Vos – Van der Hoeven, z.j.). Als je niet de juiste informatie in het gesprek geeft dan loopt het verdere verloop van Kids' Skills anders dan als wel de juiste informatie verteld zou zijn. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

11 Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.

In een gesprek vertel en luister je (Vermeulen, 2001). Volgens Vermeulen heb je zonder deze beide elementen geen gesprek. Kids' Skills heeft een gesprek als basis waarop de methode gefundeerd is, zie vaardigheid vijf in deze lijst. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

12 Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.

Non-verbale uitingen is de lichaamstaal die een boodschap uitzend. Iemand die bijvoorbeeld glimlacht, zal positieve gevoelens hebben zoals bijvoorbeeld blijdschap en geen negatieve zoals bijvoorbeeld boos zijn. Non-verbale uitingen zijn bijvoorbeeld gezichtsmimiek, gebaren, ademhaling, transpireren, wegstaren, de manier van zitten en nog veel meer (Janson & Memelinks, 2008). Non-verbale uitingen versterken, zwakken taalgebruik af, of maken duidelijk dat het tegenovergestelde van het vertelde juist is. Als de begeleider duidelijke verbale taal gebruikt dan is het kunnen waarnemen van de non-verbale uitingen door de leerling niet nodig. Dit is dan vergelijkbaar met het voeren van een telefoongesprek wat ook zonder non-verbale communicatie goed verloopt. Dit vraagt echter wel een zeer bewust communiceren van de begeleider om misverstanden te voorkomen. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

13 De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.

Een onderdeel van stap 9, de vaardigheid omschrijven, is het bespreken wat je doet als je die vaardigheid kan (Furman, 2009). Hierbij moet het kind bedenken wat het moet doen zodat het de vaardigheid kan (Berg & Steiner, 2009; Furman, 2009) en het probleem daardoor is opgelost. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

14 De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.

Een onderdeel van stap 9, de vaardigheid omschrijven, is het voordoen wat je doet als je een vaardigheid kan (Berg & Steiner, 2009; Furman, 2009). Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

15 De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.

Als je eerst voor hebt gedaan wat je doet als je de vaardigheid kan, dan moet je dat daarna ook in een andere ruimte, met andere mensen, in een andere situatie ook kunnen. Je moet andere situaties herkennen als vergelijkbaar zodat je jouw geleerde vaardigheid kan gebruiken. Berg & De Jong (2009) stellen dat een begeleider op zo'n manier moet werken dat de leerling datgene wat hij geleerd heeft ook kan toepassen op andere situaties in zijn leven. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

16 Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.

In Kids' Skills stap drie worden de voordelen van de te leren vaardigheid onderzocht (Furman, 2009). Wat is er fijn als je het zou kunnen. Om dit te kunnen moet de leerling zich die situatie die zich nog voor moet doen kunnen voorstellen. In Kids' Skills stap negen bij het voordoen hoe de leerling zich gedraagt als hij het al zou kunnen wordt ook een beroep gedaan op dit voorstellingsvermogen. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

17 Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.

Bij Kids' Skills wordt in stap drie niet alleen gekeken naar welke voordelen de te leren vaardigheid voor de leerlingen heeft, maar ook voor andere personen zoals de ouders (Furman, 2009). Om dit kunnen beantwoorden moet de leerling zich

kunnen inleven in de ander. Ook bij het bepalen wie je als supporter wil vragen is het handig als je al een beetje in kan schatten hoe diegene zal reageren. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

18 Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.

Na het verkennen van stap drie met de voordelen van de te leren vaardigheid en het bespreken en voordoen van de te leren vaardigheid kan je vragen wat het kind al doet dat een klein beetje daar op lijkt. Bij stap zeven het bouwen aan het zelfvertrouwen is in een ideaal geval dit ook genoemd. Een uitzondering biedt de mogelijkheid om er een oplossing van te maken door die uitzondering te gaan oefenen en groter te maken (Berg & De Jong, 2009; Murphy & Duncan, 2009). Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.

Hierbij moet de leerling bekijken hoe de te leren vaardigheid het best kan worden uitgevoerd. Dit komt in stap 9 aan de orde (Furman, 2009). Murphy en Duncan (2009) geven aan dat de leerling zelf het beste weet wat oplossingen zijn en hoe die vormgegeven kunnen worden. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

A2. Weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.

Als een kind met iets bezig is en het lukt niet, dan zal het zichzelf moeten aanmoedigen. Een van de dingen die je met kinderen bespreekt is dat het best een keer wat minder kan gaan. Op dat moment is het zaak niet bij de pakken neer te zitten maar te denken aan wat je al kan en hoe je dat de vorige keren hebt gedaan (Berg & De Jong, 2009; Murphy & Duncan, 2009). Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

A4. Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.

Door dit bewustzijn kan de leerling bepalen wat hij wel of niet fijn vindt en

daardoor ook wat wel of niet fijne manieren zijn om een vaardigheid te leren.

Dit vanuit het principe de leerling weet het het best (Murphy & Duncan, 2009). Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

A6. Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

A7. Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

B1. Kan zich in een vrije situatie bezighouden.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

B2. Kan zich op gedurende langere tijd concentreren op activiteit in opdracht.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.

Als een kind met iets bezig is en het lukt niet, dan zal het zichzelf moeten

aanmoedigen. Een van de dingen die je met kinderen bespreekt is dat het best

een keer wat minder kan gaan. Op dat moment is het zaak niet bij de pakken neer te zitten maar te denken aan wat je al kan en hoe je dat de vorige keren hebt

gedaan (Berg & De Jong, 2009; Murphy & Duncan, 2009). Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.

In stap negen de vaardigheid omschrijven is verkend wat je moet doen zodat je de vaardigheid kan (Furman, 2009). In stap elf moet je dan dit plan gaan oefenen en uitvoeren. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.

Bij vaardigheid drie heb ik het belang van het verbaal kunnen uiten van gevoelens al besproken B5 gaat over het uiten, niet perse verbaal. Als iemand uit frustratie de deur dicht knalt, dan is dat ook een uiting van gevoel. Alle non-verbale uitingen van gevoel zijn ook belangrijk, het kan de intensiteit aangeven van een gevoel of het beheersingsniveau over de eigen gevoelens. Hier kunnen sterke punten worden uitgethaald die je kan gebruiken door een goed aspect groter te maken daaruit. Herkaderen van het gedrag door de begeleider is daarbij belangrijk (Durrant, 2009). Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

De leerling moet zich kunnen richten op de activiteit en niet continu afgeleid zijn. Zonder de aandacht en inzet van de leerling zal Kids' Skills niet werken. Daarom is het onderzoeken van de voordelen ook zo belangrijk. Furman (persoonlijke communicatie, 6 november, 2010) mailde dat één van de manieren waarop je Kids' Skills kan opvatten, een manier is die de motivatie bij kinderen vergroot om een vaardigheid te leren. Andere prikkels kunnen negeren zodat je je kan richten op de activiteit is daarvoor een noodzaak. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

B7. Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit .

Met het gebruik van Kids' Skills hoeft een kind zich niet langere tijd te kunnen concentreren. Wel gedurende het gesprek en als het de vaardigheid moet uitvoeren. Veel vaardigheden kan je in korte tijd uitvoeren. De gesprekken met de begeleider duren langer. Deze hebben echter wisselende activiteiten. Afhankelijk van de vaardigheid zal hier meer of minder een beroep op worden gedaan, score 2.

C1. Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

C2. Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

C3. Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.

Binnen het oplossingsgericht werken zijn er een aantal aannamen (Berg & Steiner, 2009). Een van die aannamen is dat leerlingen nieuwe dingen willen leren, mits de omstandigheden juist zijn. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt .

Dit is in Kids' Skills een belangrijk onderdeel, het vieren van een feestje als je het kan (Furman, 2009). Dit is een belangrijke motivatie om een vaardigheid te leren, zeker als je dit al een keer eerder hebt gedaan en ervaren hebt hoe het is als je het lukt. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

C5. Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Furman (persoonlijke communicatie, 6 november, 2010) mailde dat één van de manieren waarop je Kids' Skills kan opvatten, een manier is die de motivatie bij kinderen vergroot om een vaardigheid te leren. Motivatie is erg belangrijk. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.

Een leerling moet onder ogen kunnen zien dat het op bepaalde gebieden nog vaardigheden moet leren. Als de leerling dit zou ontkennen dan is er geen motivatie om hiermee aan de slag te gaan. Gelijk in stap 2 het eens worden over de vaardigheid komt dit al aan bod (Furman, 2009). Er zijn manieren om hiermee om te gaan en dit proberen om te buigen (Murphy & Duncan, 2009), maar voor het gebruiken van Kids' Skills moet de leerling het eens zijn met de te leren

vaardigheid. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.

Het ligt sterk aan de vaardigheid of dit kan. Als de vaardigheid is vragen of je iets mag lenen kan dit wel. Als de vaardigheid net schrift gebruik is dan is dit lastiger, maar niet onmogelijk. De leerling heeft supporters gevraagd om hem te helpen, deze kunnen hem helpen om zijn vaardigheid te verbeteren. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.

Het kan voor sommige vaardigheden nodig zijn dat de leerling dit kan. Ook is het handig bij het vragen van de supporters (Furman, 2009) dat je al een beetje weet hoe de ander zal reageren. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

D3. Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

D4. Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.

Dit is sterk afhankelijk van de te leren vaardigheid. Op deze vaardigheid wordt soms een beroep gedaan, score 2.

D5. Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.

Furman (2009) geeft in de voorbeelden van wie je kan kiezen als supporter alleen mensen aan met wie de leerling goed kan opschieten. Daarvoor moet je wel weten met wie je op een goede leuke manier samenspeelt en werkt. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

D7. Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.

Soms kan het handig zijn als de leerling weet welk effect iets op andere kinderen heeft. Dit kan een motivatie zijn om anders te gaan doen. Hier wordt soms een beroep op gedaan, score 2.

E1. Kan goed met andere kinderen samenspelen.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.

Furman (2009) noemt een aantal manieren hoe supporters kunnen helpen. Bij al die manieren is het van belang dat de leerling luistert naar zijn supporters, anders heeft het hebben van supporters geen nut. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.

Furman (2009) geeft aan dat het vragen van de supporters het beste door de leerling kan gedaan worden. De leerling moet dan aan de ander duidelijk kunnen maken wat hij bedoelt. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.

Bij het vragen aan kinderen of ze supporter willen zijn en in het contact met de supporters moet de leerling een gesprek kunnen voeren. Als dit niet kan dan hebben de supporters geen nut, de boodschap komt dan bij beide of één van de partijen niet over. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

E5. Kan initiatieven nemen in een groep.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

E6. Kan op zijn beurt wachten.

Vaardigheid 9 is het om de beurt praten. Onder deze vaardigheid versta ik het wachten op zijn beurt bij een activiteit in een rij of anderszins. Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

E7. Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

F1. Voelt zich thuis in de groep.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

F2. Is ontvankelijk voor kritiek.

Kritiek wordt in Kids' Skills niet gegeven. Vaardigheid C7 past hier beter bij, minder sterke kanten onder ogen durven te zien zodat die vaardigheid geleerd kan worden. Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

F3. Komt op positieve wijze voor zichzelf op.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

F4. Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

F5. Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

F6. Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

Furman (2009) geeft aan dat het vragen van de supporters het beste door de leerling kan gedaan worden. Om dit te doen moet de leerling dit durven. Op deze vaardigheid wordt een beroep gedaan, score 3.

F7. Leeft mee met andere kinderen.

Op deze vaardigheid wordt geen beroep gedaan, score 1.

Alle 60 vaardigheden heb ik besproken en ingedeeld. Dit geeft het volgende beeld;

Op deze vaardigheid doet Kids' Skills een beroep (3)	Op deze vaardigheid doet Kids' Skills zijdelings een beroep (2)	Op deze vaardigheid doet Kids' Skills geen beroep (1)
Vaardigheid; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, A1, A3, A5, B3, B4, B5, B6, C3, C4, C6, C7, D1, D2, D6, E2, E3, E4, F6	Vaardigheid; B7, D4, D7	Vaardigheid; A2, A4, A6, A7, B1, B2, C1, C2, C5, D3, D5, E1, E5, E6, E7, F1, F2, F3, F4, F5, F7
Totaal aantal : 36	Totaal aantal : 3	Totaal aantal : 22

Van de 60 onderzochte vaardigheden zijn 36 waar Kids' Skills een beroep op doet en 3 waar het zijdelings een beroep op doet.

Bijlage 4: Lastige vaardigheden door Theory of Mind

De Theory of Mind verklaart beperkingen van autistische mensen door een gebrekkig inlevingsvermogen en gebrekkig vermogen tot het herkennen van de eigen gevoelens²¹. Ik heb een vaardighedenlijst waar 60 vaardigheden op staan²². In deze bijlage kijk ik d.m.v. een literatuurstudie welke vaardigheden door de Theory of Mind wel , niet of zeer wisselend moeilijk zijn.

Ik deel elke vaardigheid in een van de volgende categorieën;

- 1 Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie.
- 2 Autistische kinderen beheersen dit zeer wisselend.
- 3 Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee.

Elke vaardigheid krijgt als score een één, twee of drie welke correspondeert met de nummers hierboven.

1. Gevoelens herkennen van jezelf.

Het herkennen van de eigen gevoelens is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk (Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Begeer, 2005). Dit valt onder het eerste stadium van drie van hun TOM-test, de voorlopers van TOM (Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

2. Gevoelens herkennen van een ander.

Het herkennen van andermans gevoelens is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk (Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Begeer, 2005). Dit valt onder het eerste stadium van drie van hun TOM-test, de voorlopers van TOM (Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Deze vaardigheid is van de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

²¹ Zie hoofdstuk 2.1.4

²² Zie hoofdstuk 3.3.1

3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.

Serra (2002) stelt dat het Theory of Mind model een goede verklaring biedt voor communicatieve problemen. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

4. Ontevredenheid kunnen uiten.

Ontevredenheid anders dan verbaal uiten (dit is vaardigheid 3) is vanuit de Theory of Mind gezien geen probleem, score 1.

5. Taalbeheersing actief gebruiken.

Serra (2002) stelt dat het Theory of Mind model een goede verklaring biedt voor communicatieve problemen. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.

Vanuit de Theory of Mind kan verklaard worden dat autisten alleen aandacht hebben voor de eigen behoeften. En dat ze alleen praten over de eigen voorkeursinteresses zonder aandacht te hebben voor de mening of het gevoel van de ander (Williams & Wright, 2006). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

9. Om de beurt kunnen praten.

Het is voor autisten lastig om te bepalen wanneer de ander is uitgesproken zodat hij iets kan zeggen (Vermeulen, 2009). Het om de beurt praten wordt dan wel heel lastig. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.

William & Wright (2006) geven aan dat het niet afstemmen op de luisteraar een bekend probleem is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

12. Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.

Autisten begrijpen vaak niet wat de ander met non-verbale taal bedoelt (Vermeulen, 1999). In die zin luisteren ze niet naar de ander, ze pakken de signalen niet op en als ze die wel zien weten ze niet wat ze betekenen. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.

Los van het voorstellingsvermogen (zie vaardigheid 16) heb je hiervoor het inzicht nodig welke dingen jou kunnen helpen. Ervaringen vanuit het verleden vormen hierbij een verzameling van mogelijke oplossingen (Furman, 2010). Als het lastig is om je eigen gevoelens te begrijpen en daar actie op te ondernemen (Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Serra, 2002), dan is dit een lastige vaardigheid, score 3.

14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.

Het loskoppelen van de mentale wereld van de fysieke wereld, bijvoorbeeld het doen alsof is een van de onderdelen die door gebrekkige Theory of Mind lastig zijn (Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Serra, 2002). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.

Het loskoppelen van de mentale wereld van de fysieke wereld, bijvoorbeeld voorstellen van een andere situatie dan in de werkelijkheid is een van de onderdelen die door gebrekkige Theory of Mind lastig zijn (Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Serra, 2002). Zeker als dit op het gebied ligt van ander gedrag van een ander (Spek, Scholte & Berckeleer-Onnes, 2009). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.

Dit is precies de kern van Theory of Mind (Williams & Wright, 2006; Frith, 2007; Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

A2. Weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed.

