

MOET DAT ECHT, SAMENWERKEN? ALS IK HET ZELF DOE WEET IK TENMINSTE DAT HET GOED IS...

Over de bevordering van samenwerkingsvaardigheden van leerlingen met ASS

Instelling:	Hanzehogeschool
Faculteit:	Pedagogische Academie
Student:	Anna Emmink
Studentnummer:	334382
Vak code:	PBVH3LONDZ
Opdrachtgever:	Anne-Wil Grave
School/instelling:	VSO Erasmusschool
Begeleider Pedagogische Academie:	Aline Oelen
Datum inlevering:	31-01-2023

SAMENVATTING

Samenwerkingsvaardigheden, vaardigheden die je nodig hebt om een samenwerking met anderen succesvol te kunnen laten verlopen, zijn in onze huidige samenleving onmisbaar. Denk hierbij aan het luisteren naar anderen, het delen van je eigen mening en het respecteren van een ander en zijn mening. Deze vaardigheden komen niet bij iedereen van nature. Bij jongeren met Autisme Spectrum Stoornis (ASS) is het bekend dat zij moeite hebben met sociale interacties. Uit eerder onderzoek op de school was gebleken dat de huidige sociale vaardigheidstraining niet aansluit bij deze doelgroep. Deze school was op zoek naar een manier hoe zij deze leerlingen beter zouden kunnen ondersteunen in deze bevordering van de samenwerkingsvaardigheden. Dit onderzoek had als doel om de leerkrachten van deze VSO-school meer inzicht te geven in hoe deze begeleiding op het moment wordt geregeld, welke uitdagingen de docenten zien bij deze leerlingen, op vlak van het bevorderen van samenwerkingsvaardigheden en wat zij nodig hebben om deze leerlingen hier nog beter in te ondersteunen. Hierbij hoort de hoofdvraag:

'Welke lesinhoud en lesomstandigheden hebben de leerkrachten van deze VSO school nodig om de samenwerkingsvaardigheden te bevorderen bij leerlingen met ASS?'

Om deze vraag te beantwoorden is er literatuuronderzoek gedaan naar samenwerkingsvaardigheden, wat ASS inhoudt, waar leerlingen met ASS tegenaanlopen op het gebied van samenwerkingsvaardigheden, wat leerlingen met ASS nodig hebben om verder te ontwikkelen in hun samenwerkingsvaardigheden en wat de leerkracht hierin kan betekenen. Deze informatie is verwerkt in de opzet voor een focusgroep. Hier werden twee leerkrachten en een gedragsdeskundige bevraagd over wat op het moment wordt toegepast voor de samenwerkingsbevordering van deze leerlingen. Het ging over werkvormen, lesinhoud en lesomstandigheden die hierbij helpend zijn. Ook werden de uitdagingen waar de leerkrachten zelf tegenaan liepen besproken en de mogelijke kansen voor in de toekomst op dit vlak. Naar aanleiding van de uitkomsten van de focusgroep, zijn de thema's en voorstellen verwerkt in een enquête. Deze enquête is ingevuld door 14 leerkrachten, waarvan twee praktijkdocenten. Hierin hebben zij de huidige situatie kunnen aangeven. Vervolgens hebben zij kunnen aangeven in hoeverre zij een ondersteuningsbehoefte zagen bij hun leerlingen met ASS op het gebied van samenwerkingsvaardigheden. Vervolgens kregen ze vragen over de effectiviteit van verscheidene aanpakken en werkvormen. Daarna werd ze gevraagd naar beperkende situaties. Als laatste kregen ze de kans om aan te geven welke kansen zij zagen voor in de toekomst.

De resultaten van dit onderzoek toonden aan, dat de leerkrachten de grootste ondersteuningsbehoefte van hun leerlingen met ASS zagen, in het vragen van hulp en feedback, empathie tonen en het effectief kunnen communiceren met anderen. Dit werd ook beaamd door de literatuur. Daarnaast waren er ook praktische belemmeringen, niet alle leerlingen zijn bijvoorbeeld tegelijk aanwezig. Het maatwerk wat op deze school wordt geboden, legt de focus op het uitbreiden van de schooldagen, op een tempo wat past bij wat de leerling aankan. Op het gebied van lesinhoud kwam duidelijk naar voren dat voorspelbaarheid, rust en een veilige sfeer in de klas de basis waren voor het slagen van een les waarin samenwerkingsvaardigheden centraal staat. Leerlingen die verder achterlopen op dit vlak zouden baat hebben bij één op één begeleiding. Voor andere leerlingen zou samenwerken in een groep wel kunnen, dus kijken naar wat de leerling op dat moment kan. Door als leerkracht te weten wat de struikelblokken zijn van de leerlingen, kan hij daar de lesinhoud op toespitsen. Op het moment van het onderzoek was er niet één methode waar mee werd gewerkt. De leerkrachten gaven aan dat het aanschaffen van een passende methode of een school breed aanbod, een gewenste oplossing zou zijn. Op het moment van de uitvoering van dit onderzoek zijn er alleen geen effectief bewezen SoVa-trainingen voor deze leerlingen, die ondersteund in het aanleren van de samenwerkingsvaardigheden. Een andere optie was het bewuster inzetten van Inspiratieplein, om leerlingen in 'echte' situaties te laten oefenen.

