

# AanpASSingen in de communicatie

Een onderzoek over communicatie met leerlingen  
met autisme om elkaars taal beter te begrijpen.

Student: Miranda Smits

Studentnummer: 2116757

Onderzoeksbegeleider: Ilonka van der Sommen

Datum: juni 2019

## Inhoudsopgave

|                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Samenvatting.....                                                  | 3  |
| Hoofdstuk 1, Probleemanalyse.....                                  | 4  |
| 1.1 Aanleiding.....                                                | 4  |
| 1.2 Probleemstelling.....                                          | 6  |
| Hoofdstuk 2, Theoretisch kader en onderzoeksvraag.....             | 7  |
| 2.1 Autisme.....                                                   | 7  |
| 2.2 Oplossingsgericht werken en autisme.....                       | 9  |
| 2.3 Onderwijsbehoeften.....                                        | 9  |
| 2.4 De leerling met autisme als gesprekspartner.....               | 10 |
| 2.5 Communicatie en autisme.....                                   | 11 |
| 2.6 De visuele strategie <i>Teken je gesprek over gedrag</i> ..... | 12 |
| 2.7 Onderzoeksvraag.....                                           | 12 |
| Hoofdstuk 3, Opzet van het onderzoek.....                          | 13 |
| 3.1 Procedure.....                                                 | 13 |
| 3.2 Respondenten.....                                              | 14 |
| 3.3 Instrumenten.....                                              | 15 |
| 3.4 Kwaliteit van het onderzoek.....                               | 17 |
| 3.5 Ethiek.....                                                    | 18 |
| Hoofdstuk 4, Data-analyse en resultaten.....                       | 19 |
| 4.1 Resultaten deelvraag 1.....                                    | 19 |
| 4.1.1 Sensory profile checklist.....                               | 19 |
| 4.1.2 Vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten.....           | 21 |
| 4.2 Resultaten deelvraag 2.....                                    | 23 |
| 4.2.1 Gesprekstekeningen en -verslagen.....                        | 23 |
| 4.3 Resultaten deelvraag 3.....                                    | 24 |
| Hoofdstuk 5, Conclusies en discussie.....                          | 27 |
| 5.1 Beantwoording deelvragen.....                                  | 27 |
| 5.1.1 Deelvraag 1.....                                             | 27 |
| 5.1.2 Deelvraag 2.....                                             | 28 |
| 5.1.3 Deelvraag 3.....                                             | 28 |
| 5.2 Beantwoording hoofdvraag.....                                  | 29 |
| 5.3 Discussie.....                                                 | 30 |
| 5.4 Aanbevelingen.....                                             | 33 |
| Literatuurlijst.....                                               | 35 |

## Samenvatting

Dit onderzoek gaat over het passend maken van de communicatie voor leerlingen met autisme<sup>1</sup>. Niet door de één in te willen passen in de wereld van de ander, maar door vanuit wederzijds respect oprecht en écht naar elkaar te luisteren en te kijken om zo elkaars taal beter te begrijpen.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden op een school voor regulier basisonderwijs waar de leerlingen een belangrijke gesprekspartner zijn als het gaat om het bepalen van onderwijsdoelen en begeleidingsbehoeften. De leerkrachten ervaren dat het leerlingen met autisme onvoldoende lukt aan te geven wat goed gaat, wat minder goed gaat, waardoor dit komt en hoe het opgelost kan worden. Tijdens de gespreksvoering wordt door de onderwijsprofessionals nauwelijks rekening gehouden met de andere manier van communiceren, waarnemen en betekenis verlenen van deze leerlingen. Dit is niet in lijn met passend onderwijs en met wat de school nastreeft ten aanzien van omgaan met diversiteit. Dit onderzoek richt zich daarom op het vraagstuk: *Hoe kunnen aanpassingen in de communicatie de leerlingen met autisme ondersteunen bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld zodat zij beter in staat zijn hun onderwijsbehoeften aan te geven?*

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag heeft als eerste brede beeldvorming van de leerlingen met autisme plaatsgevonden. Hierbij is samengewerkt met de leerlingen, hun ouder(s) en de groepsleerkracht. Op basis van de verkregen informatie zijn aanpassingen op maat gedaan met betrekking tot de gespreksruimte en de ondersteuning. Het hulpmiddel *Teken je gesprek over gedrag* (De Vreede, 2018) is ingezet om tegemoet te komen aan de behoefte aan visuele ondersteuning. Tijdens de gesprekken hebben de leerlingen de regie in handen gekregen wat betreft de inhoud van de gesprekken, het doel dat zij wilden bereiken en de gekozen oplossingen.

Uit dit praktijkgericht onderzoek blijkt dat de aanpassingen in de communicatie de leerlingen met autisme hebben ondersteund bij het inzicht verkrijgen in hun zelfbeeld, waardoor zij beter hun onderwijsbehoeften kunnen aangeven. Daarnaast heb ik mij door dit onderzoek verder kunnen bekwamen in het voeren van gesprekken met leerlingen met autisme en zijn mijn vaardigheden ten aanzien van het inzetten van visuele ondersteuning tijdens de gespreksvoering vergroot.

---

<sup>1</sup> Algemene opmerking met betrekking tot dit verslag:

- Denkend vanuit het sociale model hanteer ik bewust de term autisme en niet autismespectrumstoornissen.
- Omwille van de leesbaarheid staat in dit verslag 'hij' in plaats van 'hij/zij'. Waar 'hij/hem/zijn' staat, kan ook 'zij/haar' gelezen worden.

## Hoofdstuk 1, Probleemanalyse

### 1.1 Aanleiding

Dit onderzoek vindt plaats op een school voor regulier onderwijs waar ik als leerkracht van groep 8 werkzaam ben. In het schoolplan (persoonlijke communicatie, 2018, p. 5) omschrijft het team de visie als “leren voor het leven”. Uitgangspunt hierbij is de verwondering waarmee kinderen de wereld begroeten te blijven prikkelen, zodat zij met plezier een leven lang leren. Daarnaast wordt een schoolklimaat nagestreefd waarin leerlingen respectvol met elkaar omgaan en openstaan voor verschillen. Om dit te bereiken, werken ouders, kinderen, leerkrachten en schoolbestuur met respect voor ieders eigenheid samen.

In mijn onderwijspraktijk (h)erken ik de dynamische relatie tussen de milieus: thuis, school/werk en samenleving/buurt zoals beschreven door Bronfenbrenner (1977) in zijn ecologische pedagogiek. Vanuit het ecologische model van Van Meersbergen en Jeninga (2012) kan ik bepaalde gedragingen van leerlingen beter begrijpen en verklaren, waardoor ik mijn interventies beter af kan stemmen op de onderwijsbehoeften van leerlingen. Ik hanteer hierbij de principes van oplossingsgericht werken (Cauffman & Van Dijk, 2012). Door leerlingen eigenaar en oplosser te maken van een belemmering en te kijken naar mogelijkheden in plaats van beperkingen, probeer ik eigenaarschap en betrokkenheid te creëren.

Met het erkennen en waarderen van verschillen tussen leerlingen wordt diversiteit als uitgangspunt gehanteerd: iedere leerling met al zijn (on)mogelijkheden mag er zijn. Een visie die aansluit bij passend onderwijs (Schuman, 2013). Het doel van passend onderwijs is onder meer de kwaliteit van het onderwijs aan leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften versterken (Schuman 2013). Volgens Vanuit Autisme Bekeken (VAB, 2016) is het van belang dat het passend onderwijs voor individuele leerlingen met een ondersteuningsbehoefte goed georganiseerd is. Om hieraan te kunnen voldoen hanteert onze school de principes van handelingsgericht werken (HGW) en de 1-zorgroute. Bij HGW wordt op systematische en doelgerichte werkwijze door leerkrachten, ouders en leerlingen samengewerkt om tot oplossingen te komen, zodat belemmeringen worden weggenomen en nieuwe kansen kunnen worden gecreëerd.

In het schoolplan 2015-2019 (persoonlijke communicatie, 2015, p. 5) van onze school staat “Passend onderwijs brengt meer zorgleerlingen naar school.” Dit geldt ook voor het aantal leerlingen met autisme. Waar zo’n 10 jaar geleden twee à drie leerlingen met autisme aan het onderwijs op onze school deelnamen, is bij aanvang van het schooljaar 2018-2019 bij negen leerlingen in de midden- en bovenbouw de diagnose autismspectrumstoornis (ASS) gesteld. Toegenomen kennis, verbeterde kwaliteit van instrumenten om autisme vast te stellen en maatschappelijke veranderingen maken dat de diagnose ASS vaker gesteld wordt dan voorheen. Geschat wordt dat tegenwoordig 1% van de wereldbevolking autisme heeft (Van Berckelaer-Onnes, Degrieck & Hufen, 2018).

Scholen hebben de plicht voor passend onderwijs te zorgen. Volgens de inspectie van het onderwijs (2018) staat een meerderheid van de leerkrachten positief tegenover de doelen van passend onderwijs en tegenover leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften. De uitvoering ervan wordt echter als moeilijk ervaren door de hoeveelheid leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften en het gebrek aan tijd. Dit is ook van toepassing op de school waar ik werkzaam ben. Tijdens functioneringsgesprekken geven leerkrachten bij de directie aan het begeleiden van deze leerlingen over het algemeen als tijds- en arbeidsintensief te ervaren, zeker wanneer de leerlingen gedragsproblemen laten zien. Ondanks de voornemens en doelen van het team om het onderwijs voor alle leerlingen passend te maken, doen zich regelmatig situaties voor waarin het leerkrachten onvoldoende lukt aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen met autisme. Ook voelen leerkrachten, waaronder ikzelf, soms teleurstelling en frustratie als de geboden inspanning niet tot het gewenste resultaat leidt. Vanuit mijn betrokkenheid bij leerlingen die een ongelijke behandeling nodig hebben om gelijke kansen te krijgen (Diekstra, 2013), ben ik gemotiveerd om deze praktijksituatie te veranderen.

Op onze school is niet eerder onderzoek gedaan naar leerlingen met autisme en hun onderwijsbehoeften. Wel is er tijdens een studiedag in het najaar van 2018 een autisme belevingscircuit op school uitgezet. Hierdoor is de kennis over en het inzicht in autisme bij het team vergroot waardoor gedragingen beter herkend en geplaast kunnen worden. Tevens is meer begrip voor leerlingen met autisme ontstaan en de noodzaak voor aanpassingen in het onderwijs. Door mij te verdiepen in voor dit onderzoek relevante praktijkgerichte onderzoeken heb ik naast literatuurbronnen ook adviezen, zoals het inzetten van oplossingsgerichte gespreksvoering, verkregen.

## 1.2 Probleemstelling

Leerlingen zijn op onze school belangrijke gesprekspartners als het gaat om het bepalen van onderwijsdoelen en begeleidingsbehoeften. Zij kunnen over het algemeen prima aangeven wat goed gaat, wat minder goed gaat, waardoor dit komt en hoe het opgelost kan worden (Pameijer, 2018). De ervaring van de leerkrachten van onze school is dat leerlingen met autisme moeite hebben met het aangeven van hun onderwijsbehoeften. Tijdens de gespreksvoering wordt onvoldoende tot geen rekening gehouden met hun andere manier van communiceren, denken en waarnemen. Dit is niet in lijn met passend onderwijs en met wat wij als team nastreven ten aanzien van omgaan met diversiteit. Deze situatie biedt mij als toekomstig gedragsspecialist de mogelijkheid om samen met de leerlingen met autisme uit mijn klas te ontdekken wat niet werkt (en dat weer los te laten) en wat wel werkt (en dat vast te houden). Een aanpak die aansluit bij oplossingsgericht werken en past bij de visie van de school. Het doel is te onderzoeken of deze leerlingen door aanpassingen in de communicatie beter in staat zijn te verwoorden wie ze zijn, wat ze willen, wat ze kunnen en wat ze nodig hebben. Tegelijkertijd kan ik mijzelf door dit onderzoek verder bekwamen in het voeren van gesprekken met leerlingen met autisme.

## Hoofdstuk 2, Theoretisch kader en onderzoeksvraag

Vanuit de beschreven probleemstelling in het vorige hoofdstuk wordt in dit hoofdstuk de verbinding gelegd met de theorie over autisme, oplossingsgericht werken en autisme, onderwijsbehoeften, de leerling met autisme als gesprekspartner, communicatie en autisme en de visuele strategie *Teken je gesprek over gedrag* (De Vreede, 2018). Vanuit deze theorie wordt tot de onderzoeksvraag gekomen.

### 2.1 Autisme

Internationaal onderzoek naar en over autisme is volop in beweging en hierdoor wordt steeds meer bekend over autisme (Van der Sommen, 2018). Het vele onderzoek naar autisme heeft nog niet tot een definitie geleid waarover internationale consensus bestaat (De Bruin, 2018). Wing (2006) beschrijft autisme als een stoornis in de informatieverwerking van de hersenen. Het begrip pervasieve stoornis wordt gebruikt om aan te geven dat autisme alle ontwikkelingsgebieden beïnvloedt. Van Berckelaer-Onnes (2017) spreekt van een klinische gedragsdiagnose om aan te geven dat autisme alleen op basis van gedragskenmerken kan worden vastgesteld. DSM-5 (APA, 2014) hanteert twee kerncriteria om autisme vast te stellen:

- beperkingen in sociale communicatie en interactie;
- repetitief gedrag en specifieke interesses, met als subcriterium hyper- en hypo-responsiviteit. Bij hypergevoeligheid wordt het sensorische kanaal overspoeld met prikkels, terwijl bij hypogevoeligheid juist sprake is van het niet opmerken ervan (Bogdashina, 2004).

