

pASSende interactiestrategieën in de klas

Het ontlokken van talentvol gedrag bij leerlingen met ASS

Iben Klomp
Afstudeeronderzoek Toegepaste Psychologie
24-06-2019
In opdracht van Carla Geveke
Lectoraat Curious Minds



share your talent.
move the world.

Een onderzoek naar de werkzame elementen in de interactie
tussen de leerkracht en de leerling met ASS, voor het ontlokken
van talentvol gedrag in de klas.

Afstudeeronderzoek
Toegepaste Psychologie
Auteur: Iben Klomp
Klas: TPV5
Studentnummer: 327700
Opdrachtgever: dr. Carla Geveke
Afstudeerbegeleider: Margreet Luinge
Datum: 24-06-2019
Hanzehogeschool Groningen
Academie Sociale Studies

Voorwoord

Voor u ligt het afstudeeronderzoek: 'pASSende interactiestrategieën in de klas' dat ik geschreven heb tijdens het laatste half jaar van mijn opleiding Toegepaste Psychologie aan de Hanzehogeschool te Groningen. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van dr. Carla Geveke, die als senior onderzoeker werkzaam is bij het lectoraat Curious Minds. Binnen dit lectoraat wordt praktijkgericht onderzoek verricht op het gebied van leren en gedrag. Zelf heeft dr. Geveke al meerdere projecten uitgevoerd die onderzochten hoe leerlingen met ASS in de interactie gestimuleerd kunnen worden tot talentvol gedrag. Het onderzoek dat voor u ligt bouwt voort op dit onderwerp.

Ten eerste wil ik mijn afstudeerbegeleider Mevrouw Luinge hartelijk bedanken voor haar behulpzame en prettige begeleiding. Mevrouw Luinge stond er altijd er voor open om in gesprek te gaan, advies te geven, en te sparren over dit onderzoek wanneer ik aangaf hier behoefte aan te hebben, waarvoor veel dank. Tevens bood zij persoonlijke begeleiding wanneer ik te maken had met enkele obstakels tijdens dit afstudeertraject. Ik voelde mij begrepen en gezien en dat heb ik erg gewaardeerd tijdens het schrijven van deze scriptie. Tevens wil ik de opdrachtgever dr. Carla Geveke bedanken voor de tijd die zij heeft vrij gemaakt in de voorfase van dit onderzoek. De opdracht was aan het begin nog niet geheel duidelijk en zij heeft meerdere keren met mij rond de tafel gezeten om de opdracht zo helder mogelijk te krijgen en in te kaderen. Mede hierdoor kon ik met een gerichte blik beginnen aan het schrijven van mijn plan van aanpak en later mijn onderzoek.

Ten slotte wil ik de leerkrachten bedanken die hebben deelgenomen aan mijn onderzoek. Zonder hun deelname had dit onderzoek niet gerealiseerd kunnen worden. In het bijzonder gaat mijn dank uit naar de leerkracht die het voorstel deed om naast een interview een observatie te houden in haar klas. Dit vond ik een zeer inspirerende en bovendien leerzame ervaring die een waardevolle toevoeging was aan dit onderzoek.

Het schrijven van HBO-bachelorthesis geeft studenten de kans om via het uitvoeren van onderzoek bij te dragen aan de vernieuwing van kennis op uiteenlopende gebieden. Mijn streven is dat mijn afstudeeronderzoek bijdraagt aan nieuwe kennis op het gebied van leren en gedrag.

Iben Klomp
Groningen, 03-06-2019

Samenvatting

Het onderzoek “pASSende interactiestrategieën in de klas” is in opdracht van het lectoraat Curious Minds aan de Hanzehogeschool in Groningen uitgevoerd. Het lectoraat Curious Minds heeft vorig jaar het SIA-RAAK-publiek project: “Creëer een positieve talentspiraal: Innovatieve handvatten voor het werken met kinderen met autismespectrumstoornis in de klas” opgezet. Dit project leverde good practices op, die zij samenhangend willen aanbieden in een training voor leerkrachten.

Dit onderzoek bouwt voort dit project en er is antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: Wat zijn volgens leerkrachten werkzame elementen in de interactie om talentvol gedrag bij leerlingen met ASS te ontlokken? Verder is er onderzocht wat er moet opgenomen worden in een training, wil deze leerkrachten handvatten bieden voor het ontlokken van talentvol gedrag.

Voor het beantwoorden van de hoofd- en deelvraag is er een kwalitatief onderzoek uitgevoerd, bestaande uit: literatuuronderzoek, interviews en een observatie. Er zijn zes interviews afgenomen bij leerkrachten op een SO school, een SBO school, een openbare basisschool en een Jenaplan school. Tijdens het interviewen heeft de onderzoeker de methode storytelling gehanteerd. Bij het uitvoeren van de observatie heeft de onderzoeker de resultaten uit de interviews als richtlijn genomen. Tevens zijn er leerdoelen geformuleerd aan de hand van datatriangulatie.

Uit de resultaten kwam naar voren dat bij de interactiestrategie ruimte bieden: meeveren, ruimte bieden in het leerproces, het kind in eigen waarde laten, flexibel omgaan met het lesprogramma en doorvragen werkzame elementen zijn volgens leerkrachten. Uit de observatie kwamen eveneens ruimte bieden in het leerproces, meeveren en doorvragen naar voren als werkzaam. Bij de interactiestrategie structuur bieden zeiden de leerkrachten dat voorspelbaar zijn in dagritme, instructie en als leerkracht, het inzetten van hulpmiddelen en het geven van keuzes werkzame elementen in de interactie zijn. In de observatie kwamen het geven van keuzes en het inzetten van hulpmiddelen terug als effectieve elementen in de interactie. Verder noemden de leerkrachten leerlinggericht kijken, communicatie aanpassen op ASS (zowel fysiek, verbaal als visueel), de betrokkenheid bij andere leerlingen stimuleren, een vertrouwensband opbouwen, een leerling op gang helpen, goed contact met ouders en de omgeving prikkelarm maken als werkzame elementen bij het bieden van flexibele ondersteuning. In de praktijk werkt een positieve houding, leerling gericht kijken, de communicatie aanpassen op een leerling met ASS en regie aan de leerling geven in de interactie. Ten slotte bleek uit onderzoek dat er volgens leerkrachten drie onderdelen in de training moeten worden opgenomen: het gebruik van beeldmateriaal, een expert betrekken bij de training en leerkrachten moeten de ruimte krijgen om te leren van elkaar.

Door datatriangulatie is de onderzoeker gekomen tot de leerdoelen: 1. Activeren om de beperkte interesse verder te ontwikkelen, 2. Omgaan met de manier waarop ASS leerlingen zich uitdrukken, 3. In welke mate vrijheid geven aan leerling met ASS, 4. Leerling met ASS uitdagen tot ontwikkeling op bepaald gebied, 5. Communicatie afstemmen op laag IQ en ASS 6. Beter aansluiten bij ASS, bijvoorbeeld door woordkeuze, 7. Ondersteunen van leerlingen met ASS in sociale situaties, 8. Positief benaderen van leerlingen met ASS.

Het leerdoel betreft de ondersteuning in sociale situaties is een opvallend resultaat, aangezien deze niet terugkomt in de observatie. Daarnaast valt op dat bij de interactie-strategie structuur bieden geen leerdoelen zijn geformuleerd. Sterke punten aan dit onderzoek zijn de triangulaire aanpak, de transparante werkwijze, de diverse steekproef en de verminderde kans op sociaal wenselijke antwoorden. Beperkingen van het onderzoek zijn het aantal leerkrachten, de open interviewstructuur en de twee leerkrachten die al bekend waren met de onderwerpen uit dit onderzoek door hun eerdere deelname aan het SIA- RAAK publiek project.

De onderzoeker raadt aan om de topics van de leerdoelen op te nemen in de training. Als laatste doet de onderzoeker suggesties over de manier waarop het gebruik van beeldmateriaal, de rol van de expert en het leren van elkaar invulling kunnen krijgen in de training.

Abstract

The research “Adapted (pASSende) interaction strategies in the classroom” was conducted in assignment of the research group Curious Minds at the Hanzehogeschool in Groningen.

This research group did a project last year called: “Create a positive spiral: innovative strategies to provoke talented behaviour in children with ASD in the classroom”.

This project yielded good practices, which the research group want to include in a training for teachers that they want to develop.

This research builds on this project and the following research question was formulated: what do teachers see as effective elements in the interaction with children with ASD to provoke talented behaviour? There was also examined what needs to be included in a training, in order to provide teachers with strategies to provoke talented behaviour in children with ASD. In order to answer the main research question, data was collected in three different ways,: a literature review, interviews and an observation. There were six interviews conducted with teachers working at an SO- school, an SBO school, a public elementary school and a Jenaplan school.

During the interviews the interviewer used the method Storytelling. When running the observation the researcher used the results from the interview as a guideline. Lastly, learning goals are formulated on the basis of datatriangulation.

The results showed that for the first strategy, providing space, the following are effective elements: acting along, giving space in the learning process, leaving the child to be themselves, flexible use of the curriculum and asking further questions. Acting along, giving space in the learning process and asking further questions were also revealed to be effective elements during the observation. For the strategy providing structure, teachers said that the elements: being predictable in daily rhythm, instruction and as a teacher, using tools for support and providing choices are effective in the interaction with children with ASD. The use of tools and the providing of choices were also seen during the observation. Furthermore, the elements: student orientated view, customized communication (physically, verbally and visually), encouraging the involvement of other pupils, building trust, scaffolding, being in touch with parents and an environment with less stimuli are found as effective elements of the strategy providing flexible support. A positive attitude, a student orientated view, customized communication and stimulating the authority of the students were seen as effective in the interaction during the observation. The results from the interviews showed that teachers would like to see three components included in the training, being: the use of videos, involving an expert and the possibility to learn from each other. Through datatriangulation the following learning goals were formulated: 1. Developing the restricted interests, 2. Dealing with the way students with ASD express themselves, 3. The extent to which teachers should give students latitude, 4. Challenging the student to develop in certain areas, 5. Communication customized to low IQ and ASD, 6. Customizing communication by choice of words, 7. Supporting students with ASD in social situations and 8. Having a positive attitude towards the student with ASD.

The learning goal concerning the support in social situations is a striking result because this is the only one that was not seen during the observation. In addition, there are no learning goals formulated within the providing of structure. Strengths of this research are the triangular approach, the transparent procedure, the diverse sample of teachers and less chance of socially desirable answers. Limitations of the study are the number of teachers that participated, the open interview structure and the two teachers that were already familiar with the subject of this research. At the end, the researcher makes suggestions about the way in which the use of the learning goals, the visual material, the role of the expert and the learning from each other, should be implemented in the training.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	3
Samenvatting.....	4
Abstract	5
Hoofdstuk 1 Inleiding.....	8
1.1 Aanleiding.....	9
1.2 Relevantie voor een student Toegepaste Psychologie.....	10
1.3 De opdrachtgever.....	10
1.4 De doelstelling	10
1.5 Onderzoeksvraag en deelvraag	10
1.6 Leeswijzer	11
Hoofdstuk 2 Methode	12
2.1 Literatuur onderzoek.....	12
2.2 Interviews en observatie.....	12
2.2.1 Werving	12
2.2.2 Storytelling.....	12
2.2.3 Transcriberen en analyseren van transcripten	12
2.2.4 Observeren.....	13
2.3 Validiteit en betrouwbaarheid.....	13
2.4 Ethische aspecten & privacy.....	14
Hoofdstuk 3 Stap 1: Resultaten literatuuronderzoek.....	15
3.1 Ondersteuning van de interactie bij leerlingen met ASS in de klas	15
3.2 Ondersteunende methodieken.....	15
3.2.1 Methode PECS.....	15
3.2.2 Methode Social Stories	15
3.3 De talentvolle benadering.....	16
3.4 De talentdriehoek.....	16
3.4.1 Ruimte bieden.....	16
3.4.2 Structuur bieden.....	17
3.4.3 Flexibele ondersteuning bieden.....	17
Hoofdstuk 4 Stap 2: Resultaten interviews en observatie	19
4.1 Resultaten Interviews – ruimte-, structuur- en ondersteuning bieden.....	19
4.1.1 Ruimte bieden.....	19
4.1.2 Structuur bieden.....	20
4.1.3 Flexibele ondersteuning bieden.....	21
4.2 Resultaten interviews: voorgestelde leerdoelen van leerkrachten.....	23
4.3 Resultaten observatie.....	23
4.4 Stap 3: Resultaten Triangulatie van werkzame elementen en leerdoelen.....	25
4.4.1 De beste leerstrategieën volgens leerkrachten.....	26
Hoofdstuk 5 Conclusie.....	27
Hoofdstuk 6 Discussie	28
6.1 Opvallende resultaten	28
6.2 Sterke punten.....	28
6.3 Verbeterpunten	28
6.3.1 Vervolgstap	29
Hoofdstuk 7 Aanbevelingen	30
Literatuurlijst.....	31

Bijlage 1 Definiëring begrippen.....	34
Bijlage 2 Voorbeelden zoekstrings.....	35
Bijlage 3 Interviewschema	36
Bijlage 4 Het codeboek.....	40
Bijlage 5 Tabellen met codes en voorbeelden uit de praktijk	94

Tabellen

Tabel 4.4.1.....	25
Tabel 4.4.2.....	25
Tabel 4.4.3	26

Hoofdstuk 1 Inleiding

“ Within every child is a connection to one form or another and a potential waiting to be fulfilled” (Shore, 2019). “ Dit is een uitspraak die dr. Stephen Mark Shore deed op de website autismanimated.com. Hij is een autistische professor, gespecialiseerd in speciaal onderwijs aan de Adelphi universiteit in New York. Autismanimated is een platform die is bedoeld voor mensen met een autisme spectrum stoornis (ASS), hun mantelzorgers en familieleden, onderzoekers en therapeuten. Zij wisselen via dit platform persoonlijke verhalen, tips, blogs, bronnen en artikelen over ASS met elkaar uit.

In 2014 is de wet Passend Onderwijs ingevoerd in Nederland met als belangrijkste beweegreden: het terugdringen van de uitsluiting van kinderen met speciale zorg- en onderwijs behoeftes (Shumann, 2007). Door de invoering van deze wet zijn leerkrachten in het reguliere primaire onderwijs verantwoordelijk geworden om passend onderwijs te verlenen aan, onder andere, leerlingen met ASS (Steenbeek, Geveke & Ouwerkerk, 2019).

Autisme spectrum stoornis

De autisme spectrum stoornis, ook wel bekend als ASS, valt onder de categorie ontwikkelingsstoornissen. ASS doet zich voor bij ongeveer 1 % van de wereldpopulatie (Karim, 2017). De stoornis heeft grote invloed op het denken en handelen van een kind. Kinderen met ASS ervaren moeilijkheden in de sociale interactie (Karim, 2017). Ze missen vaak de kennis en vaardigheden om contact soepel te laten verlopen (Vermeulen & Degrieck, 2007). Het sociale contact van kinderen met ASS is te omschrijven als: naïef, vreemd, ongepast en eenzijdig. Tevens nemen ze niet of nauwelijks initiatief in het maken van contact (Wing, 1997). En als dit gebeurt, is dit voor het uitdrukken van de eigen behoeftes (Vermeulen & Degrieck, 2007). Tevens zullen kinderen met ASS oogcontact met anderen zoveel mogelijk vermijden. Daarbij komt dat zij geen gebruik maken van non-verbale lichaamstaal om hun verbale uitingen te ondersteunen (Wing, 1997). Een ander kenmerk voor kinderen met ASS is het herhalen van stereotiepe gedragingen. Dit kan zich ook uiten in een vorm voor een obsessie voor alleen maar praten over een bepaald voorwerp of onderwerp (Wing, 1997). Het laatste kenmerk dat bij vrijwel alle kinderen met ASS voorkomt is het gebrek aan verbeelding (Vermeulen & Degrieck, 2007).

Benaderingswijze ASS

Er zijn drie recente cognitieve theorieën die verklaringen bieden voor de bovenstaande problematiek, die veelal worden toegepast in onderzoek naar ASS (Hermans- Franssen & Zuylen, 2007). Dit zijn de theory of mind (toM), de executive functioning theory (EF) en de Central Coherence theory (CC) (Hermans- Franssen & Zuylen, 2007).

De theory of mind gaat over de vaardigheid van iemand om gedachtes, gevoelens en intenties ('mentale states') aan anderen en zichzelf toe te schrijven. Op basis hiervan kan men het gedrag van anderen voorspellen en hierop reageren. Mensen met ASS hebben een lage theory of mind en vertonen daardoor tekorten op dit gebied. Het tekort aan deze vaardigheid zorgt ervoor dat kinderen met ASS minder empathie voelen en daardoor minder goed kunnen indenken wat een ander vindt, denkt of voelt (Hermans-Franssen & Zuylen, 2007).

De executive functioning theory (EF) stelt dat de ASS problematiek komt door een tekort in de executieve functies. Executieve functies zijn cognitieve processen die ons gedrag en onze emoties reguleren (Serra & Minderaa, 1996). Tevens zorgen executieve functies voor beheersing van impulsen, het houden en wisselen van aandacht, het bijsturen van het eigen gedrag ten behoeve van een bepaald doel en het vermogen om te plannen (Vermeulen & Degrieck, 2007).

De central coherence theory stelt dat een 'normaal' brein altijd samenhang zoekt in de stukjes informatie die via de zintuigen in de hersenen terecht komen. Door deze samenhang krijgen dingen betekenis voor mensen. Bij kinderen met ASS werkt dit anders. Zij zijn juist geneigd om te focussen op details. Het autistische brein heeft moeite om samenhang te zien

tussen onderdelen van dingen of gebeurtenissen, oftewel het waarnemen van het grote geheel (Serra & Minderaa, 1996).

Nieuw inzicht

De eerder genoemde benaderingswijzen voor ASS geven een vrij statisch beeld, die allen duiden op een abnormale ontwikkeling. Tegenwoordig wordt er steeds meer onderzoek uitgevoerd dat het idee van een vertraagde ontwikkeling ondersteunt (Delfos, 2012). Het gaat hierbij om een vertraging in de rijping van het centrale zenuwstelsel en de prefontale cortex. Daarnaast toonde Bastiaanse en collega's (2011) een vertraging in de ontwikkeling van hersengebieden aan die zorgen voor sociale interactie (Delfos, 2012).

Wanneer men spreekt over een vertraging houdt dit in dat er een ontwikkeling is die gestimuleerd kan worden. Het stimuleren van deze vertraagde ontwikkelingsgebieden zal dan de nieuwe focus worden in de opvoeding, de behandeling en de onderwijzing van kinderen met ASS (Delfos, 2012). Wanneer een kind met ASS vanuit het vertraagde beeld beoordeeld wordt zal men sneller geneigd zijn om het kind 'op te voeden', 'les te geven' of het 'uit te leggen'. Op deze manier zal de ontwikkeling van het kind in kwestie gestimuleerd worden (Delfos, 2012). Dit nieuwe inzicht sluit aan bij de talentkrachtbenadering. Deze benadering gaat net als het idee van een vertraagde ontwikkeling uit van het ontwikkelingspotentieel van kinderen (Veenker, Steenbeek, van Dijk & van Geert, 2017).

Scala van mentale leeftijden

Een ander kenmerk van kinderen met ASS is hun scala van mentale leeftijden (Delfos, 2012). Kinderen met ASS ontwikkelen dit door een vertraagde ontwikkeling op het gebied van sociale interactie terwijl zij op andere gebieden gelijk of voorlopen op leeftijdsgenoten. Dit houdt in dat een leerling met ASS verschillende ontwikkelingsleeftijden in zich verenigt (Delfos, 2012).

1.1 Aanleiding

Vanwege de bovenstaande problematiek kan het een uitdaging voor leerkrachten zijn om leerlingen met ASS te stimuleren en te begeleiden in de klas. Dit komt mede door de grote diversiteit in de uitingen van gedrag (Steenbeek, Geveke & Ouwerkerk, 2019). Tevens kan het moeilijk zijn om ASS te signaleren bij leerlingen. Een andere bijkomende stoornis kan in eerste instantie meer opvallen. Daarnaast kan een leerling met ASS zijn of haar problematiek compenseren of maskeren in de klas.

De beschikbare kennis richt zich vaker op de tekorten van leerlingen met ASS in plaats van op hun ontwikkelingspotentieel (Hanzehogeschool, 2019a). Wanneer men zich focust op het ontwikkelingspotentieel van een leerling met ASS, heet dit een talentvolle benadering. Dit houdt in dat leerkrachten, leerlingen met ASS een optimale uitdaging bieden zodat zij talentvol gedrag kunnen laten zien. Talentvol gedrag staat voor het vermogen van een kind om tot hogere ontwikkeling te komen op een specifiek gebied (Veenker et al., 2017). Door de ondersteuning van de interactie boren leerkrachten de variaties in denkniveaus van leerlingen met ASS aan. Dit heeft een positieve invloed op de cognitieve ontwikkeling van de leerling (Veenker et al., 2017).

Tot nu toe blijft het effect van interventies voor de ondersteuning van interactie met leerlingen met ASS in de klas beperkt. Het is voor kinderen met ASS ingewikkeld om de in therapeutische setting aangeleerde vaardigheden toe te passen in de klas. Een kind met ASS heeft baat bij een individuele en een op (onderwijs)behoefte afgestemde ondersteuning (Steenbeek, Geveke & Ouwerkerk, 2019). De interactie tussen leerling- en leerkracht speelt hierin een belangrijke rol en dan voornamelijk de kwaliteit van de interactie.

Volgens de talentkracht benadering Wanneer de interactie tussen de leerling met ASS en de leerkracht optimaal is, kan er talentvol gedrag ontlokt worden. De interactie strategieën die talent kunnen ontlokken bij leerlingen met ASS zijn: ruimte-, structuur- en flexibele ondersteuning bieden (Veenker et al., 2017).

Op basis van deze theoretische concepten heeft het lectoraat Curious Minds vorig jaar het SIA-RAAK-publiek project: “Creëer een positieve talentspiraal: Innovatieve handvatten voor het werken met kinderen met ASS in de klas” uitgevoerd. Dit leverde good practice videovoorbeelden van leerkrachten op. Het lectoraat wil graag een training ontwikkelen voor leerkrachten waarin zij deze good practices willen opnemen.

Dit onderzoek bouwt voort op dit project. Er is gekeken naar hoe leerkrachten de interactie met leerlingen met ASS ervaren en wat zij werkzame elementen vinden in deze interactie. Verder is onderzocht wat er in de training moet worden opgenomen, wil deze leerkrachten handvatten bieden om talentvol gedrag te ontlokken bij leerlingen met ASS.

1.2 Relevantie voor een student Toegepaste Psychologie

Deze afstudeeropdracht is relevant voor een tp-student omdat het de student ruimte biedt om te werken aan de competenties praktijkgericht onderzoek en professioneel werken. Dit zijn competenties die onderdeel uitmaken van het competentieprofiel van de opleiding toegepaste psychologie. Het zijn tevens de competenties waar de student met zijn of haar scriptie op beoordeeld wordt. De student heeft doormiddel van kwalitatief onderzoek antwoord gegeven op een vraagstuk uit de praktijk. Tevens heeft de studente tijdens deze afstudeeropdracht professioneel gewerkt. Deze competentie is weer opgedeeld in de twee competenties: kritisch brongebruik en helder redeneren. De student heeft kritisch naar de beschikbare kennis, theorieën en wetenschappelijke artikelen gekeken. Daarnaast heeft zij haar beroepsproduct op een logische en efficiënte manier onderbouwd en hierbij gebruik gemaakt van eenduidig en efficiënt taalgebruik (Hanzehogeschool, 2017).

1.3 De opdrachtgever

Dit afstudeeronderzoek is uitgevoerd in opdracht van het lectoraat Curious Minds aan de Hanzehogeschool te Groningen. Binnen de lectoraten wordt toegepast onderzoek verricht in samenwerking met het bedrijfsleven en non-profit organisaties. De Hanzehogeschool draagt bij aan de ontwikkeling van ondernemerschap en levert vernieuwende en toepasbare kennis aan de huidige samenleving. De opdrachtgever is dr. Carla Geveke. Zij is senior onderzoeker binnen het lectoraat Curious Minds. Binnen het lectoraat Curious Minds wordt onderzoek gedaan naar het leren en het gedrag van kinderen met speciale onderwijs- en zorgbehoeftes. Het kan voor leerkrachten een uitdaging zijn om juist deze kinderen te stimuleren in hun leerproces. Binnen het lectoraat doet dr. Geveke onderzoek naar welke interactievaardigheden van leerkrachten dit leerproces op een positieve manier kunnen beïnvloeden. Binnen Curious Minds ligt de focus op het stimuleren van talentvol gedrag van kinderen door volwassenen (Hanzehogeschool, 2019b).

1.4 De doelstelling

Middels dit kwalitatieve afstudeeronderzoek worden er aanbevelingen gedaan voor een training voor leerkrachten. Deze training heeft als doel leerkrachten handvatten te bieden over hoe zij in de interactie, talentvol gedrag kunnen ontlokken bij leerlingen met ASS in de klas.

1.5 Onderzoeksvraag en deelvraag

Naar aanleiding van de literatuur- en de vraag vanuit het lectoraat zijn de volgende hoofd- en deelvraag geformuleerd:

- Hoofdvraag: Wat zijn volgens leerkrachten werkzame elementen in de interactie om talentvol gedrag te ontlokken bij leerlingen met ASS in de klas?
- Deelvraag: Wat moet er in de training worden opgenomen, wil deze leerkrachten handvatten bieden om talentvol gedrag bij leerlingen met ASS te ontlokken ?

De onderzoeksvraag worden beantwoord aan de hand van literatuuronderzoek, interviews en een observatie. De deelvraag wordt beantwoord door datatriangulatie van het voorgaande.

De definities van de kernbegrippen zijn uitgelicht in bijlage 1.

1.6 Leeswijzer

Dit onderzoeksverslag is opgedeeld in een aantal hoofdstukken. Het tweede hoofdstuk gaat in op de methode van dit onderzoek. In hoofdstuk drie komen de resultaten van het literatuuronderzoek ter sprake. De resultaten afkomstig uit de interviews en de observatie worden behandeld in hoofdstuk 4. Hoofdstuk 5 beslaat de conclusie. De discussie en de aanbevelingen voor de training komen aan bod in hoofdstuk 6 en 7. Het onderzoek wordt afgesloten met een literatuurlijst en bijlages.

Hoofdstuk 2 Methode

Doormiddel van kwalitatief onderzoek is antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: Wat zijn volgens leerkrachten werkzame elementen in de interactie om talentvol gedrag te ontlokken bij leerlingen met ASS? Er is literatuuronderzoek gedaan en er zijn interviews en een observatie uitgevoerd. Het onderzoek is opgezet aan de hand van de eerste drie stappen van Hoobroeckx & Haak (2002). Dit zijn de stappen: huidige situatie in kaart brengen, gewenste situatie in kaart brengen en leerdoelen formuleren (Hoobroeckx & Haak, 2002).

2.1 Literatuur onderzoek

Stap 1: Huidige situatie in kaart brengen

Middels literatuuronderzoek wordt de huidige situatie in kaart gebracht.

Er is een literatuur gezocht over ASS en over de benaderingswijzen van ASS voor het formuleren van het theoretisch kader. Tevens is gekeken naar wat er bekend is over de ondersteuning van de interactie en talentvol gedrag van leerlingen met ASS. Er zijn verschillende databanken gebruikt voor het zoeken van wetenschappelijke artikelen, namelijk: Education Research Information Center (ERIC), psycINFO, Google Scholar en Psychology and Behavioural Science Collection. Er is gebruik gemaakt van verschillende zoekstrings. Voorbeelden hiervan zijn terug te vinden in bijlage 2.

2.2 Interviews en observatie

Stap 2: Gewenste situatie in kaart brengen door Storytelling

2.2.1 Werving

De tweede stap van dit onderzoek betrof de afname van interviews. Leerkrachten zijn geworven via het consortium van de opdrachtgever en via email contact. De interviews zijn afgenomen bij zes leerkrachten waarvan een leerkracht van een reguliere basisschool (Groningen), een leerkracht van een Jenaplan basisschool (Groningen), twee leerkrachten van een SO school (Drachten) en twee leerkrachten van een SBO- school (Drachten).