Een van de beperkingen die Theory of Mind verklaart is het beperkt of geen inzicht hebben in je eigen gevoelens (Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Als je geen goed inzicht hebt in je eigen gevoelens en je hebt een slecht inlevingsvermogen, dan heb je geen goed beeld van jezelf. Het is dan lastig te bepalen wat jouw goede en minder goede punten zijn. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.

Om jezelf moed in te spreken heb je inzicht nodig in je eigen gevoel. Herkennen dat het niet goed gaat en een actie bedenken die aansluit bij dat gevoel om dit te

compenseren is lastig. Steerneman, Meesters & Muris (2003) stellen dat het onderkennen en beïnvloeden van gevoelens lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

A4. Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.

Inzicht hebben in gemaakte fouten veronderstelt zelfevaluatievermogen. Dit vermogen berust een deel op het herkennen van je eigen gevoel en het vermogen om dit te koppelen aan de activiteit die je hebt gedaan. Dit moet je nog specifiek koppelen aan waar je niet tevreden over bent. Het herkennen van het eigen gevoel en het beïnvloeden daarvan is juist lastig (Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.

Het bewust zijn van wat je wel of niet wil berust op het herkennen van je eigen gevoelens. Het herkennen van het eigen gevoel en het beïnvloeden daarvan is juist lastig (Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Spek, Scholte & Berckeleer-Onnes (2009) stellen dat het first order belief lastig is en daardoor is de leerling het bewustzijn over het eigen wel of niet graag willen van dingen beperkt. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

A6. Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is.

Het bepalen waar je zin in hebt doet een beroep op het herkennen van je eigen gevoel en dit kunnen beïnvloeden. Het herkennen van het eigen gevoel en het beïnvloeden daarvan is juist lastig (Steerneman, Meesters & Muris, 2003).

Vanuit de Theory of Mind gezien is dit lastig, score 3.

A7. Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

B1. Kan zich in een vrije situatie bezighouden.

Om jezelf bezig te houden moet je weten wat je wilt gaan doen. Het herkennen van je eigen gevoel waar je zin in hebt is beperkt (Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Vanuit de Theory of Mind gezien is het lastig om jezelf bezig te houden in een vrije situatie, score 3.

B2. Kan zich op gedurende langere tijd concentreren op activiteit in opdracht.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.

Om jezelf moed in te spreken heb je inzicht nodig in je eigen gevoel. Herkennen dat het niet goed gaat en een actie bedenken die aansluit bij dat gevoel om dit te compenseren is lastig. Steerneman, Meesters & Muris (2003) stellen dat het onderkennen en beïnvloeden van gevoelens lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.

Om je gevoel gericht naar anderen te kunnen uiten moet je weten welk gevoel je hebt. Steerneman, Meesters & Muris (2003) stellen dat het onderkennen en beïnvloeden van gevoelens bij jezelf en anderen lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

B7. Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit .

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

C1. Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.

De beperkingen van de Theory of Mind leveren frustraties op waardoor je beperkt kan worden in je op je gemak voelen. Hoe kan jij je op je gemak voelen als je niet weet, of kan inschatten wat andere mensen gaan doen (Steerneman, Meesters & Muris, 2003) en in die zin de wereld totaal onvoorspelbaar is? Als de leerling alleen is en er zijn geen anderen aanwezig dan is er geen probleem vanuit de Theory of Mind. Dit is afhankelijk van de situatie, score 2.

C2. Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.

Het hebben van positieve gevoelens en het herkennen van deze zijn twee verschillende dingen. Ik vat de vaardigheid niet alleen op als het hebben, maar ook het bewust zijn van het hebben van dat gevoel. Steerneman, Meesters & Muris (2003) stellen dat het onderkennen en beïnvloeden van gevoelens lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

C3. Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt.

Je kan van iets bewust en onbewust genieten. Ik vat deze vaardigheid op als het bewust van iets genieten. Om van iets bewust te genieten moet je dit gevoel herkennen. Steerneman, Meesters & Muris (2003) stellen dat het onderkennen en beïnvloeden van gevoelens lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

C5. Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Om het fijn te vinden alleen bezig te zijn moet je dit gevoel herkennen en dit koppelen aan de situatie van alleen werken. Je moet inzicht in je gevoel hebben dat alleen of samen werken anders is. Steerneman, Meesters & Muris (2003) stellen dat het onderkennen en beïnvloeden van gevoelens lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Om gemotiveerd te zijn moet je weten dat je iets leuk vindt of dat het je iets oplevert. In beide gevallen weet je dat je dit een goed gevoel oplevert.

Steerneman, Meesters & Muris (2003) stellen dat het onderkennen en beïnvloeden van gevoelens lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.

Het durven onder ogen te zien van sterke en minder sterke kanten is vanuit de Theory of Mind gezien geen probleem. Wel het herkennen van die sterke of minder sterke kanten. Als je geen inzicht hebt in je eigen gevoel (Steerneman, Meesters & Muris, 2003) dan kan je ook niet deze kanten koppelen aan een juiste gevoelsmatige beoordeling. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.

Het second order en false belief is beperkt (Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Spek, 2010). Daardoor kan diegene niet inzien dat zijn interpretatie van de reactie van de ander niet de juiste hoeft te zijn. Het kan zich niet in de ander verplaatsen. Het is lastig als je de reactie van de ander niet goed kan plaatsen om hiervan te leren hoe jij je beter kan opstellen (Spek, Scholte & Berckelaer-Onnes, 2009; Serra, 2002). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.

De Theory of Mind stelt dat dit inlevingsvermogen beperkt is (Serra, 2002; Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Williams & Wright, 2006; Spek, 2010; Frith, 2007). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

D3. Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.

Een kind met autisme zal het eigen gedrag kunnen benoemen, het gedrag van de ander ook. Analyseren is een stap verder dan benoemen. Het inzicht in het

eigen gedrag en dat van die anders is lastig (Serra, 2002; Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Williams & Wright, 2006; Spek, 2010; Frith, 2007). De leerling zal waarschijnlijk niet een goede analyse kunnen maken. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

D4. Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.

Om een conflict op te lossen moet je jouw gedrag afstemmen op het gedrag van de ander. Hiervoor moet jij je inleven in de ander. Het inzicht in het eigen gedrag en dat van die anders is lastig (Serra, 2002; Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Williams & Wright, 2006; Spek, 2010; Frith, 2007). Ook het herkennen van je eigen en andermans gevoelens is lastig (Williams & Wright, 2006; Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Vermeulen (2007a) stelt dat autisten vaak wel theoretische kennis hebben hoe iets moet, maar de praktische vaardigheden op het sociale vlak hiervoor missen. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

D5. Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.

Vermeulen (2007a) stelt dat autisten vaak wel theoretische kennis hebben hoe iets moet, maar de praktische vaardigheden op het sociale vlak hiervoor missen. Ik vat deze vaardigheid op als het weten hoe contact te maken en dit ook kunnen. Het kunnen maken van contact is soms lastig. Vaak is het maken van contact aangeleerd. Het kind heeft dan een manier aangeleerd om contact te maken. Deze manier gebruikt hij voor alle situaties. De situatie van een begrafenis, verjaardag of een eerste kennismaking zijn zo verschillend dat dezelfde manier van contact maken hier niet gepast is (Vermeulen, 2001). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.

Het bewust zijn van wat je wel of niet wil berust op het herkennen van je eigen gevoelens. Het herkennen van het eigen gevoel en het beïnvloeden daarvan is juist lastig (Steerneman, Meesters & Muris, 2003). Spek, Scholte & Berckeleer-Onnes (2009) stellen dat het first order belief lastig is en daardoor is het bewust

zijn over het eigen wel of niet graag willen samen spelen met kinderen beperkt. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

D7. Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.

De Theory of Mind stelt dat het inlevingsvermogen beperkt is (Serra, 2002; Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Williams & Wright, 2006; Spek, 2010; Frith, 2007). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

E1. Kan goed met andere kinderen samenspelen.

Vermeulen (2001 & 2007a) stelt dat autisten vaak wel theoretische kennis hebben hoe iets moet, maar de praktische vaardigheden op het sociale vlak hiervoor missen. Tevens stelt hij dat autisten vaak dwingend zijn in hun contact naar anderen toe. Zo sturen ze het gedrag van de ander dat ze niet kunnen inschatten. Hierdoor is het lastig goed samen te spelen met andere kinderen. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.

Luisteren en inleven zijn twee verschillende dingen. Je kan luisteren naar iemand, maar hem niet begrijpen en er niets mee doen. Je kan ook luisteren naar iemand en begrijpen wat die zegt en er iets mee doen en begrijpen waarom iets moet (Vermeulen, 2001). Het tweede luisteren is vanuit Theory of Mind beperkt. Wat wil die ander dat jij doet? Zelfs al zegt de juf dat jij je tafel leeg moet maken dan snap je nog niet dat de juf dat zegt omdat het straks tijd is om naar huis te gaan. Je kan dan makkelijk weer iets nieuws pakken om te gaan doen. Jij hebt toch eerst gedaan wat de juf zei, dat is toch goed dan? De leerling kan zich niet in de ander inleven om dat te weten (Serra, 2002; Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Williams & Wright, 2006; Spek, 2010; Frith, 2007). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.

Als jij je eigen gevoelens niet herkent (Steerneman, Meesters & Muris, 2003;

Frith, 2007), dan kan je de ander ook niet je bedoelingen duidelijk maken. Een belangrijk deel van wat je wil is namelijk gestuurd door je gevoel. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.

Frith (2007) stelt dat in een gesprek het vaak alleen om de directe en feitelijke antwoorden gaat. Bij autisten eindigt met dat antwoord ook het gesprek, tenzij er weer een nieuwe vraag wordt gesteld. De ander zal het gesprek op gang moeten houden. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

E5. Kan initiatieven nemen in een groep.

Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

E6. Kan op zijn beurt wachten.

Vanuit de Theory of Mind gezien is geduld geen probleem. Lastig is wel het bepalen wanneer je aan de beurt bent en zorgen dat je ook aan de beurt komt. Hiervoor moet je weten wanneer je wat moet zeggen en tegen wie. De communicatie met anderen is hier belangrijk in en dat is juist datgene wat lastig is (Vermeulen 2001). Williams & Wright (2006) stellen dan ook dat het wisselen van beurten erg lastig is. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

E7. Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid.

Vermeulen (2007a) stelt dat autisten vaak wel theoretische kennis hebben hoe iets moet, maar de praktische vaardigheden op het sociale vlak hiervoor missen. Het kind kan het wel, maar doordat situaties steeds anders zijn komt de manier van vragen vaak "vreemd" over. Het kind kan de manier van vragen niet aanpassen aan de situatie en personen (Vermeulen, 2001). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

F1. Voelt zich thuis in de groep.

Het herkennen van de eigen gevoelens is beperkt (Steerneman, Meesters & Moris, 2003). In hoeverre kan je dan praten over zich thuis voelen? Een autist zal zeggen dat hij zich niet thuis voelt op school. Je bent immers op school en niet thuis! Vanuit de beperking van het herkennen van de eigen gevoelens zal de leerling dit niet zo kunnen benoemen. Door het niet kunnen inleven en afstemmen op anderen zal de leerling vaak in de communicatie verwarring of misverstanden krijgen. Het ligt erg aan de begeleiding en het acceptatievermogen van de groep hoe het kind zich in de groep zal voelen, score 2.

F2. Is ontvankelijk voor kritiek.

In tegenstelling tot het begrip van kritiek is het openstaan voor kritiek niet beperkt door de Theory of Mind, score 1.

F3. Komt op positieve wijze voor zichzelf op.

William & Wright (2006) stellen dat autisten egocentrisch lijken te denken en moeite kunnen hebben met kalm blijven wanneer ze dwars gezeten worden. Dit maakt dat het lastig is voor het kind om op een positieve wijze op te komen voor zichzelf. Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

F4. Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.

Inzicht in de beleving van anderen is een beperking volgens de Theory of Mind (Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Frith 2006). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

F5. Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen.

Als je een ander zijn gedrag niet kan voorspellen en begrijpen (Steerneman, Meesters & Muris, 2003), dan wordt de wereld heel onzeker. Williams & Wright (2006) stellen dat de leerling dan dwingend in de communicatie kan worden of de wensen en gevoelens van de ander niet ziet. Je kan of de contacten vervelend vinden of je hebt zo strak je eigen plan waar je in je vertellen niet van afwijkt dat je zo de ander stuurt. Dit is wisselend, score 2.

F6. Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

Het durven vragen is geen probleem vanuit de Theory of Mind gezien. Meer het afstemmen op de ander en het bepalen wat je moet vragen. Op dit gebied zijn er vanuit de Theory of Mind gezien geen problemen, score 1.

F7. Leeft mee met andere kinderen.

De Theory of Mind stelt dat dit inlevingsvermogen beperkt is (Serra, 2002; Steerneman, Meesters & Muris, 2003; Williams & Wright, 2006; Spek, 2010; Frith, 2007). Deze vaardigheid is vanuit de Theory of Mind gezien lastig of niet mogelijk, score 3.

Alle 60 vaardigheden heb ik besproken en ingedeeld. Dit geeft het volgende beeld;

Deze vaardigheid is lastig of niet mogelijk volgens de Theory of Mind (3)	Deze vaardigheid is wisselend lastig volgens de Theory of Mind (2)	Deze vaardigheid is geen probleem volgens de Theory of Mind (1)
Vaardigheid; 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, A2, A3, A4, A5, A6, B1, B3, B5, C2, C4, C5, C6, C7, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, E1, E2, E3, E4, E6, E7, F3, F4, F7	Vaardigheid; C1, F1, F5	Vaardigheid; 4, 6, 8, 11, 15, 18, A1, A7, B2, B4, B6, B7, C3, E5, F2, F6
Totaal aantal : 41	Totaal aantal : 3	Totaal aantal : 16

Tabel 9, vaardigheden die vanuit de Theory of Mind lastig of niet mogelijk zijn.

Van de 60 onderzochte vaardigheden zijn 41 die volgens de Theory of Mind lastig of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen. Er zijn 3 vaardigheden wisselend lastig en 16 zijn geen probleem.

Bijlage 5: Lastige vaardigheden door executieve functie theorie

De executieve functie theorie verklaart beperkingen van autistische mensen door problemen in executieve functies zoals plannen en organiseren²³. Ik heb een vaardighedenlijst waar 60 vaardigheden op staan²⁴. In deze bijlage kijk ik d.m.v. een literatuurstudie welke vaardigheden vanuit de executieve functie theorie als wel , niet of zeer wisselend moeilijk worden genoemd.

Ik deel elke vaardigheid in een van de volgende categorieën;

- 1 Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie.
- 2 Autistische kinderen beheersen dit zeer wisselend.
- 3 Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee.

Elke vaardigheid krijgt als score een één, twee of drie welke correspondeert met de nummers hierboven.

1. Gevoelens herkennen van jezelf.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

2. Gevoelens herkennen van een ander.

Williams & Wright (2006) stellen dat autisten niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Het voorstellingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

²³ Zie hoofdstuk 2.1.5

²⁴ Zie hoofdstuk 3.3.1

4. Ontevredenheid kunnen uiten.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

5. Taalbeheersing actief gebruiken.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.

Vaak hebben autisten voorkeursoronderwerpen, ook wel fixatie of preoccupatie genoemd. Het is lastig voor hen om over andere dingen te praten dan die voorkeursoronderwerpen (Vermeulen, 2007b). Deze fixaties komen voort uit een gebrekkig voorstellingsvermogen (Vermeulen, 2007b). Frith (2007) verklaart de fixaties vanuit een gedachte die in gang is gezet en niet meer door een supervisor (de metacognitie van de leerling) gestopt kan worden. Beiden horen bij de executieve functie theorie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

9. Om de beurt kunnen praten.

Williams & Wright (2006) stellen dat sociale interacties moeilijk zijn doordat autisten zich niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Het voorstellingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.

Williams & Wright (2006) stellen dat sociale interacties moeilijk zijn doordat autisten zich niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Het voorstellingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.

Williams & Wright (2006) stellen dat sociale interacties moeilijk zijn doordat ze zich niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Om goed te kunnen luisteren en begrijpen moet je weten wat iemand bedoelt. Het voorstellingsvermogen en daarmee het inlevingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

13. Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.

Williams & Wright (2006) stellen dat sociale interacties moeilijk zijn doordat ze zich niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Het voorstellingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.