Deze benaderingen benadrukken wat de leerling met autisme niet kan of wat hij heeft, ook wel het medisch model-denken genoemd. Onderwijsontwikkelingen zoals passend onderwijs (zie paragraaf 1.1) hebben bijgedragen aan een omslag in het denken van wat een leerling heeft, naar wat een leerling nodig heeft. Ofwel naar het omgaan met verschillen en diversiteit; het sociaal model-denken genoemd (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Benaderingen die hierbij aansluiten zijn het levensloopmodel (Gezondheidsraad, 2009) en de levensbrede aanpak (Vanuit Autism Bekeken (VAB), 2015). Hierbij wordt als uitgangspunt gehanteerd dat mensen met autisme zich mogen ontwikkelen in hun eigen tempo, op hun eigen manier en volgorde, passend bij hun capaciteiten en dromen en met respect voor hun grenzen.

Autisme beïnvloedt diverse cognitieve en sociale functies en vaardigheden (VAB, 2016). Hierdoor ontwikkelen zij zich in een ander tempo en in een andere volgorde. Dit betekent dat zij zich op het

ene vlak (meestal cognitief) sneller ontwikkelen dan hun klasgenoten en op andere gebieden (meestal sociaal emotioneel) juist langzamer. Dit kan leiden tot overvraging op het ene gebied en ondervraging op een ander gebied.

Er bestaan verschillende verklaringsmodellen voor autisme. Zo gaat de theorie over de Centrale Coherentie (CC) ervan uit dat leerlingen met autisme het grote geheel niet kunnen overzien waardoor het hen moeite kost de juiste betekenis te geven aan waargenomen details (Frith, 2008). De Theory of Mind (ToM) gaat uit van een beperkt inlevingsvermogen waardoor leerlingen met autisme moeilijk is gedachten, gevoelens, bedoelingen en ideeën toe te schrijven aan zichzelf en anderen en hierop te anticiperen (Bogdashina, 2004).

De theorie van de Executieve Functies (EF) gaat uit van een tekort aan vaardigheden zoals plannen, organiseren, schakelen en emotieregulatie. Door dit tekort is het voor leerlingen met autisme moeilijk om samenhang in deeltaken te zien. Om controle over een situatie te krijgen, kunnen zij angstvallig vasthouden aan wat bekend en vertrouwd (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018).

Vermeulen (2010) geeft een verklaring voor het denken en gedrag van leerlingen met autisme vanuit de rol die de context speelt bij het verwerken van informatie door het brein. Hij omschrijft context als datgene wat in een omgeving de betekenis van iets beïnvloedt. Contextgevoeligheid ziet Vermeulen (2010) als het kunnen selecteren en gebruiken van die elementen in de context die nuttig zijn voor het verlenen van betekenis. Bij leerlingen met autisme is volgens hem sprake van contextblindheid: zij hebben moeite om de context te gebruiken bij het verlenen van betekenis aan wat ze aan prikkels waarnemen. Dit maakt het voor leerlingen met autisme lastig hun reactie en gedrag af te stemmen op de context.

De andere manier van betekenis verlenen bij leerlingen met autisme kan ook verklaard worden doordat zij prikkels op een andere manier verwerken. Prikkels vanuit het eigen lichaam of uit de omgeving worden met behulp van het zintuigensysteem waargenomen en verwerkt. Dit wordt sensorische informatieverwerking of prikkelverwerking genoemd (De Hoog, Stultiens & Van der Heijden, 2012). Bij een normale ontwikkeling worden zintuiglijke sensaties omgezet in informatie die door de hersenen wordt verwerkt. Hierbij vindt filtering plaats waarbij als gevolg van gewenning belangrijke prikkels worden opgemerkt en onbelangrijke genegeerd. Wanneer het proces van prikkelwaarneming, -verwerking en het juist interpreteren ervan goed verloopt, kan een beeld van de buitenwereld en het eigen lichaam worden gevormd en is interactie met de omgeving mogelijk (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018).

## 2.2 Oplossingsgericht werken en autisme

De NVA (in Agterberg, 2015) geeft aan dat bij autisme vooral naar talenten en mogelijkheden gekeken moet worden in plaats van naar (gedrags)problemen die vaak als eerste zichtbaar zijn. Deze manier van denken past bij het gedachtegoed van oplossingsgericht werken (OW), waar op een praktische en positieve manier gewerkt wordt aan het vinden van oplossingen voor problemen (Pameijer, 2018). Het is een begeleidingsstijl waarbij de begeleider leidt door te volgen, de leerling als expert wordt gezien en waarbij oplossingsgericht taalgebruik wordt gehanteerd (Cauffman & Van Dijk, 2016). De basisregels zijn: leer van wat niet werkt en doe iets anders, doe meer van hetgeen wel werkt en leer hetgeen dat werkt van en aan een ander (Cauffman & Van Dijk, 2016).

Oplossingsgerichte gesprekken zijn gericht op de sterke kanten van leerlingen en op dingen die al goed gaan (Schurs, 2010). Ze zijn een krachtig hulpmiddel om leerlingen uit te dagen tot eigen keuzes, oplossingen en eigen inbreng in het leerproces te komen (Pameijer, 2018). Roeden en Bannink (2007) halen auteurs aan die een kritische noot laten horen ten aanzien van OW en leerlingen met autisme. Zo doet de wondervraag een beroep op het voorstellings- en empathisch vermogen, vermogens die bij leerlingen met autisme minder goed ontwikkeld zijn. Schrurs (2009) adviseert vragen die een beroep doen op de verbeelding meer feitelijk en concreet te formuleren. Hij stelt hij dat OW de sterke kanten bij leerlingen met autisme naar boven haalt waarop verder kan worden gebouwd.

## 2.3 Onderwijsbehoeften

In deze paragraaf wordt beschreven hoe van zelfbesef naar onderwijsbehoeften gekomen wordt. Zelfbeeld “is een totaal aan indrukken, ideeën, waarnemingen over het eigen ‘ik’...” (Van Beemen, 2006, p. 153). Het ontwikkelt zich op basis van opgedane ervaringen en bestaat uit de aspecten zelfbesef, zelfvertrouwen, zelfwaardering en zelfkennis (Kohnstamm, 2009). Zelfbesef betekent je je bewust bent van jezelf in de wereld en dat je beseft dat je reacties kunt oproepen in je omgeving. Uit dit besef ontstaat zelfvertrouwen: een geloof in eigen kunnen (Kohnstamm, 2009). De mate waarin je tevreden bent met jezelf, het gevoel hebt dat je er mag zijn en de moeite waard bent, leidt tot zelfwaardering. Min of meer gelijktijdig aan zelfwaardering ontwikkelt zelfkennis: het van een afstand naar jezelf kunnen kijken en nadenken over wat anderen van jou vinden en weten zoals je karakter en je capaciteiten. Maar zelfkennis gaat ook over wat alleen jijzelf weet zoals je verlangens en wat je nog zou willen leren (Kohnstamm, 2009). Dit leidt tot onderwijsbehoeften: hetgeen leerlingen nodig hebben om een doel te behalen (Pameijer, 2018).

Volgens Quak (2010) zijn de gedachten die leerlingen met autisme over zichzelf hebben bepalend voor hoe zij naar zichzelf kijken. Zij kunnen echter moeilijk 'van binnenuit' naar zichzelf kijken, omdat hiervoor de innerlijke taal ontbreekt of gebrekkig is ontwikkeld. Ook verlenen zij weinig betekenis aan informatie die zij van anderen over zichzelf krijgen. Dit belemmert de ontwikkeling van een realistische zelfbeeld (Quak, 2010). Daarnaast hebben leerlingen met autisme moeite met het (h)erkennen en benoemen van onderwijsbehoeften (VAB, 2015; Van der Sommen, 2018) als gevolg van het geringe voorstellingsvermogen en een andere manier van betekenis verlenen (Vermeulen & Degrieck, 2006). Van Dongen (2011, p. 51) schrijft hierover het volgende in haar boek:

...ik vergeet de ander mee te nemen in mijn proces... Dat is niet alleen moeizame communicatie maar heeft zeker ook te maken met perspectief nemen. Ik bedenk niet dat de ander niet weet wat ik weet met alle miscommunicatie als gevolg.

#### 2.4 De leerling met autisme als gesprekspartner

Leerlingen met autisme zijn geboren als deskundige (Bogdashina, 2004) en daarmee belangrijke gesprekspartners. Toch krijgen leerlingen te weinig de kans deel te nemen aan gesprekken die hen zelf betreffen (Furman, 2017), terwijl blijkt dat het betrekken van leerlingen bij het onderwijs door hen zelf doelen te laten formuleren (of door samen doelen te stellen) zeer effectief is (Van Meersbergen & De Vries, 2017). Zowel de betrokkenheid als het gevoel van eigenaarschap nemen toe als leerlingen hun mening kunnen geven over hun onderwijsbehoeften (Van Kooten, 2013). Ook zijn leerlingen meer gemotiveerd de doelen te behalen wanneer zij deze zelf geformuleerd hebben (Hattie, 2012). Daarnaast hebben leerlingen die zich eigenaar voelen een positiever zelfbeeld (Duckworth, Akerman, MacGregor, Salter, & Vorhaus, 2009).

Voor leerlingen met autisme is dit niet anders. Om tot een zo optimaal mogelijke onderwijs- en leeromgeving te komen, is het belangrijk hun stem te horen. Juist door in gesprek met de leerling met autisme te gaan en te blijven en informatie uit te wisselen, wordt input voor het passend maken van het onderwijs verkregen (Van der Sommen, 2018). Om miscommunicatie te voorkomen, is kennis over de andere manier van communiceren van leerlingen met autisme belangrijk (De Bruin, 2018).

## 2.5 Communicatie en autisme

In de literatuur worden een aantal redenen genoemd die het algemeen belang van communiceren aanduiden, waaronder het kunnen aangeven van je behoeften en het kunnen uitdrukken van je gevoelens (Mesibov, Shea & Schopler, 2004; Schrurs, 2010). Informatieoverdracht kan via verbale en non-verbale communicatie. Bij basiscommunicatie of natuurlijke communicatie is sprake van wederkerigheid doordat over en weer informatie-uitwisseling plaatsvindt (De Bruin, 2018). Elementen van natuurlijke communicatie zijn onder andere oogcontact maken, aandacht hebben voor elkaar, hummen, reageren door middel van knikken of praten. Door het beperkte inlevingsvermogen (ToM) en de fragmentarische waarneming (CC) is het op een juiste wijze betekenis verlenen aan deze elementen een belemmering voor leerlingen met autisme. Het gevolg is eenrichtingsverkeer in de communicatie, wat zich onder meer uit in een beperkte interesse voor anderen en het niet stellen van vervolgvragen (De Bruin, 2018).

Communicatie is te onderscheiden in expressieve (informatie zenden) en receptieve (informatie ontvangen) communicatie. In de expressieve communicatie geven leerlingen met autisme soms tegenstrijdige signalen af doordat boodschap, context en betekenis niet met elkaar in overeenstemming zijn. Dit zorgt voor verwarring bij de ontvanger. Ten aanzien van de receptieve communicatie decoderen en interpreteren leerlingen met autisme de boodschap van de ander soms onjuist waardoor misverstanden ontstaan (Maljaars & Noens, 2008).

Ten aanzien van de communicatievorm, de wijze waarop informatie verpakt is, kan op vier niveaus worden waargenomen en betekenis worden verleend (Van der Sommen, 2018). Deze niveaus zijn:

1. Sensatieniveau: ervaren en communiceren vindt plaats op gevoelsniveau; prikkels verwijzen nog niet naar een betekenis.
2. Presentatieniveau: vorm en inhoud kunnen met elkaar verbonden worden. Prikkels kunnen worden vergeleken, maar hebben geen verwijzende functie.
3. Representatieniveau: prikkels hebben een verwijzende functie; er wordt een beroep gedaan op de verbeelding doordat een voorwerp/afbeelding kan verwijzen naar iets wat er niet is.
4. Meta-representatieniveau: het verder kunnen denken dan de letterlijke boodschap; begrijpen dat achter de verkregen informatie een andere betekenis schuilgaat.

Voor een succesvol contact en om over- of ondervraging te voorkomen, is het nodig te controleren op welk niveau van betekenisverlening een leerling functioneert, zodat hij op het juiste niveau kan worden aangesproken (Van Berckelaer-Onnes, 2017).

## 2.6 De visuele strategie *Teken je gesprek over gedrag*

Het samenvoegen van het theoretisch perspectief van OW met dat van de verklaringsmodellen en de andere wijze van communiceren, heeft ertoe geleid dat ik gekozen heb voor *Teken je gesprek over gedrag* (De Vreede, 2018) om de gesprekken met de leerlingen met autisme vorm te geven.