2.2.2 Storytelling

Voor het ontwerpen van het interviewschema en de afname is de methode Storytelling gehanteerd. Storytelling is een vorm van diepte interviewen die bekend staat als ' verhalen vangen'. Hierbij staat het omhoog halen van ervaringen van de respondenten centraal (Petri, 2019). In dit geval de ervaringen die leerkrachten hebben in de interactie met leerlingen met ASS. Dit is verder gespecificeerd in de topics: ervaring met ruimte-, structuur- en flexibele ondersteuning bieden aan leerlingen met ASS. Het interviewschema is terug te vinden in bijlage 3. Er is gevraagd naar hoe leerkrachten de interactie met leerlingen met ASS beleven en wat volgens hen werkt in het ruimte-, structuur en flexibele ondersteuning bieden. Tevens is er bij het uitvragen over de training gekozen om topics en verkennende open vragen op te stellen. De leerkrachten kregen hiermee de ruimte om ervaringen en opinies te delen. Storytelling is ook een effectieve manier als het gaat om het omhoog halen van verlangens (Petri, 2019). In dit geval de verlangens die leerkrachten hebben betreft de te ontwikkelen training.

De belangrijkste vragen die beantwoord zijn door middel van de afname van interviews zijn:

- Hoe ervaren leerkrachten de interactie met leerlingen met ASS in de klas?
- Wat werkt in de interactie met betrekking tot ruimte-, structuur en flexibele ondersteuning bieden?
- Wat willen leerkrachten nog leren in de interactie met leerlingen met ASS?
- Hoe willen ze dit leren?

2.2.3 Transcriberen en analyseren van transcripten

De interviews zijn tijdens de afname, met toestemming van de leerkrachten, via een voice-recorder opgenomen. Na het afnemen van de interviews, zijn deze allen afzonderlijk van elkaar getranscribeerd. De transcripten zijn deductief gecodeerd. Uit de literatuur bleek dat de

strategieën ruimte-, structuur- en flexibele ondersteuning bieden effectief zijn voor het ontlokken van talentvol gedrag. Tijdens de analyse is gekeken welke voorbeelden uit de praktijk de leerkrachten gaven binnen deze interactiestrategieën. Hiervoor is gebruik gemaakt van een kleuren-codeersysteem. Alle voorbeelden die te maken hadden met ruimte bieden zijn oranje gecodeerd. Alles dat werd genoemd betreft structuur bieden is rood gecodeerd en alles wat te maken had met flexibele ondersteuning bieden is groen gecodeerd. Vervolgens is er gekeken naar welke voorbeelden meerdere keren genoemd werden door verschillende leerkrachten betreft deze interactiestrategieën. Dit vormden uiteindelijk de codes voor de werkzame elementen binnen deze interactiestrategieën. Ten slotte zijn de zaken die genoemd zijn over de training blauw gecodeerd. Zowel de interactiestrategieën als de bijbehorende codes en voorbeelden uit de praktijk zijn in een codeboek opgenomen, zie bijlage 4.

2.2.4 Observeren

Er is een observatie uitgevoerd met als doel om de gegevens, afkomstig uit de interviews te verrijken en te verifiëren. Er was een geïnterviewde leerkracht die aanbood om de observatie bij haar in de klas te laten plaatsvinden. Zij is werkzaam op de SO school in Drachten. Tijdens het observeren zijn de interactiestrategieën. Vervolgens zijn de voorbeelden die tijdens de observatie naar voren kwamen, bij de meest passende interactiestrategie neergezet. Naderhand heeft de onderzoeker de gegevens verder geanalyseerd en gekeken binnen welke codes, afkomstig uit de interviews, de voorbeelden vielen.

Stap 3: Leerdoelen formuleren

Voor het formuleren van de leerdoelen zijn de resultaten afkomstig uit de interviews, de observatie en literatuur naast elkaar gelegd. Er is hierbij gekeken naar de overeenkomsten betreft de werkzame elementen in de interactie met leerlingen met ASS. Tevens is de leerkrachten expliciet gevraagd wat ze nog wilden leren in de interactie met leerlingen met ASS. Op basis van deze uitspraken en de eerdere gegevens zijn de uiteindelijke leerdoelen geformuleerd.

2.3 Validiteit en betrouwbaarheid

Om de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen heeft de onderzoeker verschillende stappen ondernomen:

- Tijdens het literatuuronderzoek zijn verschillende wetenschappelijke bronnen gebruikt. Dit vergroot de betrouwbaarheid van de gevonden informatie (Grit & Julsing, 2017).
- Er is kritisch gekeken naar de bronnen. Daarbij is gelet op de autoriteit, de accuraatheid, de doelstelling en het doelpubliek van de bron. Door kritisch brongebruik is de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot. (Dieussaert, Smits & Goubin, 2011).
- Tijdens de afname van de interviews is een voice-recorder gebruikt. Hierdoor konden de interviews, naderhand, zo volledig mogelijk worden uitgewerkt. Dit komt de betrouwbaarheid en de validiteit van de gegevens ten goede.
- Bij het verwerken van de resultaten zijn dezelfde kleurcodes gebruikt als in het oorspronkelijke codeboek. Deze transparante werkwijze vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek.
- Het opgestelde interviewschema is tot stand gekomen na overleg met drie experts op het gebied van kwalitatief onderzoek.
- Datatriangulatie: Er is gebruik gemaakt van drie onderzoeksmethodes: interviews, een observatie en literatuuronderzoek, waarbij de observatie als verlengstuk diende van de interviews. Alle drie de methodes zijn gebruikt om antwoord te geven op de onderzoeksvraag. De interne validiteit van het onderzoek is verhoogd door deze triangulaire aanpak (Baarda, 2009).
- Het interviewschema vloeit voort uit de resultaten van het literatuuronderzoek. Dit vergroot de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek.

2.4 Ethische aspecten & privacy

Om een ethisch verantwoord onderzoek te garanderen is gebruik gemaakt van de richtlijnen: De Gouden Regels voor Onderzoek & Statistiek, 2010; en Commissie voor de bescherming van de persoonlijke levenssfeer (Dieussaert, Smits & Goubin, 2011):

- De leerkrachten zijn geïnformeerd over het doel van het onderzoek
- De leerkrachten zijn met respect behandeld, ook wanneer zij niet wilde deelnemen aan het onderzoek
- Voor het onderzoek zijn uitsluitend rechtmatig verzamelde gegevens gebruikt, die met medeweten van de leerkracht zijn verkregen
- Er is extra zorgvuldig omgegaan met gevoelige gegevens bij de verzameling en verwerking ervan.
- Het bestand is zo snel mogelijk geanonimiseerd.
- Wanneer de gegevens van het onderzoek voor andere doeleinde wordt ingezet en de bestanden bevatten persoonlijke en gevoelige informatie, zullen de leerkrachten nogmaals om toestemming worden gevraagd.

Hoofdstuk 3 Stap 1: Resultaten literatuuronderzoek

3.1 Ondersteuning van de interactie bij leerlingen met ASS in de klas

Kinderen met ASS hebben een tekort aan sociale vaardigheden. Dit verhoogt het risico op een slechte relatie met de leerkracht of andere leerlingen (Steenbeek, Geveke & Ouwerkerk, 2019). Een goede leerkracht- leerling relatie draagt daarentegen bij aan de ontwikkeling van de sociale vaardigheden. Sociale vaardigheden zijn onder andere nodig om vriendschappen te beginnen en onderhouden. Dit is een belangrijk aspect van de basisschooltijd (Steenbeek, Geveke & Ouwerkerk, 2019).

De attitude van de leerkracht heeft een grote impact op het sociale leven van een leerling met ASS. Wanneer een leerkracht een leerling kleineert, doet de klas dit ook. Wanneer de leerkracht de leerling als waardig behandelt, zullen de andere leerlingen volgen. Daarnaast moeten leerlingen met ASS leren wat de sociale normen en regels zijn in de omgang met anderen. De leerkracht kan een leerling met ASS ondersteunen in dit leerproces. De leerkracht kan, wanneer correctie nodig is, de leerling met ASS apart nemen en uitleggen waarom bepaald gedrag niet hoort (Hoopmann, 2015). Wanneer een leerling met ASS voor haar beurt in een gesprek inbreekt, kan de leerkracht hem of haar subtiel wijzen op het om de beurt praten. Tevens kan de leerkracht op zo'n moment aan de leerling met ASS uitleggen wat er op sociaal gebied verwacht wordt van hem of haar. Door gewenst gedrag inzichtelijk maken kunnen leerlingen met ASS sociale vaardigheden ontwikkelen en eigen maken. Omdat kinderen met ASS moeite hebben om de sociale interactie in te schatten en te begrijpen ligt het gevaar voor overvraging op de loer (Delfos, 2013). Dit is iets waar een leerkracht in de klas rekening mee moet houden.

Daarnaast moeten leerkrachten duidelijk communiceren met een leerling met ASS. Daarmee maak je het kind duidelijk wat er van hem of haar verwacht wordt. Vaak is het zo dat een leerling met ASS de uitleg niet begrijpt en daardoor niet bezig gaat met de opgegeven taak. Op deze momenten moet de leerkracht ingrijpen en aan de leerling vragen of de uitleg duidelijk is geweest en of hij of zij nog belangrijke informatie mist (Delfos, 2013). Tevens moeten leerkrachten zeer duidelijk en concreet taalgebruik hanteren. En hierin zo weinig mogelijk aan de verbeelding overlaten (Vermeulen & Degrieck, 2007).

3.2 Ondersteunende methodieken

Er zijn meerdere methodieken ontwikkeld om de problemen in de sociale interactie en communicatie van kinderen met ASS te ondersteunen. Hieronder zullen twee van deze methodieken worden besproken.

3.2.1 Methode PECS

Een leerkracht kan visuele ondersteuning inzetten om de communicatie met een ASS leerling te versoepelen. Het Picture Exchange Communication System, oftewel PECS, is een van de beter onderzochte communicatieve middelen (van Rooijen & Rietveld 2017). Uit 10 studies blijkt dat PECS een effectieve interventie is voor kinderen met ASS op school of thuis (Alsayedhassan, Banda & Griffin- Shirley, 2016). De methodiek omvat plaatjes die leerlingen met ASS in staat stellen om functioneel en communicatief op anderen te reageren, waardoor er waardevolle interactie met andere leerlingen of de leerkracht tot stand kan komen (Charlop- Christy, Carpenter, Le, LeBlanc & Kellet, 2002).

3.2.2 Methode Social Stories

Een andere methode die wordt ingezet in het Nederlandse onderwijs zijn de Social Stories ontwikkeld door Carol Gray in 1991 (Van Rooijen & Rietveld, 2017). Het zijn korte verhalen die een specifieke activiteit en het bijbehorende verwachte gedrag beschrijven (Crozier & Tincani, 2007). De verhaaltjes geven de leerlingen met ASS inzicht in verschillende aspecten van een situatie. Hierdoor kunnen leerlingen met autisme adequaat leren reageren op sociale situaties (Van Rooijen & Rietveld, 2017). Tevens worden in de verhaaltjes de gevoelens en reacties van de betrokken personen besproken en wordt er een koppeling gemaakt met vergelijkbare situaties (Van Rooijen & Rietveld, 2017). Er worden plaatjes gebruikt om de verhaaltjes visueel te

ondersteunen. Uit onderzoek komt naar voren dat het aantal sociale interacties van leerlingen met ASS, door middel van het gebruik van Social Stories vergroot wordt (Muhammed & Wolfe, 2018).

3.3 De talentvolle benadering

Vanuit de talentvolle benadering, wordt talent gedefinieerd als: het vermogen van een kind om tot hogere ontwikkeling op een specifiek gebied te komen. Hierbij wordt gekeken naar hoe het kind presteert ten opzicht van eerder presteren van zichzelf. Daarnaast is talent volgens deze benadering situationeel bepaald. Het ontstaat door een interactie tussen de elementen van een systeem van een kind (Veenker et al., 2017).

Ten slotte stelt de talentvolle benadering dat elk kind talentvol is en dat iemand zich alleen kan ontwikkelen als deze talentvol benaderd wordt (Veenker et al., 2017) Dit geldt voor alle kinderen, inclusief de kinderen met ASS.

Talentvol gedrag is te herkennen in basisschool leerlingen wanneer zij nieuwsgierig, enthousiast, explorerend en redenerend zijn en steun ontlokken aan de omgeving. Deze bouwstenen van talentvol gedrag staan niet los op zichzelf maar bouwen voort, hangen op en ondersteunen elkaar (Veenker. et al., 2017). Een leerling die nieuwsgierig is zal sneller enthousiast zijn en daardoor eerder de taak exploreren. Vervolgens gaat de leerling redeneren en waarschijnlijk met vragen komen, waarmee hij of zij steun ontlokt aan de omgeving. Het is voor een leerkracht van belang om elk van deze bouwstenen te kunnen herkennen en stimuleren zodat talentvol gedrag ontlokt kan worden (Veenker et al., 2017).

Restricted interest

Talentvol gedrag kan bij leerlingen met ASS herkend worden als zij bezig zijn met hun restricted interests. Ook wel bekend als de beperkte interesse (Gunn & Delafield-Butt, 2016). Kinderen met ASS kunnen actief op zoek naar nieuwe informatie over hun interesse (nieuwsgierigheid). Voor de ontwikkeling van hun interesse moeten leerlingen met ASS betrokken zijn bij het onderwerp (enthousiasme). Verder zijn ze gemotiveerd om nieuwe kennis op te doen en om deze informatie te begrijpen (redeneren). Dit kan door actief gebruik te maken van bepaalde bronnen of fysieke materialen (exploratie) (Gunn & Delafield-Butt, 2016). De extreme affiniteit die kinderen met ASS hebben met hun interesse kan de fijne motoriek, de sensorische activiteit, het emotionele begrip, het executieve functioneren en de sociale communicatie sterk ontwikkelen (Attwood, 2015). Tevens heeft de beperkte interesse een positieve invloed op het zelfvertrouwen (Winter-Messiers, 2007).

3.4 De talentdriehoek

De talentdriehoek representeert een netwerk van interacties, teruggebracht tot drie componenten: de leerling, de leerkracht en de taak (Veenker et al., 2017). Volgens dit model ontstaat talent door een dynamische interactie tussen deze drie componenten. Leerkrachten kunnen voor het ontlokken van talentvol gedrag (nieuwsgierigheid, enthousiasme, exploreren, redeneren en steun ontlokken) interactie-strategieën inzetten tijdens de les (Veenker, et al., 2017).

3.4.1 Ruimte bieden

Door beperkt taalbegrip komt het voor dat leerlingen met ASS op een te hoog begripsniveau worden aangesproken (Delfos, 2013). Wanneer een leerling met ASS 'de taak niet uitvoert', niet luistert' en 'lui lijkt' is het verstandig dat leerkrachten zich bedenken dat de instructie of vraag niet begrepen is door de leerling met ASS of dat hij of zij langere verwerkingstijd nodig heeft. Hiervoor moet een leerling ruimte krijgen, zodat diegene misschien later nog op eigen manier antwoord kan geven op de vraag (Delfos, 2013; Vermeulen & Degrieck, 2017).

Verder is het van belang dat leerkrachten leerlingen met ASS zelf vragen laten stellen en hun hierin ruimte geven. Dit kunnen zij doen door eerst niets te zeggen en het kind uit te lokken tot het stellen van een vraag (Koegel, Koegel, Joshua & Carter, 1999). Wanneer dit niet werkt, een open vraag stellen: 'Wat zou je op dit moment kunnen vragen?' En als dat niet lukt de vraag

voorzeggen en de leerling dit na laten zeggen. Hier moet je als leerkracht de tijd voor nemen. Leerlingen met ASS kunnen hierdoor hun woordenschat verbeteren en deze beter generaliseren naar andere situaties (Koegel, Koegel, Joshua & Carter, 1999). Tevens kunnen leerkrachten ruimte bieden door met leerlingen mee te veren en door te vragen (Veenker et al., 2017). Daarnaast kunnen leerkrachten ruimte bieden door de invoering van 'schakeltijd'. Dit betekent dat leerlingen met ASS tussen de lessen door even de tijd krijgen om te schakelen. Bijvoorbeeld door even te lezen of tekenen. De leerling kan dan tot rust komen waardoor er weer ruimte ontstaat om te leren (de Bruin, 2004).

Uit de good practices van het SIA-RAAK publiek project kwam naar voren dat het open houden van de invulling van een samenwerkingsopdracht een effectieve manier van ruimte bieden is, die enthousiasme en een positieve interactie kan teweegbrengen (Good practice videovoorbeelden, 2018). Een ander voorbeeld is die van een leerkracht die accepteerde dat de leerling met ASS geen oogcontact met haar wilde. De leerling sloot zich compleet af en de leerkracht liet dit gaan. Aan het einde van het school jaar liet de leerling een totaal andere houding zien en deed actief mee met de instructie van de leerkracht. Het meeveren met de leerling heeft zijn vruchten afgeworpen (Good practice videovoorbeelden, 2018).

3.4.2 Structuur bieden

Autisme specialist Colette de Bruin heeft een methodiek opgezet die leerlingen met ASS kan ondersteunen op school. De Geef me de Vijf methodiek biedt leerkrachten praktische handvatten om taken te structureren zodat deze duidelijk worden voor leerlingen met ASS (de Bruin, 2004). De methodiek bestaat uit de volgende vragen:

- Wie is bij de opdracht betrokken?
- Wat is mijn taak bij de opdracht?
- Waar vindt de opdracht plaats?
- Wanneer moet ik de opdracht doen?
- Hoe voer ik de opdracht uit?

Het gebruik van deze vijf vragen helpt kinderen met ASS de taken in hun geheel te zien. Dit biedt duidelijkheid, houvast en veiligheid. Het creëert voorspelbaarheid voor de leerling, waardoor spanning en onzekerheid afnemen (de Bruin, 2004). Tevens kan het effectief zijn om een gesloten vraag te stellen zodat de mogelijkheden zijn ingekaderd en de leerling makkelijk een keuze kan maken (Veenker et al., 2017).

Uit de good practices van het SIA- RAAK publiek project kwam naar voren dat structuur bieden door verwachtingen uit te spreken werkt bij leerlingen met ASS. Door een leerling met ASS duidelijk te maken wat er van hem of haar verwacht werd kon hij of zij uit de weerstand komen. Daarna kon hij in interactie met de leerkracht op een actieve manier weer werken aan een taak (Good practice videovoorbeelden 2018). Structuur bieden in de praktijk kan ook door het gebruik van de geef me de vijf methodiek. Bijvoorbeeld door gebruik te maken van een planbord waarop staat aangegeven welke taak wanneer gemaakt moet worden. Vervolgens kan men met een time-timer aangeven hoe lang een taak duurt. De leerling weet hierdoor wat, waar, wanneer hoe en met wie de taak plaatsvind (de Bruin, 2004).

3.4.3 Flexibele ondersteuning bieden

Flexibele ondersteuning is een op de leerling afgestemde ondersteuning. Dit kan geboden worden wanneer leerkrachten in taak en instructie aansluiten bij de verschillende ontwikkelingsniveaus van een leerling met ASS (Delfos, 2013). Het is daarbij van belang om meerdere aanwijzingen in een instructie te verwerken. Niet, 'kijk naar het bord', maar 'kijk naar het witte bord, waar juf nu naar wijst'. Op die manier kan de leerling weer betrokken worden bij de klassikale uitleg. Dit maakt het voor leerlingen met ASS makkelijker om correct te handelen (Koegel et al., 1999). Een andere vorm van flexibele ondersteuning is 'scaffolding'. Dit is een proces waarbij de leerling een probleem oplost of een opdracht uitvoert die niet zonder de hulp van een leerkracht of expert gelukt zou zijn. De mate van hulp wordt hierbij langzaam

afgebouwd zodat de leerling uiteindelijk zelfstandig het probleem kan oplossen (Veenker et al., 2017). De ondersteuning die de leerkracht biedt heeft als doel om de leerling naar een hoger denk- en redeneer vermogen te brengen (Veenker et al., 2017). Een Zweeds onderzoek toont aan dat scaffolding bijdraagt aan een vergroot begrips- en redenerings vermogen van leerlingen met ASS (Åsberg & Sandberg, 2010).

Uit de good practices van het SIA-RAAK-project blijkt dat scaffolding in de praktijk werkt in de interactie met een ASS'er. Er was een leerling die in de weerstand zat en aangaf niet te willen rekenen. De leerkracht ging hier niet op in en deed het voorstel om de antwoorden voor de leerling op te schrijven. De leerkracht herformuleerde de vraag, in dit geval de rekenvraag 2×44 in 2×40 en 2×4 waarbij ze de leerling een 'steiger' bood om zelfstandig tot het antwoord te komen. De leerling gaf aan dat ze het nog steeds niet begreep. De leerkracht probeerde een andere strategie en stelde voor samen te oefenen met een tafelkaart. Dit wilde de leerling wel en ze gingen samen aan de slag (Good practice videovoorbeelden, 2018).

Hoofdstuk 4 Stap 2: Resultaten interviews en observatie

4.1 Resultaten Interviews – ruimte-, structuur- en flexibele ondersteuning bieden

Hieronder worden per interactiestrategie de werkzame elementen besproken en worden er voorbeelden uit de praktijk aangehaald om de werkzame elementen te illustreren. Zie bijlage 5 voor een uitgebreider overzicht van de voorbeelden die per strategie genoemd zijn.

4.1.1 Ruimte bieden

Meeveren, het kind in eigen waarde laten, ruimte bieden in het leerproces, flexibel omgaan met het lesprogramma en doorvragen zijn volgens leerkrachten werkzame elementen in het ruimte bieden aan leerlingen met ASS.

Meeveren

In de interviews werd gaven bijna alle leerkrachten aan mee te veren met de leerling met ASS. Dit houdt in dat je het kind laat wanneer het in zijn of haar ASS modus gaat, boos wordt, gaat schreeuwen, wegloopt etc. Niet meteen er bovenop duiken maar het kind even zijn gang laten gaan.

Opvallend

Er was één leerkracht die waarschuwingen gaf aan haar leerling bij ongewenst gedrag. De andere leerkrachten gaven aan mee te veren in plaats van te corrigeren.

Kind in eigen waarde laten

Verder gaven de leerkrachten aan dat je ASS leerlingen in hun eigen waarde moet laten. Niet te veel aan het kind trekken en in hokjes willen duwen maar het gewoon hunzelf laten zijn. Een leerkracht zei hierover het volgende:

“Dat ze ruimte krijgen om hun eigen ‘ik’ te worden. Zeker in het reguliere onderwijs worden kinderen klaargestoomd en dit moet en dat moet en dat moet. Een Ass'er heeft gewoon de ruimte nodig om zichzelf te zijn en zelf te ontwikkelen en niet mee te gaan in het keurslijf van dit moet en dat moet en dat moet. Dat is hoe ik het zie.”

Een leerkracht van de SO school vertelde dat leerlingen met ASS vaak negatieve ervaringen hebben gehad en als gevolg daarvan, een erg laag zelfbeeld hebben. ‘Daarom moet je leerlingen met ASS heel erg positief benaderen en alles wat ze goed doen uitvergroten en benoemen. Op die manier kun je het zelfvertrouwen weer een beetje opbouwen’, aldus deze leerkracht.

Ruimte bieden in leerproces

Ruimte bieden in het leerproces is vooral bij leerlingen met ASS urgent aangezien zij meer tijd nodig hebben om informatie te verwerken. Een leerkracht beschreef dit op de volgende manier: ‘Het is soms net of dingen binnenkomen en dan met parachutes landen. Als ik iets tegen hem zeg duurt het altijd even voordat hij in actie komt. ‘Het moet eerst even landen.’ Tevens was er een leerkracht waarvan de leerling een groei doormaakte doordat zij het leerproces ruimte gaf:

“Met kerst moesten we spijkers in een plankje slaan en daar moesten lichtjes omheen komen. En die jongen met ASS kwam naar mij toe. Hij had bedacht dat hij de lichtjes er om heen met spijkertjes vast ging zetten. Dat zat niet in het voorbeeld. En toen zei hij: ‘Maar juf ik vind het fantastisch, en ik heb die geholpen en die geholpen en die geholpen. ‘Ik ben creatief juf’. ‘Ja jongen dat ben je ook’. En toen kwam er een andere jongen naar hem toe en zei: ‘Kun je mij dan ook helpen?’ En die Asser die groeide op dat moment zo. En die kinderen pakken dat samen zo mooi op, dat moet je als leerkracht echt loslaten want in hun taal wordt het opgelost”.

Flexibel omgaan met het lesprogramma

Alle leerkrachten gaven aan flexibel om te gaan met hun lesprogramma. Dit houdt in dat de leerling met ASS meer tijd krijgt als het werk niet af is of even een moment voor zichzelf nodig heeft. Maar ook dat de leerling ruimte krijgt om te doen wat hij of zij leuk of interessant vindt:

“Deze leerling heeft ook wel eens iets in zijn hoofd wat hij heel graag zou willen doen, en dat is dan op dat moment niet handig maar ik geef hem wel de ruimte zodat hij dat dan op een later moment mag doen. Dan kijken we samen naar wat is nou een handig moment om het wel te doen, zodat het wel een plekje krijgt in de planning. Op die manier ruimte bieden zodat hij wel bezig kan met zijn interesse of iets wat hij heel erg leuk vindt om te doen.”

Doorvragen

Het aansluiten op interesses doen leerkrachten door door te vragen op de interesses van de leerling. Een leerkracht gaf aan dat ze het erg belangrijk vindt dat haar leerling contact met haar maakt. Daarom geeft ze hem altijd de ruimte om zijn verhaal te doen.

Opvallend

Er was één leerkracht die aangaf haar leerling geen ruimte te geven in het leerproces. Zij is bang dat deze leerling niet om kan gaan met de vrijheid en daarom verkeerde keuzes maakt.

4.1.2 Structuur bieden

Voorspelbaar zijn in dagritme, in de instructie en als leerkracht, het inzetten van hulpmiddelen en keuzes geven zijn de werkzame elementen die leerkrachten noemden bij structuur bieden.

Voorspelbaar zijn in het dagritme

Alle leerkrachten noemden tijdens de interviews het belang van een voorspelbaar dagritme. Dit houdt in dat in principe elke dag hetzelfde verloopt. Leerlingen met ASS hebben hier behoefte aan. Ze weten precies wat ze kunnen verwachten van een dag. Ook gebruikt elke leerkracht een rooster waarop de dagindeling staat afgebeeld.

Voorspelbaar zijn tijdens de instructie

Door voorspelbaar te zijn tijdens een instructie weet de leerling met ASS hoe de leerkracht gaat handelen tijdens een instructie omdat hij of zij dan elke keer hetzelfde doet. Zo is er een leerkracht die de startronde altijd begint bij haar leerling met ASS omdat ze hem dan meteen op gang kan helpen. Op de SO school worden de instructies altijd aan de tafel bij de juf gegeven. Een leerkracht van het SBO gaat altijd bij haar kleuter met ASS zitten tijdens de instructie. Op deze manier creëren de leerkrachten voorspelbaarheid en dat geeft leerlingen met ASS rust.

Als leerkracht voorspelbaar zijn

Voorspelbaarheid gaat volgens de leerkrachten over consequent handelen. “Dat houdt in doen wat je zegt en zeg wat je doet, dat biedt leerlingen met ASS het meeste veiligheid”, aldus een leerkracht. En soms zit het in iets kleins, zoals de haardracht. Een leerkracht illustreerde dit met het volgende voorbeeld:

“Een keer had een collega van mij een knotje ingedaan in plaats van een staartje en toen was een jongetje met ASS de hele dag van slag. Hij heeft haar alleen maar lopen aankijken de hele dag, hij herkende zijn eigen juf niet.”

Opvallend

Één leerkracht gaf aan rekening te houden met haar kledingkeuze. Zij draagt voornamelijk neutrale of zwarte kleding omdat felle kleuren leerlingen met ASS kunnen ontregelen.

Inzetten van hulpmiddelen

Alle leerkrachten gaven aan hulpmiddelen in te zetten om de leerling met ASS structuur te bieden. Het gebruik van een time-timer om lesmomenten in te kaderen werd hierbij het meest genoemd. De leerkrachten beelden deze af op het digibord zodat de leerling met ASS precies weet hoeveel tijd een bepaald lesmoment nog duurt. Een leerkracht heeft hierover het volgende te melden:

"Ik gebruik de time timer overal voor. Ben net juf Ank, gebruik dat ding ook om de ouders de klas uit te krijgen. Het piepje voor de papa's en mama's gaat. Voor elk werkmoment, voor elk fruitmoment zet ik dat ding aan. Zolang hebben we, en dan benoem ik ook steeds, het piepje gaat bijna en dan moet je opruimen. Elke dag dezelfde opbouw, vaste tijdschema's voor werkmomenten, fruitpauzes en buitenspelen. Voor kinderen met ASS is het heel fijn om zo te werken. Patronen inslijpen bij leerlingen met ASS is erg belangrijk."