Om te weten wat je probleem oplost heb je voorstellingsvermogen nodig (Williams & Wright, 2006). Bij vaardigheid 16 laat ik zien dat dit lastig is voor autisten. Williams & Wright (2006) geven aan dat zelfs het oplossen van de vraag "Wat zou je nu willen doen?" soms onmogelijk is op te lossen. Hier zit een sterke beperking. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.

Williams & Wright (2006) geven aan dat rollenspelen, te doen alsof, te fantaseren, verschillende dingen geestelijk voor te stellen gebruik maken van het voorstellingsvermogen. Bij vaardigheid 16 laat ik zien dat dit lastig is voor

autisten. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.

Het in een andere situatie kunnen toepassen wat je geleerd hebt is generaliseren. Hierbij moet je deze oplossing bedenken, wat bij vaardigheid 13 al lastig bleek te zijn. Ook stelt Vermeulen (2007b) dat autisten niet op basis van oude ervaringen kunnen leren en dit in andere situaties kunnen toepassen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.

Het voorstellingsvermogen van mensen met autisme is beperkt (Williams & Wright, 2006; Frith 2006). Williams & Wright geven aan dat bij het ouder worden het voorstellingsvermogen mee ontwikkelt, echter in een langzamer tempo. Je kan van autistische kinderen in de basisschool leeftijd niet verwachten dat ze voorstellingsvermogen hebben. Vermeulen (2007b) stelt dat autisten als ze al komen tot fantasiespel het vaak nadoen van iets is dat ze hebben gezien en vooral op de realiteit is gericht en niet op de verbeelding. Ze kunnen niet op basis van oude ervaringen gebeurtenissen voorspellen en daar op inspelen. De Bruin (2010) geeft aan dat je ook beter in het hier en nu kan blijven. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.

Williams & Wright (2006) stellen dat sociale interacties moeilijk zijn doordat ze zich niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Het voorstellingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie. Hierdoor kan de leerling zich niet in de ander inleven. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.

Om positieve uitzonderingen te noemen doe je een beroep op je geheugen en je inzicht wat een positieve uitzondering was. Williams & Wright (2006) geven aan dat aspecten van het geheugen problematisch zijn. Autisten hebben een beter visueel geheugen dan verbaal geheugen. Hierdoor is het vertellen uit het verleden vaak lastig. Inzicht op wat een positieve uitzondering is doet een beroep op inzicht in situaties, ze kunnen zich niet goed voorstellen of iets vanuit een ander gezien een goede oplossing is. Iets dat vanuit hun eigen persoon gezien een goede oplossing kan zijn hoeft dat helemaal niet te zijn doordat hij een ander zwaar benadeelt. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.

Om te bepalen hoe je iets het beste kan uitvoeren moet je dingen plannen in de tijd. Williams & Wright (2006) stellen dat het lastig is om tijd te begrijpen, een voorstelling van de toekomst te hebben en een andere tijd te begrijpen dan het nu. Het plannen is tevens beperkt (De Bruin, 2010; Van Lieshout, 2009; Spek, Scholte & Berckelaer-Onnes, 2009; Spek, 2010; Williams & Wright, 2006) is. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

A2. Weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel als het is aangeleerd, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

A4. Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.

Het leren van gemaakte fouten is lastig als slecht problemen kan oplossen, een gebrekkige tijdwaarneming hebt en geen concrete herinneringen hebt bij het plannen (Williams & Wright, 2006). Vermeulen (2007b) stelt dat door het gebrekkige verbeeldingsvermogen ze niet vanuit ervaringen uit het verleden kunnen voorspellen en anticiperen en dat we niet moeten verwachten dat een autist leert van zijn fouten. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

A6. Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is. Het oplossen van problemen waaronder het maken van keuzes is lastig.

Williams & Wright (2006) geven als voorbeeld dat zelfs de vraag "Wat zou je nu willen doen?" soms onmogelijk te beantwoorden is. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

A7. Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

B1. Kan zich in een vrije situatie bezighouden.

Het oplossen van problemen waaronder het maken van keuzes is lastig.

Williams & Wright (2006) geven als voorbeeld dat zelfs de vraag "Wat zou je nu willen doen?" soms onmogelijk te beantwoorden is. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

B2. Kan zich op gedurende langere tijd concentreren op activiteit in opdracht.

Zolang dit over hun eigen activiteiten gaat is dit geen probleem, in opdracht is

lastiger. Als dit gaat om een bekende taak of werk dan is dit makkelijker.

Is het een nieuwe activiteit dan kan dit wel een probleem zijn door het gebrekkige voorstellingsvermogen en probleemoplossing (Vermeulen, 2007b; Williams & Wright, 2006). Dit is wisselend, score 2.

B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.

Het is lastig voor autisten om problemen op te lossen, een tijdspad te zien en daarmee iets te relativeren in tijd (Williams & Wright, 2006). Het leren van activiteiten uit het verleden is beperkt (Vermeulen, 2007b). Hierdoor is het lastig om motivatie te vinden uit eerdere successen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.

Het oplossen van problemen waaronder het maken van keuzes is lastig. Williams & Wright (2006) geven als voorbeeld dat zelfs de vraag "Wat zou je nu willen doen?" soms onmogelijk te beantwoorden is. Tevens is het plannen en organiseren beperkt (De Bruin, 2010; Van Lieshout, 2009; Spek, 2010; Vermeulen, 2007b; Williams & Wright, 2006). Hierdoor is het lastig om iets planmatig uit te voeren. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

B7. Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit .

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, vooral als het aansluit bij hun fixatie. Geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C1. Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C2. Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C3. Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.

Autisten hebben moeite met sociale regels, samen te spelen, het onthouden van verbale instructies en hebben gebrekkige tijdwaarneming (Williams & Wright, 2006). Het is vanuit deze punten gezien logisch dat een autist moeite heeft op school aangezien die op alle genoemde punten zwaar een beroep doet. Als dit het geval is dan zal de leerling ook geen nieuwe kennis en vaardigheden willen verwerven door de stress en onrust die dit oplevert. Indien er op school aanpassingen worden gemaakt die hieraan tegemoet komen dan kan een autist best dingen willen leren. Dit in een voor hem duidelijke en veilige omgeving op een manier die bij hem aansluit. Dit is afhankelijk van het adaptieve vermogen van de school, score 2.

C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt .

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C5. Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Door een beperkt voorstellingsvermogen is het lastig om te spelen, problemen op te lossen, sociale regels en grappen te begrijpen (Williams & Wright; 2006). Het is logisch dat autisten dan er vaak de voorkeur aan geven om alleen te spelen of te werken. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Als deze activiteit of spel zelf bedacht is, en de leerling heeft een beeld in zijn hoofd wat het wil gaan doen is het zeer gemotiveerd. Het moet dan ook op die

manier gebeuren (Frith, 2007). Frith geeft aan dat rigiditeit voorkomt uit een beperkt vermogen tot het sturen van de eigen organisatie en planning waardoor autisten sterk aan vast ritmes gaan vasthouden. Als deze activiteit is opgelegd en niet aansluit bij de gewoonten van de leerling, dan is de kans klein dat de leerling gemotiveerd is. Het beheersen van deze vaardigheid is afhankelijk van de situatie, score 2.

C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.

Het durven is geen probleem gezien vanuit de executieve functie theorie, score 1.

D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.

Vermeulen (2007b) stelt dat autisten vooral op de realiteit gericht zijn en niet op de verbeelding. Ze kunnen niet op basis van oude ervaringen gebeurtenissen voorspellen en daar op inspelen. Williams & Wright (2006) stellen dat vanuit een beperkt voorstellingsvermogen het lastig is om problemen op te lossen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.

Williams & Wright (2006) stellen dat sociale interacties moeilijk zijn doordat ze zich niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Het voorstellingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie, waardoor ze zich lastig de situatie van de ander kunnen voorstellen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

D3. Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.

Vermeulen (2007b) stelt dat autisten vooral op de realiteit gericht zijn en niet op de verbeelding. Ze kunnen niet op basis van oude ervaringen gebeurtenissen voorspellen en daar op inspelen. Williams & Wright (2006) stellen dat vanuit een beperkt voorstellingsvermogen het lastig is om problemen op te lossen. De analyse zal blijven tot het opnoemen van de feitelijke situatie. Door het

gebrekkige voorstellingsvermogen zal de leerling niet tot een diepere analyse komen hoe het komt dat dit gebeurd is en wat het er aan kan doen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

D4. Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.

Vermeulen (2007b) stelt dat autisten vooral op de realiteit gericht zijn en niet op de verbeelding. Ze kunnen niet op basis van oude ervaringen gebeurtenissen voorspellen en daar op inspelen. Williams & Wright (2006) stellen dat vanuit een beperkt voorstellingsvermogen het lastig is om problemen op te lossen en dat het lastig is om de sociale regels te begrijpen. Daardoor is het lastig om conflicten met anderen goed op te lossen. Deze vaardigheid kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

D5. Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.

Vermeulen (2007b) stelt dat autisten vooral op de realiteit gericht zijn en niet op de verbeelding. Ze kunnen niet op basis van oude ervaringen gebeurtenissen voorspellen en daar op inspelen. Williams & Wright (2006) stellen dat vanuit een beperkt voorstellingsvermogen het lastig is om de sociale regels te begrijpen. Daardoor is het lastig om op een positieve wijze contact te maken met anderen. Deze vaardigheid kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

D7. Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.

Williams & Wright (2006) stellen dat sociale interacties moeilijk zijn doordat ze zich niet de reacties, houding, gedachten en gevoelens van anderen kunnen voorstellen. Het voorstellingsvermogen is beperkt volgens de executieve functie theorie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

E1. Kan goed met andere kinderen samenspelen.

Autisten hebben moeite met het begrijpen van sociale regels en humor. Ze hebben een beperkt voorstellingsvermogen waardoor ze zich niet in de ander kunnen inleven (Williams & Wright, 2006). Frith (2007) stelt dat door dit gebrekkige voorstellingsvermogen ze schieten in vaste patronen waar niet van mag worden afgeweken. Dit maakt dat het samenspelen met anderen soms moeizaam verloopt. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.

Het luisteren is geen probleem vanuit deze theorie, wel de stap die je erna veronderstelt wordt ermee te doen. Er zijn problemen met het werkgeheugen (Spek, 2010). Williams & Wright (2006) geven aan dat het lastig is om ingewikkelde verbale instructies te onthouden en dat autisten visueel zijn ingesteld en niet auditief. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.

Vanuit een gebrekkig voorstellingsvermogen (Williams & Wright, 2006) is het lastig om af te stemmen op de ander. De leerling kan vanuit zijn denkkader vertellen, maar dit niet afstemmen op de ander. Dit zal wisselend lastig zijn bij autisten, score 2.

E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.

Als het gesprek over een voorkeursonderwerp gaat en de ander past zich volgend aan de autist aan dan is er geen probleem. De autist heeft in zijn hoofd wat en hoe hij wil vertellen, dan moet het ook op die manier gebeuren (Frith, 2007). Er zit soms een bepaalde gedwongenheid in de communicatie. Frith geeft aan dat rigiditeit voorkomt uit een beperkt vermogen tot het sturen van de eigen organisatie en planning waardoor autisten sterk aan vaste structuren gaan vasthouden. Het beheersen van deze vaardigheid is afhankelijk van de situatie, score 2.

E5. Kan initiatieven nemen in een groep.

Als we kijken naar het deel initiatief nemen, dan is dit geen probleem. Op het gebied van sociale interactie, planning, afstemming en uitvoering kunnen wel problemen ontstaan. Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

E6. Kan op zijn beurt wachten.

De leerling heeft moeite om de sociale regels te begrijpen en toe te passen (Williams & Wright, 2006). Hierdoor heeft hij niet goed zicht op wanneer hij aan de beurt is en is het lastig om op zijn beurt te wachten. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

E7. Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid.

Vanuit een gebrekkig voorstellingsvermogen (Williams & Wright, 2006) is het lastig om af te stemmen op de ander. De leerling kan een strategie aangeleerd krijgen maar mist het vermogen om deze aan te passen aan de steeds net iets andere situaties. Vaak blijft het gedrag daardoor raar of niet echt overkomen. Frith (2007) geeft aan dat rigiditeit voortkomt uit het gebrekkige voorstellingsvermogen wat de communicatie geen goed doet. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

F1. Voelt zich thuis in de groep.

Autisten hebben moeite met sociale regels, samen te spelen, het onthouden van verbale instructies en hebben gebrekkige tijdwaarneming (Williams & Wright, 2006). Het is vanuit deze punten gezien logisch dat een autist moeite heeft op school en in een groep aangezien die op alle genoemde punten zwaar een beroep doet. Als dit het geval is dan zal de leerling zich waarschijnlijk niet thuis voelen omdat het geen veilige omgeving is voor hem. Indien er op school aanpassingen worden gemaakt die hieraan tegemoet komen dan kan een autist best zich thuis voelen in een groep. Dit is afhankelijk van het adaptieve vermogen van school en de groep, score 2.

F2. Is ontvankelijk voor kritiek.

Een autist staat wel open voor kritiek, het kan er alleen niet altijd wat mee. De geuite kritiek moet ook begrepen worden. Dat begrijpen is vanuit het gebrekkige voorstellingsvermogen en begrip van de sociale regels lastig. Hij kan niet altijd met de genoemde kritiek iets doen omdat het oplossen van problemen ook lastig is (Williams & Wright, 2006). Deze vaardigheid kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

F3. Komt op positieve wijze voor zichzelf op.

Vermeulen (2007b) stelt dat autisten vooral op de realiteit gericht zijn en niet op de verbeelding. Ze kunnen niet op basis van oude ervaringen gebeurtenissen voorspellen en daar op inspelen. Williams & Wright (2006) stellen dat vanuit een beperkt voorstellingsvermogen het lastig is om de sociale regels te begrijpen. Daardoor is het lastig om op een positieve wijze voor zichzelf op te komen. Deze vaardigheid kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

F4. Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.

Vanuit de executieve functie theorie is geen probleem, score 1.

F5. Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen.

Autisten hebben moeite met sociale regels, samen te spelen en hebben een gebrekkige tijdwaarneming (Williams & Wright, 2006). Het is vanuit deze punten gezien logisch dat een autist moeite heeft om deze contacten te hebben aangezien dit een zwaar beroep doet op die vaardigheden. Het is dan niet logisch dat de leerling automatisch een overwegend positief gevoel heeft. Dit zal met name liggen aan het adaptieve vermogen van de school en groep, score 2.

F6. Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

Het durven is geen probleem, meer het weten hoe het dat moet doen, score 1.

F7. Leeft mee met andere kinderen.

Door een gebrekkig voorstellingsvermogen in het lastig je in te leven in anderen (Williams & Wright, 2006), score 3.

Alle 60 vaardigheden heb ik besproken en ingedeeld. Dit geeft het volgende beeld;

Deze vaardigheid is lastig of niet mogelijk vanuit de executieve functie theorie (3)	Deze vaardigheid is wisselend lastig volgens de executieve functie theorie (2)	Deze vaardigheid is geen probleem vanuit de executieve functie theorie (1)
Vaardigheid; 2, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, A1, A4, A6, B1, B3, B4, C5, D1, D2, D3, D4, D5, D7, E1, E2, E6, E7, F2, F3, F7	Vaardigheid; B2, C3, C6, E3, E4, F1, F5	Vaardigheid; 1, 3, 4, 5, 6, 8, A2, A3, A5, A7, B5, B6, B7, C1, C2, C4, C7, D6, E5, F4, F6
Totaal aantal : 32	Totaal aantal : 7	Totaal aantal : 21

Tabel 10, vaardigheden die vanuit de executieve functie theorie lastig of niet mogelijk zijn.

Van de 60 onderzochte vaardigheden zijn 32 die volgens de executieve functie theorie lastig of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen. Er zijn 7 vaardigheden wisselend lastig en 21 zijn geen probleem.

