

Kinderen met ASS binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X

Hoe leerkrachten kunnen aansluiten op de
ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS



Nicole Hayes

Studentnummer: 2185918

Fontys Hogeschool

Sociale studies

Afstudeerrichting Jeugd

Begeleiders: T. van der Steeg-Hamoen

M. van der Steeg

Progress code: 56V4J-AFOZ

Datum: 18 augustus 2016

Samenvatting

Door de komst van het Passend onderwijs en de veranderingen, die deze voor leerkrachten met zich meebrengt, voelen veel leerkrachten zich in het speciaal onderwijs overbelast (Meijer, 2009; Onderzoek SP, 2015). Zij krijgen nu te maken met te grote klassen met leerlingen met steeds zwaardere, complexe en tegengestelde problemen. Bijna de helft van de ondervraagde leerkrachten - vanuit onderzoek SP onder 700 leerkrachten vanuit het speciale onderwijs - geeft aan, dat hij onvoldoende begeleiding en ondersteuning kan geven aan de kinderen uit zijn klas. De vraag roept zich op of leerkrachten werkend binnen het orthopedagogisch onderwijsinstituut X (Cluster 4) - ondanks alle perikelen rondom de veranderingen ten gevolge van de wet op het Passend onderwijs - in staat zijn om in hun begeleiding en ondersteuning aan te sluiten bij kinderen met ASS van vijf tot achttien jaar. Autismespectrumstoornissen (ASS) behoort tot een van de belangrijkste ontwikkelingsproblemen die kinderen hebben, die aangemeld worden op cluster 4 onderwijs (Scholte, 2008).

Het doel van dit onderzoek is om kennis en inzichten te verwerven over wat leerkrachten, werkzaam binnen orthopedagogische instelling X (Cluster 4), aan kennis, inzicht en vaardigheden nodig hebben om in hun begeleiding aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS) tussen de vijf en achttien jaar. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *‘Wat hebben leerkrachten, werkzaam binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X (Cluster 4), nodig aan kennis, inzicht en vaardigheden om in hun begeleiding aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS) tussen de vijf en achttien jaar?’*

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn er semigestructureerd interviews gehouden met tien leerkrachten die werkzaam zijn binnen het speciaal onderwijs (Cluster 4). De respondenten zijn geselecteerd op de items: verschil in aantal jaren ervaring, achtergrond en opleiding. Leerkrachten van orthopedagogische onderwijsinstelling X hebben bepaalde kennis, inzichten, een basishouding (competenties) en handvaten nodig om aan te sluiten bij leerlingen met ASS. Alhoewel zij aangeven over verschillende competenties te beschikken, blijft het voor hen van groot belang om kritisch te blijven reflecteren over hoe zij omgaan met deze kinderen. Het is belangrijk, dat zij regelmatig overleggen met en feedback vragen aan hun collega's om hun inzichten scherp te houden om er zo voor te zorgen, dat zij optimaal aansluiten bij deze groep kinderen. Daarbij is het noodzakelijk dat zij op de hoogte blijven van de nieuwste inzichten en ontwikkelingen met betrekking tot de doelgroep ASS en daartoe - zo nodig - bijscholing volgen. Ook is het nodig dat zij handelingsgericht te werk gaan en samen met de hulpverlening - vanuit (eventuele) behandelplannen - kijken naar een betere terugkoppeling van zorg naar onderwijs en van onderwijs naar zorg. Daarbij moet niet alleen gewezen worden naar de foutieve koppeling van de zorg naar het onderwijs, er moet ook gekeken worden wat het onderwijs voor rol hierbij speelt/kan spelen.

Op basis van de resultaten wordt orthopedagogische onderwijsinstelling X aanbevolen om ouders meer te betrekken bij de school, zodat de positie van de ouders versterkt. Daarnaast wordt er aanbevolen om door oplossingsgericht te werk te gaan de samenwerking tussen verschillende partijen en de school te versterken. Tevens wordt er in de aanbevelingen aangegeven, dat er een regelmatige reflectie op de werkwijze van leerkrachten met kinderen met ASS moet plaatsvinden. Tot slot wordt er als advies gegeven aan orthopedagogische onderwijsinstelling X om voor verdere professionalisering van leerkrachten bijscholing te blijven aanbieden.

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksrapport *‘Hoe leerkrachten in hun begeleiding kunnen aansluiten op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS?’*. Het onderzoek over deze aansluiting is gehouden op orthopedagogische onderwijsinstelling X in Nederland. Dit onderzoek is geschreven in het kader van mijn afstuderen aan de opleiding Social Work op Fontys Hogeschool Eindhoven (FHSS). Van februari 2016 tot en met augustus 2016 was ik bezig met het doen van onderzoek en het schrijven van dit onderzoeksrapport.

Ik liep stage op een speciaal onderwijs school, cluster 4, waar ik jongeren begeleidde (binnen een schoolse setting) in de leeftijd van 8 t/m 12 en 14 t/m 17. Deze jongeren volgen onderwijs op een cluster 4 school, omdat zij beperkingen laten zien in hun gedrag, zoals ASS, ADHD, angststoornissen, et cetera. De leerlingen met ASS trokken enorm mijn aandacht en vragen weer een andere begeleiding dan bijvoorbeeld leerlingen met ADHD. In mijn opleiding kreeg ik veel informatie over de stoornis ASS. Daardoor was ik bekend met de kenmerken van deze stoornis. De leerkrachten, die werkzaam zijn op orthopedagogische onderwijsinstelling X, hebben een totaal andere opleiding (PABO) gevolgd dan ik (FHSS). Daarom vroeg ik me af in welke mate en op welke manier zij vanuit hun opleiding aansluiten op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS. Zo kwam ik op het idee voor dit onderzoek. Mijn doel van dit onderzoek was om te achterhalen wat leerkrachten werkzaam binnen het speciaal onderwijs (cluster 4) nodig hebben om de aansluiting op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS te optimaliseren. Mijn onderzoek mocht ik uitvoeren op de instelling waar ik stage liep. Zij gaven mij ook de ruimte en mogelijkheid om dit onderzoek zo goed mogelijk te kunnen uitvoeren. Tijdens dit onderzoek werd ik ondersteund door mevrouw W.Hensing-Verdegen, het aanspreekpunt van de onderwijsinstelling, en door mijn afstudeerbegeleiders vanuit de opleiding FHSS.

Bij deze wil ik graag mijn dank betuigen aan mijn afstudeerbegeleiders, voor alle steun die zij mij boden tijdens dit onderzoeksproces. Tevens wil ik mevrouw W. Hensing -Verdegen bedanken voor alle hulp, die zij gaf, zoals het samen brainstormen over dit onderwerp en het verschaffen van de verificatie, waartoe zij mij probleemanalyse moest bestuderen. Ook dank aan alle respondenten, die hebben meegewerkt aan dit onderzoek door deel te nemen aan de interviews om mij zo de nodige informatie te verschaffen om een antwoord te geven op de gestelde onderzoeksvraag.

Met vriendelijke groet,
Nicole Hayes

19 augustus 2016, Gemert

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	1
Voorwoord	2
Inleiding	5
Hoofdstuk 1 Context en probleemschets.....	7
1.1 Probleemanalyse.....	7
1.1.1 Invloeden van wet- en regelgeving op het onderwijs	7
1.1.2 Onderwijs en jeugdhulpverlening, orthopedagogische onderwijsinstelling X	8
1.1.3 Leerkrachten in het speciaal onderwijs en kinderen met ASS.	9
1.2 Probleemstelling en verificatie	11
1.2.1 Probleemstelling.....	11
1.2.2 Verificatie	11
1.3 Doelstelling	11
1.4 Vraagstelling en deelvragen	12
1.4.1 Vraagstelling	12
1.4.2 Deelvragen.....	12
1.4 Begripsafbakening.....	12
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	14
2.1 Verantwoording gekozen thema's.....	14
2.2 Kenmerken van kinderen met ASS	14
2.3 Leerkrachten en kinderen (en hun ouders/jeugdhulpverlening) met ASS op school	15
2.4 Ondersteunende methodieken voor kinderen met ASS	17
Hoofdstuk 3 Methodologie.....	19
3.1 Onderzoekspopulatie en steekproef.....	19
3.1.1 Onderzoekspopulatie	19
3.1.2 Steekproef.....	19
3.2 Dataverzamelingsmethode	21
3.2.1 Onderzoeksmethode	21
3.2.2 Ethische verantwoording.....	22
3.3 Meetinstrument.....	22
3.4 Data-analyse	23
Hoofdstuk 4 Resultaten	25
4.1 Deelvraag 1 Wat doen leerkrachten nu om aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen met ASS?	25

4.2 Deelvraag 2 Welke krachten en belemmeringen ervaren leerkrachten bij het begeleiden van leerlingen met ASS?	28
4.3 Deelvraag 3 Wat is er nodig aan ondersteuning voor de leerkrachten om de aansluiting te optimaliseren? 32	
Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen	33
Hoofdstuk 6 Discussie.....	37
6.1 Betekenis en bruikbaarheid	38
6.2 Sterkte- en zwakteanalyse	40
Literatuur.....	41
Bijlagen	46
Bijlage 1	46
Bijlage 2	49

Inleiding

Aanleiding van dit onderzoek was de vraag wat leerkrachten, werkzaam binnen orthopedagogische instelling X (Cluster 4 onderwijs), nodig hebben aan kennis, inzicht en vaardigheden om in hun begeleiding aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS) tussen de vijf en achttien jaar. Orthopedagogische onderwijsinstelling X is een orthopedagogisch onderwijsinstituut (speciaal onderwijs) en verzorgt onderwijs en begeleiding aan kinderen van vijf tot achttien jaar met ernstig gedrag en/of psychiatrische problemen, waaronder veel kinderen met ASS (Cluster 4). (De Hilt, n.d.) Binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X wordt een breed spectrum van gedragsstoornissen en belemmeringen behandeld. Er is gekozen voor kinderen met ASS, omdat dit een van de belangrijkste doelgroepen is van Cluster 4 onderwijs binnen instelling X (Scholte, 2008; De Hilt, n.d.). Het valt op, dat leerlingen met ASS op cluster 4-scholen vaak meerdere stoornissen hebben dan leerlingen met ASS op het reguliere onderwijs met leerlinggebonden financiering (onderwijsinspectie, 2013).

Door een herziening van het stelsel van Passend onderwijs stelt de overheid zich tot doel om zo veel mogelijk 'kwetsbare' kinderen, waaronder kinderen met ASS, te plaatsen en te laten integreren in het 'gewone' onderwijs (Van Gennep, 2000 zoals beschreven in Schuman, n.d.). Dit doel past binnen het denken vanuit het sociale- of burgerschapsmodel als tegenhanger van het medische model. De invoering van het Passend onderwijs houdt echter niet in dat speciaal onderwijs verdwijnt (Speciaal onderwijs, 2013). Door de komst van het Passend onderwijs en de veranderingen, die dit voor leerkrachten met zich meebrengt, voelen veel leerkrachten zich in het speciaal onderwijs overbelast (Meijer, 2009). Volgens SP-kamerlid Tjitske Siderius (2015, zoals beschreven in onderzoek SP, 2015) blijkt uit een onderzoek onder 700 leerkrachten in het speciaal onderwijs, dat deze leerkrachten, ten gevolge van de invoering het Passend onderwijs, een te hoge werkdruk ervaren. Bijna de helft van de ondervraagde leerkrachten geeft aan, dat hij onvoldoende begeleiding en ondersteuning kan geven aan de kinderen uit zijn klas. Door de invoering van het Passend onderwijs moeten leerlingen met lichtere problemen nu naar het reguliere onderwijs en blijft de zwaardere problematiek volgens hen over voor het speciaal onderwijs. De uitkomst van bovenomschreven onderzoek en de ervaringen van de onderzoeker in de functie van stagiaire binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X met leerkrachten in relatie tot kinderen met ASS, vormen mede de aanleiding, om dit onderzoek te doen.

Opbouw onderzoeksrapport

Na de samenvatting, het voorwoord en de inleiding komen de hoofdstukken 1 t/m 6 aan bod. Hieronder volgt de inhoud van deze hoofdstukken.

In hoofdstuk 1 vindt de probleemanalyse plaats. Er wordt ingegaan op de invloeden van wet - en regelgeving op het onderwijs (overheid, gemeente), de wet op het Passend onderwijs en Passend onderwijs aan kinderen met ASS (macroniveau), op onderwijs en jeugdhulpverlening en orthopedagogische onderwijsinstelling X, een onderwijsinstelling voor kinderen cluster 4, waaronder veel kinderen met ASS (mesoniveau) en leerkrachten in het speciaal onderwijs en kinderen met ASS (microniveau). Aan het einde van dit hoofdstuk worden, aansluitend op de probleemanalyse, de probleemstelling, verificatie en doelstelling, hoofdvraag, deelvragen en begripsafbakening beschreven.

In hoofdstuk 2 wordt het theoretisch kader neergezet. Ingegaan wordt op literatuur, die de basis vormt voor de topiclijst van de interviews. Er wordt ingegaan op kenmerken van kinderen met ASS, leerkrachten en kinderen (en hun ouders/jeugdhulpverlening) met ASS op school, ondersteunende methodieken en behandelingsbenaderingen voor kinderen met ASS, zoals TEACCH, Geef me de vijf, 4D-model en de Oplossingsgerichte benadering.

In hoofdstuk 3 wordt de onderzoekspopulatie omschreven - 28 leerkrachten werkzaam binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X, waaruit een gerichte selectie steekproef (op basis van aantal jaren ervaring, achtergrond en opleiding) is getrokken van 10 leerkrachten -, welke methoden voor dit onderzoek zijn ingezet voor de dataverzameling, data-analyse en ethiek. Ook komt aan bod hoe de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek worden gewaarborgd.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de interviews per deelvraag beschreven; daarvoor is gebruik gemaakt van een code boom in bijlage 3. Er wordt een relatie aangegeven per deelvraag met het theoretisch kader uit hoofdstuk 2.

In hoofdstuk 5 worden de conclusies op de deelvragen beschreven en de hoofdvraag beantwoord (eindconclusie). Er worden aanbevelingen gedaan naar de leerkrachten en de orthopedagogische onderwijsinstelling X. Ook wordt aangegeven hoe de aanbevelingen kunnen worden geïmplementeerd.

In hoofdstuk 6 volgt de discussie en worden er kritische kanttekeningen geplaatst bij het onderzoek. Er wordt daarbij een relatie aangegeven met de probleemanalyse uit hoofdstuk 1. Na hoofdstuk 6 volgen de literatuurlijst en bijlagen.

Hoofdstuk 1 Context en probleemschets

In de probleemanalyse (1.1) wordt het probleem weergegeven op zowel macro-, meso- als microniveau. In paragraaf 1.2 volgen, naar aanleiding van de probleemanalyse, de probleemstelling en verificatie van de probleemstelling. In paragraaf 1.3 wordt de onderzoeksdoelstelling beschreven. Vervolgens komen de hoofdvraag en deelvragen aan bod (par. 1.4) en de begripsafbakening (par. 1.5).

1.1 Probleemanalyse

Binnen de probleemanalyse wordt allereerst ingegaan op de invloed van wet- en regelgeving op het onderwijs. Hierbij wordt ingezoomd op de overheid en gemeente in relatie tot de wet Passend onderwijs (macroniveau, par. 1.1.1.). Vervolgens wordt ingezoomd op onderwijs en jeugdhulpverlening, Passend onderwijs voor kinderen met ASS en instelling X (mesoniveau, par. 1.1.2). Als laatste komen leerkrachten in het speciaal onderwijs en kinderen met ASS aan bod (microniveau par. 1.1.3).

1.1.1 Invloeden van wet- en regelgeving op het onderwijs

Overheid en gemeente

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) houdt via de Inspectie van het Onderwijs toezicht op het naleven van de kwaliteit van onderwijsinstellingen (Bekker & Witte, 2014). ‘Omgaan met en inspelen op de diversiteit van hun leerlingenpopulatie stellen landen wereldwijd voor grote en complexe uitdagingen. Dit geldt ook voor Nederland. Passend onderwijs is het meest recente beleidsinitiatief met als doel het aantal verwijzingen naar het speciaal onderwijs te beperken en leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften te integreren in het reguliere onderwijs’ (Schuman, n.d. p. 2). Via een herziening van het stelsel van Passend onderwijs stelt de overheid zich tot doel om zo veel mogelijk ‘kwetsbare’ kinderen, waaronder kinderen met ASS, te plaatsen en te laten integreren in het ‘gewone’ onderwijs. Helaas blijkt dat het terugdringen van het aantal thuiszitters, waaronder ook kinderen met ASS, volgens Sander Dekker van OCW, ondanks de invoering van Passend onderwijs, niet snel genoeg gaat (NJI, 2016). Het aantal kinderen, dat langer dan vier weken niet naar een reguliere of speciale school is geweest, is nog evenveel als de jaren daarvoor. Ook geeft 61% - zo blijkt uit een onderzoek onder 700 leerkrachten vanuit het speciaal onderwijs - aan, dat het aantal leerlingen dat thuis komt te zitten toeneemt, waartoe volgens hen maatwerk (74%), betere begeleiding (50%) en kleine klassen (46%) nodig zijn om zo het aantal thuiszitters te verminderen (onderzoek SP, 2015).

Door de inwerkingtreding van het nieuwe jeugdstelsel wordt het onderwijsbeleid nu uitgevoerd door de gemeenten (NJI, n.d.; Bekker & Witte, 2014). Hierbij ligt de nadruk onder andere op het bieden van specifieke hulp aan leerkrachten met leerlingen met ASS. Daarbij wordt er door de gemeente onder andere samengewerkt met schoolbesturen.

Wet Passend onderwijs

Met de invoering van de Wet Passend onderwijs in 2014 wil de overheid verschillende doelen bereiken (Rijksoverheid, n.d.; Nederlandse Vereniging voor Autisme, n.d.; Bekker & Witte, 2014). Doelstellingen van Passend onderwijs zijn, onder andere: ‘versterking van de kwaliteit van onderwijs aan leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften, een stelsel met zorgplicht voor de scholen, nieuwe samenwerkingsverbanden die zowel lichte als zware ondersteuning kunnen bieden, een heldere verantwoordelijkheidsverdeling, budgetfinanciering, versterking van de positie ouders, verdere professionalisering van leraren en meer en betere

samenwerking in de keten en met gemeenten (Van Bijsterveldt- Vliegthart, 2011, zoals beschreven in Schuman, n.d. p. 4).

In plaats van Passend onderwijs, wordt er ook wel gesproken over inclusief onderwijs (ION) (Wij-leren.nl, n.d.). Bij ION wordt de specifieke hulp gebracht naar het kind in de ‘gewone’ school. Het ‘speciale’ kind is fysiek wel in dezelfde omgeving als het ‘gewone’ kind, maar doet in werkelijkheid niet echt mee met wat zich afspeelt in de klas. Vanuit deze studies wordt gepleit voor betere voorlichting aan ouders bij het wel of niet kiezen voor ION. De invoering van Passend onderwijs/ION houdt niet in dat het speciaal onderwijs verdwijnt. Zo kunnen kinderen, die het echt nodig hebben, gewoon speciaal onderwijs volgen (Passend onderwijs, 2013).

Passend onderwijs en kinderen met ASS

Het blijkt dat het voor de meeste kinderen met ASS moeilijk is om onderwijs te volgen zonder extra ondersteuning of aanpassingen (Kaspers, 2014).

De Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA) is van mening, dat er onderwijs moet zijn voor alle leerlingen met ASS. Op 29 april 2014 schreef de NVA in samenwerking met de oudervereniging Balans een brief aan de staatssecretaris van Onderwijs (NVA & Balans, 2014). In deze brief bleek uit een enquête - gehouden onder 1500 ouders - dat de helft van de geënquêteerde ouders Passend onderwijs geen goed idee vindt. Er worden zorgen uitgesproken over de toelating, de sociaal emotionele veiligheid, het gebrek aan begrip en inzicht voor specifieke problemen en over het gebrek aan competenties van leerkrachten.

Samenvattend: Via een herziening van het stelsel van Passend onderwijs stelt de overheid zich tot doel om zo veel mogelijk ‘kwetsbare’ kinderen, waaronder kinderen met ASS, te plaatsen en te laten integreren in het regulier onderwijs. Ondanks de invoering van de nieuwe wet Passend onderwijs blijkt het aantal thuiszitters nog te hoog te zijn. De invoering van het Passend onderwijs houdt echter niet in dat speciaal onderwijs verdwijnt. De invoering van het Passend onderwijs brengt ook gevolgen met zich mee voor kinderen met ASS. De NVA stelt, dat er dan ook echt onderwijs moet zijn voor alle leerlingen met ASS.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de relatie tussen onderwijs en jeugdhulpverlening, onderwijs aan kinderen met ASS en orthopedagogische onderwijsinstelling X, waar het onderzoek zal plaatsvinden.

1.1.2 Onderwijs en jeugdhulpverlening, orthopedagogische onderwijsinstelling X

Onderwijs en jeugdhulpverlening

Uit cijfers blijkt, dat de afgelopen jaren de vraag naar speciaal onderwijs en jeugdzorg sterk is toegenomen (Scholte, 2008). Een van de uitgangspunten van Passend onderwijs is het stimuleren van een nauwe samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening (Meijer, 2009). Hierdoor kunnen onderwijs en jeugdhulpverlening gebruik maken van elkaars expertise. Helaas is de jeugdzorg, aldus de ombudsman Marc Dullaert, ‘een grote proeftuin’ geworden sinds de decentralisatie naar de gemeenten. Daardoor wordt ook het inschakelen van hulpverleners door leerkrachten voor ‘kwetsbare’ kinderen bemoeilijkt (de Kinderombudsman, 2015).

Er is een verschil in focus van jeugdzorg en onderwijs (Hermanns, Nijnatten, Verheij, & Reuling (2005); Pameijer, n.d.). Onderwijs en jeugdzorg gaan - vanuit verschillende visies en andere doelstellingen - om met hetzelfde kind. Zo zijn in de jeugdhulpverlening diagnostiek en behandeling sterk geconcentreerd rondom classificatiesystemen (denk hierbij aan het DSM-IV systeem). Het onderwijs laat zich echter niet organiseren rondom een psychiatrisch classificatiesysteem. Binnen het onderwijs vraagt namelijk ‘elke kind factor om een

andere didactische aanpak van de betreffende leerkracht. Daarbij spelen thuismilieu, acceptatie door de groep en de persoonlijkheid van de leerkracht en zijn ideeën over (afwijkende) leerlingen een grote rol' (Hermanns, et al., 2005 p. 282).

Orthopedagogische onderwijsinstelling X

Orthopedagogische onderwijsinstelling X is een orthopedagogisch onderwijsinstituut, een school voor speciaal onderwijs. Speciaal onderwijs is bedoeld voor leerlingen, die specialistische en/of intensieve begeleiding nodig hebben. Deze begeleiding kunnen deze leerlingen niet op de juiste manier krijgen binnen het regulier onderwijs (Rijksoverheid, n.d.). Het speciaal onderwijs is verdeeld in vier verschillende clusters. Cluster 4 (waar orthopedagogische onderwijsinstelling X onder valt) is bestemd voor kinderen met stoornissen en gedragsproblemen. Om les te kunnen geven op het speciale onderwijs is de onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs vereist (Rijksoverheid, n.d.). Leerkrachten kunnen zich verder ontwikkelen door een bachelor- of masteropleiding te volgen. Zo is er een opleiding Speciaal Onderwijs, te weten: Master SEN. Deze opleiding levert geen lesbevoegdheid op (Windesheim, n.d.). Binnen de master SEN bestaat de mogelijkheid om het profiel 'Onderwijsexpert gedrag en leren' te volgen. In dit profiel wordt onder andere ingegaan op hoe er om moet worden gegaan met leerlingen met gedragsproblemen.

Orthopedagogische onderwijsinstelling X verzorgt onderwijs en begeleiding aan kinderen van vijf tot achttien jaar met ernstige gedrag en/of psychiatrische problemen, waaronder veel kinderen met ASS voorkomen (Cluster 4) (De Hilt, n.d.). De missie van orthopedagogische onderwijsinstelling X omvat verschillende kernwaarden, zoals: het bieden van structuur, het geven van warmte aan de leerling en consequent handelen. Het werken vanuit deze kernwaarden heeft tot doel om ervoor te zorgen, dat de leerling zich in een klimaat bevindt waar hij tot rust komt, zich geaccepteerd, gewaardeerd en gerespecteerd voelt (De Hilt, n.d.). Daarnaast streeft deze onderwijsinstelling naar een klimaat waar een leerling leert om sociale relaties aan te gaan en tot leren komt, met ondersteuning en begeleiding door leerkrachten op sociaal emotioneel gebied (De Hilt, n.d.).

Samenvattend: Ondanks een van de uitgangspunten van Passend onderwijs: het stimuleren van een nauwe samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening (Meijer, 2009), is de jeugdzorg 'een grote proeftuin' geworden volgens ombudsman Marc Dullaert. Het inschakelen van hulpverleners door leerkrachten voor 'kwetsbare leerlingen wordt daardoor bemoeilijkt. Tevens blijkt er een verschil te zijn in focus van het onderwijs en jeugdzorg. Daarnaast is er kort ingegaan op onder andere de kernwaarden van de orthopedagogische onderwijsinstelling X, zij hebben belang bij het bieden van structuur, het geven van warmte aan de leerling en consequent handelen.

In de volgende paragraaf wordt ingegaan op leerkrachten in het speciaal onderwijs en kinderen met ASS.

1.1.3 Leerkrachten in het speciaal onderwijs en kinderen met ASS.

Leerkrachten in het speciaal onderwijs

Door de komst van het Passend onderwijs en de veranderingen die er voor leerkrachten (van speciaal onderwijs) bijkomen, voelen velen van hen zich overbelast (Meijer, 2009). Volgens SP-kamerlid Tjitske Siderius (2015, zoals beschreven in onderzoek SP, 2015) blijkt uit een onderzoek onder 700 leerkrachten in het speciaal onderwijs, dat deze leerkrachten, ten gevolge van de invoering het Passend onderwijs, een te hoge werkdruk ervaren. Zij krijgen nu te maken met te grote klassen met leerlingen met steeds zwaardere, complexe en tegengestelde problemen, waardoor zij onvoldoende begeleiding en ondersteuning kunnen geven aan de

leerlingen. Door de invoering van het Passend onderwijs moeten leerlingen met lichtere problemen nu naar het reguliere onderwijs en blijft de zwaardere problematiek volgens hen over voor het speciaal onderwijs.

Volgens Vries (2014, p.2) moet er door leerkrachten en de school, zowel in het reguliere als speciale onderwijs, meer handelingsgericht gewerkt worden, hiertoe behoort onder andere: 'het centraal zetten van de onderwijsbehoeften van de leerlingen, uitgaan van kansen en positieve aspecten van de leerling, het stellen van concrete doelen en ontwikkelingsperspectieven per kind en het zorgdragen voor een goede samenwerking tussen leerling, ouders, leraar, begeleiders en externen'.

Kinderen met ASS

Er zijn verschillende vormen van autisme die onder het autisme spectrum stoornis (ASS) vallen zoals, klassiek autisme, Asperger en PDD-NOS (waaronder de subgroep McDD). Autisme is een aangeboren psychiatrische aandoening, die gedurende het leven van het betreffende kind blijft bestaan en niet te genezen is (Bil & Bil, 2007). Het is een aandoening, die een grote invloed heeft op het ontwikkelingsverloop van een kind. Alle vormen van ASS hebben met elkaar gemeen, dat 'deze kinderen beperkingen ervaren in zowel de verbale als non-verbale communicatie met anderen' (Bil & Bil, 2007, p. 111).

Het aantal kinderen met ASS in de westerse wereld neemt toe (Minne, Webbink & Van der Wiel, 2009 zoals beschreven in onderwijsinspectie (2013), doordat het begrip 'autisme' verruimd is en diagnosetechnieken zijn verbeterd. Jongeren met een normale intelligentie en ASS kunnen een cluster 4- indicatie krijgen (onderwijsinspectie, 2013). Zij kunnen kiezen voor het reguliere onderwijs met leerlinggebonden financiering of voor het speciale onderwijs. Het valt op, dat leerlingen met ASS op cluster 4- scholen, vaak meerdere stoornissen hebben dan leerlingen met ASS op het reguliere onderwijs met leerlinggebonden financiering. Vanuit een onderzoek onder kinderen met ASS tussen de 11 en 14 jaar naar de beleving van de dagelijkse gang van zaken in het onderwijs kwam naar voren, dat kinderen met ASS evenals 'normale' kinderen het belangrijk vinden dat zij het goed kunnen vinden met hun leerkracht, dat zij dat mogen doen waar zij talent voor hebben en dat er duidelijke structuur en rust in de lessen op school zit (Carrière, Boomsma, & Dorst, 2014). Als deze drie factoren er niet zijn of niet op orde zijn, hebben kinderen met ASS er eerder last van met het gevolg dat zij leer- en gedragsproblemen kunnen ontwikkelen en vastlopen.

Uit het dossieronderzoek van de Landelijke Toezicht Indicatiestelling blijkt dat autismspectrumstoornissen (ASS) een van de belangrijkste ontwikkelingsproblemen is die kinderen hebben op cluster 4 van het speciale onderwijs (Scholte, 2008).

Samenvattend: Leerkrachten van speciaal onderwijs voelen zich overbelast door alle veranderingen die er hebben plaatsgevonden met de invoering van Passend onderwijs. Zij krijgen nu te maken met te grote klassen met leerlingen met steeds zwaardere, complexe en tegengestelde problemen, waardoor zij onvoldoende begeleiding en ondersteuning kunnen geven aan de leerlingen. Tevens blijkt het dat het aantal kinderen met ASS in westerse landen toeneemt. Ook komt naar voren wat leerlingen met autisme belangrijk vinden binnen het onderwijs. Tot slot komt naar voren dat een kind met ASS het best functioneert in een omgeving die gestructureerd en voorspelbaar is.

1.2 Probleemstelling en verificatie

In deze paragraaf wordt de probleemstelling van het onderzoek beschreven. Daarnaast volgt de verificatie op basis van een gesprek met een groepsleerkracht, die expertise heeft op het gebied van speciaal onderwijs cluster 4 en kinderen met ASS.

1.2.1 Probleemstelling

Door de komst van het Passend onderwijs en de veranderingen, die deze voor leerkrachten met zich meebrengt, voelen veel leerkrachten zich in het speciaal onderwijs overbelast (Meijer, 2009; Onderzoek SP, 2015). Zij krijgen nu te maken met te grote klassen met leerlingen met steeds zwaardere, complexe en tegengestelde problemen. Bijna de helft van de ondervraagde leerkrachten, zo blijkt uit onderzoek onder 700 leerkrachten vanuit het speciale onderwijs, geeft aan, dat hij onvoldoende begeleiding en ondersteuning kan geven aan de kinderen uit zijn klas. De vraag roept zich op of leerkrachten werkend binnen het orthopedagogisch onderwijsinstituut X (Cluster 4) - ondanks alle perikelen rondom de veranderingen ten gevolge van de wet op het Passend onderwijs - in staat zijn om in hun begeleiding en ondersteuning aan te sluiten bij kinderen met ASS van vijf tot achttien jaar. Autismespectrumstoornissen (ASS) behoort tot een van de belangrijkste ontwikkelingsproblemen die kinderen hebben, die aangemeld worden op cluster 4 onderwijs (Scholte, 2008).

1.2.2 Verificatie

Op 22 maart 2016 vond er een gesprek plaats met een groepsleerkracht van orthopedagogische onderwijsinstelling X, te weten mevrouw W. Hensing-Verdegen, ten behoeve van de verificatie van het in de probleemanalyse geschetste probleem. Zij heeft jarenlange expertise op het gebied van speciaal onderwijs cluster 4 en veel gewerkt met kinderen met ASS. Tijdens dit gesprek gaf zij, na het bestuderen van de probleemanalyse, aan het probleem te herkennen, zij gaf aan de werkdruk te voelen door de veranderingen die plaats hebben gevonden door de invoering van Passend onderwijs. Ook benoemde zij, dat er inderdaad een bepaalde druk wordt gelegd op het speciaal onderwijs en dat door de nieuwe regelgeving de overheid enerzijds wil, dat speciaal onderwijs scholen verdwijnen en anderzijds het speciaal onderwijs moet blijven bestaan. Zij vindt het zinvol om een onderzoek te doen naar de vraag of de leerkrachten binnen het orthopedisch onderwijsinstituut X - ondanks de druk, die er gelegd is op het speciaal onderwijs vanuit de veranderingen ten gevolge van de wet Passend onderwijs - in staat zijn om in hun begeleiding en ondersteuning aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met ASS. Zij vindt het een goed idee om voor ASS te kiezen, omdat dit een van de grootste doelgroepen is binnen instelling X. Zij is benieuwd of haar beeld - dat over het algemeen positief is met name door de diversiteit van de achtergronden van de leerkrachten - klopt met de resultaten van het uitgevoerde onderzoek. De noodzaak van dit onderzoek wordt ook ondersteund door het in de probleemanalyse aangegeven onderzoek van de SP (2015) onder 700 leerkrachten vanuit het speciale onderwijs en het onderzoek, uitgevoerd door NVS & Balans onder 1500 ouders van kinderen met ASS (2014).

1.3 Doelstelling

Het doel van dit onderzoek is om kennis en inzicht te verwerven over wat leerkrachten, werkzaam binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X (Cluster 4), aan kennis, inzicht en vaardigheden nodig hebben om in hun begeleiding aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS) tussen de vijf en achttien jaar. Op basis hiervan worden handvatten geformuleerd voor de leerkrachten en

orthopedagogische onderwijsinstelling X, zodat zij hun begeleiding naar kinderen met ASS - zo nodig - kunnen optimaliseren en zo kunnen aansluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met ASS.

1.4 Vraagstelling en deelvragen

Binnen paragraaf 1.4 worden de hoofdvraag en deelvragen uiteengezet.

1.4.1 Vraagstelling

‘Wat hebben leerkrachten, werkzaam binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X (Cluster 4), nodig aan kennis, inzicht en vaardigheden om in hun begeleiding aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS) tussen de vijf en achttien jaar?’

1.4.2 Deelvragen

1. Wat doen leerkrachten nu om aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS?
2. Welke krachten en belemmeringen ervaren leerkrachten bij het begeleiden van leerlingen met ASS?
3. Wat is er nodig aan ondersteuning voor de leerkrachten om de aansluiting te optimaliseren?

1.4 Begripsafbakening

Binnen deze paragraaf worden er belangrijke termen of begrippen binnen de hoofdvraag en deelvragen afgebakend.

- **Leerkrachten instelling X:** het betreft leerkrachten, die in het bezit zijn van een onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs. Met die bevoegdheid kan lesgegeven worden op zowel het reguliere als het speciale basis- en voortgezet speciaal onderwijs (Rijksoverheid, n.d.). Deze leerkrachten geven les binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X.
- **Orthopedagogische onderwijsinstelling X:** ‘is een school voor kinderen van 5 tot 18 jaar met aanpassingsproblemen. Er wordt een veilige leer- en leefsituatie geboden, waarin kinderen tot leren kunnen komen, maar waar ook een ‘proeftuin’ van het leven wordt geboden, waarin kinderen kunnen experimenteren met hun gedrag. Naast het leren is er veel aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van ieder kind’ (De Hilt, n.d.).
- **Cluster 4:** Bij cluster 4 gaat het om leerlingen die onderwijs volgen op het Speciaal onderwijs, basisonderwijs (SO) en om leerlingen die onderwijs volgen op het Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Er wordt onderwijs geboden op twee verschillende leerwegen, namelijk Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs in de richting Basis/Kader/Theoretisch (VMBO--B/K/T) en Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs Theoretisch (VMBO –T). Ook is er binnen deze onderwijsinstelling een praktijkklas (De Hilt, n.d.).
- **Kennis, inzicht en vaardigheden van leerkracht:** De combinatie van deze drie begrippen wordt samengevat onder het begrip competentie. Hieronder vallen: ‘interpersoonlijke, pedagogische, vak- en didactische, organisatorische competenties en competenties, die te maken hebben met het samenwerken met collega’s en de omgeving. Verder zijn van belang reflectie en professionele ontwikkeling’ (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, n.d.).
- **Ondersteuningsbehoeften van kinderen met ASS:** tot de ondersteuningsbehoeften van kinderen met ASS horen verschillende voorzieningen en maatregelen, bijvoorbeeld de leeromgeving, structuur, duidelijke

regels en afspraken, keuze van thema's en onderwerpen, en speciale aandacht voor de ontwikkeling van autonomie (Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie, n.d.).

- **Kinderen met ASS:** 'De totale groep van stoornissen, die aan autisme verwant zijn, worden aangeduid met ASS. Onder ASS vallen ook het klassieke autisme en pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Wat deze kinderen met elkaar gemeen hebben, is dat ze allen veel beperkingen ervaren in de communicatie met anderen. Zij zijn erg op zichzelf en op de eigen waarneming gericht, wat terug te vinden is in de term autisme (autos = zelf) (Bil & Bil, 2006 p. 111; Alkema & Tjerkema, 2011).
- **Krachten:** Wat de leerkracht wel in de begeleiding van kinderen met ASS beheerst of wat meewerkt in de begeleiding aan kinderen met ASS.
- **Belemmeringen:** Wat de leerkracht nog niet beheerst of wat tegenwerkt in de begeleiding van kinderen met ASS.
- **Ondersteuning:** wat de leerkracht nodig heeft om hem in staat te zijn om optimaal aan te kunnen sluiten in zijn begeleiding naar kinderen met ASS

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Binnen het theoretisch kader worden thema's uitgediept, die van belang zijn voor de hoofd- en deelvragen, deze geven betekenis aan het onderzoek. Allereerst wordt in paragraaf 2.1 een verantwoording gegeven van de gekozen thema's. Vervolgens komen aan bod: kenmerken van kinderen met ASS (par. 2.2) , leerkrachten en kinderen (en hun ouders/jeugdhulpverlening) met ASS op school (2.3) en methodieken (par. 2.4) als TEACCH Geef me de vijf, het 4D-model en de oplossingsgerichte benadering.

2.1 Verantwoording gekozen thema's

In de onderzoeksvraag gaat het onder andere over de kennis, die leerkrachten nodig hebben om aan te sluiten bij kinderen met ASS. Daarom wordt in de eerste paragraaf ingezoomd op de belangrijkste kenmerken van ASS, hoe ASS volgens Delfos moet worden gezien, op welke gebieden kinderen met ASS problemen ervaren en welke punten kinderen met ASS zelf belangrijk vinden en bijdragen aan een succesvolle schoolloopbaan. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op hoe leerkrachten moeten omgaan met kinderen met ASS, aansluitend op het gedeelte van de onderzoeksvraag, dat gaat over welke vaardigheden en houding de leerkrachten nodig hebben om aan te sluiten bij kinderen met ASS. Ook worden ondersteuningsmethodieken beschreven, die ingezet kunnen worden om in de begeleiding aan te sluiten bij kinderen met ASS als TEACCH, Geef me de vijf, het 4D-model, de oplossingsgerichte benadering. Door het toepassen van deze methoden en benaderingswijze worden de competenties (met name houding en vaardigheden) van leerkrachten en de kans om optimaal aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften doelgroep kinderen met ASS vergroot.