Opvallend

Eén leerkracht heeft een zandloper voor haar leerling met ASS en die zet ze op zijn tafel tijdens het zelfstandig werken. 'Hierdoor weet hij precies hoe lang een taak duurt, dat helpt hem erg', aldus deze leerkracht. Verder hebben enkele leerkrachten tekeningetjes op de tafel van de leerling met ASS geplakt. Deze helpen de leerling zijn of haar taak of lesdag te structureren.

Keuzes geven

Ook kun je leerlingen met ASS structuur bieden door het geven van keuzes. Een leerkracht gaf aan haar leerling vaak twee keuzes te geven om het overzichtelijk te houden voor hem. Een andere leerkracht geeft haar leerling keuzes zodat hij nieuwe technieken aanleert, bijvoorbeeld tijdens handenarbeid. Dit wordt in het volgende voorbeeld uitgelegd:

"Ik vraag ook vaak: 'goh heb je dit al geprobeerd'? Hij heeft dan 1 ding uitgetest met een bepaalde techniek dus dan kijken van 'heb je dat ook al geprobeerd' zodat hij ook een andere variant gaat gebruiken. We hadden met thema kunst, van die spatborden maar ook krijgt. Toen had ik als voorbeeld laten zien dat je met een tandenborstel over het spatbord gaat, je verfplekken op je papier krijgt. En dan doet hij dat de hele tijd, terwijl je er ook iets anders mee zou kunnen proberen. Dus had ik hem krijgt gegeven en uitgelegd dat je die ook kon gebruiken op het spatbord en dan komt er een poedervorm onder en daarmee kon je ook wat maken. Dat doe ik dan even voor en dan gaat hij dat wel nadoen en leert hij toch nieuwe dingen."

4.1.3 Flexibele ondersteuning bieden

Een vertrouwensband opbouwen, betrokkenheid bij andere klasgenoten stimuleren, leerlinggericht kijken, de communicatie aanpassen op de leerling met ASS (fysiek, verbaal en visueel), goed contact met ouders en de omgeving prikkelarm maken zijn volgens leerkrachten werkzame elementen in het flexibel ondersteunen van leerlingen met ASS.

Vertrouwensband opbouwen

Volgens de leerkrachten is het belangrijk om een band op te bouwen met leerlingen met ASS. Als middel hiervoor wordt vaak het kindgesprek genoemd. Tevens zijn er leerkrachten die op bezoek gaan bij de leerling of de leerling bij hen op bezoek laten komen voor het creëren van een vertrouwensband:

"De juffendag, dan komen ze bij mij thuis en mogen ze in mijn wereld. Nou dan moet je die Ass'ers zien, die vinden dat eerst onwijs spannend. 'We gaan naar de juf'. Maar als je ze vraagt wat ze het leukste vonden aan het eind van het jaar: 'het juffen uitje'"

Betrokkenheid bij anderen stimuleren

Tevens gaven alle leerkrachten aan dat zij de betrokkenheid van andere leerlingen bij leerlingen met ASS stimuleren, bijvoorbeeld door een maatje aan te wijzen waar de leerling samen mee kan spelen of de klas mee kan verlaten als hij of zij overprikkeld is.

Leerling gericht kijken

Daarnaast is het volgens de leerkrachten belangrijk om leerlinggericht te kijken. Dit houdt in dat de ondersteuning moet worden aangepast op het individu dus dat het neerkomt op maatwerk. Elke ASS leerling is verschillend en dat vereist een andere aanpak. Voor een leerling die bijvoorbeeld snel overprikkeld raakt, is een koptelefoon een hele goede manier om dit tegen te gaan. Maar sommige leerlingen gaan liever de klas uit als ze overprikkeld zijn. Dat moet je dan ook laten volgens de meeste leerkrachten. Het komt neer op leerlinggericht kijken en in de praktijk er achter komen wat werkt. Hieronder een voorbeeld van een leerkracht die vertelde over leerlinggericht kijken:

Wat heb je nodig? Dat is het sleutelwoord; wat heb je nodig en hoe kan ik je helpen? . Vandaag had ik een leerling met ASS die zo beweeglijk was. 'Rust, ik heb rust nodig.' Okee dan gaan we een plekje zoeken waar jij rust krijgt. Die heeft anderhalf uur bij een collega in het kantoor gezeten en zitten tekenen. Nou prima. En als hij dan weer terug komt kan hij weer meedoen."

Communicatie aanpassen op ASS (fysiek, verbaal en visueel)

Alle leerkrachten gaven aan hun manier van communiceren af te stemmen op de leerling met ASS. Ze vermijden vage grote begrippen en maken gebruik van concreet en duidelijk taalgebruik. Tevens geven leerkrachten aan hun uitleg te verhelderen door het tekenen van plaatjes. Daarnaast stemmen de leerkrachten hun fysieke houding af op de leerling met ASS. De meeste gaan hierbij niet tegenover de leerling maar naast hem of haar zitten. Dan hoeft de leerling geen direct oogcontact te maken als hij of zij dat niet fijn vindt. Hieronder een voorbeeld van een leerkracht die de communicatie afstemt op de leerling met ASS:

"Ik heb met hem een afspraak, als hij mij wat wil vragen, en ik ben bezig met een andere leerling, dat hij mijn hand vastpakt zodat ik weet, hij wil mij wat vragen en dan knijp ik even terug zodat hij weet: 'ik weet dat je er bent, en ik kom zo bij je'. Dat werkt. Het is belangrijk om hem het gevoel te geven dat ik weet dat hij er is, hij is op die manier gezien, maar hij moet dan wel even wachten"

Goed contact met ouders

Tevens wordt door de leerkrachten het belang van goed contact met ouders benadrukt. Vaak kunnen ouders concrete en praktische tips geven die ervoor zorgen dat de leerling met ASS rustiger in de klas zit. Het volgende voorbeeld ondersteunt deze uitspraak:

"Ik wil weten wat er thuis gebeurt. En dat probeer ik ook naar ouders duidelijk te maken: 'jongens we moeten het samen doen'. Als jullie iets hebben waar jullie kind het heel goed op doet, neem dat mee naar school, vertel mij dat. Ik heb nu een jongetje waarvan ouders zeiden dat hij een slijmding heeft en of dat ook wat is voor in de klas. Dus nu geven ze hem dat ding mee en dan zit dat in zijn vak. En dan spreken we momenten af waarop hij er mee mag spelen want hij mag dat niet altijd doen. En als het dan even niet lukt: 'Nee stop maar even het lukt nu even niet, is niet erg' 'Pak maar even dat ding'. En dat ook begeleiden. En zeggen wat hij wel moet doen. 'Als jij denkt dat je weer verder kan, dan ga je weer rustig verder'."

Op gang helpen

Tevens noemden de leerkrachten het op gang helpen van de leerling met ASS als ondersteuningsstrategie. Scaffolding is bij leerlingen met ASS erg belangrijk volgens de leerkrachten. De meeste leerkrachten helpen de leerling op gang door een taak voor te doen, samen te doen en vervolgens het kind het zelfstandig te laten uitvoeren.

Prikkelarme omgeving

Ten slotte werd het belang van de prikkelarme omgeving genoemd. Leerlingen met ASS zijn snel overprikkeld dus het is belangrijk om hier rekening mee te houden als leerkracht. Voorbeelden van een prikkelarme omgeving zijn weinig felle kleuren op de muur, alle spullen in elke klas op dezelfde plek en het gebruiken van zwart-wit pictogrammen.

4.1 Resultaten interviews: voorgestelde leerdoelen door leerkrachten

1. Ik wil mij nog bewuster worden van de autistische leerling tussen de andere leerlingen
2. Ik wil leren hoe het mij niet moet raken dat ik geen emotie kan lezen bij mijn ASS leerling.
3. Ik wil leren hoe ik meer 1 op 1 contact met mijn leerling realiseren.
4. Ik wil leren hoe ik het gedrag van mijn leerkracht moet afstemmen op het lage IQ van deze kleuters met ASS.
5. Ik wil leren hoe ik les moet geven aan leerlingen met een laag IQ en ASS
6. Ik wil leren hoe het werkt in het brein van een Asser zodat je kinderen nog beter kunt begrijpen en weet waar het gedrag vandaan komt.
7. Ik wil leen hoe ik kan aansluiten bij mijn leerling met ASS, bijvoorbeeld door mijn woordkeuze.
8. Ik wil leren hoe ik een leerling met ASS kan ondersteunen in sociale situaties.
9. Ik wil leren hoe ik een kind met autisme kan uitdagen om zich te ontwikkelen. Bijv. op het gebied van rekenen
10. Ik wil graag leren wat handig is betreft het vrijheid geven aan kinderen met ASS.

4.3 Resultaten observatie

Positiviteit

Er waren twee zaken die opvielen tijdens het observeren van de leerkracht en dat waren een positieve houding en regie geven aan de leerlingen. Deze leerkracht benaderde haar leerlingen met ASS altijd vanuit een positieve insteek. Er is tijdens de gehele observatie geen kwaad of negatief woord uit haar mond gekomen. Ze legde in plaats daarvan constant de focus op het positieve gedrag van een leerling. Ze benoemde dit gedrag in de vorm van complimenten en gaf haar leerlingen op die manier een succeservaring. Hierbij valt te denken aan uitspraken als: *'Er wordt goed gewerkt, mooi om te zien!'* of wanneer een leerling niet het juiste antwoord gaf *'Bijna, wel knap geprobeerd X'*. En als een leerling niet goed luisterde naar de instructie dan reageerde de leerkracht met: *'Jammer, is een gemiste kans, ik hoop dat je de volgende keer kiest om wel mee te doen'*.

Regie in handen van leerling

Tevens liet de leerkracht haar leerlingen met ASS hun gang gaan wanneer zij opstandig, boos of vreemd gedrag lieten zien. Als de leerling daarna weer gekalmeerd was door even wat voor zichzelf te doen of door de klas te verlaten, zocht de leerkracht weer contact. Ze vroeg de leerlingen zelf met oplossingen te komen voor de gemiste werktijd. Ze liet hen met ideeën komen en paste zich daar op aan. Dit bleek in de praktijk goed te werken. Het onderstaande voorbeeld illustreert dit:

Er was een leerling die compleet in de weerstand raakte. Hij legde zijn laptop op de grond, midden in de klas. Ook veegde hij zijn boek van tafel. De leerkracht had dit door maar liet het gaan en zei niks, gaf het geen aandacht. Vervolgens liep de jongen de klas uit. Ook dit liet ze gaan. Na een halfuur kwam hij terug de klas in. Ze wachtte even 5 min en liep daarna naar hem toe en zei het volgende: *'Fijn dat je er weer bent, zou je nu even je boek willen oprapen?'*

De jongen had door zijn boosheid een stuk van taal en spelling gemist, dus riep de leerkracht hem voor de pauze bij haar. Hij mocht zelf kiezen wanneer hij die lessen wilde inhalen. Hij moest dan de voorletter van zijn naam even achter de les zetten. Uiteindelijk koos hij ervoor om spelling en taal in te halen in de pauze en tijdens stillezen. De weerstand was compleet verdwenen en de jongen ging aan het werk.

Ruimte bieden

De leerkracht gaf de leerlingen met ASS veel ruimte tijdens de lessen. Dit bleek vooral wanneer een leerling niet mee wilden doen aan een rekenspel. Die leerling met ASS zag dat niet zitten. De jongen gaf aan voor zichzelf te willen gaan lezen en de leerkracht stemde hier mee in. Ook viel het op dat twee van de leerlingen met ASS doelloos door de klas liepen tijdens het rekenspel. De leerkracht sprak ze hier niet op aan maar liet ze gewoon hun gang gaan. De jongens gingen vanzelf weer bezig met de opdracht of de leerkracht ging even naar hen toe om te vragen hoe het ging. Tevens liet de leerkracht zien dat meeveren een werkzaam element is in de interactie:

Er was een leerling en die gedroeg zich erg druk en schreeuwde door de les. Het enige wat de leerkracht deed was zijn naam een paar keer noemen. Vervolgens wachtte de leerkracht tot hij zijn gedrag corrigeerde en zei: 'Knap hoor, zo bedoel ik het'.

Ook was er een ASS leerling die uit zichzelf, tijdens rekenen, een niet gerelateerd verhaal over zijn zusje ging vertellen. De leerkracht liet dit toe, stelde vragen en reageerde expressief op de leerling. Door het stellen van doorvragen ging de leerling enthousiast verder vertellen

Structuur bieden

De leerkracht liet zien dat het geven van keuzes in de praktijk werkt wanneer een leerling met ASS vastloopt. Een voorbeeld hiervan is:

Er was een jongen die riep door de rekenles: 'Juf ik heb nog maar 1 som gedaan. 'Daar kan nog wel wat meer bij.' 'Nee hoor,' 'Ga anders maar even achter je Chromebook.' De jongen werd druk en bewoog heftig met zijn stift over de tafel. 'Ik denk dat je even rust moet hebben en ik snap best dat dit lastig voor je is.' 'Denk je dat het hier lukt of wil je het in een andere klas proberen?'

Hierna besloot de jongen op een andere plek rustig zijn rekenwerk verder te maken. Tevens deed de leerkracht tijdens elke nieuwe les een time-timer aan, zowel bij de instructie als het werkmoment. Daarnaast verwees ze bij elke les naar het rooster dat stond weergegeven op het planbord.

Ondersteuning bieden

Tijdens de observatie viel op dat de leerkracht op een bepaalde manier aan het communiceren was met een leerling met ASS. Ze stak haar duim op, deed die vervolgens half omhoog en daarna omlaag. De leerling communiceerde terug door zijn duim omhoog te steken. Als reactie gaf de leerkracht een glimlach en stak ze haar duim omhoog. Ze vertelde dat zij dit deed om bij hem te pijlen hoe het met hem ging. Deze manier van communiceren werkt bij deze leerling met ASS. Tevens liet de leerkracht zien dat leerlinggericht kijken werkt bij leerlingen met ASS:

Er was een leerling die binnen moest blijven in de pauze omdat hij meerdere keren gewaarschuwd was door de leerkracht. Dit was opvallend want dat deed ze bij niemand anders. Achteraf vertelde ze dat ze een afspraak had met hem om streng te zijn en hem te waarschuwen omdat dat hem hielp. De jongen ging tijdens de pauze weer hard aan het werk.

Verder was er een leeshoek achterin de klas. Deze lag afgelegen en er kon op een poef worden gelezen. Deze lag half achter de boekenkast. Op deze manier waren de leerlingen meer beschermd tegen de prikkels van het lokaal en konden ze zich even terugtrekken als dat nodig was. Het viel ook op dat de tafels ver uit elkaar stonden en er niks op de tafels lag behalve de laptops. De leerlingen met ASS werden hierdoor niet onnodig afgeleid.

4.4 Stap 3: Resultaten Triangulatie van werkzame elementen en leerdoelen

Hieronder zijn de resultaten uit de literatuur, de interviews en de observatie en de daaruit voortgekomen leerdoelen schematisch weergegeven.

	Literatuur	Interviews	Observatie	Leerdoel
Ruimte bieden	Aandacht besteden aan (beperkte) Interesse (Attwood, 2015).	Doorvragen over beperkte interesse	Doorvragen	1. Activeren om beperkte interesses verder te ontwikkelen
	Doorvragen (Veenker et al, 2017).			
	Leerling op eigen manier antwoord laten geven op vraag Vermeulen & Degrieck, 2017).	Ruimte bieden in leerproces	Ruimte bieden in leerproces	2. In welke mate vrijheid geven aan leerling met ASS
	Leerlingen zelf vragen laten stellen (Koegel et al, 1999).			
	Schakeltijd (de Bruin, 2004).	Flexibel omgaan met lesprogramma		
	Voordoen en zelf laten ervaren (Good Practices video voorbeelden, 2018).			
	Accepteren als een leerling iets niet wil (Bijv. oogcontact) (Good practices video voorbeelden, 2018).	Kind in eigen waarde laten		3. Omgaan met de manier waarop ASS leerlingen zich uitdrukken
	Meeveren (Good Practices videovoorbeelden, 2018_)	Meeveren	Meeveren	

Tabel 4.4.1: Overzicht werkzame elementen bij de strategie ruimte bieden

	Literatuur	Interviews	Observatie	Leerdoel
Structuur bieden	Geef me de vijf methodiek (de Bruin, 2004)	Voorspelbaar zijn in : -Dagritme -Instructie -Leerkracht		
	Verwachtingen uitspreken (Good Practices video voorbeelden, 2018)			
	Time-timers (De Bruin, 2004)	Inzetten van hulpmiddelen	Gebruik Time-timer	
	Planbord (De Bruin, 2004)		Verwijzen naar planbord	
	Gesloten vragen stellen (Veenker et al., 2017)	Keuzes geven	Keuzes geven	

Tabel 4.4.2 : Overzicht werkzame elementen bij de strategie structuur bieden

	Literatuur	Interviews	Observatie	Leerdoel
Flexibele ondersteuning bieden	Aansluiten op ontwikkelingsniveau in instructie en taak (Delfos, 2013)	Leerlinggericht kijken	Leerlinggericht kijken	4. Kind met ASS uitdagen tot ontwikkeling op bepaald gebied
	PECS-methode (van Rooijen & Rietveld, 2007) Social Stories (van Rooijen & Rietveld, 2017)	Communicatie aanpassen op ASS (fysiek, verbaal en visueel)	Communicatie afstemmen op leerling (fysiek)	5. Communicatie afstemmen op laag IQ en ASS
	Duidelijk en concreet taalgebruik hanteren (Vermeulen & Degrieck, 2017)			6. Communicatie afstemmen op ASS, bijvoorbeeld door woordkeuze
	Vragen herformuleren en vragen of leerling uitleg begrepen heeft (Delfos 2013)			
	Meerdere aanwijzingen in de instructie geven (Koegel et al., 1999)			
	Ondersteunen in sociale situaties bijvoorbeeld vriendschappen (Steenbeek, Geveke & Ouwerkerk, 2019)	Betrokkenheid bij andere leerlingen stimuleren Band opbouwen		7. Ondersteunen van ASS leerlingen in sociale situaties
	Scaffolding (Veenker et al., 2017) (Veenker et al., 2017)	Op gang helpen	Regie aan kinderen geven	
	Gewenst gedrag duidelijk maken (Hoopmann, 2015)	Positief benaderen Prikkelarme omgeving Goed contact met ouders	Positieve benadering Prikkelarme omgeving	8. Positief benaderen van leerlingen met ASS

Tabel 4.4.3 : Overzicht werkzame elementen bij de strategie flexibele ondersteuning bieden

4.4.1 De beste leerstrategieën volgens leerkrachten

De leerstrategieën die zijn genoemd voor het behalen van de leerdoelen zijn hieronder puntsgewijs weergegeven:

Leren aan de hand van beeldmateriaal met als doel:

- Leren van voorbeeld gedrag van andere leerkrachten (good practices)
- Leren door jezelf terug te zien op beeld

Een expert betrekken bij het leerproces:

- Iemand die objectief kan kijken
- Niet bekend is met de klas
- Scherpe vragen kan stellen
- Veel ervaring heeft met leerlingen met ASS
- Goeden en constructieve feedback kan geven
- Samen met de leerkrachten reflecteert (leerdoelen en beeldmateriaal)

Van elkaar leren door:

- Bij elkaar in de klas te kijken
- Te observeren in de klas en na te bespreken wat gezien is
- Hulpvragen (leerdoelen) met elkaar te bespreken
- Ervaringen met ASS leerlingen uit te wisselen

Hoofdstuk 5 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag: Wat zijn volgens leerkrachten werkzame elementen in de interactie om talentvol gedrag te ontlokken bij leerlingen met ASS? en de deelvraag: *Wat moet er in de training worden opgenomen, wil deze leerkrachten handvatten bieden om talentvol gedrag bij leerlingen met ASS te ontlokken?*

Ruimte bieden

Volgens leerkrachten zijn meeveren, ruimte bieden in het leerproces, het kind in eigen waarde laten, flexibel omgaan met het lesprogramma en doorvragen werkzame elementen in het ruimte bieden aan leerlingen met ASS. Uit de observatie bleek dat ruimte bieden in het leerproces, doorvragen en meeveren werkzame elementen zijn in de interactie met leerlingen met ASS.

Structuur bieden

Voorspelbaar zijn in het dagritme, de instructie en als leerkracht zijn werkzame elementen die de leerkrachten noemden bij de interactiestrategie structuur bieden. Eveneens zeiden zij dat het inzetten van hulpmiddelen en het geven van keuzes goed werkt bij leerlingen met ASS. In de observatie kwamen het geven van keuzes en het inzetten van hulpmiddelen terug als werkzame elementen in de interactie.

Flexibele ondersteuning bieden

Leerlinggericht kijken, communicatie aanpassen op ASS (zowel fysiek, verbaal als visueel), de betrokkenheid bij andere leerlingen stimuleren, een vertrouwensband opbouwen, een leerling op gang helpen, goed contact met ouders en de omgeving prikkelarm maken zijn volgens leerkrachten werkzame elementen bij het bieden van flexibele ondersteuning. In de praktijk werkt een positieve houding, leerling gericht kijken, communicatie aanpassen op de leerling en regie geven in de interactie met leerlingen met ASS.

De training

Uit onderzoek kwam naar voren dat er drie onderdelen zijn die leerkrachten in de training willen terugzien. Ten eerste is dit het gebruik van beeldmateriaal. Ten tweede willen leerkrachten een expert bij de training betrekken en als laatste willen zij de mogelijkheid om te leren van elkaar. Ten slotte hadden de leerkrachten ieder een eigen leerdoel betreft de interactie met een leerling met ASS. Door datatriangulatie is de onderzoeker gekomen tot de leerdoelen:

1. Activeren om de beperkte interesse verder te ontwikkelen
2. Omgaan met de manier waarop ASS leerlingen zich uitdrukken
3. In welke mate vrijheid geven aan leerling met ASS
4. Leerling met ASS uitdagen tot ontwikkeling op bepaald gebied
5. Communicatie afstemmen op laag IQ en ASS
6. Communicatie afstemmen op ASS, bijvoorbeeld door woordkeuze
7. Ondersteunen van leerlingen met ASS in sociale situaties
8. Positief benaderen van leerlingen met ASS

Hoofdstuk 6 Discussie

Er is tijdens dit onderzoek gekeken naar wat volgens leerkrachten werkzame elementen zijn in de interactie om talentvol gedrag te ontlocken bij leerlingen met ASS.

6.1 Opvallende resultaten

Er is een selectie te maken van de opvallende resultaten. Dit zijn resultaten die bevestigd worden door alle drie de onderzoeksmethodes. Bij ruimte bieden zijn dit: meeveren, doorvragen en ruimte bieden in het leerproces. Bij structuur bieden zijn dit het inzetten van hulpmiddelen en het geven van keuzes. En bij flexibele ondersteuning zijn dit leerling gericht kijken, communicatie aanpassen op ASS en een positieve houding hebben richting leerlingen met ASS. Hetgene wat deze resultaten onderscheid van de andere resultaten is dat deze allen, naast de literatuur en de interviews zijn teruggezien bij de observatie. De beperkte duur (3,5 uur) van de observatie kan een verklaring zijn voor het feit dat de andere elementen niet zijn teruggekomen tijdens de observatie. Tevens gaat het hier om een observatie van één leerkracht. Dit maakt de betrouwbaarheid van deze resultaten minder hoog (Baarda, 2009). Bij een volgend onderzoek raadt de onderzoeker aan het aantal observaties uit te breiden zodat de uitkomsten wetenschappelijk meer betrouwbaar zullen zijn.

Tevens zijn er leerdoelen geformuleerd aan de hand van de werkzame elementen uit de literatuur, de interviews en de observatie. Het leerdoel betreft het ondersteunen van de sociale situatie is een opvallend resultaat aangezien deze niet terugkwam in de observatie maar wel is meegenomen als leerdoel. Dit komt omdat er een expliciete hulpvraag was betreft dit onderwerp. Dit heeft de onderzoeker doen besluiten om het leerdoel alsnog op te nemen. Verder valt het op dat er geen leerdoelen zijn geformuleerd bij de interactiestrategie structuur bieden. Dit komt omdat geen van de leerkrachten aangaf moeite te ervaren bij het structuur bieden aan leerlingen met ASS.

6.2 Sterke punten

Een sterk punt van dit onderzoek is de triangulaire aanpak van de onderzoeker en de door datatriangulatie geformuleerde leerdoelen (Doorewaard, Kil & van de Ven, 2016). Dit heeft de interne validiteit van het onderzoek vergroot (Baarda, 2009). Een ander sterk punt van dit onderzoek is de transparante werkwijze die gehanteerd is. De uitspraken die gedaan zijn in het onderzoek zijn allen controleerbaar aan de hand van de onderzoeksresultaten. Dit komt de betrouwbaarheid van dit onderzoek ten goede (Doorewaard, Kil & van de Ven, 2016). Daarnaast is er sprake geweest van een diverse groep van leerkrachten. Er zijn vier verschillende soorten onderwijs (SBO, SO, OBS en Jenaplan) gerepresenteerd in de steekproef. Hierdoor zijn de ervaringen met ASS- leerlingen van de leerkrachten meer divers en is er vanuit verschillende perspectieven antwoorden gegeven op de vragen uit het interview. Door de open interviewstructuur kregen de leerkrachten de ruimte om hun ervaringen te delen op een tempo en manier die zij prettig vonden (Petri, 2019). Dit verkleint de kans op sociaal wenselijke antwoorden (Petri, 2019).

6.3 Verbeterpunten

Er kan ook een aantal kritische kanttekeningen worden geplaatst bij dit onderzoek. Door het beperkte aantal leerkrachten dat heeft deelgenomen aan het onderzoek kunnen de uitkomsten niet zondermeer gegeneraliseerd worden naar de gehele populatie leerkrachten (Baarda, 2009). In verder onderzoek is het nodig om het aantal interviews af te nemen dat nodig is voor verzadiging van antwoorden. Hierdoor is men er zeker van dat er geen belangrijke informatie gemist wordt (Doorewaard, Kil & van de Ven, 2016). Een andere beperking is het nadeel dat zit aan de methode Storytelling. Door de open interview structuur ging het gesprek enkele keren alle kanten op. De leerkrachten weken hierbij af van de topics waardoor er minder tijd over bleef voor het bevragen van wat de onderzoeker echt wilde weten voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De onderzoeker heeft zoveel mogelijk ingegrepen en de leerkracht weer richting de topics gestuurd wanneer de leerkracht naar haar mening te veel afweek.

Verder is het belangrijk om in ogenschouw te nemen dat er twee leerkrachten waren die al hadden deelgenomen aan het SIA-RAAK publiek project. Doordat zij al bekend waren met het gedachtegoed van talentvol gedrag en de interactiestrategieën ruimte,- structuur- en ruimte bieden kunnen hun antwoorden beïnvloed zijn. Het is van belang dat bij een eventueel vervolgonderzoek meer leerkrachten worden benaderd die nog geen enkele achtergrondkennis hebben betreffende deze onderwerpen. Dit maakt de uitkomsten betrouwbaarder.

6.3.1 Vervolgstep

Een suggestie voor een eventueel vervolgonderzoek is het terugkoppelen van de uiteindelijke training aan de leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek. Zij kunnen de training evalueren en aanscherpen, zodat deze aansluit bij de leerbehoeftes en wensen van de leerkrachten. Daarnaast kunnen zij controleren of de uitkomsten van dit onderzoek op een juiste manier geïnterpreteerd zijn door de onderzoeker.

-

Hoofdstuk 7 Aanbevelingen

De onderzoeker doet in dit hoofdstuk een aantal aanbevelingen voor het lectoraat Curious Minds over het ontwikkelen van de training.

Ten eerste raadt de onderzoeker aan om de topics van de geformuleerde leerdoelen op te nemen in de training. Dit zijn de topics: *beperkte interesse van een leerling met ASS, vrijheid geven in het leerproces, omgaan met de manier van uitdrukken van leerling met ASS, uitdagen tot ontwikkeling, communicatie aanpassen door woordkeuze, communicatie aanpassen op laag IQ en ASS, het ondersteunen van sociale situaties en positieve benadering*. Aangezien deze topics gebaseerd zijn op de werkzame elementen uit de literatuur, de interviews en de observatie zal het ontwikkelen of verbeteren van vaardigheden rond deze gebieden leerkrachten in staat stellen om talentvol gedrag te ontlokken bij leerlingen met ASS.