Bijlage 6: Lastige vaardigheden door centrale coherentie theorie

De centrale coherentie theorie verklaart beperkingen van autistische mensen door problemen in de centrale coherentie. Daardoor kunnen autisten alle prikkels die op hun afkomen niet kunnen verwerken tot één geheel waar de essentie uitgehaald kan worden. Ze zijn erg gericht op details en niet op gehelen²⁵. Ik heb een vaardighedenlijst waar 60 vaardigheden op staan²⁶. In deze bijlage kijk ik d.m.v. een literatuurstudie welke vaardigheden vanuit de centrale coherentie theorie als wel, niet of zeer wisselend moeilijk worden genoemd.

Ik deel elke vaardigheid in een van de volgende categorieën;

- 1 Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie.
- 2 Autistische kinderen beheersen dit zeer wisselend.
- 3 Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee.

Elke vaardigheid krijgt als score een één, twee of drie welke correspondeert met de nummers hierboven.

1. Gevoelens herkennen van jezelf.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

2. Gevoelens herkennen van een ander.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

4. Ontevredenheid kunnen uiten.

²⁵ Zie hoofdstuk 2.1.6

²⁶ Zie hoofdstuk 3.3.1

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

5. Taalbeheersing actief gebruiken.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.

De Bruin (2010), Vermeulen (1999) en Bogdashina (2007) stellen dat door het waarnemen in puzzelstukjes / fragmenten het kind geen samenhang ziet. Hierdoor kost het betekenis geven aan waarnemingen meer tijd en moeite. Williams & Wright (2006) stellen dat het lastig is om vanuit een heleboel informatie te kunnen destilleren waar het om gaat. Ook het gebruiken van de context is lastig. Autisten neigen ernaar om zich te concentreren op één detail en zien geen totaal beeld (Williams & Wright, 2006). Hierdoor mist de leerling de volledige betekenis van de gesproken taal. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.

De Bruin (2010), Vermeulen (1999) en Bogdashina (2007) stellen dat door het waarnemen in puzzelstukjes / fragmenten het kind geen samenhang ziet. Hierdoor kost het betekenis geven aan waarnemingen meer tijd en moeite. Williams & Wright (2006) stellen dat het lastig is om vanuit een heleboel informatie te kunnen destilleren waar het om gaat. Ook het gebruiken van de context is lastig. Autisten neigen ernaar om zich te concentreren op één detail en zien geen totaal beeld (Williams & Wright, 2006). Hierdoor mist de leerling de samenhang in een verhaal of gesprek. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

9. Om de beurt kunnen praten.

Door de gerichtheid op de details hebben autisten meer tijd nodig om alles te verwerken. Het kan een tijd duren voordat de ontvangen prikkels zijn verwerkt en de leerling een reactie geeft (Bogdashina, 2007). Daar kan minuten tot soms wel uren of dagen tussen zitten. Om de beurt praten is dan lastig. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.

Als je geen goed beeld hebt van de totale situatie dan is het lastig om te bepalen wat je moet vertellen. Er zijn zoveel details, autisten kunnen hierdoor de lijn in het verhaal niet overbrengen. Ze springen van de hak op de tak (OVA, <http://www.oudersvanautisten.nl/mcdd.php> geraadpleegd op 01-07-2011).

Hierdoor kan de leerling zijn vertellen niet afstemmen op de luisteraar. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.

De verwerking van de prikkels en de actie n.a.v. het vertelde / de prikkels is beperkt (Bogdashina, 2007; Williams & Wright, 2006). Vermeulen (1999) stelt dat autisten zich richten op één detail in het gesprek en de rest dan missen. Hierdoor kan de leerling niet goed naar iemand zijn verbale uitingen luisteren. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

12. Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.

Autisten richten zich vaak op één aspect in een gesprek en dat is de inhoud (Vermeulen, 1999). Hierdoor geven ze geen aandacht aan de non-verbale uitingen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.

Als je blijft hangen in details en niet de grote gehelen kan zien (Bogdashina, 2007; Vermeulen, 1999; Williams & Wright, 2006), dan is het lastig om een oplossing te bedenken. Want op welk detail moet jij je dan richten? Dit kunnen de

meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.

Bogdashina (2007) en Frith (2007) stellen dat vanuit losse details het lastig generaliseren is. Een autist ziet een situatie als een samenhangend geheel. Als er één detail afwijkt, bijvoorbeeld de keukendeur staat open tijdens het eten en die is normaal altijd dicht, dan is de situatie zo anders geworden dat het niet dezelfde betekenis heeft als met de deur dicht. Dan is het lastig om te generaliseren (De Bruin, 2010). Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.

Autisten vinden het lastig om wat ze in de ene situatie hebben geleerd in een andere situatie toe te passen (William & Wright, 2006). Als dat lastig is dan zal het waarschijnlijk ook lastig zijn om ditzelfde mentaal te doen. Het missen van een totaalbeeld en de context (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) maken dat het lastig is om een hypothetische situatie zich voor te stellen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.

Voor autisten is elke situatie uniek. Er is altijd wel een detail anders. Als je op details gericht bent, dan zie je geen overeenkomsten alleen verschillen. Je kan dan geen uitzonderingen benoemen (William & Wright, 2007). Dit kunnen

de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

- A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.

Autisten hebben de neiging om zich te concentreren op bijzonderheden en een klein deel van de situatie. Denken over hoe de gehele opdracht het beste kan worden uitgevoerd is lastig. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

- A2. Weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed.

Als de leerling zich geen goed beeld kan vormen van het geheel (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010), dan is het lastig om te bepalen waar je goed en minder goed in bent. Je hebt immers geen overzicht maar alleen een deel van de situatie voor ogen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

- A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan weet je ook niet op welk aspect jij je moed inspreken moet richten. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

- A4. Leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je ook niet oorzaak en gevolg goed onderscheiden. Je weet immers maar een deel van de situatie. Daardoor kan je ook niet leren van gemaakte fouten. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

A6. Weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

A7. Weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht.

Door zich te concentreren op details (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) schermt de leerling zich van prikkels af. Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

B1. Kan zich in een vrije situatie bezighouden.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

B2. Kan zich op gedurende langere tijd concentreren op activiteit in opdracht.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan weet je ook niet op welk aspect jij je moed inspreken moet richten. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

B4. Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.

Autisten hebben de neiging om zich te concentreren op bijzonderheden en een klein deel van de situatie. Denken over hoe de gehele opdracht het beste kan worden uitgevoerd is dan lastig. Dit kunnen de meeste autistische kinderen

volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

B6. Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Door zich te concentreren op details (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) schermt de leerling zich van prikkels af. Er wordt geen bewuste keuze gemaakt welke prikkels wel en niet verwerkt worden. Hierdoor kan er geen prioriteit aan de prikkelverwerking worden gekoppeld. De leerling kan zich voor belangrijke prikkels afschermen en onbelangrijke wel verwerken. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet goed of ze hebben hier moeite mee, score 3.

B7. Kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit .

Door zich te concentreren op details (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) schermt de leerling zich van prikkels af. Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C1. Voelt zich op zijn gemak bij zichzelf.

Dit is afhankelijk van de situatie. Als deze veilig, vertrouwd en bekend is wel (Bogdashina, 2007). Dit zal vaak wel zo zijn. Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C2. Heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C3. Wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven.

Dit is afhankelijk van de situatie. Als deze veilig, vertrouwd en bekend is wel (Bogdashina, 2007). Dit moet wel aansluiten bij de bestaande kennis en structuren. Bogdashina (2007) stelt dat autisten vaak rigide gedragspatronen hebben. Als de kennis en vaardigheden hier niet bij aansluiten dan kan dit lastig

zijn, score 2.

C4. Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt .

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C5. Vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Dit is afhankelijk van de situatie. Als deze veilig, vertrouwd en bekend is wel (Bogdashina, 2007). Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Dit is afhankelijk van de situatie. Als deze veilig, vertrouwd en bekend is wel (Bogdashina, 2007). Zeker als de activiteit aansluit bij hun fixatie. Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.

Het durven is geen probleem. De sterke en minder sterke kanten onderscheiden is iets dat lastig is (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet oorzaak en gevolg goed onderscheiden. Je weet immers maar een deel van de situatie. Ze nemen situaties vaak letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor kan je niet leren van gemaakte fouten. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet goed bepalen hoe een ander zich voelt. Je weet immers maar een deel van de situatie. Het gebruiken van de context om de

situatie in het juiste perspectief te zetten is lastig (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Ze nemen situaties vaak letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor kan hij zich niet goed in een ander verplaatsen, score 3.

D3. Weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet goed een situatie analyseren. Je weet immers maar een deel van de situatie. Het gebruiken van de context om de situatie in het juiste perspectief te zetten is lastig (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Ze nemen situaties vaak letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor kan hij een conflict niet goed analyseren, score 3.

D4. Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet goed bedenken wat je er aan kan doen. Je weet immers maar een deel van de situatie. Het gebruiken van de context om de situatie in het juiste perspectief te zetten is lastig (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Ze nemen situaties vaak letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor kan hij een conflict niet goed analyseren, score 3.

D5. Weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet goed bedenken hoe je op een positieve wijze contact kan maken. Je weet immers maar een deel van de situatie. Het gebruiken van de context om de situatie in het juiste perspectief te zetten is lastig (Frith, 2007; Bogdashina, 2007; Vermeulen, 2010). Ze nemen situaties vaak letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor kan hij lastig op een positieve wijze contact maken, score 3.

D6. Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.

Het is niet logisch te veronderstellen dat de leerling dit weet. Hij heeft immers niet zicht op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Het zou best kunnen door de gerichtheid op een deel van de situatie dat hij dit verkeerd beoordeelt of helemaal niet ziet. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

D7. Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.

Autisten missen de non-verbale communicatie waar vaak in wordt bepaald hoe iets opgevat moet worden (Frith, 2007; Vermeulen, 1999 & 2010). Zij richten zich vaak op een deel van de situatie en niet de gehele situatie (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Daardoor is het lastig om je bewust te zijn hoe anderen over je denken. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

E1. Kan goed met andere kinderen samenspelen.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet goed bepalen hoe een ander zich voelt. Je weet immers maar een deel van de situatie. Het gebruiken van de context om de situatie in het juiste perspectief te zetten is lastig (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Ze nemen situaties vaak ook letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor is het lastig om met kinderen samen te spelen, score 3.

E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.

De verwerking van de prikkels en de actie n.a.v. het vertelde / de prikkels is beperkt (Bogdashina, 2007; Williams & Wright, 2006). Vermeulen (1999) stelt dat autisten zich richten op één detail in het gesprek en de rest dan missen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.

De verwerking van de prikkels en de actie n.a.v. het vertelde / de prikkels is beperkt (Bogdashina, 2007; Williams & Wright, 2006). Vermeulen (1999) stelt dat autisten zich richten op één detail in het gesprek en de rest dan missen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

E5. Kan initiatieven nemen in een groep.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

E6. Kan op zijn beurt wachten.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet goed bepalen wanneer je aan de beurt bent. Je mist immers een deel van de situatie. Het gebruiken van de context om de situatie in je juiste perspectief te zetten is lastig (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Ze nemen situaties vaak ook letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor is het lastig om op je beurt te bepalen en te wachten, score 3.

E7. Kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid.

Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

F1. Voelt zich thuis in de groep.

Dit is afhankelijk van de situatie. Als deze veilig, vertrouwd en bekend is wel (Bogdashina, 2007). Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

F2. Is ontvankelijk voor kritiek.

Het ontvankelijk zijn is geen probleem. De sterke en minder sterke kanten onderscheiden is iets dat lastig is (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). De kritiek plaatsen in de context kan ook lastig zijn (Williams & Wright,

2006). Het kunnen ontvangen is geen probleem, het is alleen de vraag of ze er wat mee kunnen doen. Dit kunnen de meeste autistische kinderen wel, geen beperking vanuit de theorie, score 1.

F3. Komt op positieve wijze voor zichzelf op.

Als je niet goed zicht hebt op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010) dan kan je niet goed bedenken hoe je op een positieve wijze voor jezelf kan opkomen. Je weet immers maar een deel van de situatie. Het gebruiken van de context om de situatie in het juiste perspectief te zetten is lastig (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Ze nemen situaties vaak letterlijk en beoordelen zo de situatie verkeerd (Bogdashina, 2007; Frith, 2007). Daardoor kan hij lastig op een positieve wijze voor zichzelf opkomen, score 3.

F4. Ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/ werken.

Het is niet logisch te veronderstellen dat de leerling dit ervaart. Hij heeft immers niet zicht op alle aspecten (Bogdashina, 2007; Frith, 2007; Vermeulen, 2010). Het zou best kunnen door de gerichtheid op een deel van de situatie dat hij dit verkeerd beoordeelt of helemaal niet ziet. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

F5. Heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen.

Dit is afhankelijk van de situatie. Als deze veilig, vertrouwd en bekend is wel (Bogdashina, 2007). Doordat afwijkingen van het bekende ritme vervelend tot stressvol zijn (De Bruin, 2010), en kinderen onverwachte dingen kunnen doen, is dit niet vanzelfsprekend. Dit is wisselend, score 2.

F6. Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

Het durven vragen is geen probleem, score 1. Vanuit een gebrekkig gebruik van de context en steeds net iets andere situaties is het generaliseren van oplossingen en het herkennen dat je nu hulp moet vragen wel lastig (Bogdashina, 2007; Vermeulen, 2010).

F7. Leeft mee met andere kinderen.

Van Lieshout (2009) stelt dat moeite met het herkennen van emoties verklaard kan worden vanuit een beperkte intentionaliteit en symbool vorming. Dit kunnen de meeste autistische kinderen volgens de theorie niet of ze hebben hier moeite mee, score 3.

Alle 60 vaardigheden heb ik besproken en ingedeeld. Dit geeft het volgende beeld;

Deze vaardigheid is lastig of niet mogelijk volgens de centrale coherentie theorie (3)	Deze vaardigheid is wisselend lastig volgens de centrale coherentie theorie (2)	Deze vaardigheid is geen probleem volgens de centrale coherentie theorie (1)
Vaardigheid; 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, A1, A2, A3, A4, B3, B4, B6, D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, E1, E2, E4, E6, F3, F4, F7	Vaardigheid; C3, F5	Vaardigheid; 1, 2, 3, 4, 5, 7, 14, 17, A5, A6, A7, B1, B2, B5, B7, C1, C2, C4, C5, C6, C7, E3, E5, E7, F1, F2, F6
Totaal aantal : 30	Totaal aantal : 2	Totaal aantal : 28

Van de 60 onderzochte vaardigheden zijn 30 die volgens de centrale coherentie theorie lastig of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen. Er zijn 2 vaardigheden wisselend lastig en 28 zijn geen probleem.

Bijlage 7: In welke stappen van Kids' Skills zitten de lastige vaardigheden?

Stap 1; Problemen vertalen in vaardigheden.

Dit is een stap die de begeleider doet.

Stap 2; Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Ontevredenheid kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 3; De voordelen van een vaardigheid onderzoeken.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.

- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 4; De vaardigheid een naam geven.

- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 5; Een totemfiguur kiezen.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 6; Supporters werven.

- Gevoelens herkennen van een ander.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
- Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.

- Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.
- Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.

Stap 7; Meer zelfvertrouwen geven.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.
- Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.
- Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt .

Stap 8; Plannen maken om het te vieren.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 9; De vaardigheid omschrijven.

- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.
- De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 10; Naar buiten treden.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Ontevredenheid kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
- Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 11; De vaardigheid oefenen.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Ontevredenheid kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
- Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
- Kan op zijn beurt wachten.
- De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Kan op zijn beurt wachten.
- Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.

- Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.
- Weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt.
- Kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren.

Stap 12; Geheugensteuntjes bedenken.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
- Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
- De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.

- Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 13; Vieren dat het gelukt is.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.
- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
- Kan op zijn beurt wachten.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.
- Geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt .

Stap 14; De vaardigheid aan anderen doorgeven.

- Gevoelens herkennen van jezelf.
- Gevoelens herkennen van een ander.

- Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.
- Gevoelens verbaal kunnen uiten.
- Taalbeheersing actief gebruiken.
- Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
- Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
- Om de beurt kunnen praten.
- Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
- Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
- De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.
- De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.
- Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.
- Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.
- Kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit.

Stap 15; Op naar de volgende vaardigheid.

Hier worden dezelfde vaardigheden gebruikt als in stap twee.