2.2 Kenmerken van kinderen met ASS

De totale groep van kinderen met aan autisme verwante stoornissen worden kinderen met autisme spectrum stoornissen (ASS) genoemd (Bil & Bil, 2007). Hieronder vallen ook klassiek autisme en pervasieve ontwikkelingsstoornissen (PDD-NOS). Een pervasieve stoornis heeft een verstorende invloed op het totale ontwikkelingsverloop van een kind, zoals op de ontwikkeling van sociale relaties, vaardigheden, taal en voorstellingsvermogen (Orthopedagogiek, n.d.). 'De stoornis ASS wordt geclassificeerd op basis van gedrag door middel van het Diagnostic Statistic Manuel (American Psychiatric Association, 2001, zoals beschreven in Erp, 2009. P.8). De oorzaak van ASS is door verschillende onderzoekers gezocht in de hersenen en op verschillende plaatsen in de hersenen vastgesteld (De Bruin, 2008).

Ieder individu heeft eigen kenmerken zoals leeftijd, karakter, talent, vaardigheden, (on) mogelijkheden en een kenmerkende cognitieve stijl. Kinderen met ASS hebben echter gemeenschappelijk, dat zij allemaal zeer veel beperkingen hebben in de sociale interactie, de communicatie met anderen (Bil & Bil, 2007; Delfos, 2008, zoals beschreven in Wardenburg van Lavieren, 2009). ASS wordt beschouwd als een ernstige levenslange, complexe ontwikkelingsstoornis en deze ernst moet serieus genomen worden (Delfos, 2008 zoals beschreven in Wardenburg van Lavieren, 2009; Bogdashina, 2008 zoals beschreven in van Erp, 2011). Volgens Delfos (2012) moet ASS niet gezien worden vanuit het perspectief van defect maar vanuit het perspectief van vertraging. Kinderen met ASS zijn vaak vertraagd op specifieke onderwerpen, terwijl ze niet vertraagd zijn of vooruitlopen op andere thema's.

Peeters en Quak (2002), zoals beschreven in Van Wardenburg-van Lavieren (2009, p. 14), benoemen dat een leerling met ASS - in meerdere of mindere mate - problemen ervaart op de volgende zes gebieden:

'1) 'sociale interacties (het deelnemen aan sociale activiteiten en het maken van vrienden, onderbreken op ongepaste momenten, onbeschoft lijken), 2) communicatie (niet antwoorden op instructies, problemen met het begrijpen van de taal van volwassenen, letterlijk interpreteren, het gebruiken van te weinig of te veel gebaren, te luid of te vlug praten, repetitief vragen), 3) gebrek aan flexibiliteit in het denken (dwangmatige gespreksonderwerpen, aandringen op regels, fobieën, de manier, waarop dingen worden gedaan, voorbereiden op veranderingen is nodig, 4) sensoriele en motorische moeilijkheden (reacties op geluid, onaangepaste reacties op aanrakingen, verkeerde interpretatie van fysiek contact, hypergevoeligheid voor visuele stimuli), 5) emotionele moeilijkheden (ontwikkelen van zelfcontrole, angst, frustratie en stemmingswisselingen, zelfbewustheid en zelfinzicht 6) werkvaardigheden en gedrag (motivatie, persoonlijke organisatie, concentratie en leeromgeving, over afhankelijkheid, problemen met het opschrijven van teksten, zich herinneren, huiswerk maken of niet maken)' (Peeters en Quak, 2002, zoals beschreven in Van Wardenburg – van Lavieren, 2009, p. 14).

2.3 Leerkrachten en kinderen (en hun ouders/jeugdhulpverlening) met ASS op school

Eigenlijk verschillen kinderen met ASS niet van 'normale' kinderen als het gaat om dingen die beide groepen belangrijk vinden op school (Carrière, Dorst & Boomsma, 2014). Alle kinderen op school willen graag een klik ervaren met een leerkracht, vinden het fijn om dat te doen waar ze goed in zijn en houden over het algemeen van rust en structuur in de lessen. Alleen als de genoemde dingen er niet zijn of niet op orde zijn, dan hebben kinderen met ASS daar als eerste last van. Dit kan dan mogelijk leiden tot leer- en/of gedragsproblemen. Leerlingen met ASS hebben vaak gemakkelijker contact met een volwassene dan met leeftijdsgenoten, wat kan betekenen dat een leerkracht een belangrijke rol kan spelen voor die leerling. Een leerkracht moet daarbij wel letten op het letterlijk nemen van taal, een eigenschap die veel jongeren met ASS hebben (Hermans en Zuylen, 2007). Volgens Van de Ven (2014) is een autisme vriendelijke school, een school die gelooft in de mogelijkheden van kinderen met ASS, zorgt voor een begrijpelijke en veilige leeromgeving, in gesprek gaat met de leerling, passende individuele ondersteuning biedt, kennis en begrip heeft van ASS, bereid is om de deskundigheid in het team van ASS te vergroten, planmatig samenwerkt met ouders en waar nodig met externe deskundigen.

Leraren moeten, volgens Bruin (2008), als het ware kijken door een 'auti-bril' om zich zo te verplaatsen in de beleavingswereld van de leerling met ASS. ASS vraagt om een andere benadering op school en ook om een andere houding van de leerkracht (Delfos, 2013). Delfos geeft aan dat de schoolrijpheid bij leerlingen met ASS niet gelijk verdeeld is over de schoolse vaardigheden. Een kind met ASS heeft een 'disharmonisch ontwikkelingsprofiel', wat terug te vinden is in de intelligentietest. 'Bijvoorbeeld een kind met ASS van zeven jaar kan spelgedrag laten zien van een kind van drie jaar, motorisch gezien een kind van zeven jaar zijn, corresponderend met zijn kalenderleeftijd en kunnen rekenen als een kind van tien jaar, dus voorlopen op zijn leeftijdsgenoten (Delfos, 2013 p.2)'. Daarom is het volgens Delfos belangrijk om als leerkracht niet te denken in ASS als defect maar in ASS als vertraging (Delfos, 2013). Als leraar is het daarom van belang om aan te sluiten op de mentale leeftijd van het kind met ASS op een specifiek thema. Dat wil echter niet zeggen dat je als leraar alles moet goedvinden; het houdt in dat je de mentale leeftijd als uitgangspunt neemt. Als een leraar vreemd gedrag opmerkt bij leerlingen met ASS, kan het hem helpen om na te gaan wat de mentale leeftijd is passend bij het door de leerling vertoonde gedrag. Dan is het gedrag op zich normaal bij die leeftijd. Door uit te gaan van vertraging is de kans groter dat de ontwikkeling van het kind op het achterlopende gebied gestimuleerd wordt

door hem daar in les te geven en te ondersteunen.

Vanuit een onderzoek naar de schoolbeleving onder tien kinderen en vijf jongvolwassenen met ASS worden door de kinderen uit het onderzoek de volgende tips gegeven, die belangrijk zijn en bijdragen aan een succesvolle loopbaan voor alle kinderen met ASS (Carrière, Dorst, Boomsma, 2014 p. 19). Samengevat zegt de onderzochte doelgroep met ASS op de vraag ‘ ik blijf binnenboord in het onderwijs als’:

‘Ik een veilige en gevarieerde omgeving heb waar ik mezelf mag zijn en ik me goed voel ; Ik en mijn omgeving een talent ontdekken waarin ik mag floreren; nadruk ligt op wat ik wel kan in plaats van wat ik niet kan; ik weet dat ik autisme heb en dat ik leer/heb geleerd wat mijn autisme voor mij en mijn omgeving betekenen; anderen weten dat ik autisme heb en daarmee rekening houden; ik een klik heb met een docent of mentor en waar ik naartoe kan gaan als ik het moeilijk heb; ik een vaste mentor (liefst hele schooltijd) heb die de wil en de capaciteiten heeft om klasgenoten en andere docenten te begeleiden in hoe ze het beste met mij kunnen omgaan; leerkrachten rekening houden met mijn prikkelgevoeligheid en daarvoor (kleine) aanpassingen doen (samen met ambulant begeleider); ik een rustige plek heb waar ik me kan terugtrekken; ik één of een paar vrienden vind waarmee ik samen dingen kan doen, op school (en daarna); ik zoveel mogelijk in dezelfde klas kan zijn; Ik niet word gepest of als ik word gepest dat de docent ook de pester(s) aanpakt; veranderingen die te voorzien zijn ruim van tevoren worden aangekondigd en toegelicht, en ik tijd en ruimte krijg om te wennen aan onverwachte veranderingen; Ik weet hoe andere kinderen zich voelen in de klas, zodat ik ook beter begrijp als ze opeens boos zijn of verdrietig (PAD); Ik leer/heb geleerd om met lastige situaties tussen verschillende mensen om te gaan’ (Carrière, Dorst, & Boomsma, 2014 p. 19).

Ook geven de kinderen aan, dat de houding van hun ouders een belangrijke rol speelt in het binnenboord blijven in het onderwijs. Zij geven hier de volgende tips voor:

‘Mijn ouders (moeder) het onderste uit de kan halen, hoog opgeleid zijn en lang doorzoeken naar goed onderwijs voor mij, ouders niet de strijd met me aangaan, maar energie stoppen in wat ik wel kan, ouders accepteren dat ik autisme heb (en anderen in de familie) en wat dat voor dagelijkse gevolgen heeft, me niet pushen, maar me de tijd en mogelijkheid geven om zelf te kunnen kiezen en me te ontwikkelen in mijn eigen tempo en volgorde’ (Carrière, Dorst, Boomsma, 2014 p. 19) .

Het is daarom heel belangrijk, dat leerkrachten ook regelmatig contact hebben met de ouders van de kinderen met ASS. Er moet, met regelmaat en uiteraard meteen als er iets bijzonders aan de hand is, samengewerkt worden met ouders, eventuele behandelaars en jeugdzorg en vaak ook met een onderwijsondersteuner (kenniscentrum, 2016). Zo kunnen ervaringen uitgewisseld worden en kan er snel worden ingespeeld op positieve en negatieve ontwikkelingen van het kind met ASS. Hierbij kunnen ook online middelen worden ingezet. Om te voorkomen dat ouders en leerkrachten elkaar gaan ‘bevechten’ schreef Zupke (2013) een boek met 50 dingen, die ouders en leerkrachten van elkaar moeten weten om een brug te slaan tussen de thuis- en schoolsituatie (Zupke, 2013 p.1.). *‘Its 288 pages are divided in two parts. The first part contains 25 things that*

parents really wish they could say to teachers while the second is 25 things that teachers wish they could say to parents'.

2.4 Ondersteunende methodieken voor kinderen met ASS

In deze paragraaf komen ondersteunende methodieken aan bod, die een leerkracht kan inzetten in de begeleiding van kinderen met ASS, te weten TEACCH, Geef me de vijf, 4D-model en oplossingsgerichte benadering.

TEACCH

De inzet van visuele communicatie binnen de begeleiding van de leerlingen met ASS kan erg helpend zijn, doordat visuele communicatie - anders dan bij verbale communicatie - aanwezig blijft. Hierdoor krijgt de leerling de rust en mogelijkheid om informatie op te kunnen nemen (Zeevalking, 2000).

Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children (TEACCH) is een methodiek die aansluit op de visuele vorm van communicatie. TEACCH biedt kinderen met ASS ondersteuning in de receptieve communicatie. Het programma gaat uit van het principe dat kinderen met ASS vormvaste informatie beter kunnen waarnemen en integreren tot een betekenisvol geheel (Mesibov & Hearsey, 1995 zoals beschreven in Van De Sande, n.d.). Vanuit de TEACCH methodiek wordt er naar gestreefd om te werken met kwaliteiten van de leerlingen (dit sluit ook aan bij de oplossingsgerichte benadering, die verderop wordt behandeld). TEACCH werkt met structuur en werkt met kleine doelen op alle leefgebieden, zoals voor op school, thuis en werk (Zeevalking, 2000). Uit onderzoek naar het TEACCH-programma blijkt, dat de methodiek effectief is voor kinderen met ASS. Daarentegen wordt er niet standaard rekening gehouden met het gegeven dat visuele ondersteuning niet door alle kinderen met ASS wordt begrepen (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2004 zoals beschreven in Van De Sande, n.d.).

Geef me de 5

De methodiek “Geef me de 5”, is gebaseerd op de gefragmenteerde manier van waarnemen van jongeren met ASS (De Bruin, 2004). De methode heeft als uitgangspunt dat mensen met ASS onvoldoende ontwikkeld zijn op de Executieve functies (EF), de Centrale Coherentie (CC) en de Theory of Mind (TOM) (Van de Ven, 2014). Als gevolg hiervan is de wereld voor iemand met een autisme stoornis onduidelijk en onvoorspelbaar. “Geef me de 5” is erop gericht de wereld voor deze mensen te structureren met behulp van ‘kettingen’ van taken en roosters en door een bepaalde manier van communiceren. Er wordt veel gebruik gemaakt van afbeeldingen (pictogrammen). Volgens De Bruin (2004) is het belangrijk dat je in het gedrag van het kind met ASS de stoornis (ASS) herkent om goed af te kunnen stemmen. Leerkrachten kunnen het kind met ASS duidelijkheid bieden aan de hand van “Geef me de 5”. De leerkracht moet vanuit de omgeving samenhang bieden aan het kind, omdat het kind hier zelf niet toe in staat is (De Bruin, 2004). Volgens deze methode is samenhang gebaseerd op vijf punten, namelijk: wat (er moet gebeuren), hoe (iets moet worden uitgevoerd), wanneer (het moet gebeuren), waar (het moet het gebeuren) en voor wie (dit geldt). Dit wordt de “Puzzel van 5” genoemd. Kinderen met ASS krijgen dan structuur aangeboden via deze vijf punten, door middel van bijvoorbeeld schema's. Volgens De Bruin (2004) wordt er in het speciaal onderwijs ook gebruik gemaakt van dit soort dagschema's, waarin duidelijk de punten van de “Puzzel van 5” kenbaar gemaakt wordt. Als kinderen met ASS ouder zijn, dan wordt er van hen verwacht, dat zij minder behoefte hebben aan deze schema's. Toch blijkt dat kinderen met ASS hun hele leven lang behoefte blijven houden aan een gevisualiseerde dagindeling.

4D-model

De gevolgen van de invoering van de Wet Passend onderwijs, het daartoe door scholen aan te bieden expliciete en gedifferentieerde onderwijsaanbod en het inzichtelijk maken van leeropbrengsten, vragen om een nieuwe aanpak (CED-Groep, n.d.). Het 4D-model biedt hiervoor handvatten aan. Door middel van het in kaart brengen van het gedrag van de leerlingen en van de leerkrachten wordt er een concreet doel gesteld, waarvoor het 4D-model ingezet kan worden. Het 4D-model bestaat uit vier dimensies, te weten: data, duiden, doelen en doen. De school gaat zo data gestuurd en opbrengstgericht te werk om zo de prestaties binnen de klas, van de leerkrachten en de leerlingen te verbeteren. *‘Op basis van feitelijke informatie (data) leren wij u scherpe analyses maken (duiden). Vanuit de analyse stellen we doelen. Daarna gaan we met het schoolteam aan de slag (doen)’* (CED-Groep, n.d., p. 3). De groep wordt in drie arrangementen verdeeld, te weten: het basis-, het intensieve- en het verdiepende arrangement. Het basisarrangement is bestemd voor leerlingen, die op het meest gangbare niveau zitten wat bij die klas hoort, het intensieve leerarrangement voor leerlingen die het wat moeilijker hebben op leergebied, en het verdiepende arrangement voor leerlingen met een bovengemiddeld leerniveau. Zo is er overzicht en krijgt elk kind de begeleiding die bij hem past (CED-Groep, n.d.).

Oplossingsgerichte benadering

De oplossingsgerichte aanpak is gericht op het sterker maken van het positieve van de leerling, het aansluiten bij de krachten die iedere leerling in zich heeft (Roeden & Bannink, 2009). In de oplossingsgerichte benadering wordt gekeken naar wat de leerling zelf wil (Roeden, 2012). Er wordt niet probleemgericht gewerkt. Er worden wel vragen over het verleden gesteld; het gaat dan echter over eerdere successen. De nadruk ligt op wat de leerling al goed doet. Bij deze benadering wordt samen met de leerling naar oplossingen gezocht, die hem helpen om zijn doel stapsgewijs te bereiken. De leerkracht motiveert de leerling om ‘meer te doen van wat al bij hem werkt’ (Roeden, 2012, p. 15). Daartoe gebruikt hij oplossingsgerichte vragen. Deze methodiek sluit aan bij twee van de tips, die kinderen met ASS gaven op de vraag ‘Ik blijf binnenboord in het onderwijs als’: *‘Ik en mijn omgeving een talent ontdekken waarin ik mag floreren; nadruk ligt op wat ik wel kan in plaats van wat ik niet kan; (Roeden, 2012, p. 15). Belangrijke uitgangspunten van de oplossingsgerichte benadering zijn onder andere: ‘Een leerling is expert van zijn leven; wordt door de oplossingsgerichte vragen gestimuleerd om na te denken over wat hij wil; de ideeën van de leerling worden duidelijker; vaardigheden, hoe klein ook, kan de leerling altijd inzetten; (Roeden, 2012, p.21).*

Het probleem wordt dus respectvol erkend. Gekeken wordt naar wat het probleem is en waarom het probleem lastig is voor de leerling. De oplossingsgerichte leerkracht is vriendelijk, niet oordelend, aanmoedigend en activerend (Roeden, 2012). De leerkracht neemt een ‘niet wetende’ houding aan. De leraar laat zich door de leerling informeren en kijkt naar oplossingen, die de leerling meestal zelf in huis heeft. Hij maakt gebruik van de sterke kanten, die de leerling in zich heeft.

Oplossingsgericht werken is sinds een aantal jaren wetenschappelijk onderzocht. Uit die onderzoeken komt naar voren dat deze benaderingswijze positieve resultaten scoort. Een belangrijk effect van deze benaderingswijzen is dat het gevoel van autonomie van de leerling meer gestimuleerd wordt (Roeden, 2012, p. 27). Volgens Roeden (2012, p. 24) is de oplossingsgerichte benadering goed te combineren met andere manieren van werken.

Hoofdstuk 3 Methodologie

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methode van onderzoek. Er wordt beschreven welke groep er hoort tot de onderzoekspopulatie en de steekproef wordt behandeld. Daarna wordt er uiteengezet via welke methode er data zijn verzameld en welk meetinstrument daarvoor is ingezet. Tevens wordt de methode, die gebruikt is voor de data-analyse, besproken. Ook komt aan bod hoe de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek worden gewaarborgd. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan de ethische verantwoording van het onderzoek.

3.1 Onderzoekspopulatie en steekproef

In deze paragraaf wordt ingegaan op de onderzoekspopulatie. Vervolgens wordt er uit de onderzoekspopulatie een steekproef getrokken, aangezien het niet mogelijk is om alle onderzoekseenheden te interviewen. Ook wordt ingegaan op de waarborging van de anonimiteit, betrouwbaarheid en validiteit.