Daarnaast raadt de onderzoeker aan om de leerkrachten aan het begin van de training de mogelijkheid te geven om een persoonlijk leerdoel op te stellen, deze te delen met elkaar en hier aan te werken tijdens de training. Voor het realiseren van dit leerproces doet de onderzoeker de volgende vier aanbevelingen:

Ten eerste raadt de onderzoeker aan om beeldmateriaal in de training op te nemen. Hierbij valt te denken aan de good practices van het SIA-RAAk publiek project. Tevens kunnen leerkrachten zichzelf filmen en dit beeldmateriaal bespreken tijdens de training. En dit het liefste onder begeleiding van een expert. Iemand met veel ervaring met ASS en die hier scherpe vragen over kan stellen aan de leerkrachten. Met als doel leerkrachten na te laten denken over het eigen gedrag. De leerdoelen moeten dan gekoppeld worden aan het beeldmateriaal zodat de andere leerkrachten en de expert gerichte vragen kunnen stellen aan de leerkracht die een filmpje laat zien.

De tweede aanbeveling gaat over het betrekken van experts bij de training. De expert kan praktijkvoorbeelden geven over de interactie met ASS'ers en dit koppelen aan de achterliggende theorie. Verder kan de expert samen met de leerkracht sparren over de leerdoelen die leerkrachten hebben in relatie tot de interactie met een ASS'er.

Ten derde beveelt de onderzoeker aan om kijkbezoeken op te nemen in de training. Leerkrachten moeten de mogelijkheid krijgen om bij elkaar in de klas te observeren en naderhand het geobserveerde gedrag te bespreken en elkaar feedback te geven. De leerkrachten moeten hierin de ruimte krijgen om hun leerdoelen voor te bespreken, waardoor er gericht geobserveerd kan worden. Naderhand moet er ruimte zijn voor de leerkrachten om ervaringen uit te wisselen en elkaar adviezen te geven over de persoonlijke leerdoelen.

Ten slotte beveelt de onderzoeker aan om aan het einde van de training, een reflectiemoment te organiseren, waarbij alle leerkrachten terugblikken op de training en hun persoonlijke leerdoel. Vervolgens kunnen zij delen wat het effect is geweest van de training en welke handelingsadviezen ze over hebben gehouden aan de training. Tevens moet er ruimte zijn voor het opstellen van verbeterpunten zodat de training in de toekomst verder verbeterd kan worden door het lectoraat Curious Minds.

Literatuurlijst

Alsayedhassan, B., Banda, D., R., & Griffin-Shirley, N. (2016). A Review of Picture Exchange Communication Interventions Implemented by Parents and Practitioners. *Child & Family Behaviour Therapy*, 38(3). 191-208.

Åsberg J., & Sandberg, D., A. (2010). Discourse comprehension intervention for high-functioning students with autism spectrum disorders: preliminary findings from a school-based study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2). 91-98.

Attwood, T. (2015). *The complete guide to Aspergers Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Baarda, B. (2009) Basisboek Kwalitatief Onderzoek (p187-188). Groningen: Noordhoff

Charlop-Christy, M., H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L., A., & Kellet, K. (2002). Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior and problem behavior. *Journal of Applied Behavior*, 35(3), 213-231.

Crozier, S., & Tincani, M. (2007). Effects of Social Stories on Prosocial Behavior of Preschool Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Development Disorders*, 37, 1803-1814. doi: 10.1007/s10803-006-0315-7

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

Delfos. M. F., (2013). *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs/primair onderwijs*. Amsterdam: B.V. uitgeverij SWP.

Delfos, M., F. (2012). Nieuwe inzichten in autismespectrumstoornissen. Autisme vanuit ontwikkelingsperspectief. *GZ-psychologie* 4(8), 10-15.

Dieussaert, K., Smits, D., & Goubin, E. (2011). *Onderzoek in de praktijk. Een gids voor praktijkgericht onderzoek*. Den Haag: Uitgeverij Acco

Doorewaard, H., Kil, S., & van de Ven, A. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek. Een praktische handleiding*. Amsterdam: Boom Uitgevers.

Good practice videovoorbeelden. (2018). *Een tafel moet vier poten hebben* [Videobestand]. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/jeugd-educatie-en-samenleving/onderzoeksthemas/themas/curious-minds/onderzoeksprojecten/projecten/good-practice-filmopnames>

Good practice videovoorbeelden. (2018). *Het belang van een motiverende en gestructureerde taak* [Videobestand]. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/jeugd-educatie-en-samenleving/onderzoeksthemas/themas/curious-minds/onderzoeksprojecten/projecten/good-practice-filmopnames>

Good practice videovoorbeelden. (2018). *Het langertermijneffect van voorspelbaar zijn* [Videobestand]. Geraadpleegd op 8 april 2019, van

<https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/jeugd-educatie-en-samenleving/onderzoeksthemas/themas/curious-minds/onderzoeksprojecten/projecten/good-practice-filmopnames>

Good practice videovoorbeelden. (2018). *Samenwerken bij begrijpend lezen* [Videobestand]. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/jeugd-educatie-en-samenleving/onderzoeksthemas/themas/curious-minds/onderzoeksprojecten/projecten/good-practice-filmopnames>

Good practice videovoorbeelden. (2018). *Van overprikkeld zijn tot taakgericht gedrag* [Videobestand]. Geraadpleegd op 8 april 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/jeugd-educatie-en-samenleving/onderzoeksthemas/themas/curious-minds/onderzoeksprojecten/projecten/good-practice-filmopnames>

Grit, R., & Julsing, M. (2017). *Zo doe je een onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Gunn, K., C., M., & Delafield-Butt, J., T. (2016). Teaching Children With Autism Spectrum Disorder With Restricted Interests: A Review of Evidence for Best Practice. *Review of Educational Research*, 86(2). 408-430.

Hanzehogeschool (2017). *Groninger competentie profiel van de opleiding toegepaste psychologie*. Geraadpleegd op 7 maart 2019 van <https://www.hanze.nl/assets/academie-voor-sociale-studies/bachelor-toegepaste-psychologie/Documents/Group-PL-ST/SHL-afstudeeropdracht%202018%202019%20v2.pdf>

Hanzehogeschool (2019a, 24 juni). *Creeër een positieve talentspiraal*. Geraadpleegd op 24 juni 2019, van <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/jeugd-educatie-en-samenleving/onderzoeksthemas/themas/curious-minds/onderzoeksprojecten/projecten/creeer-positieve-talentspiraal>

Hanzehogeschool (2019b, 24 juni). *Curious Minds-Diversiteit en gedrag*. Geraadpleegd op 24 juni, van <https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/kenniscentra/hanzehogeschool-centre-of-expertise-healthy-ageing/lectoraten/lectoraten/jeugd-educatie-en-samenleving/onderzoeksthemas/themas/curious-minds?r=https://www.hanze.nl/nld/onderzoek/overzichten/lectoraten>

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

Hoobroeckx, F., & Haak, E. (2002). *Onderwijskundig ontwerpen. Het ontwerp als basis voor leermiddelontwikkeling*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.

Hoopmann, K. (2015). *The essential manual for Asperger Syndrome(ASD) in the classroom. What every teacher needs to know*. London: Jessica Kingsley Publisher.

- Karim, K. (2017). Autism Spectrum Disorder: An Introduction. M., O' Reilly., J., N., Lester., & T., Muskett. (Ed.). *A Practical Guide to Social Interaction Research in Autism Spectrum Disorders*. (pp. 33-56). London: Palgrave Macmillan.
- Koegel, L., K., Koegel, R., L., Joshua, K., & Carter, C, M. (1999). Pivotal Response Intervention I: Overview of Approach. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 24,(3), 174-185.
- Lobar, S. L. (2016). DSM-V Changes for Autism Spectrum Disorder (ASD): Implications for Diagnosis, Management, and Care Coordination for Children With ASDs. *Journal of Pediatric Health Care* 30(4), 359-365.
- Muhammed, A., K., & Wolfe, P., S. (2018). Social Story Effectiveness on Social Interaction for Students with Autism: A Review of the Literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities Journal*, 53(3).
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *The Lancet*. 350, doi:p1761. 10.1016/S0140-6736(97)09218-0
- Petri, D. (2019, 27 maart). Hoorcollege Storytelling [PowerPoint] . Geraadpleegd op 17 juni 2019 van, https://blackboard.hanze.nl/webapps/blackboard/content/listContent.jsp?course_id= 15740_1 &content_id= 2345608_1&mode=reset
- Schumann, H. (2007). Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46(6). 266-278.
- Serra, M., & Minderaa, R., B. (1996). Problemen in de sociale interactie en communicatie bij kinderen met een aan autisme verwante stoornis. *Kind en Adolescent*, 17, 93-100. doi: 10.1007/BF03060622
- Shore, S., M. (2019). 102 Favorite quotes about autism and aspergers. Geraadpleegd op 24 juni, van <https://autismanimated.com/dolph/m/feed/view/102-Favorite-Quotes-About-Autism-and-Aspergers>
- Steenbeek, H., Geveke, C., & Ouwerkerk, A. (2019). Leerlingen met autisme effectief ondersteunen bij sociale interactie in de klas. Groningen: Hanzehogeschool
- van Rooijen, K., & Rietveld, L. (2017). *Jeugdigen met autisme, wat werkt?* Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Veenker, H., Steenbeek, H., van Dijk, M., & van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool*. Bussum: Countinho
- Vermeulen, P., & Degrieck, S. (2007). *Mijn kind heeft autisme. Gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*. Tielt: Lannoo
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *The Lancet*. 350, p1761. doi:p1761. 10.1016/S0140-6736(97)09218-0
- Winter-Messiers, M. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28, 140–152. doi:10.1177/07419325070280030301

Bijlage 1 Definiëring begrippen

Hieronder zullen in het kort de definities van de (kern) begrippen worden toegelicht.

Interactiestrategieën (gebaseerd op de talentdriehoek)

Wanneer er gesproken wordt over interactie-strategieën in deze scriptie worden de volgende strategieën bedoelt: ruimte-, structuur- en ondersteuning bieden door de leerkracht. Deze strategieën zijn gebaseerd op de talentdriehoek, afkomstig uit het talentkracht-programma van Veenker en van Geert (2017). Beide begrippen zijn gedetailleerd uitgewerkt aan de hand van literatuuronderzoek in de scriptie.

Talentvol gedrag

Het vermogen van een kind tot hogere ontwikkeling te komen op een specifiek gebied. Talent wordt gedefinieerd als domein-specifiek. Het gaat dus over een specifiek inhoudsgebied. Dit kan bijvoorbeeld gaan over vaardigheden op het gebied van wetenschap, taal, muziek, kunst etc. (Veenker et al., 2017).

Kinderen met ASS

Kinderen in de basisschoolleeftijd (4 tot en met 12 jaar) die aan de hand van de DSM-V gediagnosticeerd zijn en zich bevinden op het spectrum van autisme. Er wordt gesproken van een spectrum omdat kinderen soortgelijke stoornissen hebben, maar verschillen in de mate van het voorkomen en de hevigheid van het gedrag (Lobar, 2015).

Bijlage 2 Voorbeelden zoekstrings

Voorbeelden bij thema: Autisme spectrum stoornis

- ERIC: ASD OR “Autism Spectrum Disorder” OR Autism AND Children OR youth OR Kids AND DSM-VI
- Psychology and Behavioural Science Collection: ASD OR “autism spectrum disorder” OR Autism AND Lorna Wing
- Google Scholar: kenmerken van autisme

Voorbeelden bij thema: ondersteuning interactie en talentvol gedrag bij leerlingen met ASS

- ERIC: “aspects of talent” OR “gifted” AND autism OR ASD OR autism spectrum disorder AND children OR youth OR kids.
- Google Scholar: beperkte interesses bij kinderen met ASS
- Google Scholar: ondersteunen van interactie bij leerlingen met ASS
- ERIC: PECS OR picture exchange communication system AND ASD or Autism OR “Autism spectrum disorder” AND primary school OR primary education OR elementary school OR elementary education
- Psychology and Behavioural Science Collection: ASD OR autism OR Autism spectrum disorder AND teaching OR educating AND children OR youth OR kids

Bijlage 3 Interviewschema

Gastheerschap/introductie
Beste, ...

Ten eerste wil ik u hartelijk bedanken voor uw deelname aan dit interview. Mijn naam is Iben Klomp, ik ben een vierdejaarsstudent aan de opleiding Toegepaste Psychologie in Groningen. Op dit moment ben ik bezig met het schrijven van mijn scriptie. Ik doe onderzoek naar hoe leerkrachten talentvol gedrag bij leerlingen met ASS kunnen stimuleren in de klas. Deze opdracht voer ik uit in opdracht van het lectoraat Curious Minds. Zij gaan aan de hand van mijn onderzoek een training voor leerkrachten ontwerpen die uiteindelijk kan worden toegepast in de klas. Deze interviews worden afgenomen om dit te kunnen realiseren.

Ik zou dit interview graag willen opnemen met een dictafoon. Deze opnames zal ik gebruiken bij het uitschrijven van de resultaten van het onderzoek en vervolgens verwijderen, akkoord? Het onderzoek zal gelezen worden door mijn begeleider en opdrachtgever, gaat u hiermee akkoord? Wanneer de opdrachtgever de gegevens uit de interviews voor andere doeleinden wil gebruiken zal u daar eerst altijd van op de hoogte worden gesteld. Pas na een akkoord van jouw kant zal de data gebruikt worden. Het interview zal ongeveer 45 – 60 min duren.
Heeft u nog vragen voordat we gaan beginnen?
Heb je er bezwaar tegen als ik je met 'je' aanspreek gedurende het interview?

Persoonlijke gegevens:
De geboortedatum:
Het geslacht:
Werk: leerkracht (groep....) (school....)
Opleiding:
Leefsituatie:
Religie:
Woonsituatie:

Topics	Voorbeeld vragen
Leerling met ASS	- Kun je de leerling(en) met ASS voor mij beschrijven?
Interactie met de leerling met ASS (1)	- Hoe ervaar je de omgang met een leerling met ASS? <i>Steekwoorden: Knelpunten, succesfactoren, voorbeeld?</i> - Hoe communiceer je met kinderen met ASS? Kun je een voorbeeld

geven?	
<i>Ruimte bieden</i>	- Waar denk(t) je/u aan als ik het heb over ruimte bieden aan leerlingen - Hoe kijk je aan tegen het bieden van ruimte in het leerproces van een leerling? - Hoe biedt je/u ruimte aan een leerling met ASS? Voorbeeld? Wat zijn uw ervaringen hiermee?
<i>Structuur bieden</i>	- Waar denk(t) je/u aan als ik het heb over structuur bieden? - Kun je een voorbeeld noemen van hoe je structuur biedt aan een leerling met ASS? - Hoe ervaar je het structuur bieden aan een leerling met ASS?
<i>Ondersteuning bieden</i>	- Waar denk(t) je/u aan als ik het heb over ondersteuning bieden? - Stel de leerling met ASS zit na jouw/uw instructie een beetje voor zich uit te staren en niks te doen, hoe zou je deze leerling dan ondersteuning bieden? - Wat doet u dan (eventueel anders dan bij andere leerlingen)?
Effectiviteit (leerkracht)	(2)
	- Wat werkt in jouw/uw ervaring in de interactie met een leerling met ASS? - Waar merk je dat aan? - Hoe kan je aan een leerling zien dat het werkt?

	- Wat doe jij op dat moment?
Nieuwe vaardigheden ontwikkelen (leerkracht)	- Wat zou je nog willen leren in de communicatie met leerlingen met ASS? - Wat heb je hier voor nodig? - Hoe zou je dat willen leren? - Op welke manier leer jij/u het beste?
Training	- Hoe zou een training kunnen helpen bij de vaardigheden die je/u wilt ontwikkelen? - Hoe kunnen wij ervoor zorgen dat jij en je collega's deel gaan nemen aan de training? - Hoe moet de training eruit komen te zien zodat jij/u aan het eind kan zeggen dat deze effectief is geweest?

Eventuele hulpvragen

- *Kunt u voorbeelden benoemen?*
- *Hoe ging dat dan?*
- *En verder?*
- *Hoe bedoelt u/je dat?*
- *Kunt u/je mij daar nog meer over vertellen?*

- ❖ *"Zijn er nog andere dingen die u belangrijk vindt"*
- ❖ *"U zei eerder.."*
- ❖ *"Als ik het goed begrijp.."*
- ❖ *"Zijn er ook gevallen wanneer u dat wel zou doen"*

Heeft u nog op of- aanmerkingen?

Afsluiting

Nee? Dan wil ik hierbij het interview afronden. Nogmaals bedankt voor uw komst en medewerking. Ik zal de gegevens nu gaan uitwerken en zoals ik al eerder kenbaar maakte komen deze gegevens in eerste instantie alleen bij mijn begeleider en opdrachtgever terecht en na uw toestemming worden ze voor andere doeleindes gebruikt. Gaat u hiermee akkoord? En heeft u nog interesse om mijn onderzoek te ontvangen wanneer deze klaar is. Dan kan ik het u per mail opsturen. Wat is uw emailadres?

Bedankt en tot ziens!

Bijlage 4 Het codeboek

Thema's van verhalen : Ondersteuning bieden <i>Ervaring interactie met leerlingen met ASS</i>	Vertrouwensband opbouwen/	Betrokkenheid van klasgenoten bij ASS leerlingen stimuleren	Veilig klimaat creëren	Leerlinggericht kijken (wat heeft de leerling nodig op dit moment?)	Contact met ouders	Op gang helpen	Communicatie aanpassen op ASS problematiek Fysiek Verbaal Visueel	Prikkelarme omgeving
Leerkracht :1	Het begint met vertrouwen “Nou wat ik belangrijk vind, ik ben heel erg van een band opbouwen met de kinderen, anders kun je gewoon helemaal niks bereiken. Wanneer een asser vastloopt en ik zie dat, benader ik diegene nooit van achter. Ze moeten weten dat ik er aan kom en op deze manier zien ze dat direct en dat biedt vertrouwen.” Op vertrouwen kun je bouwen “Een vertrouwensband opbouwen met een kind met ASS doe ik doormiddel van	Een geluksmomentje “Gister hadden we ook zo’n mooi geluksmomentje. Er was een ASS leerling en die deed een spelletje Jengha in een vrij speel moment. In zijn hoofd had hij allerlei maniertjes bedacht over hoe hij de blokjes wou stapelen. Toen kwam er op gegeven moment een jongen naar hem toe en die vroeg of hij mee mocht doen. Je zag dat de ASS leerling dit heel graag wilde maar daar raakte zijn patroon een beetje van in de war. Uiteindelijk legde beide jongens uit	Veiligheid gaat voor alles “Een voorwaarde voor ASSers om contact te maken met klasgenoten is een veilig klimaat in de klas. We zijn hier in een klas waar we allerlei soorten kinderen hebben en ook wel eens agressieve. Er willen dan wel eens tafels door de lucht vliegen. Assers blijven dan vaak in de klas want hier ben ik maar raken hier wel overprikkeld van. Als het echt heel onveilig is geweest leg ik de les stil. En dan zoek ik iets om samen met de klas weer ontspanning te krijgen zodat	Koptelefoon “Koptelefoon, dat werkt zeker. Op het moment dat het kind last heeft van geluiden, daar waar wij denken ik hoor toch helemaal niks, is dat wel degelijk. Ik heb ooit een keer een filmpje gezien van een jongen, die heb ik eerst zonder geluid gezien, nou dan zit je naar een jongetje te kijken. Daarna heb ik hetzelfde filmpje met geluid bekeken en daar werd ik zo door geprikkeld, jeetje een pen horen krassen op		Samen rekenen “ Wanneer een leerling met ASS vastloopt met een taak met bijvoorbeeld rekenen, gaan ik eerst de som voordoen , daarna samen doen en dan vragen of hij het begrepen heeft. Als hij het begrijpt kan hij zelfstandig verder met zijn opdracht.”	‘ Huh straks’ ? Het is voor leerlingen met ASS heel belangrijk om te letten op je taalgebruik. Woorden als straks, of misschien kunnen ze helemaal niks mee. Dat zijn woorden die wij niet gebruiken Wat is straks? Wanneer is straks? Nee niet straks: ‘ we gaan over 5 minuten. Duidelijk. Of doe normaal, wat is normaal? Dat zijn te grote woorden voor deze leerlingen, als je ze wil bereiken moet je deze woorden vermijden”. Concreet, concreet, concreet dat is het	

	het voeren van heel veel kind gesprekken. Ik verdiep mij dan echt in het kind. Daarin vraag ik hoe het met ze gaat, hoe ze zich voelen en of ik ze ergens mee kan helpen en wat ze daarvoor nodig hebben. “Dit kan van alles zijn en vaak kunnen ze dit aangeven maar soms moet ik zelf ideeën aandragen”. Een kijkje in het leven van de leerling “Het leukste vind ik de huisbezoeken. Dan ga ik bij een kind op bezoek en zijn of haar kamer bekijken. Niks met school en leren, gewoon interesse tonen. Ze willen alles laten zien, elk huisdier, elk legopoppetje, gewoon alles. En daar kun je later in de klas weer naar refereren, bijvoorbeeld: joh hoe is het met je hond? Kinderen met ASS gaan op	wat ze wilde en kwamen zo tot een compromis. Ik vind dat dan zo mooi om te zien, dat ze een manier vinden waarop voor hun beide het spelletje werkt. Dan denk ik echt wauw als ik zie hoe de ASS leerling overlegt met zijn klasgenoot” Kopiëren kun je leren ‘ Er was een ASS leerling en daar ging het niet goed bij in zijn vorige klas, hij was erg schichtig. Nu bij mij in de klas wordt hij door zijn klasgenoten overal bij betrokken, ook bij het groepsproces. Bij tussentijdse activiteitjes zijn kinderen alert op hem . Als hij overprikkeld is vliegen zijn handen naar zijn oren. Nou dan wordt er in de klas gezegd: ‘ jongens rustig want hij heeft er last van’.	vooral de leerlingen weten: juf blijft, juf gaat niet weg en die lost het voor ons op. We doen onze spullen dicht, stoppen met wat we deden en bouwen hem dan weer vanuit daar opnieuw op. Bij een ASS leerling loop ik er daarna altijd even naar toe en vraag ik: gaat het? Wat vond je ervan? Kan ik wat voor je doen? Als je concrete vragen krijg je concrete antwoorden terug”	papier, dat is al een geluid dat je hoort. Die beamer maakt geluid. Op het moment dat het hier stil is in de klas dan hoor je die beamer nog. Ik hoor hem niet maar een asser wel. Een asser ziet ook alles. Die ziet echt alles. Die ziet het als er een klein mugje over de grond loopt.” Rust, ik wil rust ‘ Wat heb je nodig? Dat is het sleutelwoord; wat heb je nodig en hoe kan ik je helpen? Heb je een voorbeeld hiervan (iben)? . Een leerling vandaag die zo beweeglijk was. Rust, ik heb rust nodig. Okee dan gaan we een plekje zoeken waar jij rust krijgt. Die heeft anderhalf uur bij een collega in het kantoortje gezeten en zitten			sleutelwoord. De ASS leerling weet waar hij aan toe is en dat biedt weer veiligheid”.	
--	---	--	---	---	--	--	--	--

	deze manier sneller vertellen. Dat maakt het heel leuk”. Verantwoordelijkheid draag je met zijn allen “ Je kan heel snel aan een ASS leerling van mij zien wanneer hij overprikkeld raakt en in zijn ASS modus raakt. Dit zie je aan hun ogen, houding, handen op de oren. Wanneer dit gebeurt probeer ik de klas verantwoordelijk te maken. ‘ Jongens zien jullie wat er gebeurt? Hij heeft erg veel last van de prikkels, het lawaai, jullie geklets. Vervolgens vraag ik andere leerlingen te vragen of ze hem even kunnen helpen of dat ze		tekenen. Nou prima. En als hij dan weer terug komt kan hij weer meedoen.				
--	--	--	---	--	--	--	--

		even koffie met hem kunnen gaan halen. Als het leerlingen lukt om elkaar te helpen vind ik dat echt heel erg mooi om te zien" M'n maatje "wat ook goed werkt is een maatjes-systeem, ik denk een van de speerpunten voor een assen. Een maatje, iemand die er voor hem is waarop hij kan terugvallen. Dit stuur ik soms nog wel aan als ik denk dat het geen goede combi is. Dan wijs ik even een andere leerling aan om deze assen te helpen. Dat noem ik geen maatje maar dat wordt deze automatisch wel. Dan voelt een leerling zich verantwoordelijk voor een andere leerling, dat is het mooiste wat er is.." "Kom je even mee?" "Er was een						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

		leerling en die was zwaar overprikkeld door geluid van buiten. Er was een kind uit een andere klas met een bal tegen ons raam aan het gooien. Toen was er een leerling en die zei tegen de assen; kom ik neem je even mee, we gaan even naar een andere klas. Samen naar een andere klas, daar weer tot rust komen en dan weer terug naar de klas. Die leerling reageert hier prima op en laat het over zich heen komen, hij weet dat het goed zit, omdat ik ze laat gaan dan weet hij dat het oké is en dat juf weet wat goed is. Ik kan bijna van tevoren inschatten van wat er gebeurt, wat hij gaat zeggen en wat hij gaat doen. En dan is een kort knikje genoeg, zo van ja ga maar, het is goed".						
--	--	--	--	--	--	--	--	--