Bijlage 8: Denken Voelen Doen, competentiemethodiek

De competentiemethodiek: de lijst voor kinderen van 6-12 jaar (jongen)



Het functioneren van het kind in situaties alleen: de segmenten A, B en C

Segment A: denken m.b.t. situaties alleen

A1. is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren	1 2 3 4 5
A2. weet in welke activiteiten en vakken op school hij goed is en in welke minder goed	1 2 3 4 5
A3. weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie	1 2 3 4 5
A4. leert van gemaakte fouten bij activiteiten, zelf gekozen of in opdracht, waarin hij alleen actief is	1 2 3 4 5
A5. is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt	1 2 3 4 5
A6. weet te bedenken wat hij kan gaan doen in vrije tijdssituaties waarin hij alleen is	1 2 3 4 5
A7. weet hoe hij prikkels terzijde kan schuiven om zich te wijden aan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht	1 2 3 4 5

Segment B: doen in situaties alleen

B1. Kan zich in een vrije situatie bezighouden	1 2 3 4 5
B2. kan zich op gedurende langere tijd concentreren op activiteit in opdracht	1 2 3 4 5
B3. kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt	1 2 3 4 5
B4. kan een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, planmatig uitvoeren	1 2 3 4 5
B5. kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit	1 2 3 4 5
B6. kan prikkels terzijde schuiven om zich te wijden aan een activiteit	1 2 3 4 5
B7. kan zich gedurende langere tijd concentreren op een zelf gekozen activiteit	1 2 3 4 5

Segment C: voelen en grondhoudingen in situaties alleen

C1. voelt zich op zijn gemak bij zichzelf	1 2 3 4 5
C2. heeft positieve gevoelens over zijn schoolprestaties	1 2 3 4 5
C3. wil graag nieuwe schoolse kennis en vaardigheden verwerven	1 2 3 4 5
C4. geniet ervan als hij een taak, opdracht of bezigheid voor elkaar krijgt	1 2 3 4 5
C5. vindt het fijn om zelf alleen met een spel- of andere activiteit bezig te zijn	1 2 3 4 5
C6. is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn	1 2 3 4 5
C7. durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien	1 2 3 4 5

5: zeer goed 4: goed 3: net voldoende 2: onvoldoende 1: in sterke mate onvoldoende

Het functioneren van het kind in situaties samen: de segmenten D, E en F

Segment D: denken m.b.t. situaties samen

D1. leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen	1 2 3 4 5
D2. kan zich goed in een ander kind verplaatsen	1 2 3 4 5
D3. weet een conflict met een ander kind goed te analyseren in een nagesprek	1 2 3 4 5
D4. weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen	1 2 3 4 5
D5. weet hoe hij op een positieve wijze contact kan maken met andere kinderen	1 2 3 4 5
D6. weet met welke kinderen hij goed en fijn kan samenspelen en samenwerken en met welke kinderen dat vaak minder goed en minder plezierig verloopt	1 2 3 4 5
D7. is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken	1 2 3 4 5

Segment E: doen in situaties samen

E1. kan goed met andere kinderen samenspelen	1 2 3 4 5
E2. kan goed luisteren naar andere kinderen	1 2 3 4 5
E3. kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt	1 2 3 4 5
E4. kan goed een gesprek voeren met een ander kind	1 2 3 4 5
E5. kan initiatieven nemen in een groep	1 2 3 4 5
E6. kan op zijn beurt wachten	1 2 3 4 5
E7. kan aan andere kinderen vragen of hij mee mag doen met een spel of een andere bezigheid	1 2 3 4 5

Segment F: voelen en grondhoudingen in situaties samen

F1. voelt zich thuis in de groep	1 2 3 4 5
F2. is ontvankelijk voor kritiek	1 2 3 4 5
F3. komt op positieve wijze voor zichzelf op	1 2 3 4 5
F4. ervaart dat andere kinderen graag met hem samenspelen/werken	1 2 3 4 5
F5. heeft overwegend positieve gevoelens in contacten met andere kinderen	1 2 3 4 5
F6. durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft	1 2 3 4 5
F7. leeft mee met andere kinderen	1 2 3 4 5

Bijlage 9: Child Outcome Rating Scale (CORS)

Child Outcome Rating Scale: Hoe gaat het met jou?

Naam: _____

Leeftijd: ____ jaar Geslacht: M / V

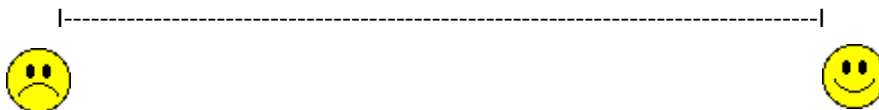
Datum: ____ (dag) ____ (maand) 20____ (jaar)

Bent u de ouder of verzorger, vult u dan het formulier is zoals u denkt hoe het kind het doet.

We willen graag weten hoe het met jou gaat en hoe de dingen in jouw leven gaan. Zet op elke lijn een kruisje. Hoe dichterbij het lachende gezichtje, hoe beter het gaat. Dichterbij het verdrietige gezichtje betekent dat het minder goed gaat.

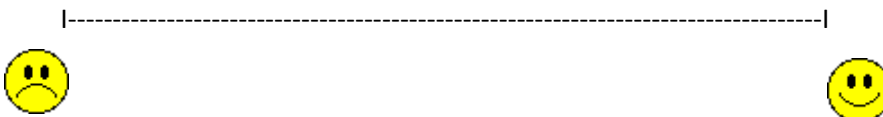
Ik

(Hoe gaat het met mij?)



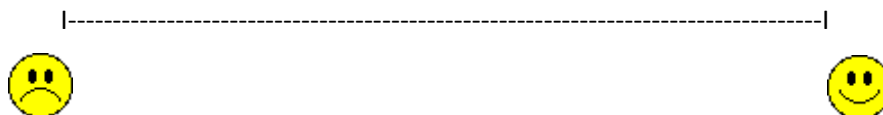
Thuis

(Hoe gaan de dingen thuis?)



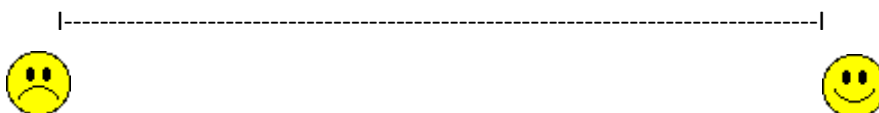
School

(Hoe gaat het met mij op school?)



Alles

(Hoe gaat alles bij elkaar?)



Bijlage 10: Child Session Rating Scale (CSRS)

Child Session Rating Scale: Hoe vond je het vandaag hier?

Naam: _____

Leeftijd: ____ jaar Geslacht: M / V

Datum: ____ (dag) ____ (maand) 20____ (jaar)

Hoe vond je het om vandaag hier te zijn? Zet een kruisje op elke lijn om ons te laten weten hoe je het vond.

Luisteren

luisterde niet altijd
naar me.



luisterde naar me.

Hoe belangrijk

Wat we hebben
gedaan en waar we
over hebben gepraat
was niet zo
belangrijk voor mij.



Wat we hebben
gedaan en waar
we over hebben
gepraat was
belangrijk voor
..

Wat we hebben gedaan

Ik vond wat
we vandaag
hebben
gedaan niet
fijn



Ik vond wat
we
vandaag
hebben
gedaan fijn.

Alles bij elkaar

Ik zou willen dat we
iets anders konden
gaan doen.



Ik hoop dat we de
volgende keer
dezelfde soort
dingen gaan
doen.

Bijlage 11: Vragenlijst voor ouders en leerkracht na 1^e traject

- Heeft uw kind iets verteld over de gesprekken?
- Indien uw kind thuis erover verteld heeft, wat zijn in hoofdzaak de dingen die hij / zij verteld heeft?
- Wat is uw indruk hoe uw kind het aanleren en oefenen van de vaardigheid beleefd heeft?
- Wat heeft u thuis gemerkt aan uw kind?
- Is het gedrag van uw kind veranderd? Dit mogen ook hele kleine dingen zijn die anders zijn.
- Indien het gedrag van uw kind veranderd is, wat is er dan anders?
- Hoe ervaart u het contact met mij?
- Welke mogelijke vaardigheden ziet u die de volgende keer kunnen worden aangeleerd?

Bijlage 12: Vragenlijst voor de ouders en leerkracht na 2^e traject

- Heeft uw kind iets verteld over de gesprekken?
- Indien uw kind thuis erover verteld heeft, wat zijn in hoofdzaak de dingen die hij / zij verteld heeft?
- Wat is uw indruk hoe uw kind het aanleren en oefenen van de vaardigheid beleefd heeft?
- Wat heeft u thuis gemerkt aan uw kind?
- Is het gedrag van uw kind veranderd? Dit mogen ook hele kleine dingen zijn die anders zijn.
- Indien het gedrag van uw kind veranderd is, wat is er dan anders?
- Is er voor u persoonlijk in het aanleren van de tweede vaardigheid een verschil met het aanleren van de eerste vaardigheid geweest en zo ja wat?
- Heeft u aan uw kind in het aanleren van de tweede vaardigheid een verschil **in de beleving van uw kind** met het aanleren van de eerste gezien? Denk aan motivatie, hoe lastig of makkelijk het leren was of hoe fijn of vervelend het was.
- Heeft u aan uw kind in het aanleren van de tweede vaardigheid een verschil **in het effect van het leren van de vaardigheid** gezien met het aanleren van de eerste gezien? Het kan zijn dat het fijner/vervelender, makkelijker/moeilijker, sneller/ langzamer gegaan is.
- Welke overige opmerkingen heeft u voor mij die over het aanleren van de vaardigheid gaan?
- Hoe ervaart u het contact met mij gedurende het 2^e traject?
- Welke tips heeft u voor mij die ik in het contact met u beter had kunnen doen?

Bijlage 13: Vragenlijst voor de leerling na 2^e traject

Je hebt eerst (naam 1^e vaardigheid) geleerd en nu heb je (naam 2^e vaardigheid) geleerd. Ik wil met jou kijken wat het verschil is tussen die twee.

- Was het leuk om twee keer wat te leren?
- Heb je hier iets aan gehad?
- Indien ja, wat en indien nee wat maakt dat je er niets aan had?
- Welke vaardigheid vond je makkelijker om te leren?
- Wat maakte dat die makkelijker te leren was?
- Vond je bij (naam 1^e vaardigheid) of bij (naam 2^e vaardigheid) het makkelijker om te bedenken welke voordelen het je oplevert als je het kan?
- Wat maakte dat dit makkelijker was?
- Vond je bij (naam 1^e vaardigheid) of bij (naam 2^e vaardigheid) het makkelijker om te bedenken waarom je ouders het belangrijk vinden dat je het leert?
- Wat maakte dat dit makkelijker was?
- Vond je bij (naam 1^e vaardigheid) of bij (naam 2^e vaardigheid) het makkelijker om te bedenken hoe je gaat oefenen?
- Wat maakte dat dit makkelijker was?
- Vond je bij (naam 1^e vaardigheid) of bij (naam 2^e vaardigheid) het makkelijker om te bedenken hoe mensen je een compliment kunnen geven en je kunnen herinneren aan je vaardigheid?
- Wat maakte dat dit makkelijker was?
- Vond je bij (naam 1^e vaardigheid) of bij (naam 2^e vaardigheid) het makkelijker om te bedenken wanneer je weet dat je het kunt?
- Wat maakte dat dit makkelijker was?
- Wat wil je verder nog zeggen over het leren van de vaardigheden?
- Zijn er dingen die ik anders kan doen zodat het fijner of makkelijker is om de vaardigheid te leren?

Bijlage 14: Ethiek

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog.

Ik neem werk van anderen alleen over met gebruik van bronvermelding. Ik maak gebruik van echte en juiste gegevens zoals mij die bekend zijn. Binnen dit praktijkonderzoek heb ik op een transparante wijze en met navolgbare gegevens gewerkt. Alle ouders van de deelnemers tekenen voorafgaand aan het onderzoek een toestemmingsbrief waar uitgebreide informatie in staat over de inhoud en bedoeling van het onderzoek. Deze brief is gelezen en goedgekeurd door mijn begeleider van Fontys Hogescholen en de directeur van basisschool De Vlieger. Deze brief is als bijlage 14 opgenomen. Ik bespreek mijn onderzoek en de concept stukken van mijn meesterstuk regelmatig met mijn critical friends, medestudenten en begeleider vanuit Fontys Hogescholen zodat ik steeds feedback krijg over bovengenoemde punten.

Er is één belangrijk punt waar ik lang over heb nagedacht en over heb gesproken met medestudenten en mijn begeleider van Fontys Hogescholen. Dat is het welzijn van de kinderen die deelnemen aan mijn onderzoek. Ik vond het eerst niet ethisch een voor- en nameting te doen of een controlegroep te maken. Ik was bang dat de voormeting misschien tegen te verwachten problemen zou oplopen wat frustrerend zou kunnen zijn voor de deelnemende leerlingen. Na een mailwisseling met Ben Furman (persoonlijke communicatie, 6 november, 2010) ben ik van gedachten hierover veranderd. Furman mailde dat één van de manieren waarop je Kids' Skills kan opvatten, een manier is die de motivatie bij kinderen vergroot om een vaardigheid te leren. In het slechtste geval kan ik de motivatie niet genoeg vergroten en leert het kind de vaardigheid niet. In het geval van falen kan ik in gesprek met het kind en ouders dit ook zo brengen. Dat het mijn fout is dat het niet gelukt is doordat ik niet voldoende kon afstemmen op de leerling. Op deze wijze is de kans klein dat het zelfbeeld van de leerling wijzigt in negatieve zin. Ik wil voorkomen dat de leerling schade oploopt door mijn onderzoek. Ik denk dat door deze manier van werken de kans op het oplopen van schade danig verkleind is. Nu is het acceptabel om een voormeting te doen. Dit zal gebeuren door het aanleren van een vaardigheid middels de methode van Kids' Skills zonder specifieke aanpassingen. De risico's bespreek ik

met de ouders en zullen tevens staan op het toestemmingsformulier dat ik ouders laat tekenen.

Een andere manier om emotionele schade bij het kind te voorkomen is het gebruik van de Child Outcome Rating Scale (CORS) (Duncan e.a., 2003a, bijlage b) en de Child Session Rating Scale (CSRS) (Duncan e.a., 2003b). Hierdoor blijf ik elke sessie op de hoogte hoe de leerling de aanpak ervaart om negatieve gevoelens te voorkomen en direct te kunnen bijsturen indien nodig. Tijdens de bijeenkomsten met de kinderen maak ik video-opnames zodat later bij het verwerken van de gegevens deze opnames geanalyseerd kunnen worden. Na het afronden van het onderzoeksverslag worden deze opnames vernietigd. De opnames zullen alleen door mij bekeken worden.

Zorgvuldigheid en nalatigheid.

Van de directeur van basisschool De Vlieger heb ik toestemming om dit onderzoek op school te doen. Alle deelnemers te weten; school, ouders, leerkracht(en) en onderzoeker ondertekenen een toestemmingsformulier waar uitgebreide informatie instaat. Dit bespreek ik mondeling waarbij ook het nut van het onderzoek aan de orde komt. In het onderzoek maak ik gebruik van geanonimiseerde gegevens met uitzondering van gegevens die op mij als onderzoeker betrekking hebben. Alle betrokkenen hebben van te voren toestemming gegeven om het meesterstuk publiek beschikbaar te stellen. Door een goede planning, een doordacht onderzoeksplan, een kritische zelfbeoordeling en het gebruik van critical friends krijg ik zo nauwkeurig mogelijk en correcte gegevens.

Volledigheid en selectiviteit.

Ik zal alle relevante gegevens in mijn meesterstuk opnemen en geen gegevens weglaten met als doel zaken anders voor te stellen dan ze in werkelijkheid zijn.

Concurrentie en collegialiteit.

Ik zit in een gespreksgroep die zeer open en collegiaal is. We zetten ons voor elkaar in om elkaar te bemoedigen en te behoeden voor blunders. Hierbij is sprake van een groot respect voor elkaar. Van concurrentie is geen sprake.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding.

Alle betrokkenen hebben toestemming gegeven voor publicatie van het meesterstuk en delen daarvan in mogelijk gewijzigde vorm. Bijvoorbeeld voor een publicatie in een vakblad, een workshop of een presentatie. Anonimiteit blijft ook in deze gevallen gewaarborgd. Openbaarheid van het meesterstuk is een voorwaarde waar ouders mee moeten instemmen om mee te kunnen doen met het onderzoek.