*Teken je gesprek over gedrag* is een interactieve en oplossingsgerichte gespreksmethode waarmee op kernachtige, logische en visuele wijze de kern van een probleem inzichtelijk gemaakt wordt (De Vreede, 2018). Visuele communicatie sluit meestal goed aan bij leerlingen met autisme vanwege hun vaak visuele voorkeur (De Hoog et al., 2012). Woorden zijn weg zodra ze zijn uitgesproken, visualisatie blijft aanwezig en geeft houvast (De Bruin, 2018). De methode maakt gebruik van verschillende symbolen om onderscheid te maken tussen gevoelens, gedachten, uitspraken of feiten. De kleur waarmee de symbolen getekend worden, geeft de mate van beleving aan. Deze manier van gespreksvoering geeft leerlingen letterlijk zicht op hun aandachtsgebied, waardoor zij zelf tot inzicht en passende oplossingen kunnen komen en hun autonomie, motivatie, probleemoplossend vermogen, zelfwaardering en zelfvertrouwen toeneemt (De Vreede, 2018).

## 2.7 Onderzoeksvraag

Uit de vorige paragrafen blijkt dat inzicht in hoe leerlingen met autisme denken en voelen verkregen kan worden door naar hen te luisteren, hun manier van communiceren te bestuderen en ze te ondersteunen hun natuurlijke mechanismen in te zetten bij het ontwikkelen van hun capaciteiten (Bogdashina, 2006). Dit leidt tot de volgende hoofdvraag van dit onderzoek:

*Hoe kunnen aanpassingen in de communicatie de leerlingen met autisme ondersteunen bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld zodat zij beter in staat zijn hun onderwijsbehoeften aan te geven?*

Deelvragen bij deze hoofdvraag zijn:

1. Hoe kan brede beeldvorming van de leerlingen met autisme bijdragen aan aanpassingen in de communicatie?
2. Op welke wijze ondersteunt *Teken je gesprek over gedrag* leerlingen met autisme bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld?
3. In hoeverre ervaren de leerlingen en hun leerkracht verschil in het aangeven van onderwijsbehoeften voor en na de aanpassingen in de communicatie?

## Hoofdstuk 3, Opzet van het onderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft welke onderzoeksstrategie is gekozen, wie de deelnemers aan dit onderzoek zijn en welke instrumenten zijn ingezet om tot een antwoord op de onderzoeksvraag te komen. Ook wordt nader ingegaan op de kwaliteit van het onderzoek en ethiek.

### 3.1 Procedure

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek als onderzoeksstrategie daar deze benadering geschikt is voor onderzoekers die de eigen beroepspraktijk willen onderzoeken om deze te verbeteren (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2018). Mijn verbeterwens is een praktijksituatie waarbij in de communicatie rekening wordt gehouden met de andere wijze van communiceren, waarnemen en betekenis verlenen door leerlingen met autisme. Op basis van de bestudeerde theorie hanteer ik bij dit onderzoek de volgende uitgangspunten:

- De mening van de leerling telt, ongeacht leeftijd en niveau van functioneren (Van Meersbergen & De Vries, 2017).
- Maak gebruik van de kracht die leerlingen in zich hebben (Cauffman & Van Dijk, 2016).
- Maatwerk is nodig aangezien een standaardaanpak bij leerlingen met autisme zelden werkt (Agterveld, 2015; VAB, 2016).

Bij actieonderzoek is meestal sprake van een onderzoeks- en een handelingsdeel (De Lange et al., 2018). Het onderzoeksdeel van dit onderzoek bestaat uit het bestuderen van relevante literatuur. In het handelingsdeel zullen ter beantwoording van deelvraag 1 vragenlijsten door de ouder(s), leerlingen en leerkracht worden ingevuld om inzicht in de prikkelverwerking en kwaliteiten van de leerlingen te krijgen. Inzicht in de sensorische informatieverwerking zorgt ervoor dat aanpassingen in de omgeving en gespreksvoering gedaan kunnen worden, zodat sensorische ondersteuning op maat geboden kan worden (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018).

Voor het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld (deelvraag 2) zullen individuele gesprekken plaatsvinden waarbij gebruik gemaakt wordt van visuele strategieën om het gedrag van de leerling te bespreken en inzichtelijk te maken. Het aantal gesprekken dat gevoerd wordt, is afhankelijk van de belastbaarheid van de leerlingen en het gestelde doel. De gespreksduur is maximaal 30 minuten per keer. De gesprekken worden voorbereid met behulp van een gespreksformulier. Dit formulier dient als geheugensteuntje voor de onderzoeker tijdens de gesprekken en als houvast bij het schrijven van een gespreksverslag na afloop. De uitkomst van een gesprek is de beginsituatie voor het vervolgesprek.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 vullen de leerlingen en de leerkracht een evaluatieformulier in waarop zij aangeven hoe in hoeverre zij verschil ervaren in het kunnen aangeven van onderwijsbehoeften voor en na de aanpassingen in de communicatie.

De onderzoeksprocedure van dit actieonderzoek wordt in Figuur 1 schematisch weergegeven.

| Deelvraag                                                                                                                                             | Betrokkenen | Onderzoeksmethoden                                                         | Tijdspad            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| 1. Hoe kan brede beeldvorming van de leerlingen met autisme bijdragen aan aanpassingen in de communicatie?                                            | Leerlingen  | Vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten                              | Februari/maart 2019 |
|                                                                                                                                                       | Leerkracht  | Vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten                              |                     |
|                                                                                                                                                       | Ouders      | Vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten<br><br>SensPRC-Kentalis 2011 |                     |
| 2. Op welke wijze ondersteunt <i>Teken je gesprek over gedrag</i> leerlingen met autisme bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld?             | Leerlingen  | <i>Teken je gesprek over gedrag</i>                                        | Maart/april 2019    |
|                                                                                                                                                       | Onderzoeker | Gespreksverslagen                                                          |                     |
| 3. In hoeverre ervaren de leerlingen en hun leerkracht verschil in het aangeven van onderwijsbehoeften voor en na de aanpassingen in de communicatie? | Leerlingen  | Evaluatieformulier <i>Teken je gesprek</i>                                 | April/mei 2019      |
|                                                                                                                                                       | Leerkracht  | Evaluatieformulier                                                         |                     |

Figuur 1, Overzicht onderzoeksprocedure

### 3.2 Respondenten

De betrokkenen bij dit onderzoek zijn twee leerlingen met autisme, hun ouder(s) en de groepsleerkracht.

- De leerlingen

Volgens VAB (2015) is het voor een veilige leeromgeving voor leerlingen met autisme nodig dat er een 'klik' is met de leerkracht en dat er sprake is van vertrouwensrelatie. Het contact dat ik met de leerlingen met autisme uit mijn groep heb, voldoet hieraan. Dit maakt de keuze voor de participerende leerlingen aan dit onderzoek select.

De leerlingen zijn jongens van 11 jaar uit groep 8 met een bovengemiddeld IQ (> 120). Wat betreft communicatie functioneren beide leerlingen op representatieniveau. In een persoonlijk gesprek met de leerlingen heb ik het hoe, wat, waar, wanneer, wie en hoe lang van dit onderzoek toegelicht. Ik heb de jongens gevraagd of zij deel willen nemen aan dit onderzoek en of zij akkoord zijn met het informeren van hun ouder(s) over de inhoud en het verloop van de gesprekken. Beide leerlingen hebben hiermee ingestemd.

- De ouders

De ouder(s) van de leerlingen zijn belangrijke partners in dit onderzoek. Zij zijn net als hun kind ervaringsdeskundige en kunnen vanuit die rol informatie verstrekken over het sensorisch profiel en de eigenschappen en kwaliteiten van hun kind. Doordat leerlingen in het denken over zichzelf worden belemmerd door moeilijkheden die het gevolg zijn van het effect van autisme op hun cognitie en voorstellingsvermogen (Quak, 2010), kunnen zij problemen ondervinden bij het schetsen van een realistisch zelfbeeld. Dit maakt de informatie van de ouder(s) waardevol als aanvulling op de brede beeldvorming.

In een persoonlijk gesprek met de ouder(s) heb ik het doel van het onderzoek en de werkwijze toegelicht. Verder houd ik de ouder(s) wekelijks op de hoogte door een kopie van het gespreksverslag en -tekening op te sturen.

- De leerkracht

Evenals de ouders is ook de leerkracht een waardevolle informatiebron. Zij kan vanuit de beroepspraktijk informatie verstrekken over de leerlingen en het eventuele effect van de aanpassingen in de communicatie in de schoolsituatie. De leerkracht die bij dit onderzoek betrokken is, is mijn duo-collega. Zij kent de leerlingen en kan veranderingen in gedrag of aanpak signaleren. Ik houd mijn collega op de hoogte door haar wekelijks te informeren over het verloop van de gesprekken.

### 3.3 Instrumenten

De gehanteerde onderzoeksinstrumenten bij dit actieonderzoek zijn zowel kwalitatief als kwantitatief, passend bij het kleinschalige karakter van dit onderzoek en daarmee fit for purpose (De Lange et al., 2018).

- Instrumenten voor het beantwoorden van deelvraag 1:
  - Vragenlijst ter ondersteuning van observatie naar sensorisch gedrag (SensPRC-Kentalis 2011) van Verpoorten, Versteegen & Hagen (2011). Er is voor deze vragenlijst gekozen vanwege de hoeveelheid vragen en de voorbeelden ter verduidelijking om de belasting voor de ouder(s) te beperken. De functie van deze vragenlijst is het opsporen van belemmeringen met waarneming en prikkelgedrag bij de leerlingen (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018) om hen te ondersteunen gevoeligheden te verminderen en sterke

punten verder te ontwikkelen (Bogdashina, 2004). Daarnaast kunnen sterke kanten uit het sensorisch profiel als handelingsmogelijkheid worden ingezet.

- Vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten (Autisme Expertisecentrum, 2017). Het doel van deze lijst is de positieve eigenschappen van de leerlingen te ontdekken met als doel hun kwaliteiten in te zetten en te benadrukken tijdens de communicatie. Bij de antwoordmogelijkheden is gebruik gemaakt van de Likertschaal, waarbij de numerieke waarde 1 staat voor 'past helemaal niet bij mij' en de numerieke waarde 5 voor 'past heel erg bij mij'. Door de antwoorden van de ouder(s), leerling en leerkracht met elkaar te vergelijken, wordt een goed beeld van de eigenschappen en kwaliteiten van de leerling verkregen.

Er is gekozen voor bestaande toetsen daar deze hoog scoren op betrouwbaarheid en door hun gestandaardiseerde karakter voor ieder gelijk en daarmee objectief en rechtvaardig zijn (De Lange et al., 2018).

- Instrumenten voor het beantwoorden van deelvraag 2:
  - De gesprekstekeningen bieden houvast tijdens de gesprekken, geven de leerlingen zicht op hun kracht en aandachtsgebieden en dagen uit tot zelfreflectie, zodat de leerlingen zelf tot nieuwe inzichten en oplossingen kunnen komen (De Vreede, 2018). De verwachting is dat met de inzet van deze visuele strategie het zelfbesef, het zelfvertrouwen, de zelfwaardering en de zelfkennis (die samen het zelfbeeld vormen) van de leerlingen versterkt wordt.
  - Door het toekennen van de labels 'zelfbesef', 'zelfvertrouwen', 'zelfwaardering' en 'zelfkennis' aan de gespreksverslagen kan inzichtelijk worden gemaakt hoe de aangepaste communicatie heeft bijgedragen aan het verkrijgen van inzicht in het zelfbeeld.
- Instrumenten voor het beantwoorden van deelvraag 3:
  - Evaluatieformulier *Teken je gesprek over gedrag* (De Vreede, 2018). De leerlingen geven middels schaalvragen op dit formulier aan of zij verschil ervaren in het kunnen aangeven van onderwijsbehoeften voor en na de gesprekscyclus.
  - De leerkracht geeft eveneens via schaalvragen aan hoe zij het resultaat van de gesprekken op het aangeven van onderwijsbehoeften heeft ervaren.

Naast bovengenoemde instrumenten zijn er algemene tips voor ondersteuning van de communicatie met leerlingen met autisme (De Bruin, 2018; Van Berckelaer-Onnes (red.), 2017) die in ieder gesprek meegenomen zullen worden. Zo worden het wie, wat, waar, wanneer en hoe van het gesprek en de visuele strategieën (voor)besproken, zal concreet taalgebruik worden gehanteerd en krijgen de leerlingen voldoende tijd om de informatie te verwerken (De Bruin, 2018).

### 3.4 Kwaliteit van het onderzoek

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek is bevorderd en hoe triangulatie is toegepast om de kwaliteit van de dataverzameling te verhogen.

- Validiteit

De validiteit geeft de mate aan waarin het onderzoeksinstrument meet wat de onderzoeker wil meten. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen interne en externe validiteit (De Lange et al., 2018). De interne validiteit gaat over de bewijskracht en de kwaliteit van het proces hoe van vraag tot antwoord wordt gekomen (Van Swet & Munneke, 2017). Om deze reden is bij het formuleren van de deelvragen, de keuze voor de onderzoekstrategie, -methode en -instrumenten telkens de vraag gesteld of daarmee antwoord wordt verkregen op de hoofdvraag. Om de wijze van redeneren transparant te laten zijn, zijn voorbeelden opgenomen van de gesprekstekeningen (bijlage 3) en -verslagen (bijlage 4). De volledige onderzoeksgegevens zijn te allen tijde opvraagbaar bij de onderzoeker.