3.1.1 Onderzoekspopulatie

De onderzoekspopulatie bestaat uit ‘eenheden waarover je in je onderzoek uitspraken doet’ (Verhoeven, 2011, p. 118). De onderzoekseenheden zijn in dit onderzoek personen, maar kunnen ook groepen, organisaties en situaties zijn’ (Baarda, et al., 2013). In dit onderzoek is gekozen voor individuele personen als onderzoekseenheid. Het gaat in dit onderzoek namelijk om de meningen en ervaringen van deze personen, in dit geval spreken we van respondenten (Baarda, et al., 2013). Binnen dit onderzoek worden er interviews afgenomen om antwoord te kunnen geven op de in paragraaf 1.4.1 gestelde vraagstelling met bijbehorende deelvragen (par. 1.4.2).

Het onderzoek wordt gehouden op orthopedagogische onderwijsinstelling X gemeente Helmond, provincie Noord-Brabant. De onderzoekspopulatie bestaat uit 28 leerkrachten, die werkzaam zijn binnen het speciaal onderwijs Cluster 4. Deze leerkrachten hebben verschillende opleidingen gevolgd zoals de Lerarenopleiding basisonderwijs (PABO) en hebben eventueel deelgenomen aan extra cursussen of vervolgopleidingen. Er wordt les gegeven op het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Een leerkracht hoeft - om les te geven aan leerlingen op het voortgezet onderwijs - geen extra opleiding te volgen. Volgens de wet valt het VSO namelijk onder het primair onderwijs, net zoals het SO, waar als eis gesteld is diploma PABO (CBS, n.d). De doelgroep die gekozen is voor dit onderzoek is representatief voor de populatie. Binnen het onderzoek gaat het namelijk om de begeleiding door leerkrachten op het speciaal onderwijs. Er is gekozen om het onderzoek te richten op kinderen met ASS tussen de vijf en achttien jaar. Deze groep vormt de grootste groep binnen de orthopedagogische onderwijsinstelling X.

3.1.2 Steekproef

‘Wat voor steekproef je kiest, is afhankelijk van je onderzoeksvraag, je doelstelling en je onderzoeksrapport (Baarda et al., 2013 p. 93). De steekproef is een selectie die gemaakt wordt uit de waarnemingseenheden (Baarda et al., 2013). Uit de vorige paragraaf werd duidelijk dat het gaat om de populatie leerkrachten, werkzaam in het speciaal onderwijs (op orthopedagogische onderwijsinstelling X). Binnen dit kwalitatieve onderzoek wordt er gebruikgemaakt van een gerichte (beredeneerde) selecte steekproef (Baarda, et al., 2013, p. 93). *‘Bij een gerichte steekproef is de keuze van waarnemingseenheden gebaseerd op theoretische overwegingen’* (Baarda, et al., 2013, p. 93). *‘ Bij een selecte steekproef hebben niet alle eenheden uit de populatie evenveel kans om in het onderzoek terecht te komen ’* (Baarda, et al., 2013, p. 93) In de populatie is er sprake van een grote verscheidenheid in aantal jaren ervaring, achtergrond en opleiding. Daarom is er gekozen voor een gerichte selecte steekproef om deze zo representatief mogelijk te maken voor de orthopedagogische

onderwijsinstelling X. De leerkrachten die werkzaam zijn op orthopedagogische onderwijsinstelling X, hebben namelijk verschillende achtergronden. Daarom is er bewust gekozen die verschillen in achtergrond ook binnen de steekproef naar voren te laten komen. Tevens is er samen met een werknemer van orthopedagogische onderwijsinstelling X gekeken naar geschikte respondenten. Zij gaf in het gesprek - dat plaatsvond op 22 maart 2016 - ook aan, dat het belangrijk is om het verschil in achtergrond van leerkrachten naar voren te laten komen bij de selectie van de steekproef.

Voor de gerichte selecte steekproef zijn tien leerkrachten geselecteerd. Hun kenmerken zijn:

- Alle tien leerkrachten zijn werkzaam op de orthopedagogische onderwijsinstelling X.
- De leeftijden van de leerkrachten variëren tussen de 24 en 53 jaar.
- Negen van de tien leerkrachten hebben een onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs.
 - Van die negen, hebben er drie leerkrachten - om zich verder te specialiseren - extra cursussen en/of opleidingen gevolgd (waaronder de master SEN).
- Eén leerkracht van de ondervraagden heeft een onderwijsbevoegdheid voor het voortgezet onderwijs.
- Vijf leerkrachten (50%) hebben minder dan tien jaar ervaring in het onderwijs (2, 3½, 4, 7½ en 9 jaar) de andere vijf leerkrachten (50%) hebben 12, 13, 15, 15, en 18 jaar ervaring met het werken in het onderwijs.
- Vijf van de tien leerkrachten hebben alleen ervaring met het werken in het speciaal onderwijs, de andere vier hebben ook ervaring met het werken in het regulier onderwijs en één leerkracht heeft ook ervaring met het werken in het Speciaal Basis Onderwijs (SBO).

Waarborging anonimiteit

De interviews vinden plaats op de orthopedagogische onderwijsinstelling X, een voor de leerkrachten veilige omgeving. De anonimiteit van de respondenten wordt gewaarborgd doordat de namen bij de data, resultaten en de bijbehorende documenten niet worden vermeld. Tevens wordt de naam van de onderwijsinstelling niet bekend gemaakt. De anonimiteit van orthopedagogische onderwijsinstelling X wordt op die manier gewaarborgd voor de gemeente, waarin het onderzoek plaatsvond. Wel worden de interviews opgenomen; dit is echter voor eigen gebruik en niet om informatie vrij te geven.

Betrouwbaarheid en validiteit

De mate van betrouwbaarheid van het onderzoek kan bepaald worden wanneer er de mogelijkheid is tot controle van de methodische stappen die gezet zijn' (Baarda, et al., 2013). 'Betrouwbaarheid is de mate waarin de resultaten onafhankelijk zijn van toeval (Baarda, et al., 2013, p. 243).

'Validiteit is de mate waarin onze manier van werken (dat wil zeggen het verzamelen van gegevens, het analyseren daarvan en het formuleren van conclusies) ons in staat stelt om de juiste (waarheidsgetrouwe) uitspraken te doen over het object van onderzoek' (Baarda, et al., 2013, p. 243). Daarnaast bestaat er een verschil tussen interne- en externe validiteit. Bij interne validiteit gaat het om de inhoud van de resultaten, met andere woorden of er gebruik gemaakt wordt van de juiste hulpmiddelen om tot een antwoord te komen op de vraagstelling en kan op die wijze het onderzoek valide beschouwd worden. Externe validiteit geeft de mate aan in hoeverre de onderzoeksresultaten te generaliseren zijn naar andere populaties en/of situaties (Boeije, 2005).

De interviews zijn gehouden in een lokaal, waar een rustige plek werd gecreëerd zodat de respondent nauwelijks afgeleid kon worden. Ook werd het lokaal gesloten zodat er geen andere mensen binnen kwamen en het

interview verstoorde (betrouwbaarheid). Daarnaast zijn de interviews opgenomen met een recorder, zodat er geen fouten ontstaan in het verwerken van de resultaten (betrouwbaarheid).

Bij het selecteren van de steekproef is een poging gedaan om de doelgroep zo representatief mogelijk te presenteren. Dit is gedaan door het verschil in achtergrond (aantal jaren ervaring, leeftijd en opleiding) wat duidelijk aanwezig is op orthopedagogische onderwijsinstelling X, ook naar voren te laten komen bij de selectie van de steekproef. De interviews zijn afgenomen op de werkplek van de respondenten, zodat zij zich veilig en vertrouwd voelen en eerder in staat zijn om eerlijke antwoorden te geven (validiteit). Daarnaast wordt het lastig om de resultaten te generaliseren naar andere populaties van orthopedagogische onderwijsinstellingen (Cluster 4), omdat er door tijdgebrek een klein aantal respondenten is geïnterviewd binnen een onderwijsinstelling (externe validiteit).

3.2 Dataverzamelmethode

In de vorige paragraaf is ingegaan op de onderzoekspopulatie en steekproef. In deze paragraaf wordt er ingegaan op de methodes die gebruikt zijn om informatie voor dit onderzoek te verzamelen (3.2.1); tot slot wordt er stilgestaan bij de ethische verantwoording (3.2.2).

3.2.1 Onderzoeksmethode

Bij kwalitatief onderzoek gaat het niet om de hoeveelheden, maar om de inhoud. Er wordt niet achterhaald hoe vaak iets voorkomt, maar waarom dat gebeurt en welke mensen daarin eventueel een rol zouden kunnen spelen (Baarda, et al., 2013). Binnen dit onderzoek is er voor gekozen om gebruik te maken van de kwalitatieve onderzoeksmethode. Tijdens de interviews van kwalitatief onderzoek krijgt de onderzoeker de kans om door te vragen naar de ervaringen van de respondenten met betrekking tot de aansluiting van de begeleiding op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS. Zo is het mogelijk om de vraagstelling van het onderzoek vanuit het perspectief van de respondenten te verklaren (Baarda, et al., 2013). Het is belangrijk om te achterhalen waarom de aansluiting tussen leerkrachten werkzaam op het speciaal onderwijs cluster 4 en leerlingen met ASS wel of niet optimaal is. Het open en flexibele karakter van een kwalitatief onderzoek draagt daaraan bij. Er kan zo dieper ingegaan worden op de ervaringen en de behoeftes van de respondenten. Het achterhalen van de frequentie van een bepaald probleem draagt echter niet bij aan het beantwoorden van de vraagstelling (Baarda, et al., 2013). Tot kwalitatief onderzoek behoren verschillende manieren van dataverzameling zoals observaties en interviews (Baarda et al., 2013). In dit onderzoek wordt er gebruik gemaakt van interviews om de data te verzamelen. Er is niet gekozen voor observaties, omdat er in dit onderzoek op zoek wordt gegaan naar de ervaringen van leerkrachten binnen de begeleiding van leerlingen met ASS. De vragen in de topic lijst zijn tot stand gekomen door middel van het theoretisch kader en de deelvragen van het onderzoek. De topiclijst dient als leidraad, daardoor blijft er de mogelijkheid voor de onderzoeker om door te vragen.

Betrouwbaarheid en validiteit

De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt gewaarborgd door het opnemen van de interviews met behulp van opnameapparatuur. Zo kunnen de interviews teruggeluisterd en naderhand getranscribeerd en gecodeerd worden. Bovendien kan de onderzoeker zo zijn aandacht volledig richten op het interview met de respondent, doordat hij tijdens het afnemen van het interview geen aantekeningen hoeft te maken voor verslaglegging (Verhoeven, 2011). Er is een groep geselecteerd, waarvan wordt verwacht dat zij de populatie het best vertegenwoordigen. Er is namelijk onderscheid gemaakt in geslacht, aantal jaren ervaring en eventuele andere extra ervaringen.

Voorafgaand aan de interviews is de vragenlijst bekeken door een deskundige uit de praktijk, die zicht heeft op de aansluiting van de vragen bij het doel van het onderzoek. Zo bleek dat een vraag over een bepaalde communicatiemethode niet zinvol was, omdat deze methode niet bekend was. De methode was gebaseerd op één bron en was daardoor niet betrouwbaar. Tevens gaf de deskundige aan dat het verstandig was om naar het 4D-model te vragen, een model, dat kortgeleden binnen de onderwijsinstelling is ingezet en veel invloed heeft op de begeleiding van leerlingen. Ook is er een proefinterview gehouden met een van de leerkrachten werkzaam bij orthopedagogische onderwijsinstelling X (die niet tot de respondenten behoorde) om te testen of de vragen duidelijk geformuleerd waren voor de respondenten. De vragenlijst bleek in orde te zijn, omdat de vragen duidelijk waren voor de respondent en de respondent de mogelijkheid kreeg om zijn verhaal te vertellen. Tevens is de topiclijst zo opgesteld dat er binnen de interviews mogelijkheid is tot doorvragen, wat kan resulteren in antwoorden met diepgang. Het is moeilijk om de externe validiteit binnen dit onderzoek te vergroten, omdat het over een specifieke onderzoekspopulatie gaat. Om resultaten te kunnen generaliseren naar andere populaties en/of situaties moet het onderzoek plaats vinden op meerdere cluster 4 onderwijsinstellingen. Dit is helaas niet haalbaar wegens tijdsgebrek.

3.2.2 Ethische verantwoording

Binnen dit onderzoek wordt, door het respecteren van de waarde van de respondenten, de gedragscode van de Hbo-raad opgevolgd (Zilfhout Van, 2014). Daarnaast zijn er in alle tien de interviews belangrijke zaken naar voren gekomen zoals de contactlegging, de terugkoppeling, de zorgvuldigheid en de instemming. Voorafgaand aan het interview heeft de interviewer zichzelf voorgesteld als onderzoeker en daarbij zijn rol aangegeven. Bij ieder interview is gevraagd hoe de respondent de terugkoppeling van het onderzoek graag ziet. Daarnaast is er bij elk interview duidelijk en zorgvuldig aangegeven, dat de respondent geanonimiseerd wordt. Zo voelt de respondent zich veilig om eerlijke antwoorden te geven. Er is aan elke respondent toestemming gevraagd voor opname van het interview, verwerking en eventuele publicatie van de gegevens. Tot slot is aan de respondenten verteld, dat zij zich altijd mogen bedenken en terugtrekken uit het onderzoek (Zilfhout Van, 2014).

3.3 Meetinstrument

In de vorige paragraaf is er in gegaan op de methode van dataverzameling en de ethische verantwoording. Er zijn meetinstrumenten nodig om tot dataverzameling te komen. In deze paragraaf wordt daar verder op ingegaan.

Om tot dataverzameling te komen, is er een aantal meetinstrumenten nodig. Afhankelijk van het soort en type onderzoek wordt er een keuze gemaakt in meetinstrument (Baarda, et al., 2013). Om te achterhalen wat voor kennis de mensen hebben, wat zij voelen en wat ze denken met betrekking tot de hoofdvraag van dit onderzoek, worden er interviews ingezet (Baarda, et al., 2013). Er wordt onderzoek gedaan naar de krachten en belemmeringen van leerkrachten tijdens de begeleiding van leerlingen met ASS en naar de vaardigheden en kennis die nodig zijn om aansluiting te optimaliseren. Door het afnemen van een enquête worden de resultaten niet valide bruikbaar voor dit onderzoek. Er wordt gebruik gemaakt van semigestructureerde interviews, waarin de onderwerpen en belangrijke vragen vaststaan; zo blijft er nog ruimte over voor eigen invulling vanuit de respondenten en vanuit de interviewer (Baarda, et al., 2013). De vragen in de topiclijst vormen de basis voor het interview. De topiclijst is tot stand gekomen door middel van het theoretisch kader en de deelvragen van het onderzoek. Zo is de topiclijst verdeeld in verschillende onderwerpen zoals: persoonlijke gegevens, ASS, methodieken, sociaal emotionele ontwikkeling, zorg, TEACCH, Geef me de vijf, andere methodieken,

competenties en organisatie. Op basis van die onderwerpen worden er vragen gesteld en is er ruimte voor invulling van de respondent, zodat hij zijn verhaal kan doen en ervaringen kan delen. Het is onder andere erg belangrijk om naar de competenties (lees kennis, vaardigheden en ervaring) te vragen ten behoeve van de beantwoording hoofdvraag. Er wordt daarin onderscheid gemaakt in de competenties waarover de respondenten al beschikken en welke nodig zijn om de begeleiding met kinderen met ASS te optimaliseren. De topiclijst is opgenomen in bijlage 1.

Betrouwbaarheid en validiteit

Doordat de interviews semigestructureerd zijn opgesteld, is er mogelijkheid tot het stellen van open vragen. Er zijn zo min mogelijk suggestieve vragen gesteld, waardoor de respondenten niet zijn beïnvloed door de interviewer. De interviews zijn individueel afgenomen, waardoor de respondenten zo min mogelijk worden beïnvloed door anderen. Door de interviews op de locatie van de onderwijsinstelling zelf te houden is de kans verkleind dat respondenten oneerlijk antwoorden op de gestelde vragen. Daarnaast is de respondenten verteld, dat de gegevens die uit het interview voortkomen, geanonimiseerd worden; ook dit zal bijdragen aan het eerlijk beantwoorden van de vragen tijdens het interview.

3.4 Data-analyse

Binnen deze paragraaf wordt er beschreven op welke manier alle data zijn geanalyseerd. Eerst wordt er informatie gegeven over de manier van data-analyse, die past bij kwalitatief onderzoek. Daaropvolgend wordt een koppeling gemaakt met het onderzoek.

De analyse van de data binnen een kwalitatief onderzoek is een gerichte zoektocht naar antwoorden op onderzoeksvragen (Baarda, et al., 2013). De gegevens van de interviews zijn geanalyseerd vanuit de principes van de kwalitatieve analyse volgens de stappen waarneming, analyse en reflectie (in een vicieuze cirkel) (Baarda et al., 2013). De interviews worden opgenomen met opnamenapparatuur. Vervolgens worden de interviews volledig uitgetypt, ofwel getranscribeerd. De uitgetypte interviews worden geselecteerd op relevante informatie en irrelevante informatie wordt weggestreept. Daaropvolgend wordt er gebruikt gemaakt van codes om onderdelen van de data te labelen. Er wordt gebruik gemaakt van de manier ‘gericht coderen’. Hierbij worden de onderzoeksvragen in gedachten gehouden. Er worden stukken tekst geselecteerd die relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen en daar wordt een code aan gehangen. Elke deelvraag krijgt een bepaalde kleur, stukken tekst uit de transcripties die een antwoord geven op de deelvraag, worden gemarkeerd met dezelfde kleur als de betreffende deelvraag. Tevens krijgt dit stuk tekst een label, zo is het snel zichtbaar waar het stuk tekst over gaat. Dit alles behoort tot de exploratiefase. Dit wordt vervolgd in de specificatiefase hier worden de codes geordend. In deze fase wordt er een selectie gemaakt van het onderzoeksmateriaal, worden de transcripties nogmaals gefilterd, wordt er axiaal gecodeerd en tot slot wordt er gereflecteerd. Bij het axiaal coderen worden de codes van het open coderen bij elkaar gezocht, op die manier breng je de codes terug tot een onderliggende structuur. Tot slot volgt de reductiefase, in deze fase wordt er gezocht naar de samenhang in de patronen (Baarda, et al., 2013). Hierbij worden de labels, ook wel codes genoemd, in een code boom verwerkt. Op die manier zijn de resultaten op een overzichtelijke manier onderverdeeld per deelvraag. Door middel van de code boom kunnen de resultaten beschreven worden. Door uitkomsten van de interviews onder te verdelen onder codes kan er een duidelijk verband zichtbaar worden die antwoord kan geven op de onderzoeksvragen.

Koppeling naar onderzoek (voorbeeld): Deelvraag 2 gaat over de krachten en belemmeringen van de leerkracht. De gegevens die daar antwoord op kunnen geven zijn onderverdeeld in de codes 'negatief' en 'positief', die twee codes zijn vervolgens onderverdeeld in de codes 'leerkracht', 'leerling', 'samenwerking' en 'school'. Op deze wijze wordt vanuit de code boom direct zichtbaar welke gegevens behoren tot de krachten en welke tot de belemmeringen; daarnaast wordt er duidelijk weergegeven bij wie/wat die kracht/belemmering hoort. Uit de gegevens van de interviews komt bijvoorbeeld naar voren dat een relatie aangaan met de leerling een kracht is van de leerkracht, dit gegeven kwam naar voren bij meerdere respondenten. Een belemmering die de leerkracht ervaart is de samenwerking tussen zorg en onderwijs. Door deze manier van coderen blijft de focus van de onderzoeker dicht bij de resultaten die van belang zijn voor de uitwerking van het onderzoek (Verhoeven, 2011).