De aanbeveling licht toe hoe deze school de ondersteuning bij de bevordering van de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen in de toekomst kan versterken. Bijvoorbeeld door zelf een methode te ontwikkelen en te implementeren. Een andere optie is om Inspiratieplein bewuster in te zetten, omdat de leerlingen hier de kans krijgen om de geleerde strategieën in 'echte' situaties te oefenen. Ook zijn nemen de leerlingen met plezier deel aan het Inspiratieplein.

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	2
HOOFDSTUK 1: INTRODUCTIE	4
1.1 AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK	4
1.2 PROBLEEMSTELLING	5
1.3 THEORETISCH KADER	6
1.3.1 WAT IS ASS?	6
1.3.2 WELKE VAARDIGHEDEN ZIJN NODIG OM TOT SAMENWERKING TE KOMEN?	6
1.3.3 WAT ZIJN DE UITDAGINGEN VAN LEERLINGEN MET ASS OP HET VLAK VAN SAMENWERKEN?	6
1.3.4 WAT HEBBEN DE LEERLINGEN MET ASS, VOLGENS DE LITERATUUR, NODIG OM HUN SAMENWERKINGSVAARDIGHEDEN TE BEVORDEREN?	7
1.3.5 WAT IS ER BEKEND OVER DE INVLOED VAN LESINHOUD EN LESOMSTANDIGHEDEN OM LEERLINGEN MET ASS TE ONDERSTEUNEN IN HET BEVORDEREN VAN HUN SAMENWERKINGSVAARDIGHEDEN?	7
1.4 ONDERZOEKSVRAGEN EN HYPOTHESE	9
HOOFDSTUK 2: METHODE	10
2.1 DATAVERZAMELING	10
2.2 ONDERZOEKSGROEP	11
2.2.1. FOCUSGROEP	11
2.2.2. ENQUETE	11
2.3 OPERATIONALISATIE	12
2.4 PROCEDURE AFNAME MEETINSTRUMENTEN	14
2.5 DATA-ANALYSE	15
2.6 BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT	16
HOOFDSTUK 3: RESULTATEN	17
3.1 ANALYSE FOCUSGROEP	17
3.1.1 LESOMSTANDIGHEDEN	17
3.1.2 WERKVORMEN	17
3.1.3 LESINHOUD	17
3.1.4 UITDAGINGEN	17
3.1.5 KANSEN	18
3.2 ANALYSE ENQUETE	19
3.2.1 BEGINSITUATIE	19
3.2.2 SAMENWERKINGSVAARDIGHEDEN	20
3.2.3 BEPERKENDE FACTOREN	20
3.2.4 EFFECTIVITEIT VERSCHIEDENE AANPAKKEN	20
3.2.5 KANSEN VOOR IN DE TOEKOMST	20
HOOFDSTUK 4: DISCUSSIE	22
4.1 CONCLUSIE	22
4.2 DISCUSSIE	24
4.3 AANBEVELINGEN	26
4.3.1 AANBEVELINGEN VOOR DE SCHOOL	26
4.3.2 AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK	26
LITERATUUR	27

HOOFDSTUK 1: INTRODUCTIE

1.1 AANLEIDING VAN HET ONDERZOEK

De onderzoeksschool is een cluster 4 VSO school van RENN4 in Groningen, waar onderwijs door middel van maatwerk op niveau arbeid tot en met VWO wordt aangeboden. Bij deze leerlingen is er vooral sprake van meervoudige problematiek. De leerlingen zijn door verschillende omstandigheden voor een langere tijd niet naar school geweest. De leerlingen tonen over het algemeen internaliserend gedrag en hebben baat bij structuur, vanwege onder andere hun ASS (Autisme Spectrum Stoornis) diagnose. Leerlingen zitten maximaal 3 jaar op deze school. Het doel is uitstroom naar bijvoorbeeld vervolgonderwijs, (beschut)werk of dagbesteding.