Onderzoek en opdracht.

In opdracht van Fontys Hogeschool maak ik in het kader van mijn afstuderen dit meesterstuk. Ik heb het onderwerp zelf bepaald en ben en blijf eigenaar van het onderzoek en alle rechten die daarop rusten. Dit volgens de regels van Fontys Hogescholen.

Bijlage 15: Toestemmingsbrief deelname onderzoek



Verklaring van toestemming voor het praktijkonderzoek van Arjan Breijer.

Beste ouder(s) / verzorger(s),



Mijn naam is Arjan Breijer, ik ben een leerkracht van basisschool De Vlieger waar ik ICT-coördinator en rugzakbegeleider ben. Ik ben bezig met de opleiding Master Special Educational Needs (M SEN) aan de Fontys Hogeschool, leerroute gedragsspecialist. Momenteel ben ik bezig mijn praktijkonderzoek (meesterstuk) vorm te geven, wat een voorwaarde is voor mijn afstuderen. Het doel van mijn onderzoek is te weten te komen op welke manier Kids' Skills het beste te gebruiken is bij kinderen met autisme met een normaal tot hoge intelligentie. Zodanig dat er geen, of zo min mogelijk een beroep wordt gedaan op vaardigheden die vanuit het autisme moeilijk of niet mogelijk zijn. Als dit bekend is kan Kids' Skills op een effectievere wijze gebruikt worden bij autistische kinderen waardoor zij beter geholpen kunnen worden.

Korte uitleg wat Kids' Skills is.

Kids' Skills is een manier van werken die niet op een probleem is gericht, maar op een oplossing door het aanleren van nieuwe vaardigheden. Kids' Skills gaat ervan uit dat elk kind zijn eigen oplossing kan bedenken. Het kind ziet alleen tijdelijk zijn eigen kracht en kunnen niet. De oplossingen en de manier van werken wordt, gestuurd door de begeleider, door het kind zelf vormgegeven en bedacht. Er wordt niet gekeken wat het kind niet kan, maar er wordt gekeken wat er al wel goed gaat. Wat er goed gaat wordt uitgebreid en vergroot. Er is altijd wel iets dat goed gaat in een probleem. Kids' Skills is een manier die kinderen enthousiast maakt om die vaardigheid te leren. Dit door de opbouw van motivatie, het inzichtelijk maken wat de voordelen voor het kind zijn als het de vaardigheid beheerst, het werken met kleine stapjes om de vaardigheid te leren, het gebruik van supporters ter ondersteuning van het leren en het verkennen van de gewenste situatie. Hierdoor wordt het zo concreet voor de leerling dat er meestal al direct vooruitgang waar te nemen is in het beheersen van de vaardigheid.

De inhoud van het onderzoek.

Mijn onderzoeksvraag is de volgende: "Hoe kan de methode Kids' Skills gebruikt worden bij autistische kinderen met een normaal tot hoge intelligentie, zodanig dat deze geen of veel minder een beroep doet op sociale en communicatieve vaardigheden die voor autistische kinderen lastig of niet mogelijk zijn?"

Ik wil met de leerling twee keer de Kids' Skills cyclus doorlopen, de leerling leert dan twee verschillende vaardigheden. Welke vaardigheid dat is wordt in gezamenlijk overleg bepaald. Voor het onderzoek is het niet van belang welke vaardigheid dat is. Bij het aanleren van de eerste vaardigheid maak ik geen aanpassing op de Kids' Skills manier. Bij het aanleren van de tweede vaardigheid wel. Beide keren wordt er per keer dat ik praat met de leerling een korte vragenlijst ingevuld om te zien hoe de leerling het gesprek ervaart en beoordeelt. In totaal zullen er drie tot vijf kinderen meedoen in dit onderzoek.

Tijdsduur van het onderzoek.

Ik ben ongeveer zes weken per vaardigheid bezig met de leerling, meestal eenmaal per week ongeveer 30 tot 60 minuten per keer. Het is sterk afhankelijk van de leerling hoe snel dit gaat. Ik wil bij elke vaardigheid met de ouders en leerkracht vooraf en achteraf overleggen, waarbij ik u ook vraag een korte vragenlijst in te vullen. De ouders kennen de leerling het beste. De ouders en leerkracht hebben waardevolle informatie over wat er al goed gaat bij de leerling. Die informatie kan gebruikt worden voor het aanleren van de vaardigheid. De leerling kiest zelf hoe hij/zij gaat oefenen om het doel te halen. Tussendoor houd ik de ouders en leerkracht op de hoogte van de voortgang van het aanleren van de vaardigheid.



De privacy van de deelnemers.

Alle gegevens komen anoniem in het verslag te staan. Ze zullen niet herleidbaar zijn naar de ouders, de leerling, of enige ander persoon m.u.v. de onderzoeker. Mijn meesterstuk zal mogelijk in een openbare kennisbank worden opgeslagen zodat anderen de resultaten van dit onderzoek kunnen gebruiken. Mogelijk gebruik ik mijn meesterstuk of delen daarvan voor toekomstige publicaties, zoals bijvoorbeeld in een vakblad of een presentatie. Met uw toestemming tot deelname aan dit onderzoek geeft u hier gelijktijdig toestemming voor. Natuurlijk blijven uw gegevens anoniem en niet op u te herleiden. Tijdens de gesprekken met de leerling maak ik mogelijk audio of video-opnames om later de bijeenkomst goed te kunnen verwerken in mijn verslag. Zodra het verslag af is worden deze opnames en alle aantekeningen die ik heb gemaakt vernietigd. De audio of video-opnames worden niet door derden bekeken. Mijn meesterstuk zal indien gewenst voor u beschikbaar zijn om te lezen aan het einde van dit onderzoekstraject. Ik nodig u uit om contact met mij op te nemen indien u nu, of op enig moment gedurende het onderzoek vragen of bezwaren heeft. Mijn contactgegevens staan aan het einde van deze brief.

Voordeel en risico om deel te nemen.

De leerling is natuurlijk belangrijker dan het onderzoek. Niets in dit onderzoek mag het belang van de leerling schaden. Kids' Skills richt zich niet op een probleem, maar op het aanleren van een nieuwe vaardigheid. De vaardigheid wordt bepaald door de ouders en de leerling. De leerkracht en onderzoeker kunnen suggesties doen, maar de ouder en uiteindelijk de leerling beslist. De verwachte uitkomst van dit onderzoek is dat de leerling vooruitgang maakt met het aanleren van de vaardigheid. Als het goed is tot het punt dat de leerling het zelf als een succes ervaart. Er bestaat natuurlijk het risico, zoals bij alles dat aangeleerd wordt, dat er geen vooruitgang is in het aanleren van de vaardigheid. Een ander risico is teleurstelling als de leerling of een supporter van de leerling voor het beheersen van de vaardigheid de motivatie verliest om verder door te gaan. In het geval van het verliezen van motivatie door de leerling of het niet behalen van de vaardigheid zal ik in een afsluitend gesprek dit duidelijk toeschrijven als het falen van mijn kant en niet van de leerling. Daardoor is de kans klein dat de leerling emotioneel last hiervan heeft.

Deelname aan dit onderzoek is volledig vrijwillig. Het niet deelnemen aan dit onderzoek heeft geen nadelige gevolgen voor de ouders of de leerling. De ouders of de leerling hebben door de deelname geen enkel gewin anders dan het twee keer leren van een vaardigheid door de leerling. U kunt de deelname aan dit onderzoek ten alle tijd stopzetten. Alle verzamelde gegevens zullen dan vernietigd worden en niet voor mijn meesterstuk gebruikt worden.

Verantwoording van het onderzoek.

Dit onderzoek valt onder de verantwoording van de onderzoeker en Fontys Hogeschool. De begeleiders van Fontys Hogeschool hebben de onderzoeksopzet bekeken en hebben hun goedkeuring aan dit onderzoek gegeven. Mijn begeleider vanuit Fontys Hogeschool is M. Groenevelt. Hij zal mij gedurende het hele traject begeleiden. Dit onderzoek vindt plaats op school en onder leiding van de leerling. PCBS De Vlieger heeft zijn goedkeuring aan het uitvoeren van dit onderzoek gegeven. Ik zal er in overleg met de leerkracht van de leerling ervoor zorgen dat de leerling geen belangrijke dingen mist in de groep.



Onderzoeker:

Arjan Breijer

PCBS De Vlieger

abreijer@pcbsdevlieger.lucasonderwijs.nl

070-3906732 (maandag, dinsdag en donderdag aanwezig)

Verklaring van toestemming door de ouder(s) / verzorger(s).

Ik heb bovenstaande informatie gelezen en ik heb begrepen wat de inhoud van het onderzoek is en ik geef hier toestemming voor. Ik geef ook toestemming om de Kids' Skills methode te gebruiken door de onderzoeker, de leerkracht en de supporters van mijn kind. Ik geef toestemming voor het toekomstig gebruik van het onderzoeksverslag voor verder onderzoek, publicatie en openbaarmaking van het onderzoeksverslag waarbij alle gegevens anoniem zullen blijven.

Naam: _____

Datum: _____

Handtekening: _____

Verklaring van toestemming door PCBS De Vlieger.

Ik heb bovenstaande informatie gelezen en ik heb begrepen wat de inhoud van het onderzoek is en ik geef hier toestemming voor. Ik geef ook toestemming om de Kids' Skills methode te gebruiken door de onderzoeker, de leerkracht en de supporters van de leerling. Ik geef toestemming dat medewerkers van school deelnemen aan dit onderzoek. Ik geef toestemming voor het toekomstig gebruik van het onderzoeksverslag voor verder onderzoek, publicatie en openbaarmaking van het onderzoeksverslag waarbij alle gegevens anoniem zullen blijven.

Naam: _____

Datum: _____

Handtekening: _____

Verklaring van toestemming van de leerkracht.

Ik heb bovenstaande informatie gelezen en ik heb begrepen wat de inhoud van het onderzoek is en ik geef hier toestemming voor. Ik stem ermee in om medewerking te verlenen aan dit onderzoek. Ik geef toestemming voor het toekomstig gebruik van het onderzoeksverslag voor verder onderzoek, publicatie en openbaarmaking van het onderzoeksverslag waarbij alle gegevens anoniem zullen blijven.

Naam: _____

Datum: _____ Handtekening: _____

Verklaring van de onderzoeker.

Het belang van de leerling en de andere deelnemers aan dit onderzoek staat voorop. Ik draag zorg voor betrouwbare en juiste gegevens. Ik houd mij aan de ethische richtlijnen die zijn opgesteld door Fontys Hogeschool OSO (Boerman, 2008). Ik draag naar beste vermogen zorg voor alle hierboven beschreven zaken. Indien ik merk dat er iets niet in overeenstemming met de hierboven genoemde zaken is overleg ik met de ouders, school en leerkracht over hoe we verder gaan of dat het onderzoek gestaakt moet worden.

Naam: Arjan Breijer

Datum: 24-01-2011 Handtekening: _____

Bijlage 16: Aandachtspunten om met Kids' Skills en autistische kinderen te werken.

In dit stuk staat hoe je met autistische kinderen kan werken in combinatie met Kids' Skills. Kids' Skills is een oplossingsgerichte manier om vaardigheden te leren. Dit stuk bestaat uit de volgende onderdelen;

- Het kiezen wat voor u de beste aanpak is
- Een stukje theorie, wat is Kids' Skills en hoe verklaren de theorieën autisme?
- Een vaardighedenlijst om snel te kijken waar er aanpassingen gemaakt moeten worden
- Tips en adviezen vanuit de literatuur
- De stappen van Kids' Skills
- Literatuurlijst

Als u gelijk naar de praktijk en de vaardighedenlijst wil leest u dan verder tot u heeft bepaald wat voor u de beste aanpak is. Ik adviseer u ook de tips en adviezen vanuit de literatuur te lezen. Het deel theorie kunt u overslaan als u hierin niet geïnteresseerd bent. Het lezen ervan geeft u wel meer achtergrondinformatie en een betere basis om aan de slag te gaan. Als u meer informatie wilt hebben over mijn onderzoek of genoemde zaken in dit stuk dan kunt u altijd kosteloos mijn volledige onderzoek opvragen via arjan@familiebreijer.nl . Dit werk stel ik onder de Creative Commons Naamsvermelding – Niet Commercieel – Gelijk Delen 3.0 Nederlandse licentie beschikbaar. Zie de laatste bladzijde voor meer informatie.

Ik, Arjan Breijer, heb dit stuk gemaakt als een onderdeel van mijn meesterstuk “Kids' Skills en autistische kinderen. Welke aanpassingen moeten er gemaakt worden?”. Dit was in het kader van mijn afstuderen voor de opleiding Master Special Educational Needs variant gedragsspecialist van Fontys hogescholen. In mijn onderzoek heb ik een analyse gemaakt welke vaardigheden nodig zijn voor Kids' Skills en lastig of niet mogelijk zijn volgens drie theorieën die autisme verklaren. Daarna heb ik aanpassingen gemaakt en met drie kinderen één keer Kids' Skills uitgevoerd zonder aanpassingen en drie keer met aanpassingen. Ik heb gekeken of er verschil was tussen de keer dat er wel of geen aanpassingen waren gedaan.

Mijn aanbevelingen zijn gebaseerd op de uitkomsten van mijn onderzoek, literatuur en mijn ervaring met Kids' Skills en autistische kinderen.

Wat is voor u de beste aanpak?

De beste aanpak voor iedereen bestaat niet. Iedereen heeft een (net iets) andere manier van leren. Ik geef in dit stuk één mogelijkheid hiervoor aan, het is zeker niet de enige mogelijkheid! Ik maak hierbij onderscheid of u wel of geen ervaring heeft met autisme en het gebruiken van Kids' Skills. Naar mijn mening kunt u beter eerst los van elkaar ervaring met Kids' Skills en autisme opdoen voordat u deze gaat combineren. U bent dan beter in staat om vanuit kennis over en ervaring met autisme en het werken met Kids' Skills aanpassingen te maken. Kiest u hierna wat voor u van toepassing is.

U heeft zowel geen ervaring met Kids' Skills als met autisme.

Voor het gebruik van Kids' Skills met autistische kinderen adviseer ik om eerst ervaring, kennis en vaardigheden op te doen over het werken met autistische kinderen. Doe ook eerst ervaring op in het oplossingsgericht werken en de achterliggende ideeën daarvan. Ik adviseer om Kids' Skills pas te gebruiken bij autistische kinderen als u hiermee ervaring heeft opgedaan bij kinderen zonder beperking. Met de ervaring in het gebruiken van Kids' Skills en met de kennis en vaardigheden om je gedrag aan te passen aan autistische kinderen is er basis om succesvol te werken. Voor aanbevelingen hoe dat mogelijk zou kunnen zijn zie hieronder bij "U heeft geen ervaring met Kids' Skills, wel met autisme of geen ervaring met autisme, wel met Kids' Skills".

U heeft geen ervaring met Kids' Skills, wel met autisme.

Ik adviseer om eerst ervaring op te doen in het oplossingsgericht werken en de achterliggende ideeën daarvan. Gebruik Kids' Skills pas bij autistische kinderen als u hiermee ervaring heeft opgedaan bij kinderen zonder beperking. Met de ervaring in het gebruiken van Kids' Skills en met de kennis en vaardigheden om je gedrag aan te passen aan autistische kinderen is er basis om succesvol te werken.

Indien oplossingsgericht werken totaal nieuw is voor u adviseer ik om het Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs van Cauffman en Van Dijk te lezen. Dan met name deel 1, het fundament. Hoofdstuk 4, 5 en 6 geven een manier van werken

weer die bij Kids' Skills anders is. Ik adviseer deze toch te lezen omdat dit als achtergrond wel nuttig is en er technieken worden beschreven die bruikbaar zijn. Als alternatief is ook het boek Oplossingsgerichte vragen van Bannink, Het spel van oplossingen van Berg en Steiner of De kracht van oplossingen van Berg en De Jong geschikt. Ik heb deze (en nog meer) gelezen en ik beveel de lezer die zich er nog meer in wil verdiepen aan om meerdere titels te lezen, of een opleiding oplossingsgericht werken te volgen.