Hoofdstuk 4 Resultaten

In dit hoofdstuk volgt een weergave van de resultaten per deelvraag, waarvan de informatie verkregen is uit de afgenomen interviews met de tien leerkrachten van orthopedagogische onderwijsinstelling X. Bij iedere deelvraag wordt er - bij de antwoorden op de thema's, die aan bod komen - zo mogelijk een relatie gelegd met het theoretisch kader. Ook wordt er gebruik gemaakt van citaten om het antwoord van de respondenten te verduidelijken.

4.1 Deelvraag 1 Wat doen leerkrachten nu om aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen met ASS? Bij de beschrijving van deelvraag 1 komen de volgende thema's aan bod: houding en vaardigheden, creëren van veiligheid, bieden van nieuwe kansen, sociaal emotionele ontwikkeling, advies en feedback van andere collega's, regels, afspraken en richtlijnen, structuur en bijscholing.

Houding/Vaardigheden

Alle respondenten geven aan dat zij over vaardigheden beschikken, die nodig zijn om in hun begeleiding aan te sluiten bij het begeleiden van kinderen met ASS: het gebruik maken van visualisatie, structuur, geduld, intuïtief/consequent handelen en zorgdragen voor regelmaat en flexibiliteit. R1 *'Nou, ik denk dat alle boeken daarover volstaan. Over het visualiseren en het verbale stuk. Ik heb het eigenlijk zo eigen gemaakt dat het een onderdeel van mijn leven is geworden'* (R1). Dit sluit aan op de in het theoretische kader behandelde TEACCH methode, die aansluit op de visuele communicatie en kinderen met ASS ondersteuning biedt in de receptieve communicatie (Mesiboc & Hearsey, 1995 zoals beschreven in Van De Sande, n.d.). Daarbij wordt echter wel aangegeven dat visuele ondersteuning niet door alle kinderen met ASS wordt begrepen (Noens & Van Berckelaer-Onnes, 2004 zoals beschreven in Van De Sande n.d.). Het sluit ook aan bij de methodiek 'Geef me de vijf', een methode die veel gebruik maakt van afbeeldingen (pictogrammen om zo structuur en duidelijkheid aan te bieden aan kinderen met ASS (De Bruin, 2004).

Aanvullend op wat respondenten aangeven is - wat in het theoretisch kader vanuit nieuwe inzichten van Delfos (2013) ook wordt aangegeven - dat het erg belangrijk is dat leerkrachten aansluiten op de mentale leeftijd van kinderen met ASS op een bepaald thema, omdat een kind met ASS een disharmonisch ontwikkelingsprofiel heeft. Ook moet er in de omgang met kinderen met ASS rekening gehouden worden met dat ieder kind zijn eigen kenmerken heeft zoals leeftijd, karakter, talent, vaardigheden, (on)mogelijkheden en een kenmerkende cognitieve stijl (Kaspers, 2014; Wing (2005) zoals beschreven in Erp, 2011, p.8).

Creëren van veiligheid

Ook geven alle respondenten aan dat het creëren van veiligheid voor kinderen met ASS op nummer één staat, omdat kinderen met ASS anders nauwelijks tot ontwikkeling komen. *'Ja, het start in de basis met van voel jij je als persoon veilig genoeg om je te ontwikkelen'* (R2). Dat veiligheid voor deze doelgroep van groot belang is, blijkt ook uit het in het theoretisch kader aangegeven onderzoek onder 15 kinderen met ASS waarop ze op de vraag *'ik blijf binnenboord in het onderwijs als'* onder andere antwoorden, dat ze graag een veilige en gevarieerde omgeving hebben, waar ze zichzelf kunnen zijn en waarin ze zich goed voelen (Carrière, Dorst, Boomsma, 2014 p.19). Ook Ven (2014) vindt dat een autisme vriendelijke school moet zorgen voor een begrijpelijke en veilige leeromgeving.

Bieden van nieuwe kansen

Vier respondenten geven aan dat zij leerlingen nieuwe kansen bieden, ook al gaat het niet elke dag goed met de betreffende leerling met ASS. Dit sluit aan bij het uitgangspunt van de oplossingsgerichte benadering, van waaruit niet probleemgericht wordt gewerkt en gekeken wordt naar wat wel werkt bij de betreffende leerling en samen gezocht wordt naar oplossingen, die de leerling met ASS helpen om zijn doel stapsgewijs te bereiken. Hierbij past een 'niet wetende' houding van de leerkracht (Roeden & Bannink, 2009; Roeden, 2012).

Sociale emotionele ontwikkeling

Alle respondenten vinden, dat de sociale emotionele ontwikkeling in de begeleiding van kinderen met ASS een belangrijk aandachtspunt moet zijn. Het gaat daarbij om thema's als: het omgaan met elkaar, wie je bent als persoon, het afstemmen op anderen en het herkennen van gevoelens bij jezelf en anderen. Een groot deel van de respondenten vindt de sociaal emotionele ontwikkeling belangrijker dan de didactische ontwikkeling van de leerling. R5 benoemt hierbij ook het verschil met het reguliere onderwijs: *'Ik denk dat in het reguliere onderwijs de nadruk echt heel erg ligt op de didactische ontwikkeling. En daarnaast heb je de sociaal emotionele ontwikkeling, ik denk dat het andersom zou moeten zijn. Hier is het echt duidelijk andersom'* (R5).

Om in te spelen op de sociaal emotionele ontwikkeling wordt de 'echte wereld' nagebootst binnen de klas door leerlingen, gedurende de gehele dag, in een situatie te plaatsen vergelijkbaar met de 'echte' leefwereld. *'Een spel roulatie schema heb ik hier. Dus iedereen speelt hier een spel met elkaar. Niet altijd met dezelfde. Daar heb ik bewust voor gekozen want in het echte leven moet je ook ooit omgaan met mensen die je niet zo liggen'* (R9). Vanuit het onderzoek onder 15 kinderen met ASS komt ook naar voren, dat zij het leren omgaan met lastige situaties tussen mensen erg belangrijk vinden (Carrière, Dorst, Boomsma, 2014 p.19).

Ook geeft het merendeel van de respondenten aan, dat er door het hele jaar heen verschillende klas-overstijgende activiteiten en vieringen zijn, die bijdragen aan de sociale en emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Zo komen leerlingen met ASS ook in contact met andere leerlingen buiten hun klas. De klas-overstijgende activiteiten creëren daarnaast ook een soort van 'mini samenleving' waarin de leerlingen kunnen oefenen. Alle respondenten geven aan dat deze klas-overstijgende activiteiten bijdragen aan de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen. In het theoretisch kader wordt ook aangegeven dat alle kinderen met ASS - in meerdere of mindere mate - emotionele problemen ervaren en moeite hebben met de communicatie met anderen om hen heen (Peeters en Quak 2002, zoals beschreven in van Erp, 2011; Bil & Bil, 2007; Delfos, 2008, zoals beschreven in Wardenburg van Lieveren, 2009; Bogdashina, 2008 zoals beschreven in van Erp, 2011). Hier sluiten de door de respondenten aangegeven punten op aan. Ook geven kinderen met ASS zelf aan dat ze het moeilijk vinden om deel te nemen aan sociale activiteiten en het maken van vrienden (Carrière, Dorst, Boomsma, 2014 p.19). De klas overstijgende activiteiten kunnen hen hierin stimuleren.

Stimuleren van zelfstandigheid van de leerlingen

Bijna alle respondenten geven aan dat zij zoveel als mogelijk de zelfstandigheid/autonomie van de kinderen met ASS stimuleren. Dit sluit aan bij de oplossingsgerichte benadering, waarbij de leraar vertrekt vanuit een houding van 'niet weten' en zich laat informeren door de leerling en kijkt naar oplossingen, die de leerling zelf in huis heeft. Zo wordt het gevoel van de autonomie van de leerling met ASS gestimuleerd (Roeden, 2012, p.27)

Advies en feedback andere collega's/nieuwe leerkracht

Bijna alle respondenten vinden het belangrijk om advies en feedback te vragen aan andere collega's om de begeleiding van de leerlingen ASS te optimaliseren. Door feedback en advies aan elkaar te vragen wordt de deskundigheid in het team van leerkrachten vergroot, een element, wat volgens Ven (2014) hoort bij een autisme vriendelijke school.

Een nieuwe leerkracht krijgt een vaste begeleider en heeft regelmatig overleg en de mogelijkheid om feedback te vragen. Ook komt het voor dat een nieuwe leerkracht start bij een andere leerkracht in de klas. De nieuwe leerkrachten (40%) hebben deze begeleiding gehad, drie daarvan benoemen die begeleiding intensief en hebben er veel aan gehad.

Regels, afspraken en richtlijnen

Alle respondenten geven aan, dat zij zich de door de orthopedagogische onderwijsinstelling X aangegeven regels, afspraken en richtlijnen eigen hebben gemaakt en vanzelfsprekend vinden. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om afspraken hoe met elkaar moet worden omgegaan (omgang tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten). Daardoor ontstaat volgens alle respondenten een eenduidig pedagogisch klimaat, dat volgens de respondenten geheel is afgestemd op de doelgroep. Aansluiting theoretisch kader: Kinderen met ASS houden net als normale kinderen van rust en structuur in de lessen en school, alleen als deze niet op orde zijn hebben kinderen met ASS hier last van (Carrière, Dorst & Boomsma, 2014). Ven (2014) benoemt, dat bij een autisme vriendelijke school onder andere een begrijpelijke leeromgeving hoort.

Structuur

Bijna alle respondenten ervaren een duidelijke structuur binnen de organisatie en zij weten waar zij terecht kunnen voor hun vragen en advies, bijvoorbeeld bij de vaste orthopedagoog van de instelling. De respondenten ervaren daardoor geen problemen op het gebied van kennis. Van de Ven (2014) geeft ook het belang aan om samen te werken met deskundigen, zoals een orthopedagoog.

Bijscholing

Driedaagse cursus: Alle respondenten geven aan dat zij - als voorwaarde om te mogen werken binnen de orthopedagogische onderwijsinstelling X - een op het gedrag van Cluster 4 leerlingen gerichte driedaagse cursus hebben gevolgd. Het merendeel van de respondenten vond deze cursus nuttig en zinvol, omdat zij meer informatie kregen over de doelgroep, met tips en handvaten om met de doelgroep om te gaan.

Deelname aan cursussen en bijscholing: alle respondenten geven aan dat zij deel mogen nemen aan cursussen en bijscholing. Ruim de helft heeft hiervan gebruik gemaakt. Daarbij geven zij de voorkeur aan cursussen die gaan over het omgaan met en de achtergrond van het gedrag van de leerlingen en niet voor cursussen, die gaan over didactiek.

Master SEN: Momenteel volgen zes respondenten de master SEN. De overige respondenten hebben deze opleiding al afgerond of zijn van plan dit in een later stadium te gaan volgen. De leerkrachten die de master volgen krijgen kennis en theorieën over gedragsstoornissen en krijgen daarbij methodieken en handvaten aangereikt. Zij vertelden dat zij de methodieken wel nuttig vinden maar niet letterlijk toepassen.

Door onderwijsinstelling aangeboden methodieken: ook geven de respondenten aan, dat zij gebruik maken van de door de onderwijsinstelling aangeboden methodieken, bijvoorbeeld TEACCH en het 4D-model. Daarbij geven zij aan, dat zij deze niet letterlijk toepassen, maar wel - in grote lijnen - inzetten. *‘Dat klopt, wij halen er dingen uit die wij goed vinden. We gebruiken meerdere onderdelen uit verschillende visies en methodieken en dat is wat zo goed is aan deze school’.* (R1). Iets meer dan de helft van de respondenten geven aan dat zij onbewust gebruik maken van onderdelen uit methodieken wat zij eigen hebben gemaakt.

In het theoretisch kader wordt ook het belang aangegeven van het TEACCH- (Zeevalking, 2000) en het 4D-model (CED-Groep, n.d.). Binnen een autisme vriendelijke school hoort onder andere de bereidheid van de onderwijsinstelling om de deskundigheid van de leerkrachten in het team van ASS te vergroten (Ven, 2014).

4.2 Deelvraag 2 Welke krachten en belemmeringen ervaren leerkrachten bij het begeleiden van leerlingen met ASS?

Bij de beschrijving van deelvraag 2 komen de volgende thema's aan bod: krachten met betrekking tot de leerkracht, de school en de samenwerking; belemmeringen met betrekking tot de leerkracht, leerling en samenwerking.

Krachten leerkracht

Relatie leerling

Bijna alle respondenten geven aan, dat zij een relatie aangaan met de leerling. Dit vinden zij naast het creëren van veiligheid erg belangrijk. Zonder relatie valt er weinig te beginnen met een leerling.

Het grootste deel van de respondenten vindt dat ze geschikt zijn voor het werk 'het past bij me'.

Een derde van de respondenten geeft aan een klik te hebben met de doelgroep (ASS).

Vaste groepsleerkracht

Alle respondenten geven aan dat de leerlingen met ASS zich veilig voelen door de vaste leerkrachten en vakleerkrachten, die zij elke dag tegenkomen. Deze vormen een stabiele factor voor de leerlingen met ASS. Respondenten geven aan dat leerlingen zich daardoor sneller veilig en vertrouwd voelen. *‘Dus ik ben aan de andere kant ook wel een stabiele factor voor die kinderen, want ik ben er altijd’* (R3). Vanuit het theoretisch kader: Kinderen met ASS geven aan, dat zij het belangrijk vinden om een vaste begeleider te hebben, waar zij terecht kunnen als ze het moeilijk hebben (Carrière, Dorst, & Boomsma, 2014, p. 19)

Kennis ASS

Negen van de tien respondenten hebben kennis over de stoornis. De meeste kennis hebben zij opgedaan uit ervaring, maar kennis vanuit literatuur en theorieën is ook aanwezig. Daarnaast geeft ongeveer de helft van de respondenten aan dat zij kritisch kijken naar hun eigen handelen.

Krachten onderwijsinstelling

Kleine aantal leerlingen per klas

Twee respondenten geven aan het een kracht te vinden dat er gewerkt wordt met kleine klassen, zodat er goed zicht is op de kinderen met ASS.

‘Omdat wij zo dicht op de kinderen staan, zien of merken wij heel snel dat kinderen buiten gesloten worden door andere kinderen en maken het meteen bespreekbaar en gaan meteen ingrijpen en gaan dus niet wachten tot er een kloof in de polarisatie ontstaat. De leefgemeenschap waar wij inzitten met onze schol is zo hecht, waarin je alles ziet en hoort’ (R1).

Begeleiding nieuwe leerkrachten

De respondenten die nog vrij kort werkzaam zijn op orthopedagogische onderwijsinstelling X geven aan dat zij goede en intensieve begeleiding hebben gehad vanuit de instelling, hier hebben zij veel aan gehad. Leerkrachten die al langer werkzaam zijn binnen deze onderwijsinstelling bevestigen dit. Twee van de tien respondenten hebben voorheen ook op andere scholen gewerkt maar hebben daar niet zoveel begeleiding gekregen, om ingewerkt te worden in het systeem van de instelling.

Krachten samenwerking

Samenwerking zorginstanties

- Bijna alle respondenten delen de mening dat de samenwerking bij sommige zorginstanties verbeterd kan worden, maar dat er ook samenwerkingsverbanden zijn die goed verlopen. Op die manier werkt de signalerende functie als kracht.
 - Een klein deel van de respondenten geeft aan dat de hulpverlening wel open staat voor samenwerking.
 - Daarnaast geven twee van de tien respondenten aan dat zij wel erg positief zijn over de samenwerking met thuisbegeleiders van leerlingen.
- Zowel vanuit de probleemanalyse (gemeente) als het theoretisch kader wordt het belang aangegeven om samen te werken met eventuele behandelaars en jeugdzorg (kenniscentrum, 2016)

Samenwerking ouders

Alle respondenten zien verschillen in de samenwerking met ouders, bij sommige ouders verloopt de samenwerking beter en voelen ouders zich betrokken bij het schoolgebeuren dan bij andere ouders. In het theoretisch kader wordt genoemd, dat het belangrijk is dat leerkrachten regelmatig contact hebben met de ouders van kinderen met ASS (kenniscentrum, 2016). Zo schreef Zupke (n.d.) een boek met 50 dingen, die ouders en leerkrachten van elkaar moeten weten over de leerling met ASS om een brug te slaan tussen thuis en school. Ook wordt door kinderen met ASS genoemd dat ouders een belangrijke rol spelen in het binnenboord blijven in het onderwijs (Carrière, Dorst & Boomsma, 2014, p.19).

Belemmeringen leerkracht

Kennis

Twee respondenten geven aan te weinig kennis te hebben over kinderen met ASS. Eén van die respondenten wil daarom graag in de toekomst de master SEN gaan volgen. Van de Ven (2014) geeft het belang aan van het hebben van kennis over en begrip voor de doelgroep ASS.

Te beschermend

Een klein deel van de respondenten geeft aan te beschermend te zijn voor leerlingen met ASS. *'Ik ben heel beschermend en wil dingen voor ze doen en zorgen dat het goed gaat en dat het, maar ooit teveel. En dat hebben ze dadelijk ook niet. Dus, hoe ik daar dan een balans in kan vinden'* (R8). Bij de oplossingsgerichte benadering wordt juist gezegd dat de leerkracht moet uitgaan van een houding van 'niet weten' en gebruik moet maken van de sterke kanten, die de leerling zelf in zich heeft, dus geen beschermende houding (Roeden, 2012).

Meer leren van praktijk dan van de theorie

Het grootste deel van de respondenten geeft aan, dat zij meer leren van de praktijk dan van de theorie, waarbij zij aangeven wel het belang van de theorie in te zien.

Belemmeringen leerling

Gedragsproblemen

Bijna de helft van de respondenten geeft aan het lastig te vinden om te gaan met gedragsproblemen, die leerlingen met ASS veroorzaken binnen de klas. Eén respondent geeft aan ook ooit moeilijkheden te ervaren bij de samenstellingen van klassen. Bepaalde combinaties van leerlingen binnen een klas zijn dan niet ideaal voor de begeleiding. Respondent 2 vertelt hierover:

"Ik denk dat het vooral aan de groepssamenstelling ligt, als er veel van elkaar wordt geaccepteerd dan kun je als leerkracht ook veel, dan kun je ook uitzonderingen maken. Dan durf je dat ook makkelijker en dan accepteren kinderen dat makkelijker van elkaar. Maar wanneer jij een groep hebt, die in de basis niet veel van elkaar accepteert, dan wordt dat gewoon al lastiger. Want dan ben je constant bezig van is iedereen wel met zijn eigen ding bezig en hoe gaan we dat allemaal regelen." (R2).

In het theoretisch kader wordt aangegeven, dat leraren als het ware een anti-bril moeten opzetten en door de bril moeten kijken naar het gedrag van de leerling met ASS (Bruin, 2008) ASS vraagt inderdaad om een andere benadering op school en andere houding van de leerkracht (Delfos, 2013). Als bijvoorbeeld kinderen met ASS geen rust en structuur in de lessen ervaren en/of even geen klik met de leerkracht hebben en/of niet kunnen doen waar ze goed in zijn, kan dit mogelijk, eerder dan bij 'normale' kinderen, leiden tot gedragsproblemen (Carrière, Dorst & Boomsma, 2014)

Taal

Daarnaast geven twee van de tien respondenten aan last te ervaren bij het letterlijk opnemen van taal van leerlingen met ASS. Zij vinden het niet zozeer een belemmering, maar begrijpen wel dat het ook vervelend kan zijn voor de leerlingen zelf.