Leerkracht 2		Bewuste koppeling Nadat wij van 2 groepen weer naar 1 gingen heb ik hem bewust gekoppeld aan sociaal sterkere kinderen, die goed in de groep liggen. Dat werkte uitermate goed. Hij werd meer opgenomen in de groep en er werd meer van hem geaccepteerd. De kinderen leerde een beetje hoe ze voor hem moesten zorgen en hij had het in deze periode heel rustig. Vandaag werd hij dan uitgelachen en dan grijp ik meteen in. Maar dat heb ik hiervoor helemaal niet		In de kring “Laatst vertelde hij wel in de kring even spontaan wat. Maar meestal krijgt hij dat ook niet mee dan is hij aan het schieten op dingen met zijn buurman en voor de rest doet hij niet zoveel in de kring dan. Maar van de week dan wel, waar ging het over? Het boeide hem maar ik weet het niet meer. Maar de reactie van de andere kinderen is dan vooral bijzonder want die rekenen er ook niet op dat hij wat gaat zeggen. Er waren een aantal die		Terugvragen terugvragen terug vragen Wat erg belangrijk is bij deze leerling is het controleren en terugvragen. 1 op 1 lukt dit gewoon. Dan vraag ik hem: ‘Wat moet je doen?’ Wat is je opdracht?’ Waar ga je nu mee beginnen?’ Wat ga je n soms op gang proberen te brengen door even samen te lezen (van wat hij moet doen)”	1 op 1 is de key tot communicatie “Vorig jaar heb ik 1 op 1 gesprekken met hem gevoerd en dan gevraagd: ‘Wat vind je moeilijk? Wat vind je makkelijk? Waar zou je hulp bij willen? Hij kwam toen zelf met het idee om zijn organisatie op orde te krijgen. Uiteindelijk vond ik het heel mooi om de schaalvraag te gebruiken, tijdens onze gesprekken, om hem te laten zien, waar die toen stond, dat was een 3 ofzo, en dan zeggen, oke maar wat kan je dan al wel? Dit zijn zulke mooie gesprekken, Je ziet reactie bij	

		gezien” Niet langer meer alleen “ We werken, nu de klas weer samen moest komen, veel aan doelen op groepsniveau, zoals wachten tot je reageert of iedereen doet mee. Deze doelen bespreken we elke dag met elkaar. Dit is iets waar deze leerling veel baat bij heeft en voordeel van ervaart. Je ziet hem nu mee doen. Daar waar hij eerst altijd alleen op het schoolplein liep, loopt hij nu ook met andere leerlingen en speelt hij vaak met een leerling in de pauze. Ook moeder geeft aan dat hij tegenwoordig meer mensen te spelen heeft thuis. Het is heel mooi dat hij nu iets van vriendschap ervaart, dat heeft hij hiervoor nog niet gehad denk		zaten echt van o jij gaat wat vertellen en er waren een aantal en die gingen gewoon zelf een gesprek voeren. Want die hadden niet in de gaten dat hij al zou beginnen. Dus die waren helemaal divers en eentje begon te lachen, dat vond ik al helemaal niet kunnen. Ja dat was jammer, en wat deed jij op dat moment? Die mocht dus even niet in de kring, die doet dus even niet meer mee. Hij merkt het niet eens, hij gaat gewoon door met zijn verhaal dus ja dat is ook wel weer goed ofzo.		hem, dat hij echt een twinkeling in zijn ogen kreeg. Je komt dan echt binnen en dat is denk ik omdat het een 1 op 1 situatie is” Kracht van 1 op 1 Tijdens die 1 op 1 gesprekken biedt ik heel duidelijk structuur, van binnen welke kaders het gesprek gaat plaatsvinden, maar daarin geef ik wel ruimte aan hem. Bijvoorbeeld wanneer ik de schaalvraag gebruik om het af te bakenen, dus overzichtelijk en doelgericht maar hem dan wel zelf de regie geven door hem te laten bepalen waar hij staat. Dat was een 3 en hij gaf aan naar een 7 te willen. Hij ging toen zelf heen en weer lopen tussen 3 en 7 om te zien wat er gebeurde als hij daar stond. Hij was echt aan het redeneren en	
--	--	--	--	--	--	--	--

		ik.” Verantwoordelijk heid bij de klas “ Het is de klas nu heel duidelijk dat als ze bepaald gedrag laten zien, dat niet geaccepteerd wordt. We hebben gezegd: ‘ we zijn hier met zijn allen en we hebben keuzes gemaakt als klas en als we dat zo willen, moeten we ons zo gedragen en als je dat niet doet wordt je daar op aangesproken’. Wat ik doe is de omgeving van deze leerling voorbereiden op reacties van hem. Dus uitleggen; als hij dit doet, verwacht ik deze reactie van je’. Negeer het maar, hij kan het ook niet helpen’ Dit bespreek ik met de kinderen 1 op 1. Wel laat ik de klas erover nadenken zonder zijn naam te benoemen. Bijvoorbeeld: Wat					voelen. Hij was echt aan het aftasten voor zichzelf, wat wil ik waar. En toen dacht ik: dit is de kracht van 1 op 1 Een klein tikje De klassenassistent tikt hem ook heel vaak even op de rug als hij niet oplet tijdens de instructie. Zij is er ook op getraind om hem erbij te trekken anders lukt het hem niet”.	
--	--	---	--	--	--	--	--	--

		zouden jullie ervan vinden als iemand zo reageert als jij een grapje maakt'. Dus spiegelen en laten nadenken over hun eigen sociale vaardigheden, zonder daarbij naar een specifiek kind te verwijzen. Gewoon meer in het algemeen"						
Leerkracht 3	De kleuter zien " Ik kijk vaak even naar de kleuter met ASS en of vraag of het goed gaat. Zodat hij/zij weet dat ik hem of haar zie"	Niet naast elkaar maar samen spelen Ik heb een ander kind in mijn hoofd en die kan helemaal niet met andere kleuters spelen. Speelt nooit met maar altijd naast de ander. Hij vindt dat oke, maar moeder vindt het moeilijk. We zijn nu aan het kijken, hij kan prachtig bouwen, dat een ander hem kan nabouwen of dat hij samen met een ander een puzzel maakt en op die manier kan leren samenspelen. We zijn daar nog mee aan het	Niet zo snel schrik " Ik ben altijd heel open en makkelijk. Kinderen mogen altijd op en in mij klimmen. Dus ik ben liefelijk heel open. Ook schrik ik niet als kinderen mij schoppen. Ik kijk dan altijd is het frustratie of ben je boos op mij. Ik schrik gewoon helemaal niet van gedrag van kinderen. Kinderen mogen een keer boos zijn of ze mogen een keer iets niet willen en volgende keer gaan we het anders doen. Ik denk dat ik daar	'Piep en je stopt met huilen' Ik had een ASS kleuter en die schreeuwde altijd zo hard. Toen kwam een gedragsdeskundi ge met het idee om een eierwekker in de personeels-wc te zetten. En dan te zeggen: als de eierwekker afgaat ben je klaar met huilen en dan kom je weer naar de klas en ga je die puzzel maken'. Dit werkte, deze jongen was zo ASS dat hij precies na de	Heen- en weer schrift " Contact met ouders is ook belangrijk. Want die kunnen soms met hele kleine effectieve tips komen. Zij weten vaak heel goed wat hun kind kan helpen op bepaalde momenten. Het is nuttig om dit uit te wisselen. Bijv. Er gebeurde vandaag dit met je kind. ' Hoe lossen jullie dit thuis op?' Gewoon met ouders in contact blijven"	Altijd even voorbereiden " Ik had ook een jongetje dat wilde absoluut niet naar de gymzaal. Toen is de stagiaire met hem meegelopen om te kijken hoe het eruit zag en wat zich daar allemaal afspeelde en toen was het klaar en durfde hij met ons mee met gym. Het is belangrijk om ze steeds even voor te bereiden op wat komt zodat ze het later zelfstandig kunnen"	Weerstand? Leg het uit! Bijvoorbeeld die kleuter die heel erg op zichzelf is: ' Hij pakt het af' Nee hij pakt het niet af, hij wil gewoon samen spelen'. Dat moet je dan helemaal duiden en ik probeer de assistent dan naast hem te zetten zodat zij hem de hele tijd kan vertellen wat er gebeurt. Dan komt het wel goed, hij pikt dingen op. Het is ook een kwestie van voor en nadoen en na een paar keer zie je weerstand verdwijnen en	Zelfs te druk voor juf " Toen ik hier kwam, vond ik mijn lokaal veel te veel prikkels, knalgele muren en er hingen ook veel dingen aan de muur. Dat heb ik toen overgeschilderd met wit en heel veel zaken van de muur gehaald om rustiger te maken voor mezelf en de kinderen. Ook wil ik de klas helemaal opgeruimd aan het einde van de dag, daar hebben assers veel baat bij. Naturele kleuren op de muren en weinig rommel in

		experimenteren" veel veiligheid mee creëer. "Bijv: He je gooide net dat papiertje weg of scheurde het door, dat hoeft niet'. En gewoon op hun kinderniveau daar over hebben, oftewel afdalen naar begrijpelijke taal" Ergens valt dan vaak het kwartje" Mijn stoel! " er was een kleutertje met ASS en die ging een paar maanden op rij op dezelfde stoel zitten (wij hebben geen vaste stoelen) en aan een bepaald stukje tafel. Hij ging dan met zijn speelgoed precies op die plek zitten, of daar tekenen . Hij raakte in paniek als een ander op 'zijn' stoeltje ging zitten. Op gegeven moment ben ik streng geworden en gezegd dat andere ook op de stoel mochten zitten. Dit hielp,	piep (2 min)stopte met huilen en dan weer terug naar de klas kwam. Heb geduld "Bij assers duurt het gewoon weg langer, heb geduld! En na 10 keer voordoen en na de 11^e keer kunnen ze het"			luistert hij en zie je het hem later toepassen'. Foto's ipv picto's "Ik kreeg het advies van een autisme expert dat foto's nog beter zijn dan picto's. Dus letterlijk foto's maken van alles wat nu picto's zijn. Bijvoorbeeld tijdens het fruit eten, foto van fruit laten zien." Juf is nu boos " Ik zeg bijv ook: ' juf gaat nu een boze stem opzetten of juf heeft nu een boos gezicht'. Het steeds maar duiden wat je doet, en waarom je dat doet, is heel belangrijk voor kinderen met ASS". Ga de reactie van het kind <u>niet</u> uit de weg " Niet bang zijn voor de reactie van een kind is ook erg belangrijk. Niet schrikken want	de klas. Tevens heb ik het rooster met nintje plaatjes vervangen met zwart-witte pictogrammen. Die werken goed en zijn voor alle kinderen duidelijk"
--	--	--	--	--	--	---	---

			kennelijk bood het ook veiligheid dat ik gewoon duidelijk was' Ik heb hem tijd en ruimte gegeven om de boel te observeren vanaf zijn veilige plekje en nu speelt hij ook in de hoeken". Lievelingsknuffel " Ik laat kinderen vaak ook hun lievelingsknuffel meenemen naar de klas, dat biedt veiligheid. Het zijn vaak kleine dingetjes, maar daar heb ik toch geen last van denk ik dan".				met die emotie kunnen zij ook helemaal niks. Probeer de hele dag neutraal te blijven. Uit ervaring weet ik dat het helemaal geen zin heeft om je stem te verheffen". Juf gaat nu een grapje maken Ik kan leerlingen vaak uit hun ASS modus halen door een grapje te maken of even te kietelen. Dit gebeurt intuïtief maar ik zeg vaak wel even, juf gaat nu een grapje maken. Een voorbeeld is van een jongetje dat boos was en mij begon te schoppen. Daar maakte ik een spelletje van. Hij raakte daardoor uit zijn eigen ASS gedrag en ging mee in het spel". `Dingen voor zijn" Ik biedt Assers ondersteuning door zaken te observeren en	
--	--	--	---	--	--	--	---	--

							dingen voor te zijn, Bijv. Als je denkt: 'oh hij raakt helemaal in de stress als hij zijn stoel niet heeft' Dat je dat voor kan zijn.' Dat werkt alleen als je genoeg handen in de klas hebt, die individuele aandacht is heel belangrijk" Bij de hand nemen	
							" ook door een kind letterlijk bij de hand te nemen kun je ondersteuning bieden: Bijv. Kind aan de hand meenemen naar de rekenkast, samen een werkje pakken, daarna er even bij blijven en op gang helpen. En ook benoemen als je anderen gaat helpen. Steeds in contact blijven met deze kinderen" Computer aan de praat krijgen Je moet ook bij de instructie heel erg	

							opletten dat je niet beeldend gaat praten. Ooit heb ik tegen een jongetje gezegd: 'ik ga even kijken of ik de computer aan de praat krijg' 'Oh kan jij de computer laten praten juf'. Dat is dan iets heel kleins maar dat je dus heel erg nadenkt over hoe geef je instructie en duidelijk genoeg. En ook eerlijk zijn van dat heb ik verkeerd gezegd en niet van je hebt het werkje verkeerd gedaan."	
Leerkracht 4	Kind-gesprekjes Als ze hier net binnenkomen, is het voor hen hartstikke moeilijk. Je moet keihard werken met elkaar. Je moet elkaar leren ontdekken en ook uitleggen 'wie ben jij' en 'ben jij te vertrouwen'. Die	"		Positivisme is de sleutel "Leerlingen met ASS hebben veel behoefte aan structuur, positiviteit, coaching en handvatten over hoe ze het wel kunnen	Papa als hulpbron "De driehoek ouder, kind, school. Dan houden we een driehoek vorm aan omdat we zo belangrijk vinden, Die samenwerking	Talent stimuleren door vb positie Ik had heel bewust niet een voorbeeld gemaakt. Want assers willen heel graag voorbeelden want als ze geen vb hebben raken ze in paniek. En	Doen wat je zegt en zeg wat je doet "Wat ik heel erg doe is ze voortdurend verantwoordelijk maken voor hun eigen keuzes en hun eigen gedrag en daar in de klas me bezig en	

	kinderen zoeken dat. In de beginfase is het vooral de kennismaking, wat vind je leuk, wat past bij jou, de kleine gesprekjes. Het juffen-uitje Het is vooral op basis van vertrouwen en relatie, dat deze kinderen tot ontwikkeling komen. Wat ik altijd doe , en heel bijzonder om te zien, is de juffendag en dan komen ze bij mij thuis. Ik heb de luxe dat ik heel groot woon, en dan mogen ze in mijn wereld. Nou dan moet je die assers zien, die vinden dat eerst onwijs spannend. ‘ We gaan naar de juf’ Maar als je ze vraagt wat ze het leukste vonden aan het eind van het jaar: ‘ het juffen uitje’ . Dan zijn ze helemaal enthousiast. Maar dan moet je wel goed kijken, wat is			oplossen en dat gepaard met positivisme.” Ze hebben vaak hele negatieve ervaringen gehad. Ze denken dan constant, ik doe het niet goed, ik kan dit niet en ik ben maar waardeloos. Het is heel belangrijk om goede dingen, en de kleine stapjes onwijs groot te maken. Dat ze zelf gaan zien; wow dit kan ik wel. Die beleving probeer ik heel erg naar voren te helpen. Dat leren dat komt wel en dat komt ook echt wel maar dit is gewoon heel belangrijk voor leerlingen met ASS. Het mogen zijn om wie ze zijn. De meeste ass leerlingen in mijn klas hebben negatieve ervaringen. De afwijzing, omgeving begrijpt ze niet, of ze worden	tussen kind, ouder en school. En dat tekenen we uit, vaak ook naar ouders. We laten aan het kind de driehoek zien om uit te leggen dat we met zijn allen samenwerken . We hadden bijvoorbeeld ook een jongetje met ASS en die had zich in 2 weken super aangepast dat wij met zijn allen dachten, wat doe je hier? En na 2 weken ging hij volledig onderuit. Toen heeft zijn vader in de klas naast hem gezeten. Zo knap, zo mooi, zo’n mooie samenwerking. Die jongen had geen kans om uit te spelen en vader heeft er enorm in geïnvesteerd. We hoeven nu maar te zeggen of bellen vader van het gaat harstikke goed of het was net op het randje. Dan is	toen hebben we dit een keer gedaan en toen kwam het talent van deze jongen heel erg naar boven en die ging oplossingen zoeken. En als ik die jongen dan op dat moment met mooie ideeën had kunnen laten komen dan en als ik dan zou benoemen: ‘jij bent daar zo goed in’ ‘ ik heb geen voorbeeld dus hoe gaan we dat dan doen?’ ‘ Ik heb hier elastiekjes maar er staat niet hoeveel, zullen we dat samen even bekijken’ Er liggen hier 3, lukt het met 3?’ ‘ Ja’ ‘ Oh misschien kan het dan wel met 3’. En dan laat ik hem heel bewust het voorbeeld zijn. Spijker op zijn kop slaan Er was ook een asser tijdens dezelfde les, die zat ineengedoken want het lukte niet met de spijkers, en	spiegelen. Er ligt nog een stap aan ten grondslag en dat betekent dat je doet wat je zegt en zegt wat je doet” Hoog IQ, Sociaal laag begaafd Want ik heb een jongen en die heeft een behoorlijke discrepantie met zijn ASS en een hoog IQ. Maar sociaal-emotioneel super laag. Dus niet kinderachtig doen, maar woorden gebruiken die bij hem aansluiten. Alleen die koppeling maken ze dan niet naar het sociaal-emotionele maar dat is heel erg puzzelen. Soms maakt hij dan de koppeling naar de cognitie en dat is zo knap. Wanneer maakte hij die koppeling? Dat zijn voorbeelden in de klas. Dat je hem uitdaagt en ruimte geeft om zijn cognitie te laten ontwikkelen,	
--	--	--	--	---	--	---	---	--

	nou een schoolreis voor ze, dat is ook niet zomaar even iets. Dan moet je heel goed nadenken, past dit bij ze.” Gehurkt voor een leerling gaan zitten geeft vertrouwen. Ook kan het goed helpen om weg te kijken als de leerling met ASS oogcontact iets heel vervelends vindt.”			weggestuurd bij de voetbalclub vanwege onbegrip. Sommige hebben wel 2/3 scholen gehad. Dus nu moeten ze hier de rust vinden en dat gebeurt niet in een jaar maar heel voorzichtig en kijken wat wil je en waar sta je. En positivisme is daarin het sleutelwoord.” Belonen “vooral heel klein belonen, bijvoorbeeld het beloningsysteem bij ons op school. Je krijgt een smiley als je het goed doet, “wow een smiley, wat goed van je”, weer dat positivisme. Ja alles vanuit de positiviteit” m’n hulpbron “ Het is echt maatwerk. We hebben nu ook een methode hulpbronnen. Die methode stelt: ‘	het ook niet voor straf maar dan noemen we het hulpbron”. Strenger zijn juf! Maar ik heb ook een asser, die moet heel streng. Das echt bizar om te zien. Want bij mijn collega heeft hij altijd rust in zijn lijf en is hij aan het werk en bij mij in de klas is hij zo onrustig. Tot aan irritatie voor andere kinderen. Maar ook weer besproken met zijn moeder, met die driehoek, en dan zie je weer hoe belangrijk die is. Want hij had zoveel onrust, hoe gaan we hier mee om? Want het is echt niet meer te doen in de klas. En dat kwam echt vanuit zijn ASS dus een jongen met echt heel veel ASS kenmerken. Toen heeft moeder dat met	huilen want het moest toch gemaakt worden. ‘ Nou zullen we anders eens de grote spijkers gebruiken?’ ‘ Kijk leerling X heeft ontdekt dat het beter is als we grote spijkers gebruiken, zullen we samen eens gaan kijken of dat ook beter is?’ ‘ Huh ja’ Op zijn manier had hij iets heel moois gemaakt en was het goed genoeg. En het was zonder voorbeeld en dat deed hij dan toch nog maar even.. Toch is die spijker gelukt’ Dus de kleine dingen aanwijzen en dat benoemen. ja die is gelukt maar al die andere niet’ . ‘ Zal ik die andere eruit halen, dat kan best namelijk’ Wil je dat ik die spijker of wil je dat zelf doen?’ ‘ Nou dan blijft hij nog vast zitten dus ik begin dan met drie spijkers erin slaan, want ik weet	Houdt hem niet dom want dat is hij niet. Hij heeft een hoog IQ dus ga dat dan ook ontwikkelen. Ook met een tekening, dus dan moet ik moeilijkere woorden gebruiken; en dat benoem ik dan ook: ‘ we gaan er even een moeilijk woord voor gebruiken; ontwikkelingszone ‘ Je zit nu in het leren van de ontwikkelingszone , en soms zit je daar onder., Dan heb ik dat ook uitgeschreven en dan vraag ik aan hem: ‘ ontwikkeling, wat voor woord hoort daar dan bij?’ Dus dan je een beroep op zijn cognitie, door hem na te laten denken over een moeilijk woord. En toch zet je heel laag in op zijn sociaal-emotionele kant doormiddel van een tekening, dus je maakt het concreet en visueel	
--	--	--	--	--	--	---	--	--

				wat heb je nodig?’ Wanneer? En dat je zelf de regie hebt om keuzes te maken. . En soms maak je een hele positieve keuze en dan zul je zien: ‘ wie goed doet, die goed ontmoet’. Maar je zult ook zien dat je keuzes maakt en dat was niet de beste keuze, niet de juiste en daar leer je enorm veel van. En foute keuzes maken mag. Maar de hele tijd weer: ‘ je kan zelf de keuze maken’. Een heuse puzzeltocht Het is een zoektocht, een puzzeltocht maar dan wel met al die ASS-kenmerken in je hoofd en dan telkens bedenken, is het aangeleerd verwend gedrag. En daarmee bedoelen we,	hem besproken en toen had die jongen aangegeven dat hij het strenge van die ene juf heel fijn vond maar het fijner vond bij mij. Okee, moet ze dan strenger tegen jou zijn?’ Toen zij die jongen ja. ‘ Okee prima, dat weer teruggekoppeld naar die jongen. En dat uitgelegd aan die jongen: ‘ ik ga strenger tegen jou zijn maar ik ga ook vooral benoemen wat wel goed gaat’. Dus nu ben ik dan soms heel streng naar hem en roep ik: denk erom wat we hadden afgesproken! En aan het einde van de dag: ‘ vond je het goed dat ik dit op deze manier deed?’ ‘ Ja’ en hij werd rustiger . Dus die driehoek met elkaar en met de asser bespreken”.	dat ze een voorbeeld moeten zien. ‘ ik heb nu drie gedaan, als jij denkt ik kan de rest ook, dan doe je de rest zelf’ . Dus ik loop dan weg, geef hem ruimte, het moet dan ook zakken en ja hoor dan gaat hij bezig.	en dan pak je de moeilijke woorden en dan laat ik hem daar over nadenken” Niet over- en niet ondervragen Bijvoorbeeld het in kaart brengen van je gevoel, dat is voor kinderen met ASS, heel erg lastig. Bijvoorbeeld een schaal van 1 tot 10 op papier zetten. Dus je gaat het visualiseren voor ze. Dus dan sluit je aan op het niveau van de ASS. En kinderen waarvan de cognitie laag is, laat je ze het alleen op de tekening aanwijzen en voor kinderen met een hogere cognitie, ga je het met moeilijkere woorden een plek geven zodat het ergens samenkomt. Je moet er heel erg op letten als leerkracht hoe je een kind met ASS aanspreekt, het moet aansluiten op het cognitieve	
--	--	--	--	---	---	---	--	--

				sommige kinderen zijn zo verzand geraakt in hun ASS en nemen op zo'n negatieve manier de regie in eigen handen. Dat zij altijd hun zin krijgen omdat je anders bonje krijgt met het kind. En daarom moet je je als leerkracht altijd afvragen; is dit de kant van het niet begrijpen van een ASS, of het heel strak regide van de ASS houden, van daar ga ik niet van afwijken want.. of is dit het echt dat aangeleerde van dan overleef ik het. Dat zijn wel drie verschillende dingen. En dan zijn paden om te betreden om je wereld te verbreden en daar heb je straks alleen maar veel meer aan in je leventje. En als het al een stukje is	Tips van thuis Ik wil weten wat er thuis gebeurt. Misschien dat wij dan wat anders moeten doen, een beetje minder druk, tandje lager. En dat probeer ik ook naar ouders duidelijk te maken: 'jongens we moeten het samen doen'. Als jullie iets hebben waar jullie kind het heel goed op doet, neem dat mee naar school, vertel mij dat. Ik heb nu een jongetje waarvan ouders zeiden dat hij een slijmding heeft en of dat ook wat is voor in de klas. En hij is schoolverlaters. Wat fantastisch dat je dat nu geeft. Hij had er thuis altijd veel ontlading van. Maar dan denk ik ook bij mijzelf: 'Oh waarom niet eerder'. Maar ouders moeten	niveau van de leerling, zodat je een kind niet onder- maar ook niet overvraagd. Benoem wat ze kunnen Er was een leerling met ASS en die had een creatieve oplossing tijdens techniekles. En dan benoemen: 'weet je nog je was toen zo creatief, kun je nu ook een creatieve oplossing voor je werk bedenken?' En dan gaan ze. En elke keer weer benoemen waar ze goed in zijn. Zodra ze weten dat ze iets kunnen, dan doen ze het".	
--	--	--	--	---	--	---	--

				aangeleerd, van jij moet je zin hebben want dan gaat het goed met jou. Die kinderen moeten op gegeven moment ook tegen hun eigen grens aanlopen. En wat is dat mooi als ze dat nu al kunnen want daar hebben ze als ze 14/15 zijn heel veel profijt van. Dan kunnen ze buiten hun ASS ook functioneren.” Wie is jou hulpbron? En dat is ook wel mooi voor asser, een hulpbron, nee niet dat jij faalt of het niet goed doet, maar wie heb jij nodig om het goed te kunnen doen. En daarvoor is een hulpbron een fantastisch woord. Wie kan	ook leren dat je daar voor open staat en dat moet je ouders ook laten voelen. Dus ik laat mijn frustratie niet blijken maar zeg wat fijn, en geef hem dat mee en dan heeft hij dat ding in zijn vak. En dan spreken we momenten af waarop hij dat mag doen want hij mag dat niet altijd doen. Maar dat wil hij ook helemaal niet. En laatst was hij met iets bezig en het lukte niet en dan zei ik: ‘ stop maar even het lukt niet’ ‘ Jawel het moet af!’ ‘ Nee stop maar even het lukt nu even niet, is niet erg’ ‘ Pak maar even dat ding’. En dat ook begeleiden. En zeggen wat hij wel moet doen. ‘Als jij denkt dat je weer verder kan, dan ga je weer rustig verder”.			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				jou hulpbron nu even zijn? Het moet voor assers even landen maar na een aantal weken kunnen zij dit ook benoemen" Het is belangrijk om diep achter een kind te kijken. Dus kijken naar wat vindt hij mooi? Waar groeit hij van? Talent: de link leggen "Door heel goed te benoemen wat die leerling wel heel goed kan. En daardoor komen ze vanzelf bij hun kracht zoals die jongen; ' juf ik ben heel creatief'. En moeder zei toen: nou is helemaal niet zo, hij heeft nog nooit aan knex gedaan en hier op school maakt hij de				
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				mooiste dingen met Knex. Maar wat denk je misschien is hij wel heel creatief in de computer, dat zien wij niet, dat zien ouders niet, maar daar kun je ook heel creatief in zijn. En als hij dan kan zien, ik kan dat spel heel goed, ja dat kan ook maar die link moet hij straks nog gaan leggen. Of dat wij dat voor hem gaan leggen dat kan ook.				
Leerkracht 5		Samen spelen Ook het ondersteunen van vrije situaties is					Alles letterlijk benoemen “En eigenlijk alles letterlijk	Geen afleiding Het is voor deze leerling ook belangrijk dat hij

		van belang voor deze leerling. Op die manier kan hij wel sociale contacten opdoen. Leren wel een stap te zetten naar andere leerlingen. Dit doe ik door soms een kind aan hem te koppelen. Dan zijn het even maatjes in de pauze zodat hij met deze leerling kan spelen”					benoemen. Waar het werkje naar toe moet. Het moet altijd op de kast. Maar dat moet ik bij ieder vak opnieuw benoemen.” Naam noemen “Als het contact van mijn kant moet komen is het wel belangrijk dat ik eerst contact met hem maak, omdat ik ander gewoon in de lucht aan het praten ben en dan komt het bij hem niet aan. Daarin ook zijn naam benoemen. Hij voelt zich niet aangesproken als het gaat over wij of de anderen, dat is te algemeen. Dus zijn naam noemen zodat hij weet dat het hem ook aangaat” In handje knijpen ik heb met hem een afspraak, als hij mij wat wil vragen, en ik ben bezig met een	niet wordt afgeleid door de spullen op zijn tafel. Die hebben een vaste plek en ik wijs hem hierop zodat hij de volledige instructie kan meedoen.
--	--	---	--	--	--	--	--	--

							andere leerling , dat hij mijn hand vastpakt zodat ik weet, hij wil mij wat vragen en dan knijp ik even terug zodat hij weet: ' ik weet dat je er bent, en ik kom zo bij je' . Dat werkt. Het is belangrijk om hem het gevoel te geven dat ik weet dat hij er is, hij is op die manier gezien, maar je moet wel even wachten." De vraag achter de boodschap Hij vraagt niet zo snel om hulp, niet aan mij maar ook niet aan andere kinderen. Maar hij vraagt niet zo zeer niet om hulp maar op een hele andere manier. Hij vraagt niet: kun je me even helpen met maar dan geeft hij een opmerking waaruit ik kan opmaken dat hij iets niet begrijpt en dan vraag ik ook aan hem: ' wat zou je nu aan mij kunnen vragen'? Dus wel	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

							stimuleren dat hij die vraag gaat stellen. Leren de vraag te stellen. Maar hij zei aan het begin wel eens: 'ik ben niet klaar met mijn werk'. Okee ik hoor je, maar wat is nu je vraag'? En dan wilde hij eigenlijk weten mag ik dan nu wel opruimen, is het goed zo?' Hij heeft dus wel een vraag, maar stelt deze in de eerste instantie niet. Maar als ik hem dan vraag om het als vraag te formuleren dan lukt dat meestal wel. In kleine stapjes Stapsgewijs zaken uitleggen. Soms heb je een boodschap waar soms al meerdere dingen inzitten. En dat dan verkorten naar 1 en pas als dat af is naar 2 en dan pas naar 3 en dan pas naar 4. Bij hem werkt dit het beste. Deze stapsgewijze manier, het aanbieden van stukjes informatie. Dit werkt met name tijdens de leeractiviteiten en	
--	--	--	--	--	--	--	---	--

							ook tijdens de vrije situaties probeer ik stappen aan te bieden. Maar dan is het meer; vraag 1: wat ga je doen? Stap 2: hoe ga je dat doen? En door naar vraag 3 en dat hij dan uiteindelijk komt tot spelen."	
Leerkracht 6	Open boek Dat ik het leuk vind als ze wat aan mij willen vertellen, dat ze alles naar mij toe mogen vertellen en dat ik er ook naar wil luisteren, mits het op een normale manier gecommuniceerd wordt. Dus op die manier dat ik wel open ben, en dat ik het ook wel teruggeef. Dat ik ook open ben naar hun, ook over mijn gevoel. Als ik iets moeilijk vind dan durf ik dat ook aan te geven, dus ik hoop ook op die manier dat terug te krijgen. Als zij iets moeilijk vinden, oké geef maar aan, dat is niet erg. Luisterend oor Een luisterend oor			Reptielenpraat Als hij bijvoorbeeld boos is, en je merkt van hé ik ga het over slangen of reptielen hebben, dat komt hij wel weer op adem, dan landt hij wel weer. Andere onderwerpen aansnijden Ik laat hem eerst gewoon met rust, zijn ding doen. Kijken of ik op een ander gespreksonderwerp kan komen met hem, bijvoorbeeld de dieren, of iets anders wat speelt, iets van de geschiedenis vindt hij vaak ook wel mooi. Zulke dingen,	Via papa "Soms is dat alleen met hem, soms moet het via zijn vader omdat hij het spannend vind. Dat zijn vader dan naar mij toe komt, en dan heeft zijn vader het liefst dat hij er ook bij is. Dat lukt niet altijd, maar als hij er wel bij is doen we het op die manier. Als zijn vader dan dat zegt, dan zeg ik goed dat je dat via je vader aangeeft, maar dan spreek ik gewoon naar hem, dan spreek ik niet via zijn vader tegen hem zeg maar, dan spreek ik gewoon rechtstreeks	Zelf leren plannen Bijvoorbeeld het maken van zo'n planning, dat vindt hij lastig dus ik doe dat nou eerst voor hem. Dan hoop ik dat hij gaat zien, oke eigenlijk is het elke week een beetje hetzelfde. Dat wil ik in gesprek gaan toelichten als hij er is. Van kijk we hebben het nu twee, drie weken zo gedaan, hoe zou je het nu zelf gaan invullen als ik jou een leeg papiertje geef. Op die manier, dat je even samen gaat zitten en er mee bezig gaat. De globale planning van de dag maak ik, maar er zijn gewoon	Vrij praten Als hij contact zoekt dan ga ik gewoon met hem een gesprekje aan over hetgeen wat hij wil. 'Ik begrijp je' Je moet ook vooral niet tegen hem zeggen dat je hem begrijpt, want dat zegt hij je begrijpt mij toch niet. Dus dat soort dingen weet ik, ik heb een keer gezegd ik snap dat het voor je moeilijk is, of wat dan ook, maar dan flipt hij hem juist. Dus ik weet dat ik dat soort dingen niet tegen hem moet zeggen. Ja dat is denk ik het woord, van als hij zich wat minder voelt, ik begrijp	