Natuurlijk moet u ook het boek Kids' Skills van Furman, één van de bedenkers van Kids' Skills lezen. Als u behoefte heeft aan praktijkvoorbeelden dan is het boek Kids' Skills in actie! van Furman hier erg geschikt voor.

Als u zich heeft ingelezen gebruik Kids' Skills dan bij kinderen zonder een beperking om ervaring op te doen. U zult het vanzelf onder de knie krijgen, het is naar mijn mening niet moeilijk. Het lastigste is een omslag te maken in het eigen denken. Van het zelf aandragen van oplossingen, naar het kind volgen en die de oplossingen laten maken. Het is heel nuttig om tijdens het oefenen met iemand te kunnen overleggen over de punten waar u tegen aan loopt, als een soort van intervisie. Wellicht heeft u een collega die u hierin kan ondersteunen?

Als u de ervaring heeft opgedaan en u voelt dat u de manier van Kids' Skills beheerst, ga dan naar het deel "U heeft zowel ervaring met Kids' Skills als met autisme". Voor de precieze gegevens van alle genoemde boeken en nog meer literatuur verwijs ik u naar de literatuurlijst of mijn volledige onderzoek.

U heeft geen of niet veel ervaring met autisme, wel met Kids' Skills.

Voor het gebruik van Kids' Skills met autistische kinderen adviseer ik om eerst ervaring, kennis en vaardigheden op te doen over het werken met autistische kinderen. Met de ervaring in het gebruiken van Kids' Skills en met de kennis en vaardigheden om je gedrag aan te passen aan autistische kinderen is er basis om succesvol te werken.

Als u nog totaal geen of oppervlakkige kennis van autisme heeft dan is het boek Geef me de 5 van De Bruin een zeer geschikt boek. Voornamelijk op de praktijk gericht, met een klein stukje achtergrond en makkelijk leesbaar. Williams en Wright hebben Hulpguides Autisme geschreven, een goed leesbaar boek dat een dieper inzicht en verklaring geeft waar het gedrag van de autistische leerling vandaan komt

met een waardevolle vertaling naar de praktijk. Dit boek gaat wat dieper op de stof in. Als u zich nog verder wil verdiepen bevel in van harte het boek Autisme, verklaringen van het raadsel van Frith aan. Dit boek gaat dieper op de theoretische achtergronden in en geeft resultaten van wetenschappelijk onderzoek weer waardoor er nog meer begrip en kennis over autisme kan worden opgedaan. Er bestaan diverse cursussen en opleidingen over autisme als u dat zou willen volgen.

Als u kennis en ervaring heeft opgedaan, leest u dan verder bij het deel zowel ervaring met Kids' Skills als autisme hieronder.

Voor de precieze gegevens van alle genoemde boeken en nog meer literatuur verwijs ik u naar mijn literatuurlijst. Als u meer ervaring en kennis hebt opgedaan gaat u dan verder met het volgende deel.

U heeft zowel ervaring met Kids' Skills als met autisme.

Het feit dat u dit leest geeft waarschijnlijk aan dat u bereidt bent om uw eigen handelen aan te passen en af te stemmen op de leerling. Dat is namelijk een voorwaarde om goed te kunnen werken met autistische kinderen.

Zoals gesteld bestaat de autist niet. De uitingvormen zijn zo divers dat ik u alleen handvatten kan geven. Ik heb deze getracht zo concreet en praktisch mogelijk te maken. Doorloopt u de volgende stappen om uw handelen zo veel mogelijk af te stemmen op uw leerling;

1. Bekijk de lijst met lastige vaardigheden en bepaal welke van deze vaardigheden ook daadwerkelijk lastig zijn voor uw leerling.
2. Kies de meest beperkende vaardigheden uit voor het gebruik van Kids' Skills met uw leerling.
3. Gebruik een anti-bril²⁷ en anti-communicatie²⁸. Kijk door het gedrag van de leerling heen en zie de bedoeling van de leerling i.p.v. zijn gedrag.
4. Bekijk het overzicht van de verzamelde tips uit diverse boeken die ik heb gemaakt en kijk welke relevant zijn voor uw leerling.
5. Bedenk met de voorgaande stappen in uw achterhoofd wat mogelijke oplossingen kunnen zijn voor de meest beperkende vaardigheden uit stap 2.

²⁷ Met een anti-bril kijk je naar het denken en beleven van het kind vanuit zijn stoornis (De Bruin, 2010).

²⁸ Met anti-communicatie pas je jouw communicatie aan naar de specifieke behoefte van het autistische kind (De Bruin, 2010).

6. Overweeg het geven van keuzemogelijkheden als de leerling geen antwoord kan geven op de vragen van Kids' Skills. Door als het ware een meerkeuzevraag te maken is het makkelijker om antwoorden te geven. Let hierbij welk op dat het niet drie dezelfde ideeën zijn die net iets anders verpakt zijn, maar dat het drie verschillende ideeën zijn. Het antwoord geen van deze is natuurlijk ook een goed antwoord. Bespreek dit vooraf met de leerling. Bij de drie leerlingen uit mijn onderzoek werkte dit goed.
7. Overweeg om tijdens het uitvoeren van Kids' Skills gebruik te maken van de CORS en CSRS. Zo kunt u elke bijeenkomst snel en makkelijk te weten komen of er aanpassingen gemaakt moeten worden en of het waarschijnlijk is dat het doel gehaald wordt. De leerling zet dan voor en na het gesprek vier streepjes op een formulier met een schaal waaraan te zien is hoe de leerling het gesprek ervaren heeft en wat de verwachting is of het doel succesvol gehaald kan worden. In Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen van Murphy en Duncan staat achtergrondinformatie over de CORS en CSRS. De uitleg daarvan staat ook in mijn meesterstuk, deze kunt u kosteloos bij mij aanvragen. De CORS en CSRS is zonder de uitleg na registratie gratis te downloaden van <http://www.clientdirectedoutcomeinformed.com/measures/registration.aspx>
8. Blijf uzelf kritisch bekijken in het proces en vraag u steeds af of u nu heeft afgestemd op de leerling, wat het resultaat daarvan was en wat er nog anders moet. Gebruik hierbij de volgende drie principes (Cauffman & Van Dijk, 2009). Als iets niet werkt, leer ervan en doe iets anders. Als iets wel (of beter werkt), doe er meer van. Als iets blijkt te werken, leer het dan van of aan iemand anders.

Een stukje theorie, wat is Kids' Skills en hoe verklaren de theorieën autisme?

Furman (2009) stelt dat Kids' Skills is ontworpen volgens de ideeën van het oplossingsgericht werken. Hij zegt dat Kids' Skills een methode is waarbij kinderen manieren kunnen vinden om hun problemen te overwinnen. Dat kan door de leerlingen te helpen hun eigen krachtbronnen weer te ontdekken. Door hun eigen sterke kanten en succeservaringen te herkennen, kunnen deze voor een nieuwe situatie gebruikt worden. Kinderen kunnen zo zelf vanuit hun sterke punten en ervaringen oplossingen bedenken en daar aan werken. Furman (2009) stelt dat

kinderen eigenlijk geen problemen hebben, alleen vaardigheden die de leerlingen nog niet geleerd hebben. Als begeleider van de leerling heb je hier een ondersteunende rol in. Je draagt zelf geen oplossingen of antwoorden aan, maar laat door vragen te stellen kinderen zelf dit denkproces doen.

Dit volgens het principe van *“leading from one step behind”* (Bannink, 2009; Cauffman & Van Dijk, 2009) waarbij je aanmoedigt en zo de leerling met je vragen en aanmoedigingen vooruit helpt. Andere volwassenen en kinderen kunnen supporter van het kind zijn om die te helpen de vaardigheid te leren. Kids' Skills werkt met 15 stappen die gezet worden, deze heb in aan het einde opgenomen.

Er zijn drie richtlijnen in het oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk, 2009; Murphy & Duncan, 2009);

- De cliënt weet het het best.
- Vertrouw op de samenwerkingsrelatie.
- Als iets niet werkt, probeer dan iets anders .

Bannink (2009) vult deze aan met de volgende punten;

- De klasse van de problemen behoort niet tot de klasse van de oplossingen.
- Wat niet stuk is, moet je niet maken.
- Als iets (beter) werkt, ga er mee door.
- Beschrijf uitzonderingen op de regel.

Berg & Steiner (2009) geven aan dat het oplossingsgericht werken van een aantal aannamen over ouders en kinderen uitgaat. Berg & Steiner (2009) geloven tot het tegendeel bewezen is dat ouders;

- Trots op hun kind willen zijn.
- Een positieve invloed op hun kind willen hebben.
- Goed nieuws willen horen en willen weten waar hun kind goed in is.
- Hun kind een goed opleiding en kans op succes willen geven.
- Willen zien dat de toekomst voor hun kind beter is dan die van hen zelf.
- Een goede relatie met hun kind willen hebben.
- Het beste hopen voor hun kind.

Zij geloven ook dat kinderen;

- Willen dat ouders trots op hen zijn.
- Het hun ouders en andere volwassenen naar de zin willen maken.
- Geaccepteerd willen worden en deel wensen uit te maken van de sociale groep waarin ze leven.
- Nieuwe dingen willen leren.
- Actief willen zijn en graag betrokken zijn bij activiteiten met anderen.
- Verrast willen worden en anderen willen verrassen.
- Hun meningen en keuzen kenbaar willen maken.
- Willen kunnen kiezen wanneer ze daartoe de gelegenheid hebben.

Ik heb vanuit drie verschillende theorieën over autisme gekeken naar Kids' Skills en de benodigde vaardigheden. Dit zijn de Theory of Mind, de executieve functie theorie en de centrale coherentie theorie.

In het kort, de Theory of Mind gaat uit van een gebrekkig inlevingsvermogen in de ander. Daardoor hebben autisten grote moeite om hun eigen en andermans gedachten, gevoelens en overtuigingen te begrijpen en hier adequaat op te reageren (Jeninga, 2008; Steerneman, Meesters & Muris, 2003).

De executieve functie theorie zegt dat mensen tekortkomingen hebben bij het plannen, spraakvaardig zijn, organiseren en controleren, gebruik van het korte termijn geheugen, problemen met het onderdrukken van een prikkel en het schakelen in situaties (Frith, 2007; Van Lieshout, 2009; Spek, 2010).

De centrale coherentie theorie zegt dat er problemen zijn op het gebied van het overzien van hele situaties, je bent dan meer gericht op details in plaats van op het overzicht. Dit geeft je een verkeerd beeld van de situatie en kan leiden tot rigiditeit (De Bruin, 2010; Frith, 2007; Van Lieshout, 2009; Vermeulen, 2010). Voor meer theoretische achtergrond, zie mijn volledige meesterstuk. Hier is meer informatie in opgenomen en heeft een uitgebreide literatuurlijst.

Jeninga (2008) en Van Lieshout (2009) stellen dat de manier waarop autisme zich manifesteert in het gedrag zeer divers kan zijn. Er kunnen zoveel verschillende soorten uitingen zijn en verschillende soorten terreinen waar een autistisch kind problemen mee kan hebben, dat er niet één aanpak is te geven. Ik tracht met dit stuk

handreikingen te geven zodat u zelf uw handelen kan aanpassen aan de behoefte van uw leerling.

Vaardighedenlijst

Uit mijn onderzoek kwam naar voren dat er 32 vaardigheden zijn die je voor Kids' Skills nodig hebt maar die volgens de theorie lastig of niet mogelijk zijn voor autistische kinderen.

Dit is een te groot aantal om voor elke vaardigheid een aanpassing te maken. Deze vaardigheden heb ik in ruwweg drie categorieën verdeeld. Zo kan er makkelijk per deelgebied keuzes gemaakt worden. Dit zijn vaardigheden die gericht zijn op gespreksvaardigheden, vaardigheden die je nodig hebt om je innerlijke gevoelens te herkennen en mee om te gaan of te uiten en vaardigheden gericht op het inlevings- en abstractievermogen. Uit mijn onderzoek komt naar voren dat deze vaardigheden vaak, maar niet altijd lastig zijn voor autisten. Het overzicht is bruikbaar om te kijken op welk vlak vooral de beperkingen liggen van degene die met Kids' Skills een vaardigheid gaat leren en daar rekening mee te houden. De nummering verwijst naar de nummering zoals in hem in mijn meesterstuk is aangehouden.

Gevoel

1. Gevoelens herkennen van jezelf.
2. Gevoelens herkennen van een ander.
- A5. Is zich bewust van wat hij wel en niet graag wil in situaties waarin hij alleen werkt of speelt.
- B5. Kan gevoelens uiten die hij ervaart bij een activiteit.
- C6. Is gemotiveerd om zelf (alleen) met een spel- of andere activiteit bezig te zijn.

Taal en communicatie

3. Gevoelens verbaal kunnen uiten.
4. Ontevredenheid kunnen uiten.
5. Taalbeheersing actief gebruiken.
6. Het bevatten van de volledige betekenis van de gebruikte gesproken taal.
8. Samenhang in een verhaal of conversatie zien.
9. Om de beurt kunnen praten.

- 10. Je vertellen kunnen afstemmen op de luisteraar.
- 11. Naar iemand zijn verbale uitingen kunnen luisteren.
- 12. Iemand zijn non-verbale uitingen kunnen waarnemen.
- E2. Kan goed luisteren naar andere kinderen.
- E3. Kan een ander kind duidelijk maken wat hij bedoelt.
- E4. Kan goed een gesprek voeren met een ander kind.
- E6. Kan op zijn beurt wachten.

Oplossingen

- 13. De vaardigheid om te bedenken wat je probleem oplost.
- 14. De vaardigheid om voor te doen wat je doet als je het kan.
- 15. De vaardigheid om het geleerde te generaliseren naar andere situaties of plekken.
- 18. Uitzonderingen op een situatie kunnen benoemen.
- A1. Is in staat na te denken hoe hij een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, het best uit kan voeren.
- A3. Weet te bedenken hoe hij zichzelf moed kan inspreken als iets niet gauw lukt in een zelfstandige werk- of speelsituatie.
- B3. Kan zichzelf moed inspreken als een activiteit, zelf gekozen of in opdracht, niet loopt.
- C7. Durft ook minder sterke kanten van zichzelf bij activiteiten/ taken die hij alleen uitvoert onder ogen te zien.
- D1. Leert uit de omgang met andere kinderen hoe hij zich beter kan opstellen.
- D2. Kan zich goed in een ander kind verplaatsen.
- D4. Weet te bedenken hoe hij een conflict met een ander kind goed kan oplossen.
- F6. Durft een ander kind om hulp te vragen als hij hulp nodig heeft.

Voorstellings- en inlevingsvermogen

- 7. Inhoudelijk kunnen praten over een ander onderwerp dan de eigen voorkeur interesses.
- 16. Voorstellingsvermogen om hypothetische situaties voor te stellen.
- 17. Kunnen inleven in een ander om te bedenken wat de ander zal denken.
- D7. Is zich bewust van hoe andere kinderen over hem denken.

Tips en adviezen vanuit literatuur

Hieronder heb ik vanuit diverse boeken tips en informatie gebundeld. U zult er wel een aantal herkennen. Het advies op zich is niets waard. U moet het waardevol maken door het op een goede manier te gebruiken. Het is verstandig om de aanpassingen die u wilt maken eerst met iemand te bespreken die kennis over autisme heeft. Natuurlijk is het vragen naar de mening van de ouders ook heel verstandig. Zij zijn immers de ervaringsdeskundigen. Zij kennen de leerling het langst en het best, maak gebruik van die kennis!

Gebruik de preoccupatie.

Kluth, P. & Schwarz, P. (2008). *Just give him the whale. 20 Ways to use fascinations, Areas of Expertise, and Strengths to Support Students with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Dit Engelstalige boek geeft aan dat de fixatie²⁹ op dingen gebruikt kan worden. In het boek worden daar 20 manieren en voorbeelden van gegeven.

Aanpassen van de communicatie

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

Dit is een bruikbaar boek dat specifiek gericht is op de communicatie. Basiskennis over autisme komt niet veel aan bod en wordt als bekend veronderstelt.