Belemmeringen samenwerking

Samenwerking hulpverlening/ouders

- Alle respondenten vinden het belangrijk, dat er een goede samenwerking is tussen de verschillende partijen, die van belang zijn voor de leerling met ASS. Wanneer de samenwerking niet helemaal vlekkeloos verloopt kan dit ten koste gaan van de ontwikkeling van het kind.

- Vier van de tien respondenten vindt dat de samenwerking tussen de hulpverlening en school niet optimaal is en dat dit beter moet ten behoeve van de leerlingen met ASS.
- Daarnaast zijn drie andere respondenten van mening dat de samenwerking er wel is, maar nog wel op sommige fronten verbeterd kan worden.
- Respondent 7 geeft daarbij aan dat de terugkoppeling vanuit de hulpverlening naar school beter kan. Hiermee wordt bedoeld wanneer een leerling zorg krijgt vanuit een instelling er nauwelijks informatie over die zorg teruggekoppeld wordt naar de school.

“Ja soms misschien terugkoppeling. Het wordt gestart en het begint en ik denk terugkoppeling tussen school en hulpverlening zou soms wel eens meer kunnen zijn denk ik. Ik denk dat, we weten dat diegene speltherapie heeft, we weten dat die PMT heeft, maar hoe gaat het daar nou. Wat zijn medische stappen die zijn genomen. Ik denk dat daar wel meer in te halen valt. Want je kunt elkaar daarin versterken. Want dingen waar ze daar mee bezig zijn, kun je hier ook mee bezig zijn.” (R7).

“En bijv. M. geeft PMT, psychomotorische training, daarin is de samenwerking gewoon heel fijn. Als hij leerlingen van mij begeleidt dan houdt hij mij op de hoogte van waar hij mee bezig is en kan ik dingen aangeven die in de klas spelen, zodat hij die in zijn therapieën weer oppikt en weer terugkoppelt hoe die gegaan zijn. En dat werkt gewoon heel prettig.” (R8)

- Bijna de helft van de respondenten vindt dat de expertise van de leerkracht door de slechte samenwerking minder ingezet wordt, terwijl daar meer gebruik van gemaakt zou kunnen worden. De respondenten zien meestal het kind vaker in een week dan de hulpverlening, waardoor zij bijvoorbeeld al meer kunnen signaleren (bijv. probleemgedrag). Daarentegen wordt samenwerking tussen de hulpverlening en school steeds lastiger omdat - door de nieuwe ontwikkelingen in de zorg - er verwarring is ontstaan over waar hulp aangevraagd moet worden en wie welke informatie over een leerling heeft. *“Volgens mij hebben wij als school tien verschillende opvoedondersteuners, dat is gewoon allemaal onduidelijk. Kies dan drie opvoedondersteuners of één per twee klassen, of op een andere manier structureel.” (R2).* Ook wisselt de begeleiding van leerlingen regelmatig.
- Daarnaast vindt meer dan de helft van de respondenten het erg belangrijk dat de samenwerking met ouders goed verloopt.
- Naast de ontwikkelingen in de zorg zijn er ook veranderingen op onderwijsgebied ten gevolge van het Passend onderwijs. Respondenten van orthopedagogische onderwijsinstelling X merken nog weinig van deze veranderingen, nog steeds blijven er genoeg leerlingen komen naar het speciaal onderwijs. Wat wel als belemmering wordt ervaren is dat de prioriteit van de overheid ligt op de didactiek binnen het onderwijs en minder dan op de sociaal emotionele ontwikkeling, terwijl de onderwijsinstelling daar meer waarde aan hecht. Aansluiting probleemanalyse: In de probleemanalyse komt naar voren dat leerkrachten zich door de veranderingen door de invoering van de Wet Passend onderwijs overbelast voelen, met als gevolg dat zij zich vooral focussen op het lesgeven (Meijer, 2009). Ook komt in de probleemanalyse naar voren, dat een van de uitgangspunten van Passend onderwijs is, het stimuleren van een nauwe samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening (Meijer, 2009). Door de samenwerking kunnen onderwijs en

jeugdhulpverlening gebruik maken van elkaars expertise. Helaas is de jeugdzorg, aldus de ombudsman Marc Dullaert, ‘een grote proeftuin’ geworden sinds de decentralisatie naar de gemeenten. Daardoor wordt ook het inschakelen van hulpverleners door leerkrachten voor ‘kwetsbare’ kinderen bemoeilijkt (Anti Bureau Jeugdzorg, 2015)

4.3 Deelvraag 3

Wat is er nodig aan ondersteuning voor de leerkrachten om de aansluiting te optimaliseren?

Bij deze deelvraag wordt ingegaan op de ondersteuning die nodig is op het gebied van kennis, hoe de onderwijsinstelling daaraan kan bijdragen en aan welke voorwaarden voldaan moet worden om de aansluiting op leerlingen met ASS te optimaliseren. Per thema wordt, zo mogelijk, een relatie gelegd met het theoretisch kader

Kennis

- Alle respondenten willen graag cursussen blijven volgen, die gericht zijn op gedrag. Door het volgen van deze cursussen worden zij ondersteund in het omgaan van het gedrag van kinderen met ASS. Bovendien zorgt het volgen van cursussen ook voor opfrissing van kennis. Zo blijven zij leren en blijven zij op de hoogte van alle nieuwe ontwikkelingen rondom de literatuur over de doelgroep. Denk aan de kennis aangedragen door Delfos (2013), die aangeeft dat kinderen met ASS beschikken over een scala van mentale leeftijden, waardoor de schoolrijpheid bij leerlingen met ASS niet gelijk verdeeld is over de schoolse vaardigheden.
- Daarnaast maken de respondenten onderscheid in kennis vanuit de theorie en vanuit de praktijk. Een respondent (8) wil meer diepgang in de theorie over ASS. *“Ik denk op pedagogisch vlak. En dan een beetje van de standaarden af van een lezing over wat is autisme, maar dan de diepgang in.”* (R8). Volgens de helft van de respondenten is de kennis moeilijker toe te passen wanneer je geen eigen klas hebt en niet 5 dagen in de week voor de klas staat.
- Tot slot geeft 100 procent van de respondenten aan de kennis die zij opdoen niet letterlijk toe te passen in de praktijk, maar dat zij dit na een bepaalde tijd eigen maken en van daaruit de leerlingen met ASS begeleiden. Dit wordt ook wel benoemd als ‘werken op gevoel’.

Samenwerking binnen de instelling

Het grootste deel van de respondenten vindt samenwerking binnen het team erg belangrijk. Deze samenwerking kan stand houden wanneer goed en regelmatig gecommuniceerd wordt binnen het team.

Gezamenlijke verantwoordelijkheid

Daarnaast wordt er waarde gehecht aan de gezamenlijke verantwoordelijkheid binnen het team, acht respondenten benoemen dit. Opvallend is dat alle leerkrachten letterlijk spreken over dat er geen losse ‘eilandjes’ gecreëerd mogen worden. Respondent 1 zegt hierover:

“We zien namelijk bijna alles bij elkaar, want we komen regelmatig bij elkaar binnen gelopen, we zien elkaar in de gang, we zien elkaar buiten op de speelplaats, we zien elkaar op kampen, feesten, festivals, weeksluitingen, dan wordt je daarop aangesproken. Je kunt hier niet een eigen eiland gaan creëren buiten deze school. Daar is het al een groot eiland voor in dit onderwijs land.”(R1).

Onderwijsvisie

Bijna alle respondenten vinden het belangrijk om achter de visie van de onderwijsinstelling te staan, waarbij twee respondenten aangeven, dat je ‘mens’ moet zijn voor dit werk en bij het systeem moet passen, wil de begeleiding kunnen slagen.

Pedagogisch klimaat

Iets meer dan de helft van de respondenten vindt, dat de onderwijsinstelling over een bepaald pedagogisch klimaat moet beschikken, dat gericht is op de doelgroep, waaronder de leerling met ASS.

Omgang ouders

Een klein deel van de respondenten vindt de omgang met ouders lastig en willen daarvoor meer ondersteuning vanuit de instelling om hen hierin meer handvaten zou geven.

Ondersteuning in de klas

Eén respondent hiervan is vrij nieuw in het werkveld en heeft hier dus nog weinig ervaring mee gehad. Diezelfde respondent geeft de voorkeur aan meer ondersteuning binnen de klas.

Kenmerken leerkrachten

- Volgens de respondenten moet een leerkracht over bepaalde eigenschappen beschikken om binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X te werken en om de leerlingen met ASS optimaal te kunnen begeleiden. Bijna alle respondenten noemen: oprechtheid, kritisch zijn, geduld hebben, humor toepassen, vertrouwen bieden, doorzettingsvermogen, passie hebben, ‘mens’ zijn voor het vak, stevig in de schoenen staan, positief blijven en het hebben van voelsprietten, goed kunnen inspelen op de sociale emotionele ontwikkeling van de leerlingen met ASS, constante nabijheid bieden aan de leerlingen met ASS. *‘Ik denk dat je als leerkracht een paar voelsprietten moet hebben. Je kan wel honderden cursussen hebben gevolgd, maar als iemand helemaal niet kan meevoelen met zo’n leerling, nou dan vergeet het maar ‘ (R3).* Je moet als het ware de auti-bril kunnen opzetten en steeds door die bril kijken naar het functioneren van het kind met ASS (De Bruin, 2008).
- De helft van de respondenten geeft aan dat een leerkracht die leerlingen met ASS begeleidt, constant moet kunnen afwegen: wat heeft het kind nodig, welke begeleiding past bij welk kind en welke keuzes moeten er gemaakt worden, ook in overleg met het kind. Daarnaast moet die leerkracht verwachtingen bij kunnen stellen: *“Je gaat hier vaak twee stappen vooruit en eentje terug of één stap vooruit en een halve terug. En soms dan ben je één stap vooruit en de volgende dag moet je twee stappen terug.” (R3).*

Hoofdstuk 5 Conclusie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt er met behulp van de resultaten, beschreven in hoofdstuk 3, antwoord gegeven op de deelvragen met daaropvolgend een antwoord op de hoofdvraag. Tot slot worden er aanbevelingen gedaan voor de praktijk die eventueel ondersteuning kunnen bieden aan het geschetste probleem.

Deelvraag 1: Wat doen leerkrachten nu om aan te sluiten bij de behoeften van leerlingen met ASS?

De leerkrachten sluiten - in samenspraak met orthopedagogische onderwijsinstelling X - aan op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met ASS door structuur te bieden. Deze structuur wordt verduidelijkt door middel van visuele communicatie. Veiligheid staat bij de leerkrachten op nummer één, zonder veiligheid kunnen leerlingen niet tot ontwikkeling komen. Daarnaast wordt er door een aantal respondenten ingespeeld op de mogelijkheden van de leerlingen met ASS door het voortdurend geven van nieuwe kansen. De sociaal emotionele ontwikkeling staat hoog in het vaandel en wordt gestimuleerd door het organiseren van klas-overstijgende activiteiten en het nabootsen van de 'echte wereld' binnen de klas. Leerkrachten proberen de zelfstandigheid van de leerlingen met ASS te stimuleren. Daarnaast zijn er door de instelling veel regels en afspraken opgesteld die houvast bieden aan de begeleiding van leerlingen met een beperking (waaronder ASS). Het pedagogisch klimaat van de school is afgestemd op onder andere leerlingen met ASS. Er is ook duidelijkheid voor de werknemers hoe en bij wie zij advies kunnen vragen. Zij kunnen zij altijd terecht bij collega's voor advies en feedback. Tot slot biedt de instelling verschillende cursussen en bijscholing aan, zodat er onder andere meer kennis vergaard kan worden over ASS. Een groot deel van de respondenten is nu bezig met de opleiding master SEN.

Deelvraag 2 Welke krachten en belemmeringen ervaren leerkrachten bij het begeleiden van leerlingen met ASS?

Krachten

Als kracht komt duidelijk naar voren, dat alle leerkrachten een relatie aangaan met de leerling en hem veiligheid bieden. Een kracht van de school, die wordt ervaren door de respondenten, is het kleine aantal leerlingen per klas, waardoor onder andere prikkels gereduceerd kunnen worden. De leerkrachten staan dichtbij de leerling en daardoor is de leerkracht beter op de hoogte van wat er bij elke leerling speelt. Daarnaast wordt de combinatie van leerlingen goed op elkaar afgestemd, wat bevorderend is voor een veilige en vertrouwde omgeving binnen de klas. Leerkrachten geven aan geschikt te zijn voor het vak, wat volgens hen erg belangrijk is. Daarnaast hebben veel leerkrachten een klik met de doelgroep en zijn zij als groepsleerkracht of als vakleerkracht een stabiele factor voor de leerling. Ook geeft een deel aan over de kennis van de doelgroep ASS te beschikken. Tevens zijn zij erg te spreken over de intensieve begeleiding die geboden wordt aan nieuwe leerkrachten. Tot slot geeft een klein deel van de respondenten aan dat de hulpverlening wel open staat voor samenwerking en dat contact met thuisbegeleiders van leerlingen wel goed verloopt.

Belemmeringen

Belemmeringen die worden ervaren door het grootste deel van de respondenten is de samenwerking tussen zorg en onderwijs die nog niet optimaal verloopt. Het blijkt hier mis te gaan in de terugkoppeling vanuit de hulpverlening naar school. Wat tot gevolg heeft dat de expertise van de leerkracht niet ingezet kan worden. Daarnaast is het sinds de nieuwe ontwikkeling rondom de zorg niet meer duidelijk waar welke zorg geboden wordt, de lijnen worden onduidelijk. Ook worden er belemmeringen ervaren in de regelmatige wisseling van begeleiders van leerlingen. Tevens geven alle respondenten aan dat het beschikken over kennis van de doelgroep belangrijk is, waarvan twee respondenten aangeven daar een gebrek aan te hebben. Respondenten geven aan last

te ervaren bij de moeilijkheden in het gedrag van leerlingen met ASS, zoals bijvoorbeeld het letterlijk opnemen van taal.

3. Wat is er nodig aan ondersteuning voor de leerkrachten om de aansluiting te optimaliseren?

Uit de interviews komt naar voren dat kennis vanuit de theorie en praktijkervaring ondersteuning biedt om de aansluiting te optimaliseren. De nadruk wordt gelegd op kennis vanuit de praktijk. Kennis kan vergaard worden via cursussen en bijscholing, mits het direct uitgetoetst kan worden in de praktijk. Leerkrachten geven aan dat het nodig is om zich te blijven ontwikkelen. Daarnaast wordt de samenwerking binnen de school als belangrijk beschouwd, wat in stand gehouden kan worden door middel van goed en regelmatige onderlinge communicatie. Hieronder behoort ook de gezamenlijke verantwoordelijkheid; er wordt gesproken over het niet creëren van eigen eilandjes binnen de instelling. Verschillende eigenschappen zoals oprechtheid, geduld hebben en doorzettingsvermogen, kunnen ondersteunend zijn voor de begeleiding van leerlingen met ASS. Tevens is het bieden van nieuwe kansen en het constant dichtbij de leerlingen zijn een vereiste. Tot slot is de samenwerking tussen de school en de ouders van leerlingen belangrijk om tot een optimale begeleiding te komen.

Conclusie op de vraag

Wat hebben leerkrachten, werkzaam binnen orthopedagogische onderwijsinstelling X (Cluster 4), nodig aan kennis, inzicht en vaardigheden om in hun begeleiding aan te sluiten bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met Autistisch Spectrum Stoornissen (ASS) tussen de vijf en achttien jaar?

Leerkrachten van orthopedagogische onderwijsinstelling X hebben bepaalde kennis, inzichten, een basishouding (competenties) en handvaten nodig om aan te sluiten bij leerlingen met ASS. Alhoewel leerkrachten aangeven over deze competenties te beschikken, structuur, veiligheid bieden aan de kinderen met ASS, veel aandacht besteden aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze kinderen en een aantal ondersteuningsmethoden inzetten, blijft het voor hen van groot belang om kritisch te blijven reflecteren over hoe zij omgaan met deze kinderen. Zij moeten daartoe steeds de auto-bril opzetten en vandaar kijken naar hoe om te gaan met dat individuele kind met ASS. Daartoe is het van groot belang, dat zij regelmatig overleggen met en feedback vragen aan hun collega's om hun inzichten scherp te houden om er zo voor te zorgen, dat zij optimaal aansluiten bij deze groep kinderen. Daarbij is het noodzakelijk dat zij op de hoogte blijven van de nieuwste inzichten en ontwikkelingen met betrekking tot de doelgroep ASS. en daartoe - zo nodig - bijscholing volgen. Ook is het nodig dat zij handelingsgericht te werk gaan en samen met de hulpverlening - vanuit (eventuele) behandelplannen - kijken naar een betere terugkoppeling van zorg naar onderwijs en van onderwijs naar zorg. Daarbij moet niet alleen gewezen worden naar de foutieve koppeling van de zorg naar het onderwijs, er moet ook gekeken worden wat het onderwijs voor rol hierbij speelt/kan spelen. Het is ook noodzakelijk om er voor te zorgen, dat er op een goede manier wordt samengewerkt met de ouders van de kinderen met ASS om zo snel te kunnen inspelen op positieve en negatieve ontwikkelingen van deze kinderen met ASS.

Aanbevelingen 1) Ouderparticipatie.

Uit de probleemanalyse komt naar voren dat er vanuit de wet over het nieuwe jeugdstelsel en Passend onderwijs is bepaald dat de positie van de ouders versterkt moet worden (Rijksoverheid, n.d.; NVA, n.d.; Bekker & Witte, 2014). Ook geven kinderen met ASS aan dat de houding van hun ouders een grote rol speelt in het binnenboord

blijven in het onderwijs (Carrière, Dorst & Boomsma, 2014, p. 19). Vanuit de resultaten komt naar voren, dat de respondenten het belangrijk vinden dat ouders betrokken worden, sommigen geven echter aan het lastig te vinden om te gaan met bepaalde ouders. Het is dus belangrijk om rekening te houden met de mening van ouders van kinderen met ASS en hen te betrekken in wat er zich op school afspeelt. Ook geeft het NJI (2013) aan, dat volgens verschillende onderzoeken ouderbetrokkenheid positieve effecten heeft de ontwikkeling van kinderen Prins, Wienke en Van Rooijen (2013). Op basis hiervan is het aan te bevelen om de samenwerking met en de participatie van ouders binnen de orthopedagogische onderwijsinstelling X te verhogen.

Implementatie:

- Het is van belang om regelmatig ouderavonden te organiseren waarin bepaalde thema's worden behandeld die gaan over de doelgroep ASS, nieuwe inzichten, (zoals het inzicht gegeven door Delfos (2013) omgaan met moeilijk gedrag van deze kinderen, aan de hand van casus samen kijken naar hoe de ouders/leerkrachten met de casus omgaan om zo ervaringen uit te wisselen. Of een aantal van de 50 dingen bespreken, die ouders en leerkrachten van elkaar moeten weten, aan de hand van het boekje van Zupke (2013).
- Misschien kan er een soort van digitale website opgezet worden, waarin ouders en leerkrachten regelmatig met elkaar van gedachten wisselen en ouders met hun vragen terecht kunnen, waar resultaten van onderzoeken over de doelgroep op worden gezet, zaken vanuit de NVA et cetera.