De externe validiteit betreft de mate waarin de resultaten kunnen worden gegeneraliseerd naar een andere context (Van Swet & Munneke, 2017). Het feit dat dit onderzoek een praktijkonderzoek is en daarmee contextgebonden, maakt dat deze vorm van validiteit lastiger waar te maken is. Desalniettemin kunnen de inzichten die zijn ontstaan voor anderen aanleiding zijn om in de eigen omgeving uit te proberen (De Lange et al., 2018).

- Betrouwbaarheid

Gezien de verschillende rollen die ik in dit onderzoek vervul, namelijk die van onderzoeker, leerkracht en begeleider, is het niet mogelijk volledig objectief te zijn. Daarnaast is er sprake van voorkennis over de bestaande situatie; deze is namelijk de aanleiding voor dit onderzoek geweest. Om een kwalitatief goed onderzoek te kunnen uitvoeren, probeer ik navolgbaar in mijn handelen te zijn door de gespreksverslagen en -tekeningen te delen met de ouder(s) en

groepsleerkracht. Verder ben ik bereid de betrokkenen en mijn critical friends om feedback te vragen zoals Ponte (in De Lange et al., 2017) adviseert. Bij de analyse van de gegevens zal ik mijn duo-collega betrekken om te verifiëren of zij tot dezelfde resultaten en conclusies komt. Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten, heb ik overwogen om film- en geluidsopnames van de gesprekken te maken. Ik heb deze optie met de leerlingen besproken. Leerling 1 gaf aan zich hierbij zo ongemakkelijk te voelen dat hij niet meer wilde meewerken. Leerling 2 gaf aan hier geen problemen mee te hebben. Hij bleek echter zo gefixeerd op de camera dat een gesprek voeren niet meer mogelijk bleek. Voor mij voldoende redenen om van deze mogelijkheid af te zien.

- Triangulatie

Voor het consolideren van de basis van een onderzoek kan gebruikt gemaakt worden van triangulatie (De Lange et al., 2018). Om de kwaliteit van de verzamelde data in dit onderzoek te bevorderen, is bronnentriangulatie toegepast door zowel leerlingen, ouder(s) en leerkracht de vragenlijst naar eigenschappen en talenten in te laten vullen. Verder is sprake van datatriangulatie door gebruik te maken van gegevens uit de literatuur, gespreksverslagen en evaluatieformulieren bij het beantwoorden van de deelvragen en hoofdvraag.

### 3.5 Ethiek

In dit onderzoek handel ik naar de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO (Andriessen, Onstenk, Smeijsters, & Peij, 2010). Ik heb geprobeerd ethisch te handelen naar alle betrokkenen bij dit onderzoek. Zo ben ik duidelijk geweest over de inhoud van dit onderzoek, wat het van de betrokkenen vraagt en wat het hen oplevert, zodat zij een weloverwogen afweging voor deelname hebben kunnen maken. Het welbevinden van de leerlingen staat voor mij voorop, waardoor de leerlingen te allen tijde mogen stoppen met het gesprek als dit voor hen belastend is of wordt. Om hen aan deze mogelijkheid te herinneren, ligt er bij ieder gesprek een kaart met daarop een stopbord ter visualisatie. Ook heb ik uit privacyoverwegingen de gegevens van de school en van de leerlingen geanonimiseerd. Verder reageer ik respectvol op de informatie die de betrokkenen mij verstrekken en behandel ik deze met vertrouwen.

Het is om diverse redenen niet mogelijk dit onderzoek uit te voeren onder alle leerlingen met autisme op onze school. Om dit voor mijzelf als onderzoeker ethisch te verantwoorden, deel ik mijn ervaringen met het team met de verwachting dat de communicatie voor alle leerlingen met autisme op onze school uiteindelijk meer passend gemaakt wordt.

## Hoofdstuk 4, Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten per deelvraag beschreven

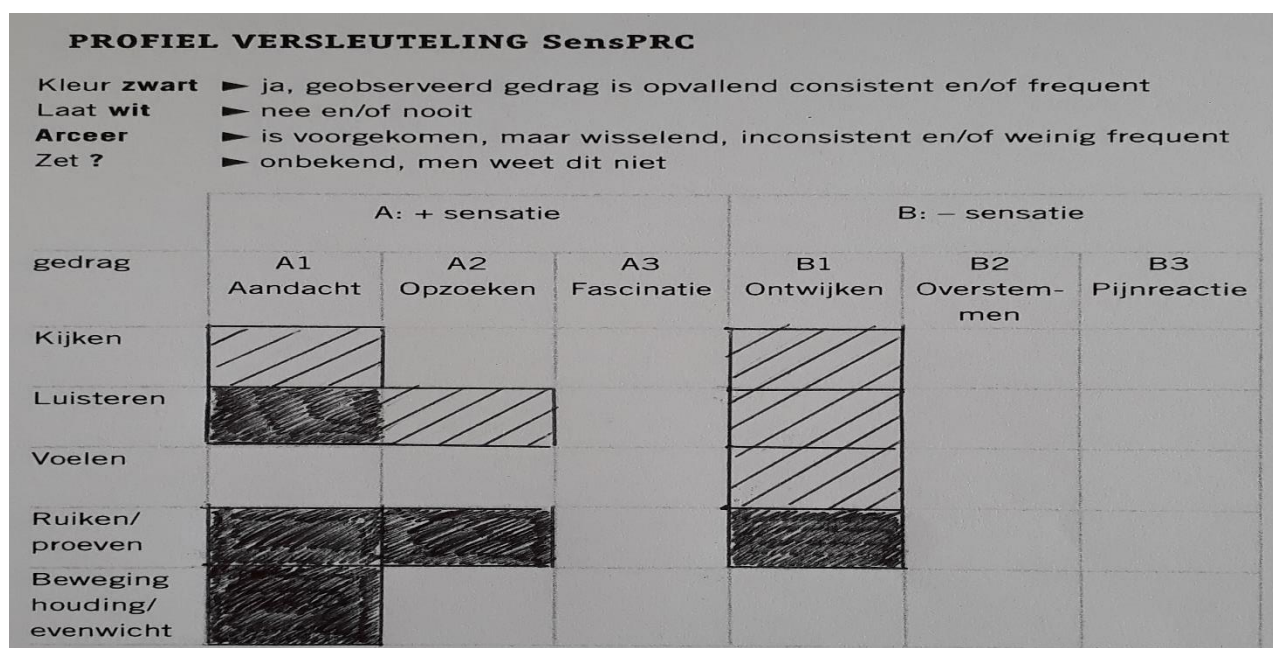
### 4.1 Resultaten deelvraag 1

*Hoe kan brede beeldvorming van de leerlingen met autisme bijdragen aan aanpassingen in de communicatie?*

Autisme is complex en om tot aanpassingen op maat te kunnen komen, is het belangrijk dat ik zicht krijg op de verschillende lagen die samen de leerling met autisme vormen (Van der Sommen, 2018) zoals de prikkelverwerking en de sterke kanten van de leerlingen.

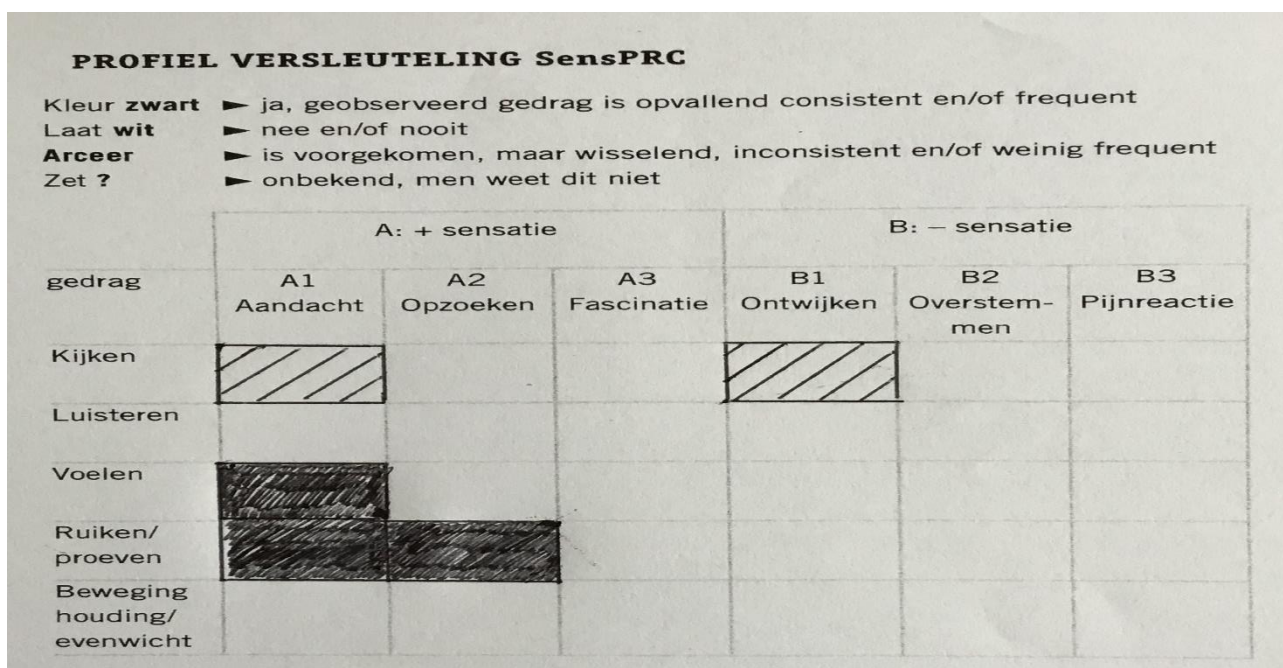
#### 4.1.1 Sensory profile checklist

De antwoorden van de ouder(s) op de SensPRC-Kentalis 2011 zijn verzameld en versleuteld in een sensorisch profiel. De interpretatieondersteuning bij deze vragenlijst geeft aan dat geen specifieke aandacht nodig is voor de zintuiglijke domeinen met witte vakken. Gearceerde vakken bij een sensorisch gebied kunnen duiden op een moeizame sensorische verwerking die onder speciale omstandigheden of bij specifieke prikkels mogelijk ondersteuning verdient. Zwarte vakken bij een sensorisch domein kunnen duiden op een sterk afwijkende sensorische prikkelverwerking waarbij aanpassing en ondersteuning nodig is (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018).



Figuur 2, Sensorisch profiel leerling 1

Uit het sensorische profiel van leerling 1 (Figuur 2) blijkt dat aanpassing en ondersteuning nodig is voor de sensorische domeinen luisteren (lijkt alle verbale boodschappen uit de omgeving te horen en ervaart dit als zeer storend), ruiken/proeven (merkt direct geuren op; kan niet in een ruimte verblijven als hij de geur niet verdraagt en beperkte variatie in smaken, waardoor altijd eenzelfde smaak wordt gekozen) en beweging (zit thuis altijd op zijn hurken op een stoel). Mogelijke aandacht en ondersteuning is nodig voor de sensorische domeinen kijken (vermijdt oogcontact en onttrekt zich aan het zicht bij boosheid), luisteren (kan woordelijk scènes uit tv-series reproduceren) en voelen (vermijdt ieder lichamelijk contact met vreemden).



Figuur 3, Sensorisch profiel leerling 2

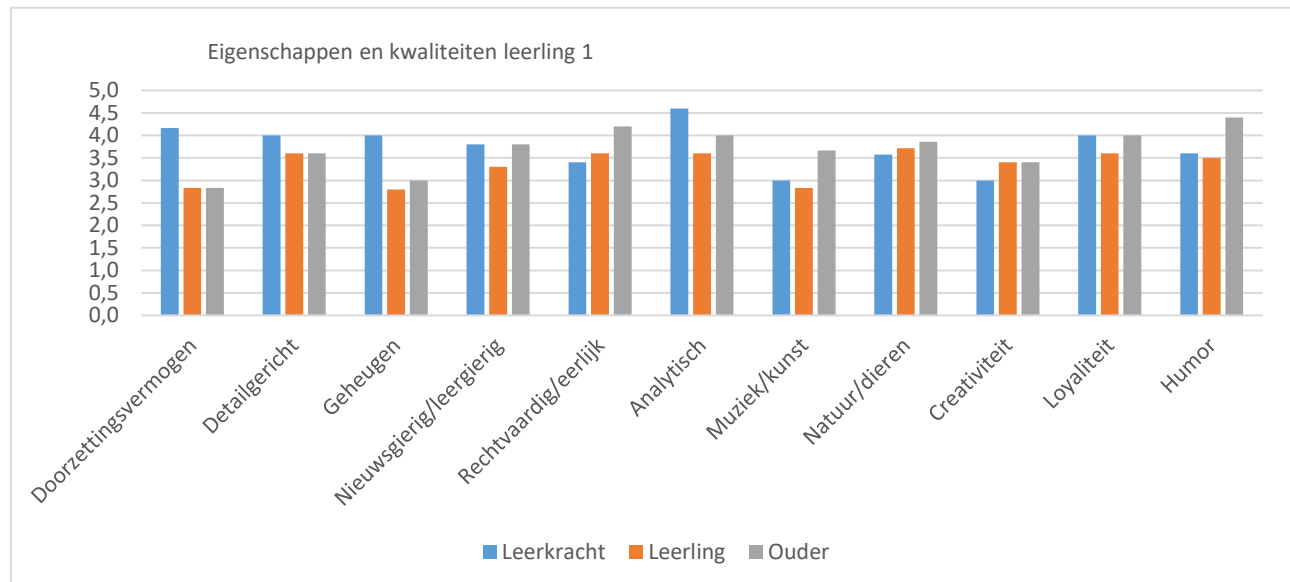
Figuur 3 laat het sensorisch profiel van leerling 2 zien. Hieruit blijkt dat opvallend en consistent gedrag voorkomt bij de zintuigen tast (verkennen van voorwerpen en het altijd iets in zijn handen willen hebben) en reuk en smaak (beperkte variatie in smaken, waardoor altijd eenzelfde smaak wordt gekozen). Mogelijke aandacht behoeft het domein kijken (fragmentarische waarneming, aandacht voor kleine dingen en vermijden van oogcontact).