Vermeulen geeft de volgende tips en adviezen;

- Pas de communicatievorm aan. Beperk het tot de essentie en vereenvoudig gesproken taal.
- Geef de leerling voldoende tijd en indien nodig herhaal de boodschap maar verander die niet.
- Vermijd dubbelzinnig en figuurlijk taalgebruik.

²⁹ Fixatie of ook wel preoccupatie genoemd. Een sterke steeds terugkerende interesse in of voorkeur voor bepaalde dingen.

- Vermijd vaag en negatief taalgebruik.
- Gebruik taal waarbij een concreet plaatje hoort: spreek in beelden.
- Zorg ervoor dat de communicatie overkomt.
- Ondersteun de communicatie met alternatieve communicatiemiddelen.
- Luisteren is ook goed kijken.
- Geef hulpmiddelen zodat de communicatie makkelijker wordt.
- Stimuleer het gebruik van gesproken taal.

Communicatieve vaardigheden

Williams, C. & Wright, B. (2006). *Hulpgids autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

Een goed boek dat meer vanuit een wetenschappelijke onderbouwing praktische uitwerkingen geeft. Ze hebben heel veel bruikbare praktische informatie opgenomen, ook over medicatie. Williams & Wright geven de volgende tips en adviezen;

- Stel realistische doelen.
- Breek informatie op in kleinere stukken.
- Herhaal informatie.
- Geef het kind extra tijd om te reageren.
- Onthoud dat bestraffend optreden, als kernstrategie, niet veel oplevert.
- Bedenk wat je probeert te bereiken, zowel op de korte als de lange termijn.
- Onthoud dat communicatie uit meer bestaat dan alleen spraak.
- Gebruik eenvoudige taal.
- Leg sociale communicatieregels uit wanneer het kind vergissingen begaat.
- Gebruik visuele aanwijzingen, zoals foto's, afbeeldingen en objecten om de communicatie te bevorderen.
- Onthoud dat het maken van aanpassingen veel werk is, maar wel iets oplevert!

Auti-denken en anti-communicatie

Bruin, C. de (2010). *Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.

Dit is een goed en duidelijk boek voor ouders en leerkrachten, erg praktisch. De Bruin geeft de volgende tips en adviezen;

- Gebruik een anti-bril. Dat wil zeggen, kijk met je kennis naar het kind en zie wat het van jou nodig heeft.
- Pas je communicatie aan. Zorg dat de elementen van geef me de vijf, wie, waar, wanneer, wat, hoe en als zesde aanvulling waarom in die boodschap zitten.
- Autisten vinden het lastig hoofd en bijzaken te scheiden.
- Woorden zijn vluchtig en beelden blijven.
- Geef voldoende tijd om informatie te verwerken.
- Lichaamstaal en mimiek worden vaak niet begrepen.
- Maak een concreet compliment i.p.v. goed zo, goed gelezen!
- Laat de leerling maar één ding tegelijk doen.
- Overweeg om de vraag waarom niet te gebruiken.
- Taal wordt letterlijk genomen.
- Als een leerling teveel wil vertellen, stel dan een grens.
- De leerling heeft moeite met relativeren.
- Onzichtbare relaties zoals emotionele banden worden niet gezien.
- Ze pakken niet op wat er niet gezegd wordt. Ze kunnen niet tussen de regels door luisteren en lezen.
- Straffen helpt niet.
- Op bladzijde 90 van het boek staan nog veel meer tips voor anti-communicatie.
- Breng voorspelbaarheid en structuur aan indien nodig.
- Werk aan één ding tegelijk om te veranderen.
- Houd langer vol dan normaal, er is meer tijd nodig om aan de nieuwe situatie te wennen dan bij andere kinderen.

- Als het niet gaat zoals jij wil, zet je anti-bril dan op en kijk of er onduidelijkheden zijn in de vijf elementen wie, waar, wanneer, wat en hoe.
- Maak indien nodig een afsprakenschrift om terug te komen op gemaakte afspraken.

Als autisme niet altijd erg zichtbaar is.

Vermeulen, P. (1999). *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt. Berchem:* Uitgeverij EPO

Een goed boek over autistische kinderen zonder verstandelijke handicap die minder autistische trekken laten zien. De vraag wat je anders doet staat hierbij centraal. Vermeulen geeft de volgende tips en adviezen;

- Overschat ze niet!
- Onderschat ze ook niet!
- Geef duidelijke en expliciete informatie.
- Beelden zeggen meer dan woorden.
- Visuele metaforen kunnen helpen om de sociale werkelijkheid te begrijpen. Zeker als gebruik wordt gemaakt van de preoccupatie.
- Geef voldoende informatie (meer dan normaal) als daar behoefte aan is.
- Doseer informatie en ga niet te vlug.
- Breng of laat samenhang aanbrengen zodat er overzicht is over de situatie.
- Leer ze structuren aan waarlangs ze kunnen handelen en generaliseer die zoveel mogelijk. Vooral voor de dagelijkse vaardigheden.
- Begeleid ze en dirigeer ze niet.

Een leerling met autisme in de klas.

Vermeulen, P. (2007b). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: Uitgeverij EPO.

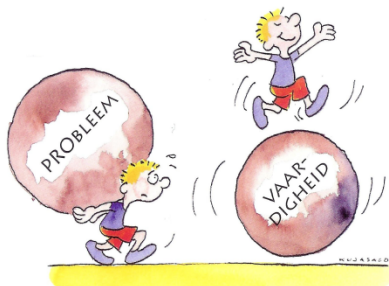
Vermeulen geeft de volgende tips en adviezen;

- Communiceer positief, zeg wat je wel wil dat hij doet.
- Visualiseer zoveel mogelijk, zowel afspraken als leerstof.
- Leer hun hulp vragen als ze problemen of vragen hebben.
- Stel gerichte en concrete vragen als je iets wil weten en geef genoeg denktijd.
- Ga er niet van uit dat boodschappen die in de klas verteld worden ook thuis door de leerling worden doorgegeven.
- Voorkom figuurlijk taalgebruik, er is een grote kans dat dit letterlijk wordt genomen.
- Vermijd koosnaampjes of bijnamen. Deze worden vaak niet goed begrepen.
- Vermijd dubbelzinnig taalgebruik zoals sarcasme of cynische opmerkingen.
- Vermijd negatieve boodschappen en wat het niet moet doen. Zeg wat hij wel moet doen.
- Voorkom vage open vragen zoals "Waarom doe je dat?".
- Vermijd opdrachten in vraagvorm, grote kans dat je ja of nee als antwoord krijgt op de vraag en er geen actie wordt ondernomen.
- Wees je bewust dat lichaamstaal en gelaatsuitdrukkingen niet goed overkomen.
- Vermijd lange verhalen, houdt het kort en krachtig zodat ze de boodschap uit het verhaal kunnen halen.
- Treedt niet in discussie. Vertel de argumenten, laat een ander reageren en dan gaat het zoals jij zegt.
- Zorg dat een leerling klaar is om jouw boodschap te ontvangen door bijvoorbeeld zijn aandacht eerst te krijgen.
- Communiceer langzamer dan normaal als ze het tempo niet bij kunnen houden.
- Herhaal letterlijk je boodschap als je het moet herhalen en zeg hetzelfde niet op een andere manier, dan lijkt het op een andere boodschap dan daarvoor.
- Spreek een leerling persoonlijk aan als de groepsinstructie niet gevolgd wordt.

- Werk samen met ouders om te kijken hoe je beste met hem kan omgaan.
- Geef leerlingen de tijd om hun communicatie voor te bereiden en te organiseren.
- Maak zelf aanpassingen en verwacht niet dat de leerling alle aanpassingen zal maken.
- Straf en beloon met een expliciete verwijzing waarom dat is.
- Neem een kalme, neutrale en zakelijke houding aan.
- Ontplooï creativiteit en soepelheid om aanpassingen bij jezelf door te voeren.
- Relativeer zaken voor jezelf, heb gevoel voor humor.
- Zie ook de goede en sterke kanten van de leerling.
- Werk aan het vergroten van je kennis over autisme.
- Werk aan twee kanten, maak aanpassingen voor de leerling en leer hem vaardigheden en kennis om met situaties om te gaan.
- Stel de schoolregels concreet en visueel op.
- Communiceer schriftelijk over incidenten en voorvallen.
- Wijs aan de leerling een vertrouwenspersoon toe die steungesprekken kan houden met hem.
- Richt een autismeteam op .
- Maak een soort handleiding voor het omgaan en lesgeven aan deze leerling.

Zie vooral ook de goede en sterke kanten van de leerling. Uitgeverij Pica heeft een poster "Autisme sterke kanten" gemaakt waar 25 sterke punten op staan van autistische kinderen. Ze hebben deze ook gericht op de leerkracht, op een werkgever en een werknemer.

De stappen van Kids' Skills.

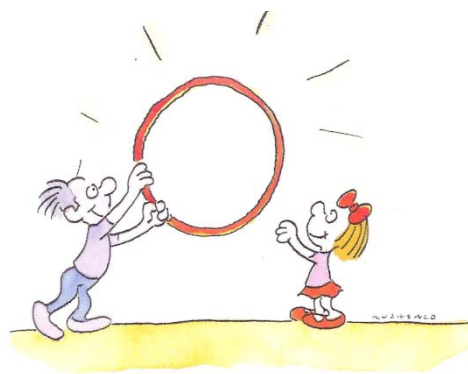


Stap 1; Problemen vertalen in vaardigheden.

Nagaan welke vaardigheid het kind moet hebben om het probleem te overwinnen.

Stap 2; Het eens worden over de vaardigheid die geleerd moet worden.

Het probleem met het kind bespreken en het eens worden over de vaardigheid die het gaat leren.



Stap 3; De voordelen van een vaardigheid onderzoeken.

Het kind meer bewust maken van de voordelen die het heeft om iets te kunnen.

Stap 4; De vaardigheid een naam geven.

Laat het kind de vaardigheid een naam geven.



Stap 5; Een totemfiguur kiezen.

Laat het kind een dier of een andere figuur kiezen die helpt bij het leren van de vaardigheid.



Stap 6; Supporters werven.

Laat het kind een aantal mensen vragen om supporter te worden.

Stap 7; Meer zelfvertrouwen geven.

Laat het kind meer vertrouwen krijgen dat het de vaardigheid kan leren.



Stap 8; Plannen maken om het te vieren.

Maak samen met het kind vooraf een plan hoe je het gaat vieren wanneer het de vaardigheid beheerst.

Stap 9; De vaardigheid omschrijven.

Laat het kind zelf vertellen en voordoen hoe het zich zal gedragen wanneer het de vaardigheid beheerst.



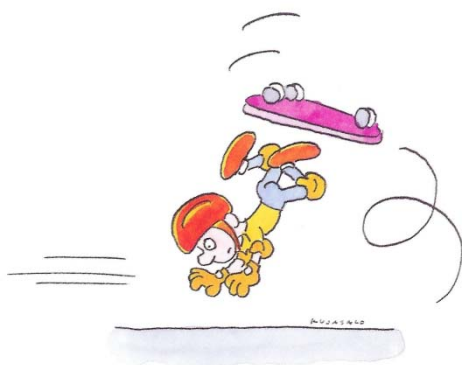
Stap 10; Naar buiten treden.

Laat mensen weten welke vaardigheid het kind aan het leren is.



Stap 11; De vaardigheid oefenen.

Spreek samen met het kind af hoe het de vaardigheid gaat oefenen.

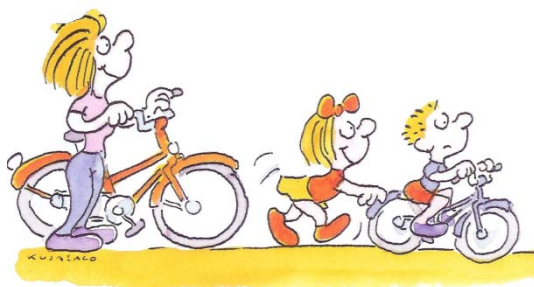
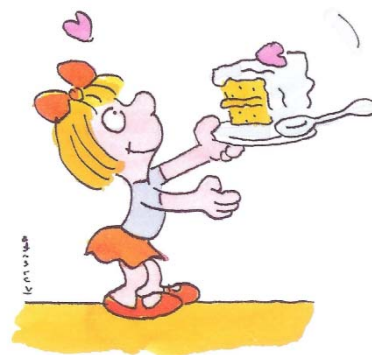


Stap 12; Geheugensteuntjes bedenken.

Laat het kind zelf vertellen hoe het wil dat anderen reageren wanneer het zijn vaardigheid vergeet.

Stap 13; Vieren dat het gelukt is.

Wanneer het kind de vaardigheid beheerst, is het tijd om dat te vieren en het kind de kans te geven iedereen te bedanken die daarbij geholpen heeft.

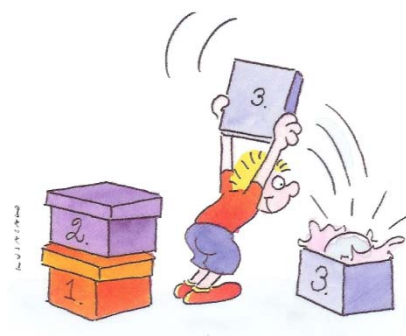


Stap 14; De vaardigheid aan anderen doorgeven.

Stimuleer het kind om een ander kind de nieuwe vaardigheid te leren.

Stap 15; Op naar de volgende vaardigheid.

Kom tot overeenstemming met het kind over de volgende vaardigheid die het gaat leren.



Literatuurlijst

Bannink, F. (2009). *Oplossingsgerichte vragen. Handboek oplossingsgerichte gespreksvoering*. Amsterdam: Pearson.

Berg, I. K., & Steiner, T. (2009). *Het spel van oplossingen. Oplossingsgerichte psychotherapie voor kinderen*. Amsterdam: Pearson.

Bruin, C. de (2010). *Geef me de vijf. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.

Cauffman, L., & Dijk, D. J. van (2009). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom onderwijs.

Duncan, B.L., Miller, S.D., & Sparks, J. (2003a). *Child Outcome Rating Scale*. Chicago: Auteurs.

Duncan, B.L., Miller, S.D., & Sparks, J. (2003). *Child Session Rating Scale*. Ft. Lauderdale, Florida: Auteurs.

Duncan, B. L., & Murphy, J. J. (2009). *Doelgerichte hulp aan kinderen en jeugdigen*. Amsterdam: Pearson.

Frith, V. (2007). *Autisme verklaringen van het raadsel*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Furman, B. (2009). *Kids' Skills*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Furman, B. (2010). *Kids' Skills in actie*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Jeninga, J. (2008). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HBUitgevers

Kluth, P. & Schwarz, P. (2008). *Just give him the whale. 20 Ways to use fascinations, Areas of Expertise, and Strengths to Support Students with Autism*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Lieshout, T. van (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Spek, A.A. (2010). *Cognitive profiles of adults with high functioning autism (HFA) and Asperger Syndrome*. Proefschrift, universiteit Leiden, 2010.

Ook te downloaden van <http://www.anneliesspek.nl/pagina39.html>

Steerneman, P., Meesters, C. & Muris, P. (2003). *TOM-test*. Apeldoorn: Garant.

Vermeulen, P. (1999). *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*. Berchem: Uitgeverij EPO

Vermeulen, P. (2010). *Dit is de titel*. Berchem: Uitgeverij EPO.

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

Vermeulen, P. (2007b). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: Uitgeverij EPO.

Williams, C. & Wright, B. (2006). *Hulpguides autisme, praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.



Dit meesterstuk is gelicenseerd onder de Creative Commons Naamsvermelding – Niet Commercieel – Gelijk Delen 3.0 Nederlandse licentie.

Dit houdt in dat dit werk zonder toestemming gekopieerd, verspreid en doorgegeven mag worden. Er mogen afgeleide werken van worden gemaakt. Dit alles onder de voorwaarde dat er een naamsvermelding bij staat, niet commercieel gebruikt wordt en dan bewerkingen onder dezelfde licentie wordt vrijgegeven. Zie de link hieronder voor de exacte voorwaarden. Voor alle overige zaken kan toestemming worden gevraagd aan Arjan Breijer via arjan@familiebreijer.nl

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/nl/>

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/nl/legalcode>