De aanleiding van dit onderzoek was een onderzoek van de stagiaire orthopedagogiek. Zij onderzocht vorig schooljaar in hoeverre de methode TOPs! passend is voor sociale vaardigheidstraining voor de leerlingen op deze school. Uit dit onderzoek kwam dat TOPs! niet aansluit bij leerlingen die internaliserend gedrag vertonen. TOPs! bestaat uit sociale vaardigheidslessen die een beroep doen op de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen. Bij leerlingen met internaliserende gedragsproblematiek en ASS, zien we dat zij moeite hebben met samenwerken. Hierdoor sluit deze methode niet aan bij de doelgroep op de onderzoeksschool. Daarnaast is TOPs! onvoldoende wetenschappelijk onderbouwd en niet als effectief bewezen. Er is nog geen nieuwe interventie gevonden die aansluit bij de behoeften van deze leerlingen. Voordat hier een nieuwe keuze in wordt gemaakt, is er vanuit de school een wens om inzichtelijk te maken wat de leerkrachten passend vinden. Hierin ligt de kern bij de lesinhoud, gezien de interesses van de doelgroep, en ook de lesomstandigheden waarin deze lessen worden aangeboden, gezien de bijzondere aanpak van een maatwerkschool.

Wanneer een leerling in de pubertijd komt, komt hij in aanraking met nieuwe sociale omstandigheden en rollen waar hij eerder nog niet aan blootgesteld werd (Bijstra et al., 1993). Hierbij is het van groot belang dat de leerling zich door ontwikkelt in sociale vaardigheden, omdat hij/zij steeds meer zonder hulp van ouders en verzorgers met deze omstandigheden en rollen zal moeten omgaan. Dit kan worden aangeleerd middels sociale vaardigheidstraining (SoVa-training). Vaak worden SoVa-trainingen gegeven aan groepen jongeren waarbij problemen op dit vlak al zichtbaar aanwezig zijn. Hieronder vallen ook leerlingen met ASS, of überhaupt leerlingen op het (voortgezet) speciaal onderwijs. De meeste SoVa-trainingen focussen op corrigerende interventies, om onwenselijk gedrag bij te sturen. Echter blijkt preventieve SoVa-training, wanneer het kind nog geen afwijkend gedrag laat zien, doeltreffender in het aanleren en bevorderen van gedrag in sociale situaties. Hoe eerder geleerd hoe groter de kans dat latere problemen worden voorkomen. Preventief werken met leerlingen met ASS is alleen lastig, gezien er al problemen zijn vastgesteld op sociaal vaardig gebied om een diagnose te stellen. Uiteraard kan er dan wel SoVa-training worden ingezet om latere obstakels op dit gebied te verminderen.

Samenwerken in onze huidige maatschappij is haast onontkoombaar, op werk, school en privé zal je situaties tegenkomen waar samenwerken een vereiste is. Uit de conclusie van het vorige onderzoek, bleek ook dat de leerlingen hier het meest in te leren hebben. Om de leerlingen zo goed mogelijk voor te bereiden op het leven na hun schoolcarrière, wordt er de keuze gemaakt om te focussen op het aspect samenwerken binnen de sociale vaardigheidsbevordering van de leerlingen met ASS.

1.2 PROBLEEMSTELLING

De hoofdvraag '**Welke lesinhoud en lesomstandigheden hebben de leerkrachten van deze VSO-school nodig om de samenwerkingsvaardigheden te bevorderen bij leerlingen met ASS?**' zal worden beantwoord door een beschrijvend onderzoek uit te voeren. Dit onderzoek bestaat uit een focusgroep en een enquête, en resulteert in een advies voor de school.

Allereerst wordt er gekeken naar wat de literatuur zegt over de doelgroep van de onderzoeksschool en samenwerkingsvaardigheden. Naar aanleiding van het literatuuronderzoek, zal het interview met de focusgroep worden opgesteld. Deze informatie wordt meegenomen in een enquête voor alle leerkrachten.

Voor het literatuuronderzoek zijn de volgende vragen opgesteld:

- Wat is ASS?
- Welke vaardigheden zijn nodig om tot samenwerking te komen?
- Wat zijn de uitdagingen van leerlingen met ASS op het vlak van samenwerken?
- Wat hebben de leerlingen met ASS, volgens de literatuur, nodig om hun samenwerkingsvaardigheden te bevorderen?
- Wat is er bekend over de invloed van lesinhoud en lesomstandigheden om leerlingen met ASS te ondersteunen in het bevorderen van hun samenwerkingsvaardigheden?