Op basis het sensorisch profiel van beide leerlingen heb ik interventies toegepast zoals het voorspelbaar maken van prikkels en de leerling controle geven over het wegnemen of verzachten ervan om de leerlingen te ondersteunen bij het omgaan van prikkels (Van Berckelaer-Onnes et al.,

2018). Door prikkels voorspelbaar te maken kan leerling 1 zich voorbereiden op het geluid in de kleutergang en kan hij vooraf een oplossing bedenken om met de geur van de wc's om te gaan: de wc's snel passeren en adem inhouden. Controle over het gesprek heb ik beide leerlingen gegeven doordat zij zelf de inhoud en het doel mogen bepalen, door de mogelijkheid het gesprek voortijdig te beëindigen en het gebruik van de timer. Het zelf kunnen bepalen van hun zitplaats en die van mij geeft hen controle over het aandachtsgebied kijken (vermijden van oogcontact). Aan de tactiele behoefte van leerling 2 ben ik tegemoet gekomen door hem een tactiele prikkel te laten kiezen (tangle) waardoor hij deze prikkel zelf kan doseren (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018). De leerling geeft aan dat hij zich hierdoor beter op het gesprek kan concentreren.

#### 4.1.2 Vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten

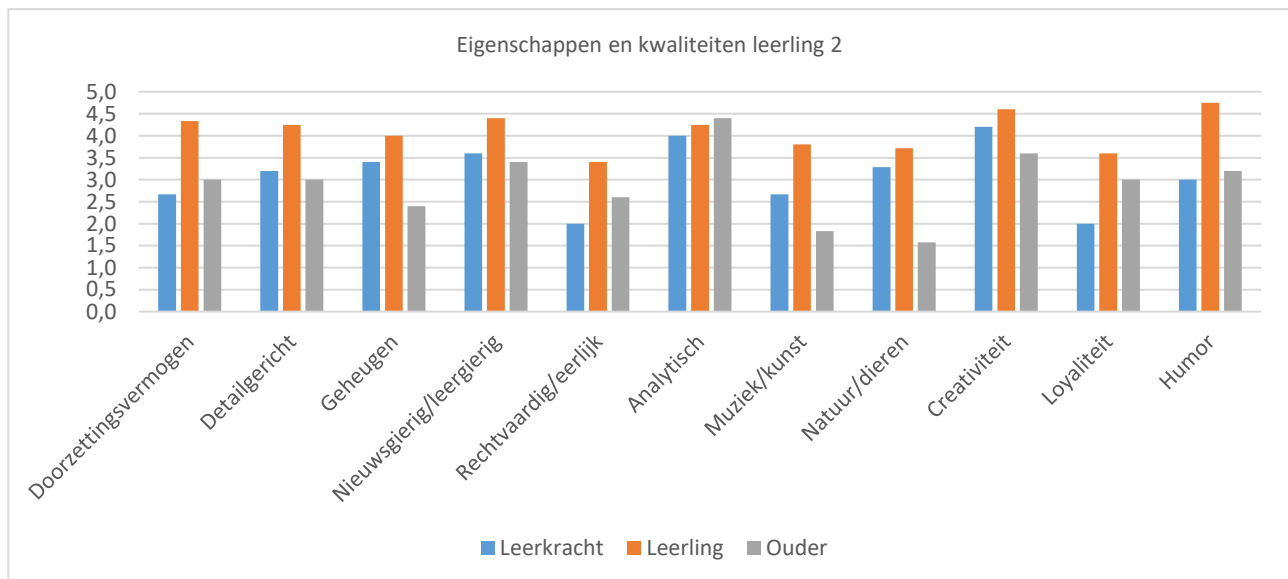
De antwoorden die de respondenten hebben gegeven op de vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten zijn opgenomen in bijlage 1 en 2. De 59 vragen zijn verdeeld zijn over 11 subschalen (eigenschappen). Per subschaal is de gemiddelde score berekend per respondent. Bij een gemiddelde subschaalscore van vier of hoger mag deze eigenschap als kwaliteit worden beschouwd (Autisme Expertisecentrum, 2017).



Figuur 4, Scores per respondent voor leerling 1

Uit Figuur 4 blijkt dat de leerkracht doorzettingsvermogen, detailgerichtheid, geheugen, analytisch vermogen en loyaliteit als kwaliteiten van leerling 1 ziet. Ouders zien eveneens zijn loyaliteit en analytisch vermogen als sterke kant, maar daarnaast ook humor en rechtvaardigheid/eerlijkheid.

Hoewel de leerling zelf geen gemiddelde subschaalscore van vier of hoger haalt, blijkt uit Figuur 4 dat zijn scores niet sterk afwijken van die van de leerkracht en zijn ouders.



Figuur 5, Scores per respondent voor leerling 2

Figuur 5 laat de resultaten voor leerling 2 zien. Zowel de leerkracht, de ouder als de leerling zien analytisch vermogen als een kwaliteit. De leerkracht en de leerling vinden daarnaast ook creativiteit een kwaliteit. De leerling ziet verder doorzettingsvermogen, detailgerichtheid, geheugen, nieuwsgierig- en leergierigheid en humor als zijn sterke kanten.

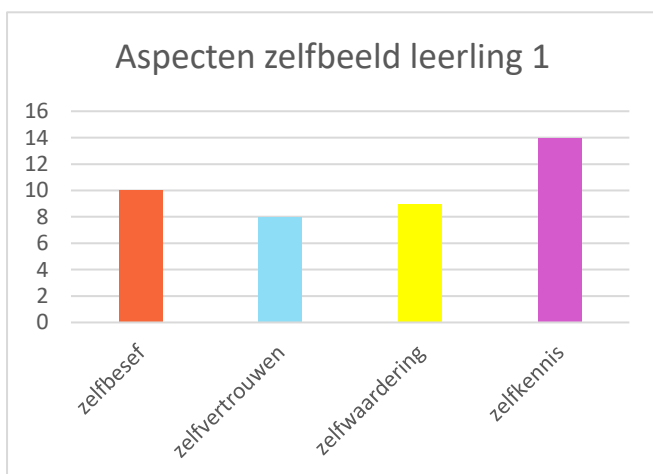
Tijdens de gesprekken met de leerlingen heb ik waar mogelijk gebruik gemaakt van hun kwaliteiten. Zo ben ik tegemoetgekomen aan de visuele voorkeur van de leerlingen door het inzetten van de visuele strategieën uit *Teken je gesprek over gedrag*. Vanwege hun eerlijkheid zullen zij niet snel een sociaal wenselijk antwoord geven (Autisme Expertisecentrum, 2017) waardoor de leerlingen vanuit hun eigen perspectief een juiste voorstelling van de gebeurtenis hebben gegeven. Ik heb gebruik gemaakt van hun analytisch vermogen (het logisch en gestructureerd denken) door de gesprekken schematisch weer te geven waardoor het kunnen leggen van verbanden tussen oorzaak en gevolg is ondersteund (Autisme Expertisecentrum, 2017). Doordat hun manier van denken doorgaans minder aangepast is, omdat zij zich over het algemeen minder bewust zijn van wat anderen denken en wat gebruikelijk is, hebben zij vaak unieke en creatieve gedachten (Autisme Expertisecentrum, 2017). Op deze kwaliteit heb ik een beroep gedaan door de leerlingen zelf oplossingen voor hun belemmering te laten bedenken.

## 4.2 Resultaten deelvraag 2

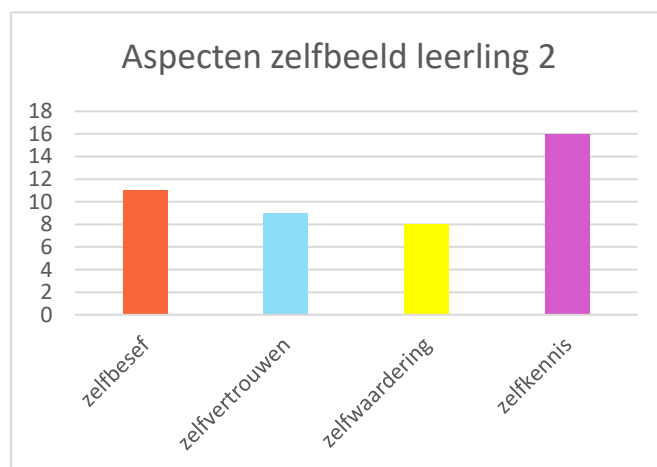
*Op welke wijze ondersteunt Teken je gesprek over gedrag leerlingen met autisme bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld?*

### 4.2.1 Gesprekstekeningen en -verslagen

Met iedere leerling zijn zes gesprekken gevoerd. Tijdens deze gesprekscyclus heb ik samen met de leerlingen gesproken over wat goed gaat en wat nog beter kan en hebben we een situatie of gedrag nader bekeken. Vervolgens is een concrete gebeurtenis onderzocht, heeft de leerling hierop gereflecteerd, oplossingen gezocht en uitgetprobeerd. Deze gesprekken zijn door middel van sjablonen en kleurgebruik verwerkt tot gesprekstekeningen (bijlage 3) en vastgelegd in gespreksverslagen (bijlage 4). Om na te gaan op welke wijze de visuele strategie *Teken je gesprek over gedrag* de leerlingen ondersteunt bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld, zijn in ieder gespreksverslag de kwalitatieve gegevens waaruit zelfbesef, zelfvertrouwen, zelfwaardering en zelfkennis blijkt, gelabeld. Het totaal aantal uitingen waaruit inzicht blijkt in deze vier aspecten zijn verwerkt in Figuur 6 en 7.



Figuur 6, Totaal aantal uitingen over zelfbeeld door leerling 1



Figuur 7, Totaal aantal uitingen over zelfbeeld door leerling 2

Uit Figuur 6 en 7 blijkt dat uit de gespreksverslagen dat de gesprekstekeningen de leerlingen ondersteund lijken te hebben bij het nadenken over zichzelf en hun gedrag. Zo zien beide leerlingen in dat zij door hun gedrag reacties in hun omgeving oproepen (zelfbesef). Door de visuele strategie 'ketting van gebeurtenissen' komt leerling 2 tot het inzicht dat anderen geen gedachten kunnen

lezen. Nadat leerling 2 zich hiervan bewust is, reageert hij met “O, dat is eigenlijk best simpel”. Hieruit blijkt dat hij gelooft in eigen kunnen (zelfvertrouwen).