	proberen te bieden, dat is wat hij nodig heeft denk ik, als hij er is. Luisteren, open staan voor wat hij zegt, wil, denkt. Gewoon proberen het hier op school vertrouwt te maken. Dat is voor hem het belangrijkste. <i>En hoe pak je dat aan?</i> Puur in gesprek gaan met hem. En dan niet waar iedereen bij zit door hem in de klas te vragen, maar of even naast hem gaan zitten terwijl andere werken, dan kun je in gesprek gaan. Maar als het iets moeilijker is dan haal ik hem gewoon even uit de groep en dan ga je gewoon met hem praten zeg maar. En dat hij je kan vertrouwen, dat proberen over te brengen. Dat hij weet van oké als ik wel met iets zit, dat geef ik ook aan van als je met iets zit kom dan gewoon naar mij toe, want			gewoon iets wat hem niet confronteert. Spelling vindt hij bijvoorbeeld lastig dus dan ga ik niet juist daar op door, maar dan ga ik even afleiding zoeken door andere gespreksonderwerpen aan te kaarten. Dan wordt hij meestal wel gewoon relaxt zeg maar. Verdieping opzoeken in de kring Ja, tijdens een kring bijvoorbeeld, over een bepaalde studie of verslag of wat dan ook. Dan is hij heel aandacht aan het luisteren, zegt hij hé maar wat nou als dit. Hij zoekt echt wel die verdieping op, op de vraag die vanuit de klas gesteld wordt. Dat vind ik wel heel mooi, je kunt aan zijn	naar hem toe".	momenten, tijdens een blok periode bijvoorbeeld, die moeten sowieso twee keer in de week, dan moeten kinderen zelf bepalen, ga ik nu met mijn spellingklas bezig, ga ik nu met mijn taalklas bezig, ga ik nu kiezen voor een studie, ga ik iets anders doen. Dat zijn momenten die hij moet gaan leren zelf te doen, om te plannen. Even op weg helpen En met rekenen doen we dat eigenlijk ook vaak, dan ga ik even naast hem zitten als hij dingen heeft gemist. Van hé kijk ik doe het zo, zo en zo, en hij is best wel sterk in rekenen. Dus dan denkt hij oh, als ik nu dit en dit doe dan gaat het zo. Dan op die manier oefen je het bij hem er eigenlijk gewoon in. Ik denk dat hij dat ook heel goed kan, omdat	het, ik begrijp hoe je je voelt, ik begrijp hoe het thuis is, of ik kan me voorstellen hoe moeilijk je het thuis hebt. Want hij heeft het gewoon heel moeilijk thuis. Dat moet ik niet zeggen, dat weet ik. Dat roept heel veel weerstand op.	
--	---	--	--	--	----------------	---	--	--

	het is gewoon goed eigenlijk allemaal.			antwoord merken van zijn vraag dat hij heel actief aan het luisteren, en ook met ideeën komt. Zo van hé we gaan nu zo, maar als we het nu zo gaan aanpakken, dus hij is echt wel creatief daarin. Dat vind ik echt wel heel mooi. <i>En hoe reageer jij daar op?</i> Nou, benoemen, als hij zoiets mooi zegt dan zeggen van mooi dat jou dit opvalt, en dat je het deelt met de groep. Op die manier. “		het best wel een slim jongetje is.		
--	--	--	--	---	--	------------------------------------	--	--

Thema: Ruimte bieden	Meeveren	Kind in eigen waarde laten	Ruimte in leerproces	Flexibel omgaan met lesprogramma	Doorvragen
Ervaring interactie met leerlingen met ASS					
Leerkracht 1	Geluidjes geluidjes geluidjes “Het is als leerkracht erg belangrijk om te luisteren en kijken naar de individuele behoeftes van	Ruimte voor eigen ik Dat ze ruimte krijgen om hun eigen, om hun eigen ‘ik’ te worden. Zeker in het regulier, kinderen worden	Onderwijs op maat Het is hier op school heel normaal als je niet eind 8 uitstroomt en dus ook niet meegaat in de hele route. Dit is op regulier	Alles speelt met elkaar we zijn vorige week spontaan, in de auto gestapt en met 2 klassen naar het bos gereden. En daar geven we dan de	

	een kind met ASS. Een kind die bewegingen maakt, moet even naar buiten kunnen om Die bewegingen te maken. Een kind dat geluidjes maakt, moet naar een ruimte kunnen om geluidjes te maken om vervolgens weer rustig terug te komen in de klas”.	klaargestoomd en dit moet en dat moet en dat moet, en ik denk dat voor een assen, een assen heeft gewoon de ruimte nodig om zichzelf te zijn en zelf te ontwikkelen en niet mee te gaan in het keurslijf van dit moet en dat moet en dat moet. Dat is hoe ik het zie.”	gewoon anders. Het is ook lastig, want je hebt al een assen in de klas en in een groep van 30 waar iedereen op niveau, weet ik veel 8 zit, en om dan mee te gaan en hem mee te nemen met alles om hem heen, dat is pittig maar hier op school is het heel gewoon en hebben we echt onderwijs op maat.” ‘koop chromebooks!!’ We werken hier op school met chromebooks, en op die chromebooks, kun je allemaal op je eigen niveau aan de slag en dat geeft hier heel veel rust. Iedereen werkt op zijn eigen niveau, zijn eigen tempo. Dus dat is een tip, ga over op chromebooks. Dat werkt fantastisch. Voor de assen is dat fijn, die heeft maar 1 plaatje en die hoeft niet naar het geheel te kijken.” “ Even ruimte geven” Het is belangrijk voor een ASS leerling om even ruimte te krijgen na een instructie. hij moet het verwerken, de instructie verwerken, dus dat duurt even., het moet allemaal even zakken. En als er een leerling een keer echt in de weerstand zit, bijvoorbeeld door onder een tafel te zitten (iben) ? Dat kan, Hoe pak je dat	lessen. Bijvoorbeeld een rekenles, met bijvoorbeeld takjes tellen. Ik noem maar wat hoor maar daar staat dan een waterpomp en dan bouw je daar een les omheen. Je bent sociaal bezig, fantastische interactie tussen de kinderen. Nouja dat zijn spontane momenten die je de assen van te voren wel alvast verteld. ‘ Jij zit bij mij in de auto’ dat wel. Maar dit zijn wel mooie spontane momenten. En je zegt fantastische interactie (iben)? Ja ik vind het mooi als leerlingen die normaal hier op school minder met elkaar spelen dan ineens, bijvoorbeeld met die waterpomp bezig zijn of die dan samen een dam gaan bouwen. En dan zitten ze ineens in het water een dam te bouwen. Ja ik hou daar van. Van die mooie momenten. Dan heb je een odder en een assen met elkaar, een adder en een cder met elkaar, noem het maar, alles gaat met elkaar” Alvast inweken Kijk stel ik heb nu geschiedenis op het rooster staan voor vanmiddag. Maar ze hadden een topdag en het is vet mooi weer en ik denk eigenlijk we kunnen	
--	--	---	--	---	--

			aan (iben)? Dat laat ik even. Ik heb ook een leerling met ass die vraagt heel veel van zichzelf. En op het moment dat hij het niet weet dan wordt hij heel boos op zichzelf en gaat zichzelf bijvoorbeeld slaan. Het eerste wat ik doe is het gedrag benoemen; joh ik zie dat het even niet lukt, ik ga je laptop even pakken. Dan haal ik de laptop weg, die dingen zijn heilig volgens de kinderen en als ze vallen dan moeten ze betalen en dat weten ze. Dus dat is het eerste dat ik weg haal. Zodat dat dat veilig is en er niks mee kan gebeuren. En soms kan ik een kind helpen door te zeggen tegen die leerling dat hij wel even uit de klas mag. Gister stond hij op de gang boos te zijn, en er was op een collega op de gang die hem zag, Uiteindelijk gaat hij dan even bij die collega kleuren en kan daarna weer rustig de klas in. Maar als hij onder de tafel gaat zitten, nou dan gaat hij maar even onder de tafel zitten. Zolang wij daar geen last van hebben, laat je dat gewoon toe. De rest accepteert het ook gewoon en dat helpt zeker”	ook wel even naar buiten met ze. Dan begin ik dat rond het brood eten een beetje in te weken. Jongens misschien dat we geschiedenis over slaan maar nee niet misschien want dan hebben we een woord dat niet werkt maar. Dus ehm je begint het al wel vast in te weken. Van zie je het zitten om straks even naar buiten te gaan , ja dat. Nou ja en dan kan je smiddags beslissen van we gaan lekker naar buiten.” Kleine momenten “Om niet de hele dag alleen maar aan het werk te zijn, dat is voor deze kinderen gewoon niet haalbaar, hebben we vaak even een leuk dingetje tussendoor, even een spelletjes of 10 min tekenen en dat tussen de lessen door, dus tussen spelling of taal, rekenen en schrijven. De kleine momentjes.”	
--	--	--	---	---	--

Leerkracht 2			Nog 5 minuutjes “En tussendoor langslopen en kijken of het lukt, als hij begonnen is, dat is niet altijd zo. Dan denk je hij is begonnen maar dan kan hij dat goed camoufleren. In de voorwaardelijke sfeer dat je even zegt; nog 5 minuutjes. Dat heeft hij ook heel erg nodig, dat hij een beetje voorbereid is op wat er gaat komen”.		Machtig interessant De tweede wereldoorlog Die jongen vindt de tweede wereld oorlog machtig interessant. Hij wordt dan echt opgeslurpt maar voegt ook echt wat toe. Laatst kwam hij bij mij, en dat ging toen ook over de oorlog, en toen hadden we het over kazenmatten, en toen zei een ander kind: ‘ja dat is ook op terschelling’ En toen zei X ja en als ik naar Oostende ga, naar België dan is het daar ook want daar is ook gevochten. ‘ Hij wil dan ook graag even wat zeggen maar dat komt dus omdat hij het onderwerp zo interessant vindt. De tweede wereldoorlog is op dit moment zijn obsessie. Hij heeft verschillende obsessies gehad en dit is het nu. Ik vraag dan altijd nog even door op die interesses.
Leerkracht 3	Even uit Laten razen Wanneer een kind compleet met ASS compleet uit zijn plaat gaat, houdt ik die even vast, wel op de goede manier. Gewoon even uit laten razen. Die ene kleuter gaat naar de gang gaat daar huilen en razen en dan laat ik hem gewoon even. Dan vraag ik ben je klaar en gaat	‘Als hij gewoon zo is’ Soms vinden ass leerlingen het gewoon niet fijn om samen te spelen met andere kinderen. Als hij dan zo is en het niet fijn vindt, wil ik hem ook niet forceren.” “Dan heb ik nog een jongetje en die zit hier nog maar net 2 weken			

	het? Dan troosten en proberen in gesprek te gaan.” 6 kuikens Voor Pasen moesten ze bijvoorbeeld een kuiken op een stokje maken en dan is er een en die moet er dan gelijk 6 maken. Dat heeft hij dan geleerd en dat kan die nu dus wil hij er gelijk veel maken. Dan denk ik ook, prima dan maak jij er lekker 6, dat kan mij dan niks schelen. Maar ik denk dat flexibiliteit van een leerkracht ook heel belangrijk is bij kinderen met ASS. Geduld en flexibiliteit en dat je kan schakelen en dat je je eigen programmaatje zo strak vasthoudt dat het kind ook geen ruimte heeft om zijn eigen ding te doen.” Laat maar even' “ De reactie op kinderen gewoon even laten, alleen wel altijd kijken of het niet ten koste gaat van de andere kinderen, het kind of jezelf.”	Die kan helemaal niet delen maar ik denk dat daar ook ASS achter schuilt. Het moet bij hem ook allemaal heel precies en hij maakt ook totaal geen oogcontact, echt 0. Dan vraag ik ze vaak om naar mijn neus te kijken en dan kijken ze vaak per ongeluk wel naar je ogen. Maar het hoeft helemaal niet als ze dat te spannend vinden. Ik laat het dan wel, ik forceer nooit wat, daar bereik je namelijk helemaal niks mee.” Geen aandacht meer geven “ je moet kinderen met ASS ook niet teveel aandacht geven als ze weer terug in de klas komen. ‘ kijk hier ligt je tekening, ga daar maar mee verder’. Dan weet hij ook, okë ik mag even boos zijn. En dan hoeft niet de hele klas te kijken als je weer de klas inkomt”. Nee, als hij dat niet wilt dan nee. Leerkrachten denken ook vaak, we moeten allemaal leuk doen, we moeten allemaal samen spelen. Nee sommige kinderen met ASS vinden het niet leuk in			
--	--	--	--	--	--

		de klas. Die vinden het allemaal spannend en die moeten observeren wie ik ben en ik laat dat. Dus een kind volledig zichzelf laten zijn met wat die dan ook heeft, ik denk dat dat het belangrijkste is." Kinderen zijn net mensen "Ik heb ook een jongetje die heeft een kauwding, en dat laat ik ook gewoon. Je moet vooral niet willen dat het gaat zoals je het in je hoofd hebt. Je moet als juf niet denken, nou ben ik de juf en nu gaan we het doen zoals ik het wil. Kinderen zijn net mensen en elke dag is anders".			
Leerkracht 4	Kan ook in het hoofd "Het kan ook zijn, bij een asser die het heel moeilijk vind om dingen te zeggen, dat ik zeg: 'heb je het in je hoofd'? 'Ja' 'Dan is het prima (en steekt duim omhoog). Het is ook vaak een valkuil van leerkrachten om te zeggen: 'en ik wil het weten, nu zeggen!' En dat lukt deze kinderen soms ook niet. Maar dan hebben ze het wel geformuleerd in hun hoofd. Ik had een leerling met behoorlijk ASS en	Begrip vanaf de kleuterklas Het niet forceren, en een kind laten zijn waar ze aan toe zijn maar ook het begrijpen. En een asser begrijpen, al vanaf de kleuterschool. Ze ontwikkelen eerst hun cognitie en dan hun sociaal-emotioneel dus zij willen eerste weten hoe gaan de sommen $1 + 1 = 2$, ik wil leren lezen en helemaal niet ik moet eerst op een stoeltje zitten. En daar	'Ik doe zelf' wel' "We gaan samen kijken, heb je genoeg gedaan. De volgende stap is dan ook om te zeggen, de eerste stap heb ik dan al gedaan en dan zei hij: 'volgens mij heb ik genoeg gedaan' en dan zeg ik: nou weet je volgens mij heeft iedereen dit gedaan. Dus kijk maar of deze opdracht ook nog lukt, lukt dat is het super, lukt dat niet, is het ook niet erg Dat is het eerste stapje naar wat ik de volgende		Buitenspelen is gezond Ik heb een leerling die is gek op gamen. Ik ga niet mee in een gamespel. Maar wel accepteren: 'juf ik heb het hele weekend gegamet, dan vroeg ik eerst altijd heb je ook buiten gespeeld? Want ik vind dat dat moet.' Maar wie vind dat?' 'Dat vind ik'. 'Ik vind het ook gezond maar ik moet mij aan het kind aanpassen. Dus daar heb ik van geleerd en elke keer als ik dat zij, dan wilde hij niks zeggen. Het kind vertelt

	ook TOS en die combinatie, heb ik het heel erg mee geleerd, en heb je het in je hoofd?' 'Prima jongen'. Het was voor hem ook makkelijker om te schrijven dan het te zeggen. Klassikale instructie was voor hem echt een kriebel, en dan stroomde de tranen over zijn wangen. Dus toen kwam ik met dit alternatief. En ook al hadden ze het niet in hun hoofd, vraag ik het de volgende keer gewoon weer."	begint de vernieling al. Het niet begrijpen van die kinderen, die rondlopen en de wereld ontdekken en dan voelen ze zich veilig en dan komt het andere pas. Maar dat past in heel veel scholen niet. En dan komt het bij assers: 'ik ben nik', 'ik word nooit wat' 'iedereen vind mij maar stom'. Of het wordt een asser die heel agressief wordt in alles. Je kan ook bij een kleuter denken, hij loopt rond maar hij hoort mij wel. En dat ook weer benoemen. Een voorbeeld uit mijn klas: 'jij kan 2 dingen tegelijk toch' dus als ik uitleg kan jij mij nog steeds horen'. 'Ja' 'Maar mag ik wel even mijn spel afmaken'. 'Dat mag als je ook maar luistert naar de uitleg' Kun je dat?' 'Ja dat kan ik' 'Dan mag dat'. En ook bij de kleuters vragen: je loopt rond en je loopt daar en daar, maar hoor je wel wat ik zeg'. 'Ja dat hoor ik' 'hartstikke mooi, dat is goed' 'Dan mag je daar rondlopen. En ook aan de andere kinderen laten zien, dit past bij hem en dit past bij jullie'. 'Want ga maar eens rondlopen en proberen te luisteren'. "Maar dat kan ik helemaal niet'.	keer ga zeggen. Dat ik dan op gegeven moment kan vragen maar dat ik het niet eis maar meer dat het vanuit hun zelf komt. Eerst van ik wil eigenlijk dat je dat doet, maar dan zonder strubbeling, en dan moet je heel goed kijken op welk moment dat kan. En dat hij op gegeven moment zegt; Ik doe het zelf wel, ik heb het zelf in de hand en het is mij keus. Nou dat is toch fantastisch als je ze daarmee verder kan helpen. En dan hopen dat het in hun systeem komt". 'Juf ik ben creatief' Er was bijvoorbeeld een jongen met ASS, en toen gingen we met kerst spijkers in een plankje slaan en daar moesten lichtjes omheen komen. En die jongen kwam naar mij toe" Maar juf ik vind het fantastisch, en ik heb die geholpen en die geholpen en die geholpen. 'Ik ben creatief juf' 'Ik ben creatief juf'. 'Ja jongen dat ben je ook'. En dan kwam er een andere jongen naar hem toe en die zei: 'Kun je mij dan ook helpen?' En die asser die groeide op dat moment zo. Hij hielp omdat Hij had bedacht dat hij de lichtjes er om heen met spijkertjes vast ging zetten. Dat zat ook	mij: ik heb gegamet, dus nu vraag ik: oke en van wat voor soort game houdt je dan? Ik ga niet per se op inhoudt in. En op een ander moment, bijvoorbeeld tijdens het buitenspelen; vraag ik dan: 'goh doe je dat thuis ook wel eens? Race je wel eens op een skelter?' en dan kan het. En dan hebben zij niet het idee van oh juf vindt het niet goed dus je onthoudt de ze afkeuring maar ik heb wel de informatie die ik wil. En toen vroeg ik aan hem: 'heb je zelf ook een skelter?' 'ja maar die heeft een leuke band?' Vind je het fijn als die wordt gemaakt?' 'Ja maar papa doet dat niet' Oh ik heb binnenkort gesprek met papa, vind je het goed dat ik dat tegen hem zeg?' 'JA'. En naar 14 dagen zat die band er weer om" Strenger zijn juf "Maar ik heb ook een asser, die moet heel streng. Das echt bizar om te zien. Want bij mijn collega heeft hij altijd rust in zijn lijf en is hij aan het werk en bij mij in de klas is hij zo onrustig. Tot aan irritatie voor andere kinderen. Maar ook weer besproken met zijn moeder, met die driehoek, en dan zie je weer hoe belangrijk die is. Want hij had zoveel
--	--	--	--	---

		'Nee, dat talent heeft hij wel'. Kinderen eromheen laten voelen, dat talent heeft hij en dat mag en jij hebt weer een ander talent. En dan wel gestructureerd aanbieden maar ook durven loslaten. "	niet in het voorbeeld. En dat wilde de andere kinderen ook. Toen wilde ze bij hem kijken hoe hij dat deed en hoe hij dat later bij de andere kinderen deed. Vanuit mijn kant is dat dan loslaten en laten gaan. En die kinderen pakken dat samen zo mooi op, dat moet je als leerkracht echt loslaten want in hun taal wordt het opgelost. Die kindertaal snappen wij soms niet eens, nee dat moet je echt loslaten." Abstract Met tekenen was de opdracht om iets na te tekenen van hun chromebook. En dan is er een programma waarop je beestjes precies kan natekenen. Het werkte in mijn andere groep erg goed. Maar mijn assers werden er knettergek van omdat het precies zo moest, maar wel geprobeerd. Dus toen zat ik te denken hoe gaan we dit nu doen? De volgende les kregen ze de opdracht: het hoeft het niks voor te stellen. Dat noemen we abstract. Toen hadden we concreet, nu maken we abstract, dan heb je die woorden ook weer gehad. En benoemen dat alles goed is maar dan ook echt alles. En kan ook vanuit concreet ontstaan; 'ik dacht dat dat een poes moest worden maar het	onrust, hoe gaan we hier mee om? Want het is echt niet meer te doen in de klas. En dat kwam echt vanuit zijn ASS dus een jongen met echt heel veel ASS kenmerken. Toen heeft moeder dat met hem besproken en toen had die jongen aangegeven dat hij het strenge van die ene juf heel fijn vond maar het fijner vond bij mij. Okee, moet ze dan strenger tegen jou zijn?' Toen zij die jongen ja. ' Okee prima, dat weer teruggekoppeld naar die jongen. En dat uitgelegd aan die jongen: ' ik ga strenger tegen jou zijn maar ik ga ook vooral benoemen wat wel goed gaat'. Dus nu ben ik dan soms heel streng naar hem en roep ik: denk erom wat we hadden afgesproken! En aan het einde van de dag: ' vond je het goed dat ik dit op deze manier deed?' ' Ja' en hij werd rustiger . Dus die driehoek met elkaar en met de assers bespreken. Want soms overvraag je een leerling enorm en komt de uitspatting thuis en ik wil dat ouders dat aan mij vertellen. Ik wil weten wat er thuis gebeurt. Misschien dat wij dan wat anders moeten doen, een beetje minder druk, tandje lager. En dat probeer ik ook naar ouders duidelijk te
--	--	--	--	--

			kan ook een muisje zijn. Of is hij mislukt en dan is het ook abstract en dan is het wel weer goed. En we hebben dan ook naar kunstenaars gekeken om te zien wat abstract is. En dan weer voorbeelden laten zien; 'Van Gogh met zijn ASS lukt het ook haha' Eigen strategie heel veel assers komen met hun eigen strategieën, en vooral voor rekenen is dat wel eens lastig. Vaak komen ze dan met een aangeleerde strategie van de ene school, moeten ze hier weer een andere leren en thuis leren ze het dan op de ouderwetse manier. Dus ik laat ze ook heel vaak los in het oplossen met strategieën. En dan is hun strategie gewoon bepalend. Dat moet je bij een assen in het laatste schooljaar echt niet meer veranderen, dat is ook loslaten. En als het een assen is met een hoge cognitie, die pakt automatisch wel de andere strategie op."	maken: 'jongens we moeten het samen doen'. Als jullie iets hebben waar jullie kind het heel goed op doet, neem dat mee naar school, vertel mij dat." Slijmding Ik heb nu een jongetje waarvan ouders zeiden dat hij een slijmding heeft en of dat ook wat is voor in de klas. En hij is schoolverlaters. Wat fantastisch dat je dat nu geeft. Hij had er thuis altijd veel ontlading van. Maar dan denk ik ook bij mijzelf: 'Oh waarom niet eerder'. Maar ouders moeten ook leren dat je daar voor open staat en dat moet je ouders ook laten voelen. Dus ik laat mijn frustratie niet blijken maar zeg wat fijn, en geef hem dat mee en dan heeft hij dat ding in zijn vak. En dan spreken we momenten af waarop hij dat mag doen want hij mag dat niet altijd doen. Maar dat wil hij ook helemaal niet. En laatst was hij met iets bezig en het lukte niet en dan zei ik: 'stop maar even het lukt niet' 'Jawel het moet af!' 'Nee stop maar even het lukt nu even niet, is niet erg' 'Pak maar even dat ding'. En dat ook begeleiden. En zeggen wat hij wel moet doen. 'Als jij denkt dat je weer verder kan, dan ga je
--	--	--	--	--

					weer rustig verder'. 'Wil je het weer proberen?' 'Okee pak maar even die andere som'"
Leerkracht 5	'Het mag later' Dat hij de ruimte krijgt om dingen zijn eigen te maken, en tijd krijgt om te verwerken. Ik stel een vraag en ik kan van hem niet verwachten dat hij meteen antwoord geeft. Maar deze leerling heeft ook wel eens iets in zijn hoofd wat hij heel graag zou willen doen, en dat is dan bijv, op het moment dat hij daar mee komt, niet handig maar wel de ruimte geven dat hij dat dan op een later moment mag doen, zodat hij wel de kans krijgt om het wel te doen. Dan kijken wen samen naar wat is nou een handig moment omdat wel te doen. 'Okee het is nu niet handig maar wanneer zou het wel kunnen,' zodat het wel een plekje krijgt in de dag planning. Op die manier ruimte bieden zodat hij wel bezig kan met zijn interesse of iets wat hij heel erg leuk vindt om te doen.		Met parachutes landen Het is soms net of dingen binnenkomen en dan met parachutes landen. Als ik iets tegen hem zeg duurt het altijd even voordat hij in actie komt. Het moet even landen. Als we aan het werk duurt het even voordat hij begint alsof hij even moet verwerken wat ik allemaal heb gezegd. En dan pas aan het werk gaat. Wat doe je op die momenten? Eerst laat ik hem dan even en dan vraag ik of hij aan de slag kan. En vragen of hij weet wat hij moet doen en of hij dat even kan herhalen. En aan het begin ging ik er gelijk naar toe en dan had hij een soort van kortsluiting. Dan onderbrak ik zijn denken, dat idee had ik. Dus nu laat ik hem altijd even, en dan check ik of het geland is door naar hem toe te gaan en terug te vragen van weet je wat je moet doen" 'Tijd voor extraatjes' Dus ik geef hem in die zin de ruimte, naast wat hetgeen wat ik hier gewoon aanbiedt, dat ik die extraatjes kan doen waar hij baat bij heeft		Ruimte bieden in nadenken Niet dat een antwoord goed of fout is maar dat ze gedwongen worden om te denken. En hoe werkt dat bij deze jongen? Soms kan hij met hele bijzondere dingen kome aanzetten, dan is het bijv heel ver gezocht. Maar je ziet ook wel dat hij soms wel de spijker op zijn kop slaat, dan zie je dat hij de spijker op zijn kop slaat en dat hij al wat verder in zijn denkproces is dan andere kinderen. Dat ik denk wauw wat knap dat je weet. Bijvoorbeeld met proefjes: dat hij dan soms heel goed kan vertellen dat hij denkt wat er gaat gebeuren. Hij is sowieso heel sterk in zijn verwoording. En dan vraag ik hem: 'waarom denk je dat dat gebeuren?' en dan kan hij die beredenering erachter geven (omdat hij verder is in zijn denkproces). Hoe prikkel je de nieuwsgierigheid van deze jongen? Door bijvoorbeeld het uitvoeren van proefjes, omdat het leeft, het is echt, het gebeurt voor je neus. Maar ook met voorwerpen, die