Aanbeveling 2) Samenwerking tussen betrokken partijen

In de probleemanalyse komt onder andere naar voren, dat leerkrachten met kinderen met ASS handelingsgericht moeten werken (Vries, 2014). Dat wil zeggen dat er voor ieder kind concrete doelen en ontwikkelingsperspectieven moeten worden opgesteld, waartoe er samengewerkt moet worden met de leerling, de ouders, leraar, begeleiders en externen (bijvoorbeeld de jeugdhulpverlening). Door de samenwerking kunnen onderwijs en jeugdhulpverlening en ouders gebruik maken van elkaars expertise (Meijer, 2009).

‘Goed onderwijs geven, goede zorg verlenen, werelden samenbrengen, en innoveren doe je niet alleen. Het onderwijs niet, gemeenten niet, de zorg niet, ouders niet, professionals niet. Niemand. Dat doe je altijd met elkaar. En vooral met de jeugdigen zelf. Nieuwe manieren vinden van samen werken aan betere onderwijszorg met vernieuwende voorzieningen. Dat betekent ook zekerheden loslaten zonder op voor hand te weten waar je precies op uitkomt, en vertrouwen hebben in elkaar en het bereiken van de stip op de horizon’ (Onderwijs & jeugdzorg, 2014)

Uit de resultaten blijkt echter dat deze samenwerking nog niet altijd vlekkeloos verloopt. Om deze samenwerking te optimaliseren moet er een dialoog tot stand komen tussen de leerkrachten en de hulpverlening. Daarbij moet oplossingsgericht gewerkt worden, dus niet kijken wat werkt er niet, maar wat werk er wel voor betrokkenen (Roeden, 2012)

Implementatie:

- In overleg met de hulpverleners kan er regelmatig interdisciplinair overleg plaatsvinden met vertegenwoordigers van de jeugdhulpverlening waarin een aantal casussen worden besproken en gekeken wordt naar behandelplannen of naar hoe het behandelplan voor het betreffende kind met ASS er moet komen uit te zien.

- Ook kan er – eventueel in samenspraak met een of meerdere hulpverleners - een brochure gemaakt worden voor alle hulpverlenersinstanties die samenwerken of gaan samenwerken met de instelling. Daarin wordt informatie verwerkt over de doelgroep (waar de zorginstantie hulp aan verleend), de wijze van begeleiden door de onderwijsinstelling zelf en de wijze waarop de onderwijsinstelling de samenwerking graag ziet. Op die manier zijn de zorginstanties op de hoogte zijn van de verwachtingen van orthopedagogische onderwijsinstelling X.

Aanbeveling 3) Regelmatige reflectie op de werkwijze van leerkrachten met kinderen met ASS

Het is en blijft van belang om kritisch te blijven reflecteren op de manier van werken als leerkracht zijnde met kinderen met ASS, om zo de kwaliteit van het onderwijs aan kinderen met ASS met specifieke ondersteuningsbehoeften te vergoten. Vanuit de probleemanalyse wordt dit aangegeven als een van de doelstellingen vanuit de wet Passend onderwijs (Rijksoverheid, n.d.; NVA, n.d.; Bekker & Witte, 2014). Uit de resultaten blijkt, dat een deel van de respondenten aangeeft regelmatig kritisch te reflecteren op hun handelen.

Implementatie:

- Om kritisch te (blijven) reflecteren kan Video Interactie Begeleiding worden ingezet. De basiscommunicatie tussen de leerkracht en de kinderen met ASS kan op basis van een video-opname bekeken en geanalyseerd worden door een persoon, die VIB gecertificeerd is (Dekker, 2012). Op basis van de analyse kan gezamenlijk gekeken worden of en hoe er aangesloten wordt bij de ondersteuningsbehoeften van kinderen met ASS en waar de kwaliteit verhoogd kan worden. Eventueel kan deze methodiek ook ingezet worden bij gesprekken met ouders van kinderen met ASS.
- Ook is het belangrijk om regelmatig intervisie-bijeenkomsten te organiseren, waarin werkproblemen, werkvragen of casus worden besproken (Meesterschap, 2013). Hiertoe kan onder andere de incidentmethode ingezet worden. Deze methode is wat opzet betreft eenvoudig en flexibel qua structuur, sluit aan bij het groepsproces, en het is een veilige methode waar iedere leerkracht in openheid zijn vraag of probleem kan inbrengen.

Aanbeveling 4) Bijscholing

Verdere professionalisering van leerkrachten van leerlingen met ASS blijft van belang. Dit is ook een van de doelstellingen van het Passend onderwijs (Rijksoverheid, n.d.; NVA, n.d.; Bekker & Witte, 2014). Ook geven de respondenten aan, dat zij het belangrijk vinden om steeds bijscholing te kunnen volgen om zo onder andere op de hoogte te blijven van nieuwe inzichten.

Implementatie:

Het is zinvol om als team bij te scholen in het oplossingsgerichte werken om zo als team gezamenlijk vanuit deze empowerende visie te handelen. Ook kan een leerkracht - bijvoorbeeld op een thema-avond voor ouders van kinderen met ASS - de kern van deze methode uitleggen en aan de hand van casus en oefeningen de methode praktisch bruikbaar maken voor de ouders.

Hoofdstuk 6 Discussie

In het vorige hoofdstuk is antwoord gegeven op de hoofdvraag van het onderzoek en zijn aanbevelingen beschreven. In dit hoofdstuk volgt allereerst een bespreking van de betekenis en bruikbaarheid van het

onderzoek (par. 6.1). Daarna volgt een kritische blik op de onderzoeksmethoden en de uitvoering van het onderzoek, waarbij er een toetsing plaatsvindt van de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek (par. 6.2).

6.1 Betekenis en bruikbaarheid

De betekenis van het onderzoek wordt beschreven door de conclusie en probleemanalyse met elkaar te vergelijken. Daarna wordt aan de hand van argumenten de bruikbaarheid van het uitgevoerde onderzoek beargumenteerd.

Betekenis

- Door de invoering van het Passend onderwijs verdwijnt het speciaal onderwijs echter niet (speciaal onderwijs, 2013). Kinderen, die het echt nodig hebben, kunnen nog steeds speciaal onderwijs volgen. In een enquête, gehouden onder 1500 ouders van kinderen met ASS, blijkt dat 76% van deze ouders aangeeft dat de leerkracht in het reguliere onderwijs niet competente genoeg is om hun kinderen met ASS op een adequate wijze te begeleiden (NVA & Balans, 2015). Alle respondenten zijn op de hoogte van de invoering van het Passend onderwijs; het valt hen op dat tot nu toe het aantal leerlingen met ASS niet achteruitloopt. Deze kinderen hebben het blijkbaar echt nodig om onderwijs op hun orthopedagogische onderwijsinstelling X Cluster 4 te volgen. Alle respondenten vinden dat zij in staat zijn om deze kinderen te begeleiden. Zij zijn toegerust met de nodige kennis, vaardigheden en basishouding en weten hoe ze het beste op deze doelgroep kunnen aansluiten. Zij staan ook open voor verdere professionalisering, een van de doelstellingen van het Passend onderwijs (Rijksoverheid, n.d.; Nederlandse Vereniging voor Autisme, n.d.; Bekker & Witte, 2014).
- De overheid heeft plannen om de kwaliteit van leerkrachten te verbeteren door het toekennen van een lerarenbeurs (Rijksoverheid, n.d.). Leerkrachten krijgen hierdoor de mogelijkheid tot bijscholing of het volgen van een cursus. In de interviews geven een aantal respondenten aan dat zij de master SEN volgen of hebben gevolgd. De inhoud van deze master sluit ook aan op kinderen met ASS (Windesheim, n.d.). Er wordt namelijk in diverse lessen aandacht besteed aan het omgaan met kinderen met gedragsproblemen, waaronder ook kinderen met ASS. In de interviews komt naar voren dat leerkrachten zich willen blijven bijscholen, wat aansluit bij een van de doelstellingen van het Passend onderwijs, te weten: verdere professionalisering van leraren (Rijksoverheid, n.d.; Nederlandse Vereniging voor Autisme, n.d.; Bekker & Witte, 2014).
- Een uitgangspunt van de invoering van Passend onderwijs gaat over het verhogen van de leeropbrengsten (CED-Groep, 2013). Respondenten geven aan, dat het van groot belang is om de focus te leggen op de sociaal emotionele ontwikkeling van de leerlingen met ASS. Vanuit het aangegeven uitgangspunt wordt het de onderwijsinstelling moeilijk gemaakt om de focus te blijven leggen op de sociaal emotionele ontwikkeling.
- Jeugdzorg wordt overgedragen aan de gemeenten (NJI, n.d.). Uit de interviews komt naar voren, dat er sinds de inwerkingtreding van het nieuwe jeugdstelsel het niet helder is waar de passende zorg te vinden is. Meerdere respondenten geven aan, dat er veel opvoedondersteuners onder een gemeente vallen, wat verwarrend werkt. Daardoor is het voor hen (en de onderwijsinstelling) lastig om leerlingen naar zorg door te verwijzen of advies te vragen om zo te komen tot een optimale begeleiding. Bovendien is in de wet over

het nieuwe jeugdstelsel en Passend onderwijs bepaald, dat gemeenten en samenwerkingsverbanden van schoolbesturen hun plannen voor de jeugdhulp met elkaar moeten bespreken (Bekker & Witte, 2014, p. 140). Zo is de kans groter dat er vanuit de gemeente gepaste zorg geboden kan worden. Respondenten geven in de interviews aan, dat er geen goede samenwerking is tussen de hulpverlening en de instelling. Dit zou erop kunnen duiden dat de samenwerking tussen samenwerkingsverbanden en gemeenten niet op orde is, wat kan leiden tot een slechte samenwerking tussen de hulpverlening en de onderwijsinstelling. Passend onderwijs stimuleert nauwe samenwerking tussen de hulpverlening en het onderwijs (Meijer, 2009). Daarnaast wordt het aantal thuiszitters (leerlingen), ondanks de invoering van deze wet, volgens staatssecretaris Sander Dekker niet snel genoeg teruggedrongen (NJI, 2016). Misschien kan een betere samenwerking tussen de hulpverlening en het onderwijs een bijdrage leveren aan de oplossing van dit probleem. Daarom is het belangrijk, dat de samenwerking tussen de hulpverlening en orthopedagogische onderwijsinstelling X verbeterd wordt, zodat beide partijen gebruik kunnen maken van elkaars expertise, en hulpverleners toegang krijgen tot hun school. Zo wordt de kans groter, dat zij eerder zorg kunnen bieden aan de betreffende leerling(en), waardoor problemen kunnen worden voorkomen. In die samenwerking moet er wel rekening gehouden worden met het verschil in focus van jeugdzorg en onderwijs (Hermanns, Nijnatten, Verheij & Reuling, 2005; Pameijer, n.d.). Het onderwijs aan kinderen met ASS laat zich niet alleen organiseren rondom een psychiatrisch classificatiesysteem.

- Leerkrachten uit het speciaal onderwijs voelen zich overbelast door alle veranderingen ten gevolge van de wet op het Passend onderwijs (Meijer, 2009; Siderius, 2015, zoals beschreven in onderzoek SP, 2015). Zij hebben naast het lesgeven nu te weinig tijd over om de noodzakelijke begeleiding en ondersteuning te geven aan de kinderen uit hun klas. Dit komt niet overeen met wat de respondenten uit dit onderzoek vinden. Zij geven allen aan, dat zij naast het lesgeven wel voldoende begeleiding en ondersteuning kunnen geven aan kinderen uit hun klas en veel nadruk leggen op de sociaal emotionele ontwikkeling van kinderen met ASS.

Bruikbaarheid

- De resultaten van dit onderzoek kunnen gebruikt worden om de aansluiting van leerkrachten bij kinderen met ASS binnen de orthopedagogische onderwijsinstelling X verder te ontwikkelen en te optimaliseren. De inzichten in de krachten en belemmeringen, die naar voren zijn gekomen in de resultaten, kunnen hierbij ondersteunend zijn. Met name de samenwerking tussen onderwijsinstelling en hulpverlening, onderwijsinstelling en ouders blijken van groot belang te zijn. Door de aanbevelingen die hiertoe geformuleerd zijn op te volgen en te implementeren, kan de aansluiting bij kinderen met ASS verbeterd en geoptimaliseerd worden. Ondanks dat de resultaten alleen bekend zijn over orthopedagogische onderwijsinstelling X, kan er mogelijk vervolg onderzoek gedaan worden binnen andere orthopedagogische onderwijsinstellingen en gekeken worden of dezelfde of soortgelijke resultaten naar voren komen.
- Het onderzoek heeft nieuwe kennis opgeleverd voor de leerkrachten. Hierbij valt te denken aan de inzichten van Delfos. Volgens Delfos (2013) moet ASS niet gezien worden vanuit het perspectief van defect maar vanuit het perspectief van vertraging. Kinderen met ASS zijn vaak vertraagd op specifieke onderwerpen, terwijl ze niet vertraagd zijn of vooruitlopen op andere thema's. Als leerkrachten kunnen zij, samen met de ouders, kijken of en hoe zij aansluiten op de mentale leeftijd van het kind met ASS op een specifiek thema. Zo kan onder- en/of overvraging van de leerling met ASS op bepaalde thema's worden voorkomen.

- Vanuit de presentatie van dit onderzoek aan de praktijk blijkt dat zij positief zijn over de bruikbaarheid van dit onderzoek. Het onderzoek laat met name zien dat er de samenwerking tussen de school en de hulpverlening verbeterd moet worden. Ook gaf de praktijk aan, dat zij de resultaten van dit onderzoek ook kunnen gebruiken voor de begeleiding van de andere ‘kwetsbare’ kinderen, die deelnemen aan het onderwijs op de orthopedagogische onderwijsinstelling X.

6.2 Sterkte- en zwakteanalyse

In deze paragraaf wordt er een kritische analyse gegeven van de sterke en zwakke punten van het onderzoek. Hierbij wordt de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek beschreven.

In hoofdstuk 3 is al uitvoerig aan bod gekomen wat betrouwbaarheid en validiteit (interne en externe validiteit) inhouden en hoe deze in dit onderzoek zijn gewaarborgd. Nog even kort samengevat wat validiteit en betrouwbaarheid inhouden en de relatie is tussen beiden: Om valide te zijn moet een instrument allereerst betrouwbaar zijn (Baarda et al., 2013). Bij betrouwbaarheid berusten de resultaten niet op toeval en komen er uit een herhaling van het onderzoek dezelfde resultaten voort, met ander woorden het instrument meet dus wat je als onderzoeker wilt weten. Bij interne validiteit gaat het erom dat er geen andere factoren aanwezig zijn, die van invloed zijn op de uitkomsten. Bij externe validiteit gaat het over de generaliseerbaarheid van het onderzoek, dus of de resultaten ook toepasbaar zijn voor andere mensen of plaatsen in het onderzoek. *‘Het verschil tussen betrouwbaarheid en validiteit is dat het bij betrouwbaarheid gaat om toevallige afwijkingen en bij validiteit om systematische afwijkingen’* (Baarda, et al., 2013, p.75).

Sterkteanalyse van het onderzoek

- De data-analyse heeft zo nauwkeurig mogelijk plaatsgevonden doordat de interviews op een digitale wijze zijn opgenomen (betrouwbaarheid). Daarbij is de vragenlijst voorafgaand voorgelegd aan een deskundige onderzoeker met ervaring in kwalitatief onderzoek. Bovendien is er ook een proefinterview afgenomen, waardoor de validiteit van de vragenlijst wordt gewaarborgd (Baarda, et al., 2013).
- Ook is de orthopedagogische onderwijsinstelling X enthousiast over de bevindingen en aanbevelingen om de aansluiting van leerkrachten op de kinderen met ASS te optimaliseren.
 - Zij vinden de resultaten herkenbaar; door de resultaten onder ogen te zien, worden zij er zich nog meer van bewust dat zij als team in grote mate eenduidig denken en handelen naar kinderen met ASS.
 - Ook staan zij achter de door de onderzoeker geformuleerde aanbevelingen. Zij vinden deze bruikbaar voor de praktijk
 - Bij de presentatie van het onderzoek gaven de aanwezigen aan, dat ze het onderzoek betrouwbaar vonden omdat er naar aanleiding van het literatuuronderzoek interviews zijn gehouden met de leerkrachten van hun instelling.

Zwakteanalyse van het onderzoek

- Dit onderzoek is alleen gericht op de resultaten, die gevonden zijn binnen een orthopedagogische onderwijsinstelling en zijn daarom alleen generaliseerbaar naar de populatie, die binnen deze instelling

werkt. Om de resultaten te kunnen generaliseren naar andere populaties en/of situaties moet het onderzoek daarom plaats vinden op meerdere cluster 4 orthopedagogische onderwijsinstellingen. Helaas is dat niet haalbaar door de korte tijd, die beschikbaar was voor het onderzoek.

- Dit onderzoek richt zich alleen op de leerkrachten en niet op de kinderen met ASS en hun ouders. De conclusie gaat daarom alleen over wat leerkrachten vinden wat er nodig is om aan te sluiten bij de doelgroep en niet wat kinderen met ASS en hun ouders ervan vinden. Daar, waar leerkrachten meer handelingsgericht moeten werken, aldus Vries (2014, p.2), is het onder andere van belang dat zij zorgdragen voor een goede samenwerking tussen leerling, ouders en henzelf in de positie van leerkracht. Daarom is het belangrijk om in een eventueel vervolgonderzoek ook het perspectief van het kind met ASS en zijn ouder(s) mee te nemen.
- Verder geeft Baarda (2013) als suggestie aan om nog een observatieonderzoek te houden. Zo kunnen sociaal wenselijke antwoorden van leerkrachten worden onderschept, wat de validiteit van het onderzoek kan vergroten.
- Het onderzoek is slechts uitgevoerd door een onderzoeker. De validiteit kan vergroot worden door verschillende onderzoekers te betrekken in het onderzoek, de zogenoemde onderzoek triangulatie (Baarda, et al., 2013). Deze onderzoekers gaan onafhankelijk van elkaar - vanuit dezelfde vraagstelling en onderzoeksvragen - data verzamelen.

Literatuur

Baarda, B. e.a. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek, handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Baarda (2009). *Informatie over triangulatie*. Opgevraagd op 18 juli 2016 via <https://communicatiekc.com/triangulatie/>

Bekker, J. en Witte, T. (2014). *Jeugdbeleid in transitie, de rol en invloed van sociale professionals op politiek-bestuurlijke beleidsvorming*. Bussum: Coutinho,

Bil, M. en Bil, P. (2007). *Praktijkgerichte ontwikkelingspsychologie, Van wieg tot hangplek: de ontwikkeling van 0 tot 18 – jarigen*. Soest: Uitgeverij Nelissen,

Boeijs, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.

De Bruin, C. (2008). *Autisme in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Uitgeverij Garant

De Bruin, C. (2004). *Geef me de vijf*. Doetinchem: Graviant.

Carrière, L., Boomsma, S. & Dorst, L. (2014). *Zo zien wij het onderwijs: Onderzoek naar de schoolbeleving van kinderen met autisme*. Amsterdam: Vanuit Autisme Bekeken

Opgevraagd op 16 juli 2016 via http://www.vanuitautismebekeken.nl/sites/default/files/documenten/zo_zien_wij_het_onderwijs_-_schoolbeleving_van_kinderen_met_autisme.pdf

CBS (n.d.). *Informatie over primair onderwijs*. Opgevraagd op 22 maart 2016 via <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=2509>

CED-Groep (n.d.). *Informatie over het 4D-model*. Opgevraagd op 2 april 2016 via <http://www.opbrengstgerichtwerken4d.nl/opbrengstgericht-werken-in-4d.aspx>

Dekker, J. (2012). *Video-interactiebegeleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Delfos, M.F. (2012). Nieuwe inzichten vanuit ontwikkelingsperspectief. Autisme vanuit ontwikkelingsperspectief. *GZ-Psychologie*. 2012 (8), 10-15.