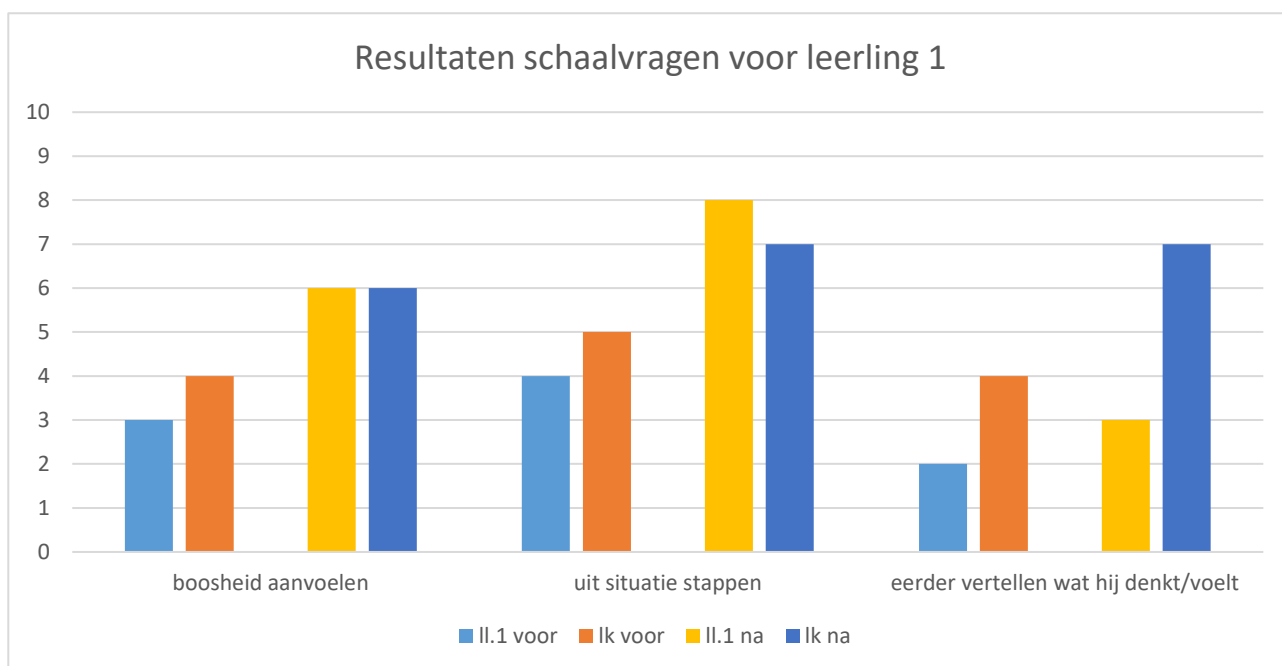
Het symboolgebruik in de stap ‘ketting van gebeurtenissen’ zorgt ervoor dat de situatie overzichtelijk en inzichtelijk wordt weergegeven (De Vreede 2018). Hierdoor ziet leerling 1 dat hij helpende gedachten heeft (“Het gaat nog wel”, “De vorige keer heb ik ook overleefd”). Hij geeft aan zich hiervan niet eerder bewust te zijn geweest en ziet in dat deze gedachten hem helpen zijn irritatie te verminderen. Deze bewustwording lijkt tot een betere zelfwaardering te leiden: “Ik ben niet perfect, ik ben ook maar een mens”.

Door het kleurgebruik (groen, oranje, rood) zien beide leerlingen de overgangen in hun emotie en gevoel en lukt het hen op de situatie te reflecteren. Zowel leerling 1 als leerling 2 kan aangeven op welk moment zij anders hadden kunnen reageren, hier oplossingen voor bedenken en aangeven wat anderen van hen vinden (zelfkennis). Zo draagt leerling 1 als oplossingen aan “de juf vertellen wat ik vind /voel”. Hij vertelt dat hij, om een woedeaanval te voorkomen, het liefst uit de situatie wil stappen door zich er tijdelijk aan te onttrekken (zelfkennis). Leerling 2 bedenkt als oplossingen tegen de juf zeggen wat er gebeurt, het stellen van vragen (“Willen jullie even wachten?”) en uitspreken wat hij denkt (“Ik wil wel, maar jullie zijn te snel”). Het steeds in nieuwe situaties aangeven van wat hij denkt en voelt, vindt hij “niet handig”, maar hij beseft dat het niet delen ervan “ook niet handig” is. “Maar als ik het verteld heb, weten ze het, en dan hoeft het daarna niet meer”.

#### 4.3 Resultaten deelvraag 3

*In hoeverre ervaren de leerlingen en hun leerkracht verschil in het aangeven van onderwijsbehoeften voor en na de aanpassingen in de communicatie?*

Door middel van schaalvragen hebben de leerlingen en hun leerkracht op een schaal van 0 tot 10 aangegeven hoe zij de oude en de nieuwe situatie waarderen. Hierbij staat 0 voor ‘heel slecht’ en 10 voor ‘heel goed’.

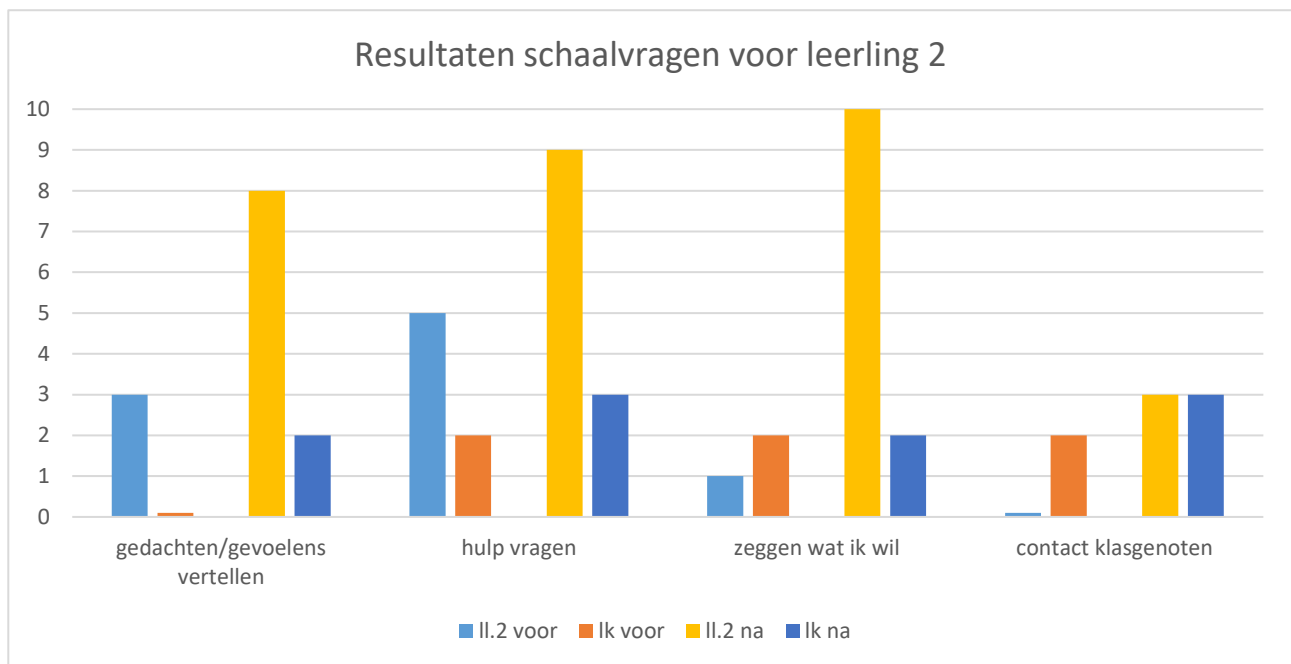


Figuur 6, scores per respondent voor en na de gesprekscyclus

De scores op de schaalvragen voor leerling 1 (bijlage 5 en 6) zijn verwerkt in Figuur 6. Hieruit blijkt dat leerling 1 na de gesprekscyclus het kunnen aangeven van onderwijsbehoeften ten aanzien van 'boosheid aanvoelen' waardeert met een 6, een toename van 3. De leerkracht waardeert dit eveneens met een 6, een toename van 2. De leerling geeft aan beter te merken als hij geïrriteerd raakt (een voorloper van zijn boosheid). Dit komt overeen met de wat de leerkracht op het evaluatieformulier aangeeft, namelijk dat hij nu "beter kan aanvoelen wanneer de grens bereikt gaat worden".

Met betrekking tot het uit een situatie kunnen stappen, ervaart de leerling een toename van 4, een verdubbeling ten opzichte van de oude situatie. De leerkracht geeft een 7, een toename van 2. Voor aanvang van de gesprekken had de leerling enkel helpende gedachten om zijn irritatie te verminderen, nu geeft de leerling aan te gaan lezen of tekenen als een situatie hem teveel wordt. De leerkracht geeft aan dat de leerling na de gesprekken letterlijk uit de situatie stapt door weg te gaan.

Het eerder vertellen wat hij denkt en voelt, beoordeelt de leerling voor de gesprekken met een 2; de leerkracht met een 3. Na de gesprekken waardeert de leerling dit met een 3 (+1) en de leerkracht met een 7 (+4). De leerling geeft aan dit nog steeds lastig te vinden.



Figuur 7, scores per respondent voor en na de gesprekscyclus

Figuur 7 laat de scores op de schaalvragen voor leerling 2 (bijlage 7 en 8) zien. De leerling geeft na de gesprekscyclus het cijfer 8 met betrekking tot zeggen van gedachten en gevoelens, een toename van 3. De leerkracht waardeert dit met een 2, waar zij dit voor de gesprekken een 0 geeft.

Het om hulp vragen scoort de leerling na de gesprekken met een 9 (+4). De leerkracht geeft hiervoor een score van 3 (+1). Ten aanzien van het zeggen wat hij wil, geeft de leerling een 10, waar hij dit voor aanvang van de gesprekscyclus een 1 gaf. Hij zegt nu altijd aan te geven wat hij wil tijdens het samenwerken. De leerkracht ervaart geen verbetering en waardeert dit met een 2.

Het contact met klasgenoten, wat de leerling voor aanvang van de gesprekscyclus het cijfer 0 geeft, waardeert hij na de gesprekken met het cijfer 3. De leerkracht scoort dit eveneens met een 3, een toename van 1. De leerling geeft aan eerst nooit met de klas te spelen en dit nu vaker te doen.

## Hoofdstuk 5, Conclusies en discussie

Op basis van het theoretisch kader en de resultaten van het handelingsdeel van dit actieonderzoek zullen in dit hoofdstuk de antwoorden op de deelvragen en de hoofdvraag gegeven worden. Op basis hiervan zullen aanbevelingen gedaan worden.

### 5.1 Beantwoording deelvragen

In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de drie deelvragen.

#### 5.1.1 Deelvraag 1

Met behulp van de resultaten uit paragraaf 4.1 kan antwoord gegeven worden op deelvraag 1: *Hoe kan brede beeldvorming van de leerlingen met autisme bijdragen aan aanpassingen in de communicatie?*

De uitkomsten van de vragenlijst SensPRC-Kentalis 2011 en van de vragenlijst naar eigen eigenschappen en kwaliteiten hebben bijgedragen aan mijn brede beeldvorming van beide leerlingen. Hierdoor is mij duidelijk geworden welke prikkels belemmerend kunnen zijn voor de leerlingen tijdens de communicatie. Volgens Van Berckelaer-Onnes et al. (2018) kan door het toepassen van indirecte en directe strategieën voor hyperresponsiviteit het stressniveau, en daarmee ook de hyperresponsiviteit, verlaagd worden. Uit de resultaten blijkt dat ik gebruik gemaakt heb van de directe strategie ‘voorspelbaar maken’ door de geur- en geluidsprikkels met leerling 1 te bespreken. Hierdoor is het hem gelukt deze prikkels te verdragen, aangezien voorspelbare prikkels aangenamer zijn dan onverwachte daar zij minder inspanning en energie vragen (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018). Door de leerlingen de regie over het gesprek te geven, de plaatsen in de gespreksruimte te laten bepalen en door leerling 2 een tangle te geven, heb ik de strategie ‘controle geven’ ingezet. Het hebben van controle verlaagt de stress (Van Berckelaer-Onnes et al., 2018), waardoor de leerlingen zich beter op het gesprek kunnen concentreren.

Uit de resultaten blijkt verder hoe ik door het inzicht in de eigenschappen en kwaliteiten van de leerlingen de gespreksvoering heb aangepast. Zo ben ik tegemoet gekomen aan hun visuele voorkeur en analytisch vermogen door de gesprekken visueel en schematisch weer te geven. Door te kiezen voor oplossingsgerichte gespreksvoering heb ik een beroep gedaan op hun creativiteit bij het zelf bedenken van oplossingen voor hun belemmering.

Uit het bovenstaande blijkt hoe de informatie uit de brede beeldvorming van de leerlingen met autisme heeft bijgedragen aan aanpassingen in de communicatie.

### 5.1.2 Deelvraag 2

Het antwoord op deelvraag 2, *Op welke wijze ondersteunt Teken je gesprek over gedrag leerlingen met autisme bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld?*, wordt gegeven op basis van de data-analyse van paragraaf 4.2.

Het lijkt aannemelijk op basis van de resultaten dat de gesprekstekeningen de leerlingen zicht hebben gegeven op hun belemmeringen en de positieve en negatieve consequenties hiervan. Het gebruik van visuele strategieën zoals sjablonen, kleurgebruik en symbolen lijkt de leerlingen bewust gemaakt te hebben van de relatie tussen actie en reactie en hun invloed op hoe dingen verlopen. Uit de labels in de gespreksverslagen blijkt dat deze vorm van gespreksvoeren bewustwording en zelfreflectie bij de leerlingen lijkt te stimuleren en meer inzicht in hun zelfbeeld lijkt te geven.

Uit de theorie blijkt dat *Teken je gesprek over gedrag* de leerlingen controle over het gesprek geeft doordat ze zelf kunnen bepalen wat ze willen bespreken, wat ze willen onderzoeken en wat er op papier komt (De Vreede, 2018). Dit gevoel van autonomie geeft zelfvertrouwen en zelfwaardering (Van Meersbergen & De Vries, 2017) en zorgt voor een toename van betrokkenheid en gevoel van eigenaarschap (Van Kooten, 2013). Dit maakt de leerlingen gemotiveerder om na te denken over hun gedrag, de gevolgen hiervan. Hierdoor komen zij tot nieuwe perspectieven en inzichten (De Vreede, 2018) wat leidt tot meer zelfkennis.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de wijze waarop *Teken je gesprek over gedrag* de gesprekken visueel vormgeeft en de leerlingen in hun kracht zet naar alle waarschijnlijkheid ondersteunend is geweest bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld.