			omdat zijn intelligentie wel wat hoger ligt dan bij de rest van de groep. Dus dat hij daarin wel zijn uitdaging krijgt. Wat zijn extraatjes? Dan vraag ik hem: 'wat zou je zelf nog willen leren?' en dan komt hij met die bizarre getallen, die wij dus in groep 3 nog niet aanbieden maar waar hij dus dan in die extra tijd mee aan de slag kan of op de computer kun je heel veel dingen opzoeken, bijvoorbeeld van een hoger niveau. Dan kan hij daar mee aan de slag en hij voelt zich op dat moment ook wel goed, dat hij dat al mag doen. Hij voelt zich dan ook speciaal of gehoord en gezien. Hij is dan aan het glunderen, eigenlijk zie je hem even letterlijk groeien. Even wachten. Als hij tijdens een instructie even niks doet en daarna voor zich uit loopt te staren, en doet niks, wat is dan het eerste wat je doet. Dan laat ik hem eerst even, soms oogt het alsof hij niet bij de les is maar heeft hij daadwerkelijk wel meegekregen wat de bedoeling is. Alleen duurt het even tot hij tot werken komt, dus ik laat hem even."	kinderen niet in de dagelijkse situatie zien, of plaatjes laten zien waarop iets gekst gebeurt, bijv: dat ze daarover mogen vertellen dat ze denken dat het gebeurt. Maar ook wel eens een nikszeeggend voorwerp en dat ze dan moeten nadenken over hoe ze het kunnen gebruiken, de fantasie gebruiken. Dat je een hondje ziet op een plaatje, laatst een verhaaltje, en die wil dan heel graag met de bus. En vervolgens zie je een hondje die heel verdrietig is want de bus is weg en dan moeten ze daar iets bij bedenken" Ruimte om te vertellen "Iedere woensdag gaat hij met zijn opa naar de kinderboerderij en daar verteld hij heel veel over en met rekenen en met getallen en alles wat hij daarin ontdekt komt hij melden. Ik luister naar hem. Ik probeer hem daarin het gevoel te geven dat ik het knap vind. Ik probeer daarin heel enthousiast naar hem toe te zijn. Positief, ik probeer hem op die manier te stimuleren omdat ik het wel belangrijk vind dat hij vertelt. Omdat hij ook niet zoveel vertelt naar andere kinderen toe, vind ik het juist fijn, dat als hij dan wat wil vertellen op
--	--	--	--	---

					persoonlijk vlak, dat hij daar dan ook de ruimte voor krijgt”.
Leerkracht 6	Even meebewegen We vinden het wel fijn om een beetje controle te hebben, maar dat je luistert naar wat hij moeilijk vindt. Dat je hem ook even zijn moment laat op het moment dat hij iets moeilijk vindt. Maar ook dat je wel weer bereikt dat je weer verder gaat, en dat je af en toe wat extra aandacht geeft die andere kinderen dan niet krijgen. Plannetjes maken Als hij iets aangeeft, hij had op den duur plannetjes gemaakt waarom hij weer naar school zou kunnen komen bijvoorbeeld, hij wou graag muziek luisteren zodat hij geconcentreerder bezig kon gaan met zijn opdrachten. Ja, voor zichzelf. Dan moest hij via zijn vader met mij overleggen, dat vindt hij zelf moeilijk. Dat soort dingen, mag dat, ja natuurlijk mag dat. Zo had hij nog twee voorbeelden. Bepaalde dingen als zwemmen gaat hij niet mee, dat vindt hij moeilijk. Gym gaat hij wel mee, doet hij niet mee maar gaat hij in principe helpen waar hij kan. Is		Vrijheid krijgen Soms tijd geven, ruimte geven van het hoeft niet precies in dit hokje maar het kan ook op een iets andere manier, dingen aanpakken. Vrijheid, ik denk dat hij dat hier ook wel krijgt. Dat denk ik dat je met ruimte bieden bedoelt. Nou, niet precies op die manier, maar als hij het op een iets andere manier doet die ook werkt, dan is het ook goed. Dat op die manier, dat niet mijn manier leidend is. Tenzij er echt geen andere optie is, bijvoorbeeld met een rekensom, dan moet je het misschien op die manier doen, maar als dat niet per sé hoeft en hij doet het ook goed, prima. Op die manier ruimte geven.	Langer de tijd maar de toets maak je wel! Maar als er een toets is en hij zegt ik heb geen zin om die toets nu te maken, ja dat is jammer dan. Dan ga je in ieder geval in begin maken, of je hem af maakt dat maakt me niet uit. Je hebt hem in ieder geval voor je en je gaat het wel proberen. En dan ben ik niet zo van hij moet nu af, dus hij krijgt wel die tijd extra als hij het niet zou redden. Maar hij gaat het wel proberen. Dus daarin geen tijd geven, maar wel in de toets zelf. Wel laten doen, maar de tijd dat maakt niet uit. Dus als hij extra tijd nodig heeft, bijvoorbeeld omdat we dan morgen verder gaan, dan gaan we gewoon morgen verder. Alle kinderen kunnen dat in principe. Dus wij doen bijvoorbeeld rekentoetsen, daar hebben kinderen soms gewoon drie dagen de tijd voor. ‘Doe maar morgen of volgende week’. Hij heeft dus heel slangen, en hij zou een slang meenemen, en andere dingen, super tof. Dat zou hij met zijn zus doen, maar zijn zus die	

	dat goed, ja is goed. Doet hij mee, dan doet hij lekker mee. Met zwemmen dan blijft hij wel op school, hebben de kinderen hier ook. Dan zou hij eerst naar een onderbouw groep gaan om te helpen. Toen gaf hij aan dat vind ik te druk qua prikkels, die kinderen zijn natuurlijk super druk die kleuters, mag ik ook naar een middenbouw groep, dus drie/vier/vijf. Ja natuurlijk, als hij gewoon dingen aangeeft dan mag hij bijna alles wel van mij. Dus op die manier bied ik hem zeker wel ruimte denk ik. Even met rust laten Met gym bijvoorbeeld, dan heeft hij een conflict gehad met andere kinderen, of het ging niet zoals hij wilde, ik weet niet exact wat er gebeurd is. Op het moment dat ik ga communiceren met hem begint hij te schreeuwen, begint hij echt boos te worden. Hij loopt weg, ik zie al waar hij gaat zitten, dan laat ik hem daar even met rust. Dat is een voorbeeld, later ga ik naar hem toe, probeer ik een gesprek aan te gaan. Als dat niet werkt, als hij bijvoorbeeld gaat schreeuwen of wat dan ook, zeg ik gewoon wat ik zie. Of ik laat hem, of ik			kon niet of wat dan ook. Dus toen schoot hij helemaal in de paniek, van shit ik moet nu een kring geven en dat kan niet, hoe moet dat nou. Nou, weetje, dan doen we het gewoon een dag later of volgende week.	
--	---	--	--	---	--

	zeg kom over vijf minuutjes maar naar mij toe. Geef ik hem vijf minuten tijd om even zelf af te koelen. Ik kan net zo goed tegen hem doorpraten dan maar dat heeft geen zin				
--	--	--	--	--	--

Thema Structuur bieden Ervaring interactie met leerlingen met ASS	Voorspelbaar te zijn in het dagritme	Voorspelbaarheid tijdens instructie	Door hulpmiddelen in te zetten	Als juf voorspelbaar zijn	Door geven van keuzes
Leerkracht 1	Zelfde dagschema “Nou we werken met een dagschema , en die is bijna elke dag hetzelfde, eeh alleen s’middags verandert er wat qua lessen en als we s’ochtends gymnastiek hebben wordt er wat verschoven. In principe is het dagschema eigenlijk altijd hetzelfde.”	Bij juf aan tafel De leerlingen zitten bij mij aan tafel. ik heb de laptop erbij en zo geef ik mijn instructie. In plaats van op het digiboard, alles om je heen dat je wat ziet en je bent nu gewoon gefocust. Ik geef geen andere instructie aan assers dan dat ik normaal zou doen. Het is hier gewoon klein en afgebakend en je hebt geen afleiding. Ik denk dat dat het voordeel is. Als je verlengde instructie geeft in een klas met 30 leerlingen, zet je ook de leerling naast je en geef je hem daar instructie. Bij assers werkt dat. Zij kunnen zelfstandig aan het werk en pikken de instructie op. En verzanden niet in wat hen om hun heen gebeurt.” Instructie <u>alleen</u> aan de tafel Ze zijn niet afgeleid, heel af en toe misschien maar veel minder dan dat als je de instructie klassikaal doet.	De time-timer “We werken met timetimers, die staan op het bord, eeh en daar ook duidelijk in aangeven van joh we zijn zo lang bezig. Dit mag je doen. Meestal schrijf ik het op het bord. Dat heb ik vandaag niet gedaan vanwege een toets dus dan hoeft dat niet. Als de tijd is gegaan zeg maar, het belletje is gegaan, ik tel altijd van vijf naar nul dus dan hebben ze nog even de tijd om te acclimatiseren, wat moet ik doen, oja laptop dicht, eeh mond op slot en kijken naar juf. Dat zeg ik er ook altijd bij” Het fiasco genaamd rekenschrift Het is op maat, een schrift, een rekenschrift is funest voor een leerling met ASS, daar staan zoveel verschillende dingen op een bladzijde. Dus dan kopieer je daar een stukje uit, en dat doe je op 1 bladzijde en dan de volgende bladzijde zodat ze ook echt maar 1 dingetje zien.” Alles op dezelfde plek In elke klas staat een time-out	‘Juf is veilig’ Een dagritme, wat gaan we doen, hoe laat. Gewoon elke dag hetzelfde. Het klinkt heel saai maar het zorgt er wel voor dat niet elke dag hetzelfde is. Het zorgt ervoor dat het voor de kinderen te behappen is, vooral voor de assers. Waardoor wanneer, er spontane momenten ontstaan, ze deze weer kunnen behappen waardoor ze mee overweg kunnen. Dat ze daar niet van in de stress schieten. Ze weten we hebben onze veilige structuur en daar gaan we straks weer naar toe, juf is veilig.	

		Plus daarbij kinderen uit groep drie, vier vijf worden ook afgeleid door wat ik op het bord doe. Ze weten dat de instructie aan de tafel is en dat ze niet hoeven te letten op mij wanneer zij niet worden geroepen. Dan hebben ze hier niks te zoeken en kunnen ze gewoon aan het werk."	tafel en die staat in elke klas op dezelfde plek. We hebben regels en die blauwe dingen, dat is onze sociaal-emotionele vormings- methode, hangt op dezelfde plek op dezelfde manier. Je bent heel voorspelbaar en dat geeft de meeste structuur. "		
Leerkraft 2	'Staat op het bord'. De dag hangt altijd op het bord en de kingsey presentatie, daar kan hij elke keer op terug zien wat voor stof hij moet doen. Ik hoef eigenlijk niks te zeggen, alleen maar 'bord' . Als hij dan zegt; 'welke blz?' nee bord. Ik denk dat dat de structuur is waar hij het meeste aan heeft. Dit is de stap verder naar meer zelfstandigheid.	Altijd bij hem beginnen Dus bij de startronde kijk ik vaak even of iedereen begonnen is, en dan begin ik altijd bij hem. Dan moet ik de bladzijde even voorleggen en aanwijzen waar hij moet beginnen. Ook vraag ik hem of hij weet waar hij moet beginnen. Dan geeft hij aan dat hij dat wel weet."	'Alle vakjes zijn voor hem' "Die laatjes daar zijn allemaal van X, hij heeft z'n hele stapel met vakjes, 1 voor rekenen, 1 voor taal. Alles met een sticker erop, dit is mijn boek, dit is mijn schrift etc, zodat hij het kan vinden. We hebben ook nog met picto's gewerkt om het hem te laten leren. Soms lukt het hem wel en soms niet. Ik kan niet precies de oorzaak hiervan achterhalen. Soms is het bij rekenen en soms bij taal. Ook qua tijdstip kan het heel verschillend zijn. Vandaag was weer beter maar meestal is het s'morgens beter". Plaatjes op tafel "De plaatjes op zijn tafel werken ook, hij had plaatjes van mindcraft op zijn tafel, die hem in stappen lieten zien hoe hij een taak moet aanpakken. "	Zekerheid Het is meer het dagritme en de zekerheden dat je bij hem langskomt. Want dan kan ik 1 op 1 checken of hij het heeft begrepen. De wisbordjes werken ook, maar dan moet ik wel bij hem langslopen en vertrouwen dat het er goed staat. Ik moet dat wel controleren. Als het echt 1 op 1 een controle moment is dan biedt hem dat het meeste.	Koptelefoon verkeerd om De koptelefoon verkeerd op je hoofd zetten, dat is dan ook weer een tijdje leuk, nou doe maar niet. Hij zit heel dichtbij mij dus ik kan hem heel makkelijk sturen. ' Ho op je hoofd of niet maar dit doen we niet' . Sturen? Een korte en duidelijke boodschap. Als het kan heeft hij wel een keus, maar ik geef hem niet veel ruimte nog. De keuze die die dan heeft is , je mag hem op je hoofd hebben maar niet verkeerd op je hoofd. Je mag hem best opzetten maar niet verkeerd om."
Leerkraft 3	Mee naar het planbord "Nou met dat nieuwe jongetje, die loopt maar een beetje door de klas,	Niet duidelijk genoeg "Ik doe altijd alles in de kring voor, ik leg met stapjes alles uit. Ik had ook	Net juf Ank "Ik gebruik de time timer overal voor. Ben net juf ank, gebruik dat ding ook om de ouders de	Huh, waar is juf? "Ik draag zelf mijn haar ene keer los en andere keer vast en dat accepteren ze van mij	Keuze al maken in de klas Hoe groter de ruimte hoe meer kinderen gaan rondlopen en

	en dan loop ik met hem mee naar het pictogrammenbord en ik heb een smiley geplakt op waar we zijn in de dag. Dan wijs is hem ook aan, we zijn nu hier mee bezig, dus je mag dit of dat kiezen. Ik heb ook een planbord en 'je hebt je naam nu daar bij staan dus je gaat nu ook dit taakje doen. Dan ga ik echt 1 op 1 met hem mee en dan help ik hem ook op gang met zijn taakje." Goed begin is het halve werk Het gebruik van pictogrammen en elke dag hetzelfde beginnen en hetzelfde basisprogramma aanhouden. Zodat het duidelijk is wat we op welke dag gaan doen. Dat het altijd vaste momenten zijn dat is denk ik heel goed.	een keer dat ik het wel goed had uitgelegd maar niet duidelijk genoeg. En toen ging dat kind letterlijk nadoen wat ik had gezegd. En toen dacht ik achteraf o het komt gewoon door mezelf, want ik heb dat zo gezegd. Hij had de stippellijnen letterlijk doorgeknipt in plaats van ingeknipt dus hij had een mooi werkje, bestaande uit 10 onderdelen en toen dacht ik bij mezelf o ja dan heb ik het niet duidelijk genoeg uitgelegd." Juf komt er even bijzitten Ik ga wel vaak even bij een kleuter met ASS zitten tijdens de instructie. Vaak zijn er 3 kinderen die dan samen even een taak gaan doen. Ik zorg dan wel dat ik, of een ander, daar bij zit om het ook nog te begeleiden.	klas uit te krijgen. ' Het piepje voor de papa's en mama's gaat. Voor elk werkmoment, voor elk fruitmoment zet ik dat ding aan. Zolang hebben we, en dan benoem ik ook steeds, het piepje gaat bijna en dan moet je opruimen. Elke dag zelf opbouw, vaste tijdschema's voor werkmomenten, fruitpauzes en buitenspelen. Voor kinderen met ASS is het heel fijn om zo te werken. Patronen inslijpen is erg belangrijk."	terwijl bij een andere collega gebeurt dat niet. Een keer een staartje maar een knotje en de kinderen waren helemaal van slag. Er was een jongetje die haar alleen maar heeft lopen aankijken de hele dag, hij herkende zijn eigen juf niet."	hoe spannender het wordt voor een kleuter met ASS. Dus wat helpt is dat je kinderen binnen al laat kiezen wat ze willen doen buiten. Wil ik op de step of wil ik in de zandbak (42:00)? Dan is er vaak al een pauze voorbij voor dat is besloten. Dus nu 3 foto's van de schommel, de zandbak en het fietsje en dan kunnen ze die meteen kiezen. Dan is het kind rustiger als die naar buiten gaat want hij weet al wat hij gaat doen. Dan rennen de kleuters in het rond maar dat meisje zat dan op de schommel. En dat meisje stond eerst de hele tijd bij ons tijdens de pauze maar die kon nu gewoon gaan spelen."
Leerkracht 4			Tekeningetjes Ik heb een ASS leerling en die wil alles opgeschreven hebben, wanneer ga ik wat doen. Wanneer ben ik uit de klas, dat moet dan op een briefje op zijn	Juf doet wat ze zegt Als leerkracht is het van belang dat je doet wat je zegt en zegt wat je doet. En soms is dat helemaal niet leuk voor een leerling en dat betekent dat als	

			tafel. Op gegeven moment bleek lezen voor deze leerling nog een beetje lastig. Toen hebben we tekeningetjes op zijn tafel gedaan. Nu is hij zelfs zo ver, een paar weken heb ik zo'n brein getekend, van Collete de Bruijn, dit gaat bij jou van boem boem boem, herken je dat? Ja, en dan legde ik hem uit. Als je het zelf doet, kan jij dit in hokjes stoppen. Nu na de vakantie, heeft hij het brein niet meer nodig naast hem. Nu doet hij het zelf, dat is echt fantastisch om te zien."	je je werk niet afhebt, dit moet inhalen tijdens een beloningsmoment of na schooltijd. Dat is niet om, dat is niet per se positivisme maar dat is wel zeggen wat ik van je verwacht en bedenken wat ze aankunnen. Soms gaat het maar om 1 som, 1 opdracht maar dat ze die opdracht hebben gemaakt, wow super!! En dan gaan we rustig aan opbouwen. Maar het biedt veiligheid, het is niet leuk om na schooltijd te blijven maar dat is 1/2 keer. En niet de ene keer mag het wel, de andere keer mag het niet, nu ga je daar heen, nu ga je daar heen. 'Nee, zo gaan we het doen en ik help je' En als het na schooltijd moet is niet erg want daar leer je stapje voor stapje wat je moet doen tijdens schooltijd." Soms moet je zo strak in de structuur zitten en dat ze vanuit daar veiligheid ontdekken en vanuit daar kunnen ze zeggen; 'wow ik kan het wel' 'Ja je kan het ook'. Consequent handelen Het is niet zo dat ASs zo op de voorgrond mag zijn, je bent altijd nog verantwoordelijk voor je eigen gedrag. En deze jongen heeft dat ook zo moeten voelen. En dan moest hij na schooltijd hier nog blijven en dan was hij woest, zo woest. En dat hebben wij consequent volgehouden en dan kwam hij voor de vakantie bij mij: 'juf ik wil dat niet meer' 'Ik snap dat jongen' 'ik ben er klaar mee altijd na schooltijd het werk te maken' 'Okee, wat kunnen we wel doen?' 'Ik ga het maken' '	
--	--	--	---	--	--

				Wat fijn, zullen we dan samen kijken of je genoeg hebt gedaan?"	
Leerkracht 5	Begin van de dag "En je komt binnen s'ochtends en je hangt je jas en je tas pak je uit en dan kom je in de klas. En dat doen we elke dag weer hetzelfde, en dat werkt goed voor deze leerling."		Alles op een vaste plek Ik bied structuur aan deze leerling door heel gestructureerd alles een plek te geven: een vaste plek voor je etui, linksboven in de hoek, in het voorste vakje zit je schrijfpotlood en je schrift, in het achterste vakje je kleurpotloden. We hebben zo'n werkblokje, als je een vraag hebt zet je hem op vraagteken, als je hem rood zet, wil je niet gestoord worden en met een groen blokje ben je vrij voor vragen, die ligt op een vaste plek. Bij het fruit uitdelen komt het fruit op een vaste plek op de tafel"	Altijd zelfde regels hanteren "Heel veel vaste routines, we doen het eigenlijk altijd hetzelfde. De leerling met ASS reageert heel goed op deze routines, afspraak is afspraak en regels zijn regels. En je merkt als iets niet geheel duidelijk is, geen duidelijke afspraak, geen duidelijke routine, dan weet hij niet zo goed wat hij moet doen".	2 opties En soms geef ik hem ook gewoon 2 opties en dan is het gewoon iets wat hij zelfstandig kan doen. Omdat hij het soms ook fijn vindt om alleen te spelen. Dan gaat hij of dit doen of dat. 'Heb je dit al eens geprobeerd?' Ik vraag ook vaak: 'goh heb je dit al geprobeerd?' Hij heeft dan 1 ding uitgeprobeerd met een bepaalde techniek dus dan kijken van" he heb je dat ook al geprobeerd' Zodat hij ook een andere variant gaat gebruiken maar dan ben je als leerkracht wel diegene die hem hierin stuurt. Wat is hier een voorbeeld van? We hadden met thema kunst, van die spatborden maar ook krijt. Toen had ik als voorbeeld laten zien dat je met een tandenborstel over het spatbord gaat, je verfplekken op je papier krijgt. En dan doet hij dat de hele tijd, terwijl je er

			doen. Dat het in kleine stukjes, qua tijd, ook ingedeeld wordt"		ook iets anders mee zou kunnen proberen. Dus had ik hem bijvoorbeeld krijgt gegeven en uitgelegd dat je die ook kon gebruiken op het spatbord en dan komt er een poedervorm onder en daar ook weer wat van kon maken. Dat doe ik dan even voor maar dan gaat hij dat wel nadoen en leert hij toch nieuwe dingen De ene dag dit, de andere dit We werken vaak met thema's en we hebben een hoek en nu is net het einde van het thema muziek: want we hadden hier in de hoek dan muziekinstrumenten waar mee ze zelf aan de slag konden gaan met levensechte materiaal. Voor elk thema geldt natuurlijk ander materiaal waarmee ze aan de slag kunnen. Zo hebben we ook het thema kunst gehad waarmee ze met verschillend materiaal aan de slag konden. En dan experimenteren met verschillende technieken; niet van we doen het zo en zo en zo maar ga maar gewoon proberen, kijk maar wat er gebeurt, wat voor effect het heeft als je ergens mee rolt of met een krijtje. Maar gewoon echt dat ze gaan ontdekken en dat ze ook dingen ontdekken waarvan ze daadwerkelijk nieuwe dingen ontdekken, zoals het mengen van kleuren. En hoe werkt dat bij deze leerling? Nou je ziet wel dat hij hierin iets meer sturing heeft. Maar hij vindt het wel heel erg leuk om daar dan mee bezig te zijn. Hij heeft dan, door de aanwezigheid van heel veel
--	--	--	---	--	--

					materiaal, dat je beter aan hem kunt voorstellen: 'vandaag ga je dit proberen'. Zodat je een ding aanbied waar hij mee aan de slag kan en dan de volgende dag weer een andere omdat je anders niet weet, waar hij mee moet beginnen.
Leerkracht 6			Helpen met planning Voor hem structuur bieden is dat we werken met een planning, we hebben wel periodes dat ze moeten inplannen hoe of wat. Dat vindt hij heel moeilijk om in te vullen, dus dat maak ik voor hem. Hé ik wil dat je nu de eerste tien minuten bezig gaat met de spellingopdracht, en dan bezig gaat met je tafels, op die manier. Dat is voor hem ook structuur en dat bied ik hem ook. Dan wil ik uiteindelijk dat hij het zelf gaat maken,		

Training	Leerdoelen	Hoe leer je het beste?	Wat moet er in de training worden opgenomen?	Wanneer is een training effectief?	Visie/advies/tips van leerkrachten
Hoe de training eruit moet zien volgens leerkrachten					

Leerkracht 1	Leerdoel: bewustwording k zou willen leren nog beter te begrijpen waardoor assers getriggerd worden in de klas Bewust worde gemaakt van gedrag in de klas door te kijken naar een incident., dit doet dat met de leerling, daar wordt zo op gereageerd, dit doet dat met de leerling, dit zie je gebeuren. Als je in een klas zit met anderen kan je dit niet altijd zien. Ik wil mij nog bewuster worden van de autistische leerling tussen alle andere leerlingen. Soms denk ik wel eens: wat doen we zo'n kind aan? Als je 2 kinderen naast elkaar zet, kan dat eigenlijk wel? Wat vragen we van het kind, dat hij of zij naast diegene zit? Kortom bewuster worden van de beperking of toevoeging, Het is maar net hoe je het wil noemen.	Filmpjes Bewust worden door het kijken van filmpjes, nog meer toepasbare informatie en filmmateriaal Door het kijken van filmpjes maak je het concreet	Goede feedback. Door iemand die verstand van zaken heeft (expert) en mij kan wijzen op dingen. Je zoekt je maniertjes en als een buitenstaander hier naar kijkt, ziet diegene die maniertjes en kan jou hier bewust van maken. Dit moet iemand zijn die niet bekend is met mijn klas en daardoor objectief kan kijken. Concrete informatie Concrete informatie en niet op papier. Ik wil gewoon voelen wat een autist in hier in de klas, hoe die dat beleeft, waar die tegen aanloopt. Scherpe vragen Met een expert hebben over het filmmateriaal (bijv. uit eigen klas) en dat diegene daar scherpe vragen over stelt. Van je doet dit, waarom? En wat zou er gebeuren als je dit probeert? En dat je dat dan ook echt de volgende keer gaat proberen. Onderdelen uit geef me de vijf	Véél beeldmateriaal Een training is voor mij effectief als die bestaat uit heel veel beeldmateriaal. Dat hoeft niet zozeer van je eigen klas te zijn. Er staat ook genoeg op leraar 24 en youtube over hoe een autistische leerling zaken in de klas beleeft. Dus je wordt daar wederom bewust van gemaakt. Geen lappen tekst En gewoon concrete informatie en geen lappen tekst	Kom kijken <i>Wij zeggen ook altijd, onze deuren staan altijd open dus kom alsjeblieft kijken. Heb je vragen, wees nieuwsgierig, stel ze! Maar altijd eerst zitten en kijken. Ga kijken, observeer dus kom.</i> Geef me de vijf. <i>Ik zou iedere leerkracht adviseren om geef me de vijf te lezen, daar haal je al veel uit. . En als je een of twee assers in de klas hebt, ga naar een lezing van Collete de Bruijn (de schrijfster) daar haal je al heel veel uit.</i> Laat je helpen <i>Laat je helpen, laat met je meekijken, laat je adviseren. Wees bereid om naar jezelf te kijken en wees niet bang om af te gaan en te falen. Je kunt het niet fout doen. , je kunt alleen maar weer beter gaan. Fouten maken mag.</i>
Leerkracht 2	Leerdoel 1 Ik wil leren hoe het mij niet moet raken dat ik geen emotie kan lezen bij mijn ASS leerling Hiermee bedoel ik niet boos reageren als je geduld op is want ik weet best dat hij gedrag niet expres vertoond maar soms raakt je geduld op. Ik vind het moeilijk dat ik de leerling soms niet kan bereiken, omdat ik voel dat ik hem emotioneel niet kan helpen. Ik weet dat het negatieve niet werkt	Modeling Dat je van iemand anders kan zien hoe het ook kan, dat diegene het voordoet. Het eigen gedrag terug zien, op film, vind ik ook erg verhelderend. Dan kan je zien wat er voor bepaald gedrag gebeurt, iets wat triggert, iets wat ik soms niet kan zien in het geheel. Dat zijn voor mij manieren waarop leren makkelijker wordt. Het voorbeeld Zelf ben ik visueel ingesteld dus als ik	Voorbeeld uit SO (experts) Ik zou graag voorbeelden zien vanuit het speciaal onderwijs. En dan kijken hoe het er aan toe gaat op die school. En daar observeren om een voorbeeld daar uit te halen Jezelf terug zien op beeld Gerichte observatie Wanneer meerdere mensen betrokken zijn bij de training. Dat ik ga kijken bij iemand in de klas en diegene bij mij en dat we dan ideeën kunnen uitwisselen en	Praktisch en bekwamer gevoel Een training is effectief geweest als je bij het terugkijken kan zien dat je er dingen uit hebt gehaald waardoor je beter bent gaan functioneren en dat je je bekwamer voelt in de omgang met deze leerling.. Dus de training moet een praktisch effect hebben. En dat je je daardoor gelijk praktisch en bekwamer voelt. Als ik het kind beter kan laten functioneren door beter lesgeven is de training in mijn ogen effectief geweest.	