Delfos, M.F. (2013). *Autisme op school. Voortgezet onderwijs/secundair onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij SWP

Van Erp, P. (2009). *Een vriendschap: een illusie of een ervaring rijker? Hoe vriendschapsrelaties worden ervaren door jongeren met autisme en hun ouders*. Tilburg: Fontys Hogescholen

Opgevraagd op 16 juli 2016 via <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:30328/DS1/>

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (n.d.). *Informatie over Lerarenopleiding basisonderwijs*. Opgevraagd op 15 juli via

<https://www.han.nl/opleidingen/bachelor/lerarenopleiding-basisonderwijs/>

Hermans-Franssen, A. en Zuylen J. (2007). *Omgaan met autisme in de klas*. Tilburg: MesoConsult B.V.

Hermanns, J., Van Nijnatten, C., Verheij, F. E & Reuling, M. (2005). *Handboek Jeugdzorg deel 1: Stromingen en specifieke doelgroepen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

De Hilt (n.d.). *Informatie over de visie*. Opgevraagd op 20 februari 2016 via

<http://www.de-hilt.nl/Home/Onze-school/Missie-en-visie-De-Hilt/Visie-De-Hilt>

De Hilt (n.d.). *Informatie over de missie*. Opgevraagd op 20 februari 2016 via

<http://www.de-hilt.nl/Home/Onze-school/Missie-en-visie-De-Hilt>

Kaspers, F. (2014). *Autisme op school*. Opgevraagd op 17 juli 2016 via

<https://www.onderwijsconsument.nl/autisme-op-school/>

Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie (2016). *Wat de leerkracht en de school kunnen doen*. Opgevraagd op 16 juli 2016 via

<http://www.kenniscentrum-kjp.nl/Leerkrachten/Stoornissen-2/Autisme-1/Behandeling-en-begeleiding/Wat-de-leerkracht-en-de-school-kunnen-doen> p.2

Kenniscentrum kinder- en jeugdpsychiatrie (n.d.). *Informatie over de ondersteuningsbehoeften van leerlingen met autisme*. Opgevraagd op 15 juli 2016 via

<http://www.kenniscentrum-kjp.nl/leerkrachten/stoornissen-2/autisme-1/behandeling-en-begeleiding/wat-de-leerkracht-en-de-school-kunnen-doen>

de Kinderombudsman (2015). *Informatie over decentralisatie van de jeugdzorg*. Opgevraagd op 14 juli 2016 via

<https://www.dekinderombudsman.nl/70/ouders-professionals/nieuws/kinderombudsman-de-jeugdhulp-is-een-grote-proeftuin/?id=501>

Meesterschap (2013). *Informatie over de incidentmethode*. Opgevraagd op 18 juli 2016 via

<https://meesterschap.wordpress.com/2013/05/24/intervisie-met-de-incidentmethode-3/>

Meijer, M. (2009). *Passend onderwijs vraagt om ideale leraren en ideale hulpverleners*. *Kind en adolescent praktijk*, 4, 178-180.

Nederlandse Vereniging voor Autisme (n.d.). *Informatie over autisme*. Opgevraagd op 14 februari 2016 via

<http://www.autisme.nl/autisme-onderzoek/wat-is-autisme-%28spectrum-stoornis%29/.aspx>

Nederlandse Vereniging voor Autisme (2014). *Passend onderwijs: ook voor leerlingen met autisme*. Opgevraagd op 7 juli 2016 via

<http://www.autisme.nl/over-ons/belangenbehartiging/passend-onderwijs.aspx>

Nederlandse Vereniging voor Autisme (n.d.). *Informatie Passend onderwijs*. Opgevraagd op 5 juli 2016 via

<http://www.autisme.nl/over-ons/belangenbehartiging/passend-onderwijs.aspx>

NJI (2016). *Informatie over het terugdringen van thuiszitters*. Opgevraagd op 12 februari 2016 via

<http://www.nji.nl/nl/Actueel/Nieuws-over-de-jeugdsector/2016/Dekker-Aantal-thuiszitters-moet-sneller-omlaag>

NJI (n.d.). *Informatie over het nieuwe jeugdstelsel*. Opgevraagd op 10 februari 2016 via

<http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Publicatie-NJi/%28318682%29-Wegwijs-in-de-wetten-van-het-jeugdstelsel.pdf>

Onderwijsinspectie (2013). *Beter op hun plek? Maatwerk voor leerlingen met een autismespectrumstoornis*.

Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Opgevraagd op 16 juli 2016 via

<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2013/maatwerk-voor-leerlingen-met-een-autismespectrumstoornis.pdf>

Onderwijs & jeugdzorg (2014). *Informatie over de verbinding tussen onderwijs en jeugdzorg*. Opgevraagd op 14 juli 2016 via

<http://verbindingonderwijsenjeugdzorg.nl/verbinding-onderwijs-en-jeugdzorg/>

Orthopedagogiek (n.d.) *Informatie over pervasieve ontwikkelingsstoornissen*. Opgevraagd op 17 juli 2016 via

http://www.orthopedagogiek.com/pervasieve_ontwikkelingsstoornis.htm

Pameijer, N. (n.d.). *Handelingsgericht classificeren in het onderwijs*. Opgevraagd op 24 februari 2016 via

<http://wij-leren.nl/hgw-classificeren.php>

Passend onderwijs (2013). *Het speciaal onderwijs verdwijnt niet*. Opgevraagd op 18 juli 2016 via

<https://www.passendonderwijs.nl/nieuws/het-speciaal-onderwijs-verdwijnt-niet/>

Prins, D., Wienke, D. en Van Rooijen, K. (2013). *Informatie over ouderbetrokkenheid in het onderwijs*.

Opgevraagd op 16 juli 2013 via

<http://www.nji.nl/nl/Download-NJi/Ouderbetrokkenheid-in-het-onderwijs.pdf>

Rijksoverheid (n.d.). *Informatie over de Wet Passend onderwijs*. Opgevraagd op 11 februari 2016 via

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/doelen-passend-onderwijs>

Rijksoverheid (n.d.). *Informatie over speciaal onderwijs*. Opgevraagd op 15 juli 2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/inhoud/speciaal-onderwijs>

Rijksoverheid (n.d.). *Informatie over onderwijsbevoegdheden*. Opgevraagd op 13 februari 2016 via <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/welke-onderwijsbevoegdheden-zijn-er>

Roeden, J. & Bannink, F. (2009). *Handboek oplossingsgericht werken met licht verstandelijk beperkte cliënten*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V.

Roeden, J. (2012). *De oplossingsgerichte benadering. Een gids voor oplossingsgericht werken in de verstandelijk gehandicaptenzorg*. Bruchterveld: Uitgeverij Pirola.

Van de Sande, K. (n.d.). *Concept Ondersteunende Communicatie voor kinderen met autisme in het speciaal onderwijs: Een multiple case design*.

Scholte, E.M. (2008). *Meervoudig effectief. Een verhandeling over orthopedagogiek, jeugdzorg en speciaal onderwijs*. Leiden: Universiteit Leiden.

Schuman (n.d.). *Passend onderwijs vanuit een internationaal perspectief*. Opgevraagd op 5 juli 2016 via <https://www.heliomare.nl/download/Word%20en%20PDF%20bestanden/Onderwijs/Passend%20Onderwijs%20vanuit%20Internationaal%20Perspectief%20zwart%20wit.pdf>

SP (2015). *Informatie over onderzoek SP: Speciaal onderwijs staat met rug tegen de muur*. Opgevraagd op 18 juli 2016 via <https://www.sp.nl/nieuws/2015/06/onderzoek-sp-speciaal-onderwijs-staat-met-rug-tegen-muur>

Ven van de, E. (2014). *Autisme in het middelbaar beroepsonderwijs: Praktische gids voor begeleiders, docenten en zorgcoördinatoren*. Huizen: Pica.

Verhoeven, N. (2011). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers

De Vries, P. (2014). *Recht op verschillend zijn*. Opgevraagd op 17 juli 2016 via <http://wij-leren.nl/handelingsgericht-passend-onderwijs.php>

Wardenburg van Lavieren, A. (2009). *Kunnen we het nog leuker maken? Onderzoek naar integratie van leerlingen met ASS in VO*. Gouda: Driestar Educatief
Opgevraagd op 16 juli 2016 via

<http://www.autismeacademie.nl/wp-content/uploads/2014/11/S-Scriptie-integratie-ASS-Leerlingen-in-het-onderwijs-A.-Waardenburg-auticomm.pdf>

Wij-leren.nl (n.d.). *Informatie over Inclusief onderwijs (ION)*. Opgevraagd op 15 juli 2016 via <http://wij-leren.nl/inclusief-onderwijs.php>

Windesheim (n.d.). *Informatie over de master SEN*. Opgevraagd op 13 februari 2016 via <http://www.windesheim.nl/werk-en-studie/opleidingen-en-cursussen/educatie/gedrag-en-passend-onderwijs/master-special-educational-needs/inhoud-opleiding/leerroute-gedrag/>

Zeevalking, M. (2000). *Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden?* Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.

Zilfhout, van (2014). *Informatie over de gedragscode van de HBO-raad*. Geraadpleegd op 15 april 2016

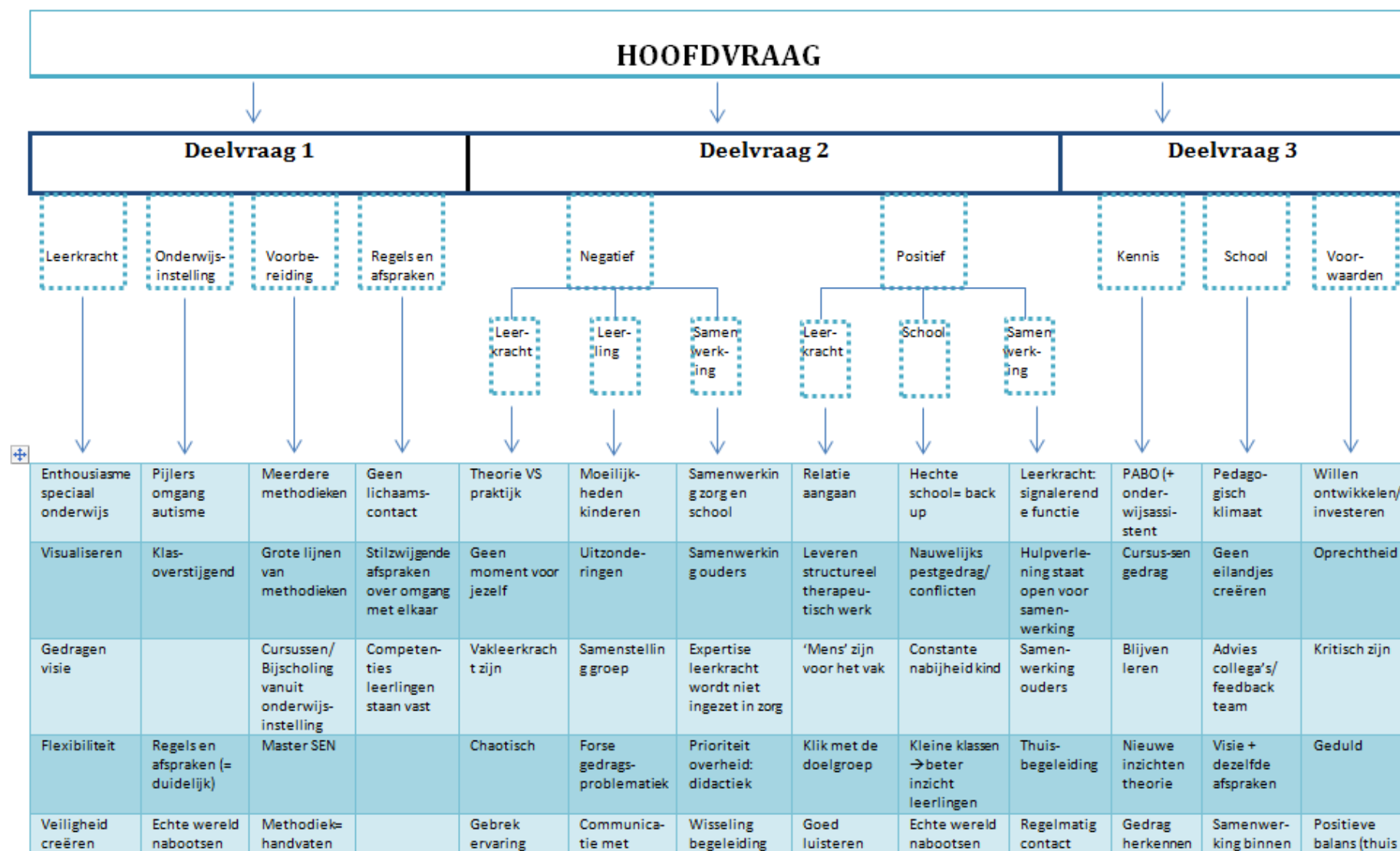
Zupke, C. (2013). *50 dingen die ouders en leerkrachten van elkaar moeten weten over kinderen met autisme*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Bijlagen

Bijlage 1

Persoonlijke gegevens	- Wat is uw naam? - Wat is uw leeftijd?
Achtergrondinformatie	- Welke opleiding(en) heeft u gevolgd? - Hoeveel jaar bent u werkzaam binnen dit beroep? - Heeft u voorheen nog een ander beroep uitgeoefend? Zo-ja, wat dan? - Heeft u nog ander ervaringen binnen dit werkveld? - Heeft u deelgenomen aan cursussen of bijscholing voor expertise op uw vakgebied?
Autisme Methodieken	- Hoe omschrijft u de stoornis autisme? Behoeften? - Hoe gaat u om met kinderen met autisme? - Methodieken? - Afspraken binnen organisatie? - Handvaten? - Belemmeringen/moeilijkheden? - Wat gaat er goed? - Wat wilt u leren? - Wat zijn vereiste vaardigheden?
Sociaal emotionele ontwikkeling	- Wat verstaat u onder sociaal emotionele ontwikkeling? - Hoe speelt u daarop in? - Handvaten? - Afspraken binnen organisatie?
Zorg	- Wat kan de zorg betekenen voor het onderwijs? - Is er een duidelijke samenwerking zichtbaar? - Wat gaat er goed? - Wat kan er beter? Hoe kan dat aangepakt worden?
TEACCH Geef me de vijf Andere methodieken Oplossingsgerichte benadering	- Wat houdt TEACCH in? Hoe gaat het te werk? - Maakt u er gebruik van? - Waarom wel/niet? - Voordelen/nadelen - Bekend met methode: geef me de vijf? - Zo ja/zo nee → gebruik maken van?/ uitleg erover - Geef me de vijf: effectief? - Zo ja/zo nee→ gebruik maken van?/ uitleg erover - Maakt u gebruik van oplossingsgerichte benadering? - Zo ja/nee→ gebruik maken van? Uitleg erover - Andere methodieken? Zinvol? Waarom wel/niet?
Competenties	- Welke competenties zijn nodig binnen speciaal onderwijs? Waarom?

	- Wat gaat hierin goed? - Wat zijn hierin belemmeringen? - Extra handvaten nodig? - Afspraken binnen organisatie?
Organisatie (betreft autisme)	- Visie organisatie? - Afspraken binnen organisatie? - Overleg binnen organisatie? - Handvaten en begeleiding vanuit organisatie? - Wat gaat er goed? - Wat kan er beter? - Hoe kan dat aangepakt worden?



				doelgroep	autisten	zorg			ouders		team	VS werk)
Constante nabijheid kind	Cursussen/ Bijscholing aanbieden	Methodes sociaal emotionele ontwikkeling		Onbekendheid speciaal onderwijs	Verschillen	Te veel aansprek-punten zorg	Stabiele factor vakleerkrach-ten groepsleerkracht	Samenstelling groep		Methodieken: te eenzijdig	Hecht team	'Mens' zijn voor het vak
Advies collega's	Eenzelfde pedagogisch klimaat	Master SEN (praktisch gericht)		Gebrek kennis stoornissen	Kenmerken autist	Ontwikke-lingen onderwijs	Behandelen als ieder ander persoon	Focus gedrag		Kennis eigen maken	Extra ondersteuning in klas	Voelspriet
Begrip	Hecht team	Meer kennis vergaren doelgroep		Te beschermend	Niet accepteren van stoornis	Weinig inzicht samenwerking zorg	Focus gedrag	Klas nooit alleen laten		Handvaten voor autisme + laag IQ	Communi-catie binnen team	Verwach-tingen bij kunnen stellen
Humor	Voorbereiden op toekomst			Niet genoeg verdiepen	Externali-serend gedrag	Ouders hulpverleners-moe	Kenmerken autist bekend	Intensieve begeleiding leerkrachten		Kennis kind + leerstof	Gezamen-lijke verantwoor-delijkheid	Constant afwegen
Relatie aangaan	Orthopeda-goog regelt zorg			Veel werk master SEN	Letterlijk oppakken	Te weinig terug-koppeling	Geleerd uit ervaring (herkenning gedrag)	Aandeel directeur		Opfrissing (kennis-gebied)		Acceptatie gedrag
Omgang met elkaar (kinderen)	Begeleiding leerkrachten				Niet begrijpen= negativiteit	Zorg is traag	Kennis vanuit privé	Handvaten bieden		Kennis toepassen	Regelmaat	Doorzettings-vermogen
Individuele afspraken	Stimuleren zelfstandig-heid				Denkwijze autist	Ontwikke-lingen zorg	Kritisch kijken	Tijd voor communicati-e met kind		Kennis autisme	Samen-werking school en zorg	Hulp vragen
Prioriteit klas	Pedagogisch klimaat gericht op doelgroep					Methodieken: gericht op individu en zorg	Terugkrijgen van IIn.	Pré master SEN		Kennis uit boeken/ ervaring	Terug-koppeling vanuit zorg	Combi gevoel + kennis
Begeleiding afstemmen	Inspelen op sociaal emotionele ontwikkeling					Zorg stelt te weinig uren beschikbaar		Onderwijs-assistent		Behoeften autist signaleren	Advies omgang ouders	Veiligheid creëren
Echte wereld nabootsen						Zorg stelt geen doelen		Ruimte voor stimuleren soc. Emot. Ontwikk.		Diepgang over stoornissen		Klik met de kinderen
Werken op gevoel						Inzet zorg		Biedt duidelijkheid		Her-kenning (vanuit		Samen-werking met ouders

										praktijk in scholing)		
Geduld										Eigen gedrag herkennen		Ervaring
Structureren										Master SEN		Inzicht hebben zorg voor kind
Voorbeeld zijn										Kennis kenerken		Samenwerking met kind
Kenniseigen maken										Gebruik methodieken		Nieuwe kansen
Vorbereiden op toekomst												Begeleiding afstemmen (per kind/groep)
Duidelijkheid creëren												Prioriteit: sociaal emotionele ontwikkeling
Nieuwe kansen												Balans sociaal emotioneel VS didactiek
Consequent handelen												Vorbereiding
Stimuleren zelfstandigheid												Confrontatie
Positieve benadering												Systeem eigen maken
Blijven proberen												Regelmaat
Onbewust toepassen methodieken												
Verantwoordelijkheidsgevoel												Vertrouwen bieden
Regelmaat bieden												Humor
Inspelen op sociaal												Relativeringsvermogen