### 5.1.3 Deelvraag 3

De analyses uit paragraaf 4.3 geven antwoord op deelvraag 3, *In hoeverre ervaren de leerlingen en hun leerkracht verschil in het aangeven van onderwijsbehoeften voor en na de aanpassingen in de communicatie?*

Doordat de leerlingen meer zicht hebben gekregen in hun zelfbeeld en zij naar aanleiding hiervan hun gedrag in bepaalde situaties wensen te veranderen, zijn onderwijsbehoeften ontstaan. Uit de analyses van de schaalvragen blijkt dat zowel leerling 1 als de leerkracht na de gesprekscyclus een verbetering ervaren in het aangeven van onderwijsbehoeften. De leerling en de leerkracht ervaren min of meer dezelfde verbetering met betrekking tot 'boosheid aanvoelen' en 'uit de situatie stappen'. Het vertellen van gedachtes en gevoelens waardeert de leerkracht na de gesprekken

beduidend hoger (7) dan de leerling (3). Een mogelijke verklaring hiervoor zou het gebrek aan zelfvertrouwen kunnen zijn; de leerling geeft aan dit nog steeds lastig te vinden. De leerling geeft aan in zijn algemeenheid tevreden te zijn met zijn ontwikkeling, maar ook dat hij zich nog niet helemaal zeker voelt of hij het zonder begeleiding vol kan houden. Een wekelijks gespreksmoment zou hem ondersteunen. Hiermee geeft hij een nieuwe onderwijsbehoefte aan.

Leerling 2 geeft aan te ervaren dat de gesprekken hem geholpen hebben bij het aangeven van zijn onderwijsbehoeften met betrekking tot het aan anderen vertellen wat hij denkt, voelt en wil, bij het vragen om hulp en bij het hebben van meer contact met klasgenoten. Ook de leerkracht ervaart een verbetering, maar met uitzondering van het contact met klasgenoten, aanzienlijk minder dan de leerling. Het verschil in score van zes of meer op een schaal van tien voor de onderwijsbehoeften aangaande 'vertellen van gedachtes/gevoelens', 'hulp vragen' en 'zeggen wat ik wil' tussen leerling en leerkracht kan mogelijk verklaard worden vanuit de theorie dat de leerling belemmerd wordt bij het ontwikkelen van een realistisch zelfbeeld door een gebrekkige ToM (Quak, 2010).

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat zowel de leerlingen als de leerkracht na de aanpassingen in de communicatie een positief verschil ervaren in het aangeven van onderwijsbehoeften.

## 5.2 Beantwoording hoofdvraag

Op basis van de gegeven antwoorden op de deelvragen in paragraaf 5.1 kom ik tot onderstaande antwoorden op de hoofdvraag *Hoe kunnen aanpassingen in de communicatie de leerlingen met autisme ondersteunen bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld zodat zij beter in staat zijn hun onderwijsbehoeften aan te geven?*

Uit het antwoord op deelvraag 1 blijkt welke aanpassingen ik in de omgeving en tijdens de gespreksvoering heb gedaan vanuit de brede beeldvorming en het theoretisch kader om aan te sluiten bij de prikkelverwerking, betekenisverlening, communicatieniveau, eigenschappen en kwaliteiten van de leerlingen met autisme. Zo heb ik gebruik gemaakt van de strategieën voorspelbaar maken van en controle geven over de prikkel (Van Berckelaer-Onnes et al. (2018). Daarnaast heb ik tijdens de gespreksvoering de kwaliteiten van de leerlingen ingezet en benadrukt, omdat dit kan leiden tot het versterken van het zelfvertrouwen, positieve emoties en het

verminderen van stress (Autisme Expertisecentrum, 2017). Hiermee ben ik tegemoetgekomen aan het advies voor een aanpak op maat (Agterveld, 2015; VAB, 2016, Van der Sommen, 2018).

Ik heb gekozen voor een visuele gespreksvorm vanwege de visuele voorkeur van de leerlingen en omdat visualisaties houvast bieden (De Bruin, 2018; De Hoog et al., 2012). Om hier invulling aan te geven heb ik gebruik gemaakt van de gespreksmethode *Teken je gesprek over gedrag*. Uit het antwoord op deelvraag 2 blijkt dat de oplossingsgerichte gespreksvoering, de heldere structuur van de gesprekscyclus en de inzet van verschillende visuele strategieën de leerlingen meer inzicht lijkt te hebben gegeven in wie ze zijn, hoe ze denken en handelen, wat hier de gevolgen van zijn en wat ze kunnen (zelfbeeld), maar ook wat ze willen en wat ze hiervoor nodig hebben (onderwijsbehoeften).

Ik heb de leerlingen en leerkrachten door middel van schaalvragen gevraagd aan te geven hoe zij het aangeven van onderwijsbehoeften voor en na de aanpassingen in de communicatie hebben ervaren. Uit het antwoord op deelvraag 3 blijkt dat zowel de leerlingen als de leerkracht ervaren dat het aangeven van onderwijsbehoeften na de aanpassingen in de communicatie is verbeterd.

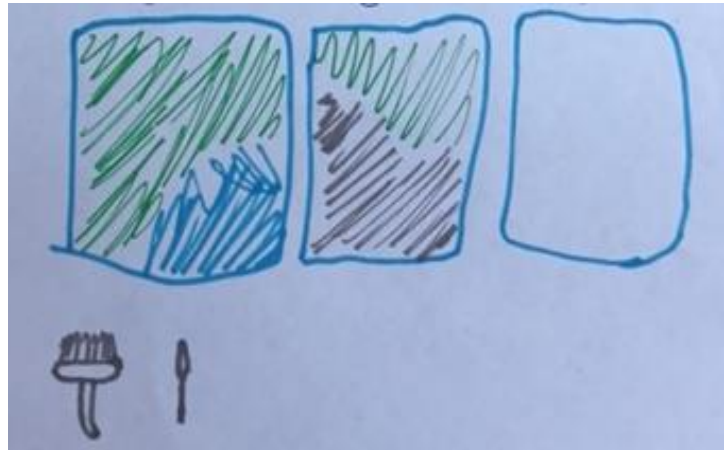
Uit deze antwoorden blijkt hoe aanpassingen in de communicatie de leerlingen met autisme hebben ondersteund bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld waardoor zij beter in staat blijken hun onderwijsbehoeften aan te geven.

### 5.3 Discussie

In dit onderzoek wilde ik onderzoeken hoe aanpassingen in de communicatie de leerlingen met autisme kunnen ondersteunen bij het aangeven van hun onderwijsbehoeften. In deze paragraaf reflecteer ik op het onderzoeksproces, wat de waarde van dit onderzoek voor onze school is en wat dit onderzoek heeft betekend voor mijn eigen ontwikkeling.

Voor mij is dit onderzoeksproces er één geweest met hoogte- en dieptepunten. De hoogtepunten zitten vooral in het handelingsdeel. Het verzamelen en analyseren van de vragenlijsten, het samenvoegen van theorie en praktijk om tot aanpassingen op maat te komen en vooral de gesprekken met de leerlingen hebben mij enthousiast gemaakt en energie gegeven. Tijdens de gesprekken hebben de leerlingen mij een inkijk gegeven in hun manier van denken, waarnemen en beleven, zoals blijkt uit Figuur 8 waarin leerling 1 mij aan de hand van een metafoor duidelijk maakt hoe het bij hem gaat. Hij tekent een schilderij en geeft aan dat zijn schilderij snel vol is en dat hij tijd

nodig heeft om ruimte te maken, zodat er nieuwe dingen bij kunnen. Om ruimte te maken, gebruikt hij witte verf (=grijze stift). Dat hij soms een nieuw schilderij wil, maar dat het tijd kost om dit te halen. Vervolgens tekent hij een blokkwast en een penseel en geeft aan dat dat zijn kwast de blokkwast is en dat andere mensen een penseel hebben. “En daarom is mijn schilderij eerder vol”.



*Figuur 8, Metafoor van leerling 1*

Door de visuele ondersteuning tijdens de gesprekken lijkt het erop dat het de leerlingen is gelukt inzicht in zichzelf te krijgen. Ik gebruik bewust het woord ‘lijkt’, omdat ik voor het beantwoorden van deelvraag 2 gebruik heb gemaakt van kwalitatieve gegevens en voorzichtig dien te zijn met het trekken van conclusies. Ik kan namelijk niet volledig uitsluiten dat mogelijk ook andere factoren van invloed zijn geweest op de resultaten. Ik vraag mij af of en hoe ik hierin had kunnen voorzien. Toch meen ik met aan zekerheid grenzende waarschijnlijkheid te mogen concluderen dat door deze manier van gesprekken voeren het gevoel van zelfvertrouwen, eigenwaarde, zelfkennis en zelfbesef, ofwel hun zelfbeeld, is toegenomen. Ik ben dankbaar voor de ervaringen uit dit onderzoek en gun deze ook andere leerlingen met autisme en mijn collega’s, omdat ik geloof dat dit zal bijdragen in het begrijpen van elkaars taal en daarmee de acceptatie van diversiteit.

Een dieptepunt in dit onderzoek is de twijfel die als een rode draad door dit onderzoek heeft gelopen en ervoor gezorgd heeft dat ik meermaals de hoofd- en deelvragen heb aangepast. Ik twijfelde over woordkeuzes, of de vragen wel overeenkwamen met wat ik wilde onderzoeken, of de theorie wel passend was en of de uitkomsten van de interventies wel antwoord gaven op mijn vragen. Vragen die ervoor gezorgd hebben dat ik meermaals opnieuw in de theorie op zoek naar antwoorden ben gegaan, met als gevolg veel schrappen en herschrijven. Een proces dat mij veel energie heeft gekost, maar waarvan ik ook veel geleerd heb, zowel wat betreft kennis als onderzoeksvaardigheden. Zo ben ik door het opstellen van het theoretisch kader in aanraking gekomen met meerdere bronnen en daarmee perspectieven. In mijn uiteindelijke keuze ben ik uitgegaan van wat aansluit bij de visie van de school en wat past bij mij, zoals het benaderen van autisme vanuit diversiteit, integratie en oplossingsgericht denken. Achteraf gezien had ik wellicht vanuit een meer integrale benadering

kunnen kijken, aangezien de uiteindelijke deelnemers aan dit onderzoek leerlingen van groep 8 zijn die te maken krijgen met een transitie naar het voortgezet onderwijs.

De gesprekken hebben plaatsgevonden in een periode van zes weken. Zoals uit de resultaten en conclusies blijkt, lijkt het erop dat de aanpassingen in de communicatie hebben bijgedragen aan het beter aangeven van onderwijsbehoeften. Toch had ik graag wat meer tijd gehad voor het handelingsdeel, zodat het mogelijk was geweest een vertrouwensrelatie op te bouwen met andere leerlingen met autisme op onze school, zodat ook zij hadden kunnen deelnemen aan dit onderzoek. Wellicht had ik met meer tijd ook uitspraken kunnen doen over de effecten van de aanpassingen in de communicatie op langere termijn.

De kleine groep respondenten en het feit dat dit onderzoek een contextgebonden onderzoek is waarin aanpassingen op maat zijn gedaan, maakt dat het niet mogelijk is algemeen geldende conclusies te trekken (De Lange et al., 2018). Toch ben ik van mening dat de resultaten van dit onderzoek van waarde zijn voor onze school en eventueel ook voor andere scholen. Uit dit onderzoek blijkt namelijk hoe in de communicatie rekening gehouden kan worden met de andere manier van communiceren, waarnemen en betekenis verlenen van leerlingen met autisme. Een aanpak die in lijn is met passend onderwijs en wat de school nastreeft ten aanzien van het omgaan met diversiteit. Daarnaast geven de resultaten van dit onderzoek mijns inziens aanleiding voor verdere toepassing binnen onze school. De methode *Teken je gesprek over gedrag* is namelijk niet specifiek ontwikkeld voor leerlingen met autisme. Volgens De Vreede (2018) kunnen ook chaotische en associatief denkende leerlingen gebaat zijn bij deze visuele ondersteuning. Hierdoor kan deze manier van gespreksvoeren wellicht ondersteunend zijn voor alle leerlingen die problemen onderkennen bij het verwoorden van onderwijsbehoeften tijdens kindgesprekken.

Voor dit onderzoek heb ik gebruik gemaakt van de vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten van het Autisme Expertisecentrum (2017). Dit hulpmiddel is speciaal ontwikkeld om de kwaliteiten van mensen met autisme in kaart te brengen. Door een gebrekkige ToM kan het voor leerlingen met autisme lastig zijn zich te verplaatsen in de ander. Wat voor mijn gevoel tegenstrijdig is en wat ik niet kan verklaren, is dat 8 van de 59 vragen beginnen met "Anderen vinden dat....". Vandaar dat ik met mevrouw Spek heb gemaild, klinisch psycholoog en een van de opstellers van de vragenlijst, om haar mijn vraag voor te leggen (bijlage 9). Haar antwoord was "Dit is inderdaad de reden, vaak horen ze van anderen dingen over zichzelf die ze van zichzelf niet weten (inderdaad door de

gebrekkige theory of mind)”. Ik stel het feit dat ik antwoord heb gekregen zeer op prijs. Desondanks vind ik het antwoord zelf niet helemaal bevredigend.