	maar toch kan ik niet altijd alles positief benoemen.. Leerdoel 2 Nu heb ik vaak dat ik een situatie heb, dat ik denk, als ik iets meer tijd had gehad met hem, had ik het kunnen redden. Ik weet dat 1 op 1 contact met hem werkt maar kan dat te weinig realiseren op dit moment. Als ik daar een methodiek/strategie in kan vinden waardoor ik hem dat wel kan bieden.	het voor mij zie vind ik dat de makkelijkste manier van leren. Als je bijvoorbeeld mee gaat lopen op een school waar meer leerlingen met ASS rondlopen, dat je kunt zien hoe zij daar handen en voeten aangeven. Ik denk dat dit de eerste weg is die het makkelijker maakt, het voorbeeld.	samen kunnen sparren. Vervolgens dit toepassen en dan kijken of die manier inderdaad beter werkt. Gerichte vragen. Dat je eerst aan de hand van gerichte vragen naar de eigen leerling en het eigen functioneren kijkt en deze ook opstelt als voorbereiding op een kijkbezoek en vervolgens de ervaring uitwisselen en nabespreken met een andere trainee/ andere trainees. Handelingsadvies Dat je advies krijgt op je handelen van een trainee (nadat diegene bij je gekeken heeft) of van een expert Tips en trucs En dat als de experts bij mij komen kijken met hele concrete tips en trucs komen betreft de omgang met mijn leerling, zodat ik het lesgeven kan verbeteren. Opstellen van een concreet leerdoel bij binnenkomst van de training		
Leerkracht 3	Leerdoel 1 Bijna alle kleuter in mijn klas hebben TOS en een laag IQ dus ik ben nog heel erg aan het puzzelen hoe ik dat aan moet pakken. Ik wil leren hoe ik mij lesgeven kan aanpassen op het niveau van de kleuters met ASS. Ik wil leren hoe ik mijn leerkracht gedrag moet afstemmen op het lage IQ van deze kleuters (met ASS). Leerdoel 2 Ook moet je bij deze kleuters weinig woorden gebruiken en veel bedenktijd geven. En dat in combi met ASS is voor mij een puzzel. Hoe	Uit de praktijk leren Ik ben niet zo van de theorie. Als ik veel moet lezen haak ik heel snel af. Ervaren Zaken ervaren, bijvoorbeeld door het zien van een filmpje dat werkt voor mij het beste. Bijvoorbeeld de Good Practice filmpjes. En die animatie uit dat project, vond ik ook echt prachtig en heel duidelijk. Achtergrondkennis. Toch ook dit, ook al vind ik het niet leuk om te lezen. Hulp van experts	Tips en Trucs Tips en trucs leren betreft het aanpakken van deze combinatie van problematiek van kleuters.		

	geef je kinderen met TOS, een laag IQ en ASS les, dat vind ik erg ingewikkeld.	Mensen die ervaring hebben met deze combinatie aan problematiek en het kunnen uitleggen en duiden. Experts die langs komen, zoals een hoog leraar (net als in het RAAK-project) en als die experts met praktijk voorbeelden komen en de achterliggende theorie kunnen uitleggen gaat het echt voor je leven. Testen in de praktijk Vervolgens de opgedane kennis testen in de praktijk en daar weer op reflecteren met een groep mensen. En daar ook weer experts bij betrekken die vanuit hun verschillende perspectieven kunnen bieden			
Leerkracht 4	Leerdoel 1 Ik wil leren hoe het werkt in het brein van een asser zodat je kinderen nog beter kunt begrijpen en echt weet hoe het daar boven in hun koppie werkt. En ook leren van jezelf en de interactie die je terugkrijgt. Je krijgt zoveel terug van een kind met ASS en dat moet je gewoon zien. Vanuit het brein gedrag leren begrijpen.	2 zien meer dan 1 Iemand die achterin de klas zit en meekijkt en dingen vraagt als: 'heb je dat gezien?' Door dit soort zaken met elkaar te delen kun je als leerkracht nog meer zien. Samen spiegelen Samen naar een klas kijken en samen spiegelen. Continu kijken: 'waar heb ik hem gemist?' Waarom deed hij dit?' Wat heb ik niet gedaan wat ik wel had moeten doen?' Wat had je eerder kunnen doen?'	Samen (leerkrachten met minder ervaring met leerkrachten met meer ervaring) Een training ontwikkelen voor leerkrachten die het nog niet zo ontwikkeld hebben (omgang met ASS) en samen laten doen met mensen die het al wel ontwikkeld hebben. Die zogenaamde experts (wij op speciaal onderwijs) die de kleine dingen kunnen vertellen die voor ons zo normaal zijn en dat delen. En vertellen dat het draait om loslaten en dan bespreken: 'Tot hoever is het loslaten?' En dat wij binnen renn 4 zo strak in de structuur en toch zoveel ruimte bieden. Hoe rijm je dat? En die ervaringen delen met leerkrachten met minder ervaring. Ik zou daar graag een rol in willen spelen. Soms zijn het maar kleine dingetjes. Vaak meteen toepasbaar en hup je kan weer verder als leerkracht Samen in de klas kijken en		Bij elkaar kijken <i>Ga mee naar scholen, op papier is niet levend, en wij kunnen er met je over praten, Voor mijn part doe je dat in toneelstukjes. Laten we met elkaar voelen wat het doet.</i> <i>Sta open voor de expertise van anderen! Laat je helpen en zet je deur open.</i>

			bespreken waar je mee zit en dat je daar dan samen op gaat letten. Soms zijn het hele kleine dingetjes als de wand van het lokaal, de inrichting van een lokaal. Daarmee kan je al zoveel dingen doen. Een online training, NEE Een online training die een leerkracht zelf moet doen moet je niet willen. Geen online training, je moet voelen, horen, zien. Dus eerder bijeenkomsten organiseren, onder het begrip training maar dat wij (als SO leerkrachten) daar een expert rol in kunnen aannemen. De onmacht van een leerkracht voelen en zien en dan pas kan je er wat mee.		
Leerkracht 5	Leerdoel 1 Ik zou graag willen leren hoe ik inhoudelijk nog beter bij hem kan aansluiten, bijvoorbeeld door de woordkeuze die ik gebruikt. Je gebruikt namelijk al heel snel woorden die niet goed aansluiten bij hem. Hoe sluit je het beste aan? Leerdoel 2 En hoe zorg je ervoor dat je de leerling niet tekort doet? Hoe activeer je ze? Hoe kan je ze het beste activeren? Leerdoel 3 !! (prioriteit) Maar ook in sociale contacten, moet je zo'n kind wel dwingen om met anderen te spelen of is het wel goed zo, dat hij zijn moment heeft om alleen te zijn. Dan met name in vrije situaties, dat zo'n kind zich niet alleen voelt, toch onderdeel van het geheel, van de groep. Ik vind het zelf belangrijk dat hij speelt met andere kinderen, maar is dit ook	Door te zien en te doen. Door het kijken van filmpjes waarin leerkrachten uitleggen hoe ze iets doen of inzetten in de les. Dus dat werkt goed voor mij. Van andere leerkrachten voorbeelden zien Nadoen Daarna nadoen wat ik in de filmpjes gezien heb maar dan daar wel eigen maken door er mijn eigen draai aan te geven. Niet letterlijk na-apen. Beeldmateriaal Met beeld erbij krijg je net even een beter beeld van hoe het (de theorie) daadwerkelijk wordt bedoeld. Als je leest interpreteer je de tekst op je eigen manier maar filmpjes werken echt verhelderend. En dan die filmpjes weer koppelen aan de eigen lespraktijk. Dat vind ik zelf een hele zinvolle manier van leren.	Meer informatie Ik heb meer informatie nodig betreft dit onderwerp: sociale situaties bij kinderen met ASS. Een expert aan het woord Iemand die verteld over de problematiek, ASS in dit geval en daarna filmpjes liet zien hierover. De expert bespreekt dan theorie en laat ondersteunend filmmateriaal zien over hoe de theorie er in de praktijk uit ziet. Dus dat die verbinding tussen theorie en praktijk wordt gelegd. Ruimte om je verhaal te doen en ervaringen en te delen waar je tegen aanloopt in de klas. In de leerling zijn schoenen staan Het naspelen van casussen uit de lespraktijk van leerkrachten in de vorm van een rollenspel. De expert neemt dan jouw positie in en jij die van de leerling met ASS. En daarna	Direct toepasbaar in praktijk Wanneer ik uit een training zaken heb geleerd die ik direct in de praktijk kan toepassen. Dat ik denk: 'Oja dat ga ik morgen gelijk doen, niet dat ik eerst een heel behandelplan moet uitschrijven.	

	belangrijk? Doe ik hem daar wel een plezier mee? Dat wil ik weten. <i>Hoe kan je ze hier het beste in ondersteunen, in sociale situaties?</i>		wissel je de rollen om. Dan kan je voelen hoe het voor de ASS leerling is als jij bepaald leerkracht gedrag vertoont. Je stapt even letterlijk in zijn of haar schoenen, dat is vaak een echte eye-opener. <i>Bijvoorbeeld toen ik deze oefening eerder deed. Dat ik altijd tegen over mijn leerling met ASS ging zitten maar dat kan voor hem best confronterend zijn. Ik heb door zo'n rollenspel geleerd dat je beter naast hem kan zitten, dat is minder confronterend (merkte ik zelf ook tijdens het rollenspel) maar je kan nog steeds een gesprek aanknopen. En spiegelen schijnt goed te werken, dus zelfde houding aannemen, maakt een leerling comfortabeler.</i>		
Leerkracht 6	Leerdoel 1 Hoe kan ik een kind met autisme uitdagen om zich te ontwikkelen? Bijv op het gebied van rekenen. Ook zou ik graag willen leren wat handig is betreft het vrijheid geven van kinderen met ASS. Ik doe dat nu puur op gevoel. Leerdoel 2 Stel ze vinden een bepaald onderwerp heel tof, dat je dat verder kan uitlichten. Hoe kan je ze triggeren om verder te gaan met hun interesses en zich op die manier verder te ontwikkelen.? Hoe kan ik die interesses toepassen in de les, bijv het onderwerp dino's tijdens rekenen ofzo. Hoe activeer je een kind om de interesses verder te ontwikkelen'.	Geen boekwerk maar persoonlijk contact Je hoeft mij geen boekwerk te geven. , want dat werkt voor mij persoonlijk niet. , misschien dat andere dat wel fijn vinden maar ik heb liever iemand die de training persoonlijk geeft aan mij of aan een team van mensen, want ik denk dat veel leerkrachten hiermee te maken hebben.	Korte handvatten Handvatten aangereikt die je vertellen hoe je dit het beste kan aanpakken. Zo van hé, je kunt ze het beste zo benaderen, of probeer dit eens bij de leerling'. Dus kort en bondig wat praktische tips van denk hier eens aan of probeer dit eens'. Een soort workshop Iemand die vanuit de praktijk vertelt over zijn of haar ervaringen met leerlingen met ASS. En uitlegt hoe je dit kan aanpakken. En niet iets wat drie uur duurt maar kort en krachtig! Niet te veel theorie Niet te veel lezen, niet te veel theorieën, gewoon puur uit de praktijk. Natuurlijk kan je wel een beetje theorie er aan koppelen. Dat is handig, dat snap ik wel. Maar ik heb liever dat mensen mij zeggen: ' probeer het een zo' Ik heb niks aan wetenschappelijke informatie. Voorbeelden uit de praktijk	Handige tips Een training is voor mij effectief geweest als ik handige tips krijg die ik meteen kan uitvoeren in de praktijk, a.d.h.v ervaringen van leraren met meer ervaring".	

			Duidelijke actiepunten. Van hé probeer dit eens uit'. Als Siemand verteld bijvoorbeeld, ' in mijn klas heb ik te maken met kinderen die dit doen, en als ik dan dit doe, merk ik dat ze dit gaan doen. Ervaringen uitwisselen In gesprek gaan en ervaringen uit wisselen. En dan vooral met iemand die veel ervaring heeft met kinderen met ASS(expert). En dat je die dan direct vragen kan stellen Strakke structuur aanhouden Ja, en ook dat er wel duidelijk wordt gezegd van hé, we gaan hier nu mee bezig. Dus misschien bestaat zo'n training uit meerdere onderdelen of meerdere dagen. Dat er dan heel duidelijk wordt gezegd van vandaag gaan we met dit onderdeel bezig. Dus als je vragen hebt, probeer die van tevoren te bedenken. Dat kan natuurlijk altijd in mailing of weet ik veel wat. Dan gaan we daar echt specifiek mee bezig en aan de slag. VB: stel je voor, als je zelf praktijkvoorbeelden hebt uit je groep, waar je tegenaan loopt, op dat onderwerp. Ja, natuurlijk, dan moet je die wel kunnen vragen vind ik. Het is niet alleen geven, of ontvangen zeg maar, maar ook dat je wel een vraag kan stellen. Maar dat is wel lastig, want als je bijvoorbeeld met twintig man bent, en die twintig man gaan vragen stellen, dan is het natuurlijk heel snel dat het weer heel breed wordt. Dus het moet wel echt op dat onderwerp, of onderdeel zijn Doen Dus praten en wel een beetje doen. Ik weet niet wat je exact zou gaan aanbieden dan bijvoorbeeld. Maar stel je voor je komt dan met een		
--	--	--	---	--	--

			bepaalde tip, van hé, leg een encyclopedie naast dat kind neer bijvoorbeeld over dino's en dan ga je daarmee bezig. Ga dan aangeven dat ze iets moeten doen over een bepaalde soort, dat je dat dan ook heel even kort ook daadwerkelijk gaat uitvoeren. Dat je even je gaat verplaatsen in het kind, van hé, wat gaat het kind dan exact doen ook. Heel kort, ik denk dat je op die manier bezig moet. Even zelf ervaren hoe het is als leerkracht.		
--	--	--	---	--	--

Bijlage 5 Tabellen met werkzame elementen en voorbeelden uit de praktijk

Ruimte bieden aan leerlingen met ASS	Voorbeelden uit de praktijk
De codes	
Meeveren	<i>Even uit laten razen</i> “Wanneer een kind compleet met ASS compleet uit zijn plaat gaat, houdt ik die even vast, wel op de goede manier. Gewoon even uit laten razen. Die ene kleuter gaat naar de gang gaat daar huilen en razen en dan laat ik hem gewoon even. Dan vraag ik ben je klaar en gaat het? Dan troosten en proberen in gesprek te gaan.”
Kind in eigen waarde laten	<i>Begrip vanaf de kleuterklas</i> Het niet forceren, en een kind laten zijn waar ze aan toe zijn maar ook het begrijpen. En een asser begrijpen, al vanaf de kleuterschool. Ze ontwikkelen eerst hun cognitie en dan hun sociaal-emotioneel dus zij willen eerste weten hoe gaan de sommen $1 + 1 = 2$, ik wil leren lezen en helemaal niet ik moet eerst op een stoeltje zitten. En daar begint de vernieling al. Het niet begrijpen van die kinderen, die rondlopen en de wereld ontdekken en dan voelen ze zich veilig en dan komt het andere pas. Maar dat past in heel veel scholen niet. En dan komt het bij assers: ‘ik ben nik’, ‘ik word nooit wat’ ‘iedereen vind mij maar stom’. Of het wordt een asser die heel agressief wordt in alles. Je kan ook bij een kleuter denken, hij loopt rond maar hij hoort mij wel. En dat ook weer benoemen. Een voorbeeld uit mijn klas: ‘jij kan 2 dingen tegelijk toch’ dus als ik uitleg kan jij mij nog steeds horen’. ‘Ja’ ‘Maar mag ik wel even mijn spel afmaken’. ‘Dat mag als je ook maar luistert naar de uitleg’ Kun je dat?’ ‘Ja’ dat kan ik ‘Dan mag dat’. En ook bij de kleuters vragen: je loopt rond en je loopt daar en daar, maar hoor je wel wat ik zeg’. ‘Ja dat hoor ik’ ‘hartstikke mooi, dat is goed’ ‘Dan mag je daar rondlopen. En ook aan de andere kinderen laten zien, dit past bij hem en dit past bij jullie’. ‘Want ga maar eens rondlopen en proberen te luisteren’. “Maar dat kan ik helemaal niet’. ‘Nee, dat talent heeft hij wel’. Kinderen eromheen laten voelen, dat talent heeft hij en dat mag en jij hebt weer een ander talent. En dan wel gestructureerd aanbieden maar ook durven loslaten. “
Ruimte in leerproces	<i>‘Juf ik ben creatief’</i> Er was bijvoorbeeld een jongen met ASS, en toen gingen we met kerst spijkers in een plankje slaan en daar moesten lichtjes omheen komen. En die jongen kwam naar mij toe” Maar juf ik vind het fantastisch, en ik heb die geholpen en die geholpen en die geholpen. ‘Ik ben creatief juf’ ‘Ik ben creatief juf’. ‘Ja jongen dat ben je ook’. En dan kwam er een andere jongen naar hem toe en die zei: ‘Kun je mij dan ook helpen?’ En die asser die groeide op dat moment zo. Hij hielp omdat Hij had bedacht dat hij de lichtjes er om heen met spijkertjes vast ging zetten. Dat zat ook niet in het voorbeeld. En dat wilde de andere kinderen ook. Toen wilde ze bij hem kijken hoe hij dat deed en hoe hij dat later bij de andere kinderen deed. Vanuit mijn kant is dat dan loslaten en laten gaan. En die kinderen pakken dat samen zo mooi op, dat moet je als leerkracht echt loslaten want in hun taal wordt het opgelost. Die kindertaal snappen wij soms niet eens, nee dat moet je echt loslaten.”
Flexibel omgaan met lesprogramma	<i>6 kuikens</i> Voor Pasen moesten ze bijvoorbeeld een kuiken op een stokje maken en dan is er een en die moet er dan gelijk 6 maken. Dat heeft hij dan geleerd en dat kan die nu dus wil hij er gelijk veel maken. Dan denk ik ook, prima dan maak jij er lekker 6, dat kan mij dan niks schelen. Maar ik denk dat flexibiliteit van een leerkracht ook heel belangrijk is bij kinderen met ASS. Geduld en flexibiliteit en dat je kan schakelen en dat je je eigen

	programmaatje zo strak vasthoudt dat het kind ook geen ruimte heeft om zijn eigen ding te doen.”
Doorvragen	Ruimte om verhaal te doen “Iedere woensdag gaat hij met zijn opa naar de kinderboerderij en daar verteld hij heel veel over en met rekenen en met getallen en alles wat hij daarin ontdekt komt hij melden. Ik luister naar hem. Ik probeer hem daarin het gevoel te geven dat ik het knap vind. Ik probeer daarin heel enthousiast naar hem toe te zijn. Positief, ik probeer hem op die manier te stimuleren omdat ik het wel belangrijk vind dat hij vertelt. Omdat hij ook niet zoveel vertelt naar andere kinderen toe, vind ik het juist fijn, dat als hij dan wat wil vertellen op persoonlijk vlak, dat hij daar dan ook de ruimte voor krijgt”.

Structuur bieden aan leerlingen met ASS	Voorbeelden uit de praktijk
De codes	
Voorspelbaar zijn in dagritme	Goed begin is het halve werk “Het gebruik van pictogrammen en elke dag hetzelfde beginnen en hetzelfde basisprogramma aanhouden. Zodat het duidelijk is wat we op welke dag gaan doen. Dat het altijd vaste momenten zijn dat is denk ik heel goed.”
Voorspelbaar zijn tijdens instructie	Altijd bij hem beginnen Dus bij de startronde kijk ik vaak even of iedereen begonnen is, en dan begin ik altijd bij hem. Dan moet ik de bladzijde even voorleggen en aanwijzen waar hij moet beginnen. Ook vraag ik hem of hij weet waar hij moet beginnen. Dan geeft hij aan dat hij dat wel weet.”
Inzetten van hulpmiddelen	Net juf Ank Ik gebruik de time timer overal voor. Ben net juf ank, gebruik dat ding ook om de ouders de klas uit te krijgen. ‘ Het piepje voor de papa’s en mama’s gaat. Voor elk werkmoment, voor elk fruitmoment zet ik dat ding aan. Zolang hebben we, en dan benoem ik ook steeds, het piepje gaat bijna en dan moet je opruimen. Elke dag zelf opbouw, vaste tijdschema’s voor werkmomenten, fruitpauzes en buitenspelen. Voor kinderen met ASS is het heel fijn om zo te werken. Patronen inslijpen is erg belangrijk.”
Als juf voorspelbaar zijn	Juf doet wat ze zegt “Als leerkracht is het van belang dat je doet wat je zegt en zegt wat je doet. En soms is dat helemaal niet leuk voor een leerling en dat betekent dat als je je werk niet afhebt, dit moet inhalen tijdens een beloningsmoment of na schooltijd. Dat is niet om, dat is niet per se positivisme maar dat is wel zeggen wat ik van je verwacht en bedenken wat ze aankunnen. Soms gaat het maar om 1 som, 1 opdracht maar dat ze die opdracht hebben gemaakt, wow super!! En dan gaan we rustig aan opbouwen. Maar het biedt veiligheid, het is niet leuk om na schooltijd te blijven maar dat is 1/2 keer. En niet de ene keer mag het wel, de andere keer mag het niet, nu ga je daar heen, nu ga je daar heen. ‘Nee, zo gaan we het doen en ik help je’ En als het na schooltijd moet is niet erg want daar leer je stapje voor stapje wat je moet doen tijdens schooltijd.” Soms moet je zo strak in de structuur zitten en dat ze vanuit daar veiligheid ontdekken en vanuit daar kunnen ze zeggen; ‘wow ik kan het wel’ ‘ Ja je kan het ook’.

Geven van keuzes	Keuze al maken in de klas Hoe groter de ruimte hoe meer kinderen gaan rondlopen en hoe spannender het wordt voor een kleuter met ASS. Dus wat helpt is dat je kinderen binnen al laat kiezen wat ze willen doen buiten. Wil ik op de step of wil ik in de zandbak (42:00)? Dan is er vaak al een pauze voorbij voor dat is besloten. Dus nu 3 foto's van de schommel, de zandbak en het fietsje en dan kunnen ze die meteen kiezen. Dan is het kind rustiger als die naar buiten gaat want hij weet al wat hij gaat doen. Dan rennen de kleuters in het rond maar dat meisje zat dan op de schommel. En dat meisje stond eerst de hele tijd bij ons tijdens de pauze maar die kon nu gewoon gaan spelen."
-------------------------	--

Ondersteuning bieden aan leerlingen met ASS De codes	Voorbeelden uit de praktijk
Vertrouwensband opbouwen	Op vertrouwen kun je bouwen "Nou wat ik belangrijk vind, ik ben heel erg van een band opbouwen met de kinderen, anders kun je gewoon helemaal niks bereiken. Wanneer een asser vastloopt en ik zie dat, benader ik diegene nooit van achter. Ze moeten weten dat ik er aan kom en op deze manier zien ze dat direct en dat biedt vertrouwen"
Betrokkenheid van andere klasgenoten bij leerlingen met ASS stimuleren	M'n maatje "Wat ook goed werkt is een maatjes-systeem, ik denk een van de speerpunten voor een asser. Een maatje, iemand die er voor hem is waarop hij kan terugvallen. Dit stuur ik soms nog wel aan als ik denk dat het geen goede combi is. Dan wijs ik even een andere leerling aan om deze asser te helpen. Dat noem ik geen maatje maar dat wordt deze automatisch wel. Dan voelt een leerling zich verantwoordelijk voor een andere leerling, dat is het mooiste wat er is."
Leerling gericht kijken	Een positieve kijk Leerlingen met ASS hebben veel behoefte aan structuur, positiviteit, coaching en handvatten over hoe ze het wel kunnen oplossen en dat gepaard met positivisme." Ze hebben vaak hele negatieve ervaringen gehad. Ze denken dan constant, ik doe het niet goed, ik kan dit niet en ik ben maar waardeloos. Het is heel belangrijk om goede dingen, en de kleine stapjes onwijs groot te maken. Dat ze zelf gaan zien; 'wow dit kan ik wel'. Die beleving probeer ik heel erg naar voren te helpen. Dat leren dat komt wel en dat komt ook echt wel maar dit is gewoon heel belangrijk voor leerlingen met ASS. Het mogen zijn om wie ze zijn. De meeste ass leerlingen in mijn klas hebben negatieve ervaringen. De afwijzing, omgeving begrijpt ze niet, of ze worden weggestuurd bij de voetbalclub vanwege onbegrip. Sommige hebben wel 2/3 scholen gehad. Dus nu moeten ze hier de rust vinden en dat gebeurt niet in een jaar maar heel voorzichtig en kijken wat wil je en waar sta je. En positivisme is daarin het sleutelwoord." Wie is jouw hulpbron? We hebben nu ook de methode hulpbronnen geïntroduceerd in de klas. Die methode stelt: 'wat heb je nodig?' Wanneer? En dat je zelf de regie hebt om keuzes te maken. "En dat is ook wel mooi voor asser, een hulpbron, nee niet dat jij faalt of het niet goed doet, maar wie heb jij nodig om het goed te kunnen doen. En daarvoor is een hulpbron een fantastisch woord. Wie kan jou hulpbron nu even zijn? Het moet voor assers even landen maar na een aantal weken kunnen zij dit ook benoemen."

Communicatie aanpassen op de ASS-leerling	<i>In handje knippen (fysiek)</i> “Ik heb met hem een afspraak, als hij mij wat wil vragen, en ik ben bezig met een andere leerling, dat hij mijn hand vastpakt zodat ik weet, hij wil mij wat vragen en dan knijp ik even terug zodat hij weet: ‘ik weet dat je er bent, en ik kom zo bij je’. Dat werkt. Het is belangrijk om hem het gevoel te geven dat ik weet dat hij er is, hij is op die manier gezien, maar je moet wel even wachten.” <i>‘Huh straks’? (verbaal)</i> Het is voor leerlingen met ASS heel belangrijk om te letten op je taalgebruik. Woorden als straks, of misschien kunnen ze helemaal niks mee. Dat zijn woorden die wij niet gebruiken. Wat is straks? Wanneer is straks? Nee niet straks: ‘we gaan over 5 minuten. Duidelijk. Of doe normaal, wat is normaal? Dat zijn te grote woorden voor deze leerlingen, als je ze wil bereiken moet je deze woorden vermijden’. Concreet, concreet, concreet dat is het sleutelwoord. <i>Foto's ipv picto's (visueel)</i> “Ik kreeg het advies van een autisme expert dat foto's nog beter zijn dan picto's. Dus letterlijk foto's maken van alles wat nu picto's zijn. Bijvoorbeeld tijdens het fruit eten, foto van fruit laten zien zodat de kinderen met ASS weten wat er van hen verwacht wordt
Goed contact met ouders	<i>Papa als hulpbron</i> “De driehoek ouder, kind, school. Dan houden we een driehoek vorm aan omdat we zo belangrijk vinden, Die samenwerking tussen kind, ouder en school. En dat tekenen we uit, vaak ook naar ouders. We laten aan het kind de driehoek zien om uit te leggen dat we met zijn allen samenwerken. We hadden bijvoorbeeld ook een jongetje met ASS en die had zich in 2 weken super aangepast dat wij met zijn allen dachten, wat doe je hier? En na 2 weken ging hij volledig onderuit. Toen heeft zijn vader in de klas naast hem gezeten. Zo knap, zo mooi, zo'n mooie samenwerking. Die jongen had geen kans om uit te spelen en vader heeft er enorm in geïnvesteerd. We hoeven nu maar te zeggen of bellen vader van het gaat harstikke goed of het was net op het randje. Dan is het ook niet voor straf maar dan noemen we het hulpbron”. <i>Heen- en weer schrift</i> “Contact met ouders is ook belangrijk. Want die kunnen soms met hele kleine effectieve tips komen. Zij weten vaak heel goed wat hun kind kan helpen op bepaalde momenten. Het is nuttig om dit uit te wisselen. Bijv. Er gebeurde vandaag dit met je kind. ‘Hoe lossen jullie dit thuis op?’ Gewoon met ouders in contact blijven”
Omgeving prikkelarm maken	<i>Zelfs te druk voor juf</i> “Toen ik hier kwam, vond ik mijn lokaal veel te veel prikkels, knalgele muren en er hingen ook veel dingen aan de muur. Dat heb ik toen overgeschilderd met wit en heel veel zaken van de muur gehaald om rustiger te maken voor mezelf en de kinderen. Ook wil ik de klas helemaal opgeruimd aan het einde van de dag, daar hebben assers veel baat bij. Naturele kleuren op de muren en weinig rommel in de klas. Tevens heb ik het rooster met nijntje plaatjes vervangen met zwart-witte pictogrammen. Die werken goed en zijn voor alle kinderen duidelijk”
Op gang helpen	<i>Samen rekenen</i> “Wanneer een leerling met ASS vastloopt met een taak met bijvoorbeeld rekenen, gaan ik eerst de som voordoen, daarna samen doen en dan vragen of hij het begrepen heeft. Als hij het begrijpt kan hij zelfstandig verder met zijn opdracht.”