#### 5.4 Aanbevelingen

Uit dit onderzoek blijkt hoe aanpassingen in de communicatie de leerlingen met autisme kunnen ondersteunen bij het verkrijgen van inzicht in hun zelfbeeld, zodat zij beter in staat zijn hun onderwijsbehoeften aan te geven. Naar aanleiding hiervan zullen aanbevelingen gedaan worden die in lijn zijn met de visie van de school ten aanzien van omgaan met diversiteit.

##### 1. Zorg voor een brede beeldvorming

Iedere leerling is uniek, dat geldt ook voor leerlingen met autisme. Een kant-en-klare aanpak bestaat niet. Om tot ondersteuning op maat te komen voor alle leerlingen met autisme op onze school, is een brede beeldvorming essentieel (Van der Sommen, 2018). Deze brede beeldvorming wordt verkregen door vanuit verschillende transparanten zoals prikkelverwerking, communicatieniveau, kwaliteiten en valkuilen, naar de leerlingen te kijken. Hierdoor kan een sensorisch waardevolle omgeving gerealiseerd worden, waar de leerlingen optimaal kunnen functioneren en leren (Van der Sommen, 2018). Voor deze brede beeldvorming is samenwerking met de leerling en diens ecologie (Van Meersbergen & Jeninga, 2012) fundamenteel. Verder is het wenselijk de beeldvorming niet te definiëren in termen van beperkingen. Hiermee worden de leerlingen tekort gedaan, want afhankelijk van hoe de omgeving ermee omgaat, kunnen kenmerken van autisme ook kwaliteiten zijn (VAB, 2016).

##### 2. Visualiseer de gesprekken

Tijdens de kindgesprekken die op onze school gehouden worden, kunnen eenvoudig misverstanden ontstaan tussen de leerkracht en de leerling met autisme als gevolg van de andere wijze van waarneming, communicatie en betekenisverlening (De Bruin, 2018). Leerlingen met autisme hebben over het algemeen een voorkeur voor visuele communicatie (De Hoog et al., 2012). Hetgeen kan worden gezien, wordt beter begrepen en blijft hen langer bij. Op basis van de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat de gespreksmethode *Teken je gesprek over gedrag* in deze visuele ondersteuningsbehoefte voorziet vanwege de kernachtige en concrete weergave van gesprekken met behulp van sjablonen, kleurgebruik

en symbolen (De Vreede, 2018). Voor het gebruik van deze gespreksmethode is geen training voor de leerkrachten nodig, waardoor de methode direct inzetbaar is.

### 3. Waarborg een doorgaande lijn

Het kan vervelend voor leerlingen met autisme en hun ouders zijn, als gemaakte afspraken steeds opnieuw uitgelegd moeten worden aan andere leerkrachten op school (VAB, 2016). Ook vanuit het perspectief van de leerkrachten is het zinvol als zij op de hoogte zijn van oplossingen en aanpassingen die ondersteunend zijn voor de betreffende leerling, zodat zij de ingezette ondersteuning kunnen voortzetten. Vandaar de aanbeveling om gemaakte afspraken met leerlingen over aanpassingen of uitzonderingen schriftelijk vast te leggen in een persoonlijk communicatieprofiel en dit te communiceren binnen de school (Verstraete, 2014). De informatie verkregen uit de brede beeldvorming kan hier eveneens in worden vastgelegd. Zo wordt als het ware een persoonlijke handleiding gecreëerd voor de omgang met de leerling met autisme die van jaar tot jaar binnen de school kan worden doorgegeven en kan worden aangevuld. Hiermee wordt een doorgaande lijn in de persoonlijke aanpak voor de leerlingen met autisme gewaarborgd.

Om autisme te kunnen begrijpen en om tot de juiste ondersteuning te kunnen komen, is specialistische expertise over autisme nodig, zodat het onderwijs passend gemaakt kan worden door de kennis in relatie te brengen met de eigenschappen van de leerling en diens ecologie (VAB, 2016). Hoe het opzetten en implementeren van een persoonlijk communicatieprofiel voor alle leerlingen met autisme op onze school gerealiseerd kan worden en wat hierbij de rol van de intern begeleiders en de expertdocenten kan zijn, zou een mogelijk onderwerp voor een vervolgonderzoek kunnen zijn. Ik onderschrijf het advies van Sinclair (1989) dat het uitgangspunt hierbij niet inpassen, maar wederzijds aanpassen dient te zijn:

“Als je mij wilt helpen, probeer me dan niet te veranderen, zodat ik in jouw wereld pas... Schenk mij de waardigheid om me te ontmoeten zoals ik ben... Werk met mij om bruggen te slaan tussen ons.”

Agterberg-Rouwhorst, S. (2015). *Autisme anders bekeken. Omdat geen kind hetzelfde is.*

Antwerpen: Garant.

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. en Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland.* HBO-raad.

Geraadpleegd op 11 februari 2019 van

[https://www.marnixacademie.nl/Portals/0/OpenContent/2017-10\\_Gedragscode\\_praktijkgericht\\_onderzoek\\_def.pdf](https://www.marnixacademie.nl/Portals/0/OpenContent/2017-10_Gedragscode_praktijkgericht_onderzoek_def.pdf)

Autisme Expertisecentrum (2017). *Vragenlijst naar eigenschappen en kwaliteiten.*

Gedownload op 02-02-2019 van

[https://www.anneliesspek.nl/wp-content/uploads/2018/11/Vragenlijst-naar-eigenschappen-en-kwaliteiten\\_3.pdf](https://www.anneliesspek.nl/wp-content/uploads/2018/11/Vragenlijst-naar-eigenschappen-en-kwaliteiten_3.pdf)

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met autisme en Aspergersyndroom. Verschillende ervaringen, verschillende werelden.* Antwerpen: Garant.

Bogdashina, O. (2006). *Communicatiekwesaties bij Autisme en Syndroom van Asperger. Spreken we dezelfde taal?* Antwerpen: Garant

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, p. 513-531.

Cauffman, L. & Van Dijk, D. (2016). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs* (3<sup>e</sup> druk). Amsterdam: Boom.

De Bruin, C. (2018). *Geef me de 5. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme* (18<sup>e</sup> druk). Doetinchem: Graviant Educatieve Uitgaven.

De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2018). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (8<sup>e</sup> druk). Antwerpen: Garant.

De Vreede, A. (2018). *Teken je gesprek over gedrag. Maak je gesprek visueel* (4<sup>e</sup> druk). Huizen: Pica.

Diekstra, R. (2003). *De grondwet van de opvoeding*. Uithoorn: Karakter.

Duckworth, K., Akerman, R., MacGregor, A., Salter, E., & Vorhaus, J. (2009). *Self-regulated learning: a review of literature*. Geraadpleegd op 5 februari 2019 van <http://discovery.ucl.ac.uk/10003179/1/Duckworth2009Selfregulatedpdf.pdf>

Frith, U. (2008). *Autism. A very short introduction*. New York: Oxford University Press.

Furman, B. (2017). *De methode Kids' Skills. Op speelse wijze vaardigheden ontwikkelen bij kinderen* (8<sup>e</sup> druk). Soest: Nelissen.

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad.  
Geraadpleegd op 12 januari 2019 van  
File:///C:/Users/Ruijsenaars/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/dossier-autismespectrumstoornissen-een-leven-lang-anders%20(1).pdf

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers, maximizing impact on learning*. London: Routledge.

Inspectie van het Onderwijs. (2018). *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kohnstamm, R. (2009 ). *Kleine ontwikkelingspsychologie deel I: het jonge kind* (zesde herziene druk). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

- Maljaars, J. & Noens, I. (2008). Communicatie zonder representatie: ondersteunende communicatie op maat. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*, p. 58-66.
- Mesibov, G., Shea, V., & Schopler, E. (2004). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- OC&W (1990). *Weer samen naar school – Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs op maat te bieden*. Den Haag: SDU.
- Pameijer, N. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces* (2<sup>e</sup> druk). Den Haag: Acco.
- Quak, G. (2010). Beeldkracht. Video Interactie Analyse: een krachtig hulpmiddel bij het in beeld brengen van autisme. *Reader leerroute Autisme*. Tilburg, Fontys OSO. Geraadpleegd op 28 mei 2019 van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut5/Documents/Basis-%20Quak,%20G.%20\(2010\)%20Beeldkracht.pdf#search=quak%20beeldkracht](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut5/Documents/Basis-%20Quak,%20G.%20(2010)%20Beeldkracht.pdf#search=quak%20beeldkracht)
- Roeden, J. & Bannink, F. (2007). *Handboek oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*. Amsterdam: Pearson.
- Schrurs, J. (2009). *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen. Wat zeg je van jezelf?* Meijel: VIA.
- Schrurs, J. (2010). *Autisme en communicatie*. Geraadpleegd op 11 januari 2019 van [https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut3/Documents/Schrurs,%20J.%20\(2010\)%20communicatie%20TEACCH.pdf](https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/gedrag/gaut3/Documents/Schrurs,%20J.%20(2010)%20communicatie%20TEACCH.pdf)
- Schuman, H. (2013). Passend onderwijs vanuit een internationaal perspectief. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52 (3-4), 155-171.

- Sinclair, J. (1989). Bridging the Gaps: an inside-out view of autism. In E. Schopler & G.B. Mesibov. (Eds.). *High-functioning individuals with autism*. Geraadpleegd op 18 mei 2019 van <http://www.aettraininghubs.org.uk/wp-content/uploads/2014/11/Bridging-the-Gaps-An-Inside-Out-View-of-Autism.pdf>
- Van Beemen, L. (2006). *Ontwikkelingspsychologie* (3<sup>e</sup> druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van Berckelaer-Onnes, I. (red.). (2017). *Autisme in de school. Een passend aanbod binnen passend onderwijs*. (3<sup>e</sup> druk). Amsterdam: Boom.
- Van Berckelaer-Onnes, I., Degrieck, S., & Hufen, M. (2018). *Autisme en zintuiglijke problemen* (3<sup>e</sup> druk). Amsterdam: Boom.
- Van Dongen, M. (2011). *Dramaqueen of gewoon autisme? Mijn leven voor en na de diagnose*. Antwerpen: Garant.
- Van der Sommen, I. (2018). *Autisme, samen aan de slag! 9 aanraders* (2<sup>e</sup> druk). Dordrecht: InStondo.
- Van Kooten, K. (2013). Gesprekken met leerlingen. *JSW*, 97(10), 25-28.
- Van Meersbergen, E. & De Vries, P. (2017). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden Aanpak Hulpmiddelen* (2<sup>e</sup> druk). Utrecht: Perspectief.
- Van Meersbergen, E. & Jeninga J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51(4), 175-185.
- Van Swet, J. & Munneke, L. (2017). *Praktijkgericht onderzoeken in het onderwijs*. Amsterdam: Boom.
- Vanuit Autisme Bekeken (2015). *Levensbrede aanpak bij autisme. Maatschappelijke businesscase*. Geraadpleegd op 12 januari 2019 van

[https://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/producten/vab\\_mbc\\_rapport\\_opmaak\\_def\\_lr\\_single\\_04102015\\_0.pdf](https://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/producten/vab_mbc_rapport_opmaak_def_lr_single_04102015_0.pdf)

Vanuit Autisme Bekeken (2016). *Passend onderwijs vanuit autisme bekeken. Samen bouwen aan een kansrijke toekomst*. Geraadpleegd op 12 januari 2019 van [https://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/producten/vab\\_rapport\\_onderwijs\\_web-pdf-singlepages\\_0.pdf](https://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/producten/vab_rapport_onderwijs_web-pdf-singlepages_0.pdf)

Vermeulen, P. (2010). Autisme als contextblindheid. *Logopedie en Foniatrie*, 2, 58-61. Geraadpleegd op 14 januari 2019 van [https://www.han.nl/onderzoek/kennismaken/han-sociaal/lectoraat/levensloopbegeleiding-bij-autisme/publicaties/\\_attachments/autisme\\_als\\_contextblindheid.pdf](https://www.han.nl/onderzoek/kennismaken/han-sociaal/lectoraat/levensloopbegeleiding-bij-autisme/publicaties/_attachments/autisme_als_contextblindheid.pdf)

Vermeulen, P. & Degrieck, S. (2006). *Mijn kind heeft autisme. Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners* (2e druk). Tiel: Lannoo.

Verpoorten, R., Versteegen, M. & Hagen, P. (2011). Nederlandse versie SPCR van Kentalis SensPRC-Kentalis 2011. In I. van Berckelaer-Onnes, S. Degrieck & M. Hufen, *Autisme en zintuiglijke problemen* (3<sup>e</sup> druk, p. 115-150). Amsterdam: Boom.

Verstraete, I. (2014). *Communicatiebox voor school en ouders. Voor ondersteuning van normaal begaafde kinderen en jongeren met autisme*. Huizen: Pica.

Wing, L. (2006). *The autistic spectrum: A guide for parents and professionals*. London: Constable.