Uiteindelijk zal dit onderzoek de school inzicht geven in hun wensen en hoe deze zich verhouden tot de literatuur. Ook zal de kennis en kunde op het gebied van samenwerkingsbevordering die zij op het moment in school hebben belicht worden. Er zal een advies geschreven worden voor mogelijke vervolgstappen om de samenwerkingsvaardigheden van deze leerlingen verder te bevorderen. Het doel is om met dit onderzoek de school houvast te bieden in het kiezen of creëren van een passende SoVa-training, ter bevordering van de samenwerkingsvaardigheden van hun doelgroep

1.3 THEORETISCH KADER

1.3.1 WAT IS ASS?

Autisme Spectrum Stoornis, (ASS), kan worden gediagnostiseerd als er voldaan wordt aan bepaalde criteria zoals opgesteld in de DSM-5:

- Een aanhoudende achterstand in sociale interactie en communicatie
- Beperkte, zich herhalende patronen van gedragingen, interesses en activiteiten
- De symptomen veroorzaken belemmeringen in het dagelijks leven

Deze problemen moeten zich in de vroege ontwikkeling voordoen en moeten niet worden veroorzaakt door andere factoren, bijvoorbeeld een intellectuele beperking (American Psychiatric Association, 2020). In 70% van de gevallen gaat ASS gepaard met andere psychiatrische symptomen die buiten de bovengenoemde criteria vallen. Hierbij valt te denken aan dyslexie, dyscalculie, maar ook bijvoorbeeld ADHD of OCD (Hengeveld et al., 2014). Dit is ook het geval bij leerlingen van deze school: bij veel van de leerlingen is er sprake van een meervoudige problematiek.

1.3.2 WELKE VAARDIGHEDEN ZIJN NODIG OM TOT SAMENWERKING TE KOMEN?

Onder samenwerken wordt verstaan dat er met meerdere personen naar één doel toe wordt gewerkt. Binnen sociale vaardigheidstraining is het onderdeel samenwerken een onderwerp dat altijd aan bod komt. Om tot samenwerking te kunnen komen is de omgang met anderen van essentieel belang. Met samenwerkingsvaardigheden worden de vaardigheden die je nodig hebt om tot samenwerking te kunnen komen bedoeld (Binkley et al., 2010). Hieronder wordt verstaan:

- Herkennen en erkennen van de verschillende rollen binnen een groep.
- Het geven en ontvangen van hulp en feedback.
- Open staan voor verschillende ideeën.
- Empathie kunnen tonen.
- Afspraken maken, deze na kunnen komen en onderhandelen binnen een groep.
- Kunnen functioneren binnen een groep.
- Effectief kunnen communiceren met anderen, hieronder valt ook luistervaardigheid.

1.3.3 WAT ZIJN DE UITDAGINGEN VAN LEERLINGEN MET ASS OP HET VLAK VAN SAMENWERKEN?

In een onderzoek naar het effect van sociale vaardigheidstraining bleek in de nulmeting al dat leerlingen die meededen aan de training, al begonnen met een ruime achterstand op sociaal vaardig gebied (Dekker et al., 2016). Deze leerlingen waren gemiddeld 6,5 jaar op dit vlak terwijl ze zelf 11 jaar waren.

Het is bekend dat een gebrek aan sociale vaardigheden leidt tot negatieve gevolgen voor jongeren met autisme in het functioneren op interpersoonlijk-, beroepsmatig-, schools- en emotioneel functioneren (Neef et al., 2010). Het blijkt dat tijdens sociale vaardigheidstrainingen jongeren vooral beter worden in samenwerken binnen de groep waarin de training wordt aangeboden. De groei in spontane interacties buiten de groep blijft uit (Neef et al., 2010).

Uit onderzoek is gebleken dat sociale vaardigheidstrainingen, bij jongeren met ASS, alleen gedurende de training zorgt voor een minimale groei in sociale vaardigheid (Dekker et al., 2016). Op langere termijn blijkt dat de leerlingen in het halve jaar na de sociale vaardigheidstraining zich niet verder ontwikkelen met de handvatten die de training ze heeft geboden. Het toepassen van de geleerde vaardigheden kunnen de jongeren dus niet effectief inzetten in wisselende sociale situaties. Wel zagen de onderzoekers dat de leerlingen die in de controlegroep (care as usual) zaten, op sociaalvaardig gebied geen vordering boekten. Er valt te speculeren dat dit voortkomt uit dat leerlingen met ASS niet in staat zijn om situatie patronen te herkennen naar aanleiding van gebeurtenissen of belevenissen (Aarons et al., 2000). Ze ervaren de wereld in losse fragmenten waarin eerdere ervaringen niet aan een nieuwe context worden gekoppeld; dit wordt ook wel gebrekkige sociale coherentie genoemd.

Leerlingen met ASS imiteren anderen, zonder zich bewust te zijn van het doel of de betekenis van de handeling of uitspraak (Berckelaer-Onnes et al., 2012). Dit kunnen ze wel leren, maar dit moet expliciet aangeleerd worden. Hierbij is het dus van belang dat er extra aandacht wordt besteed aan het doel van aangeleerde handelingen. Dit is ook van belang in sociale situaties. Je kunt je namelijk niet op iedere sociale situatie voorbereiden.

1.3.4 WAT HEBBEN DE LEERLINGEN MET ASS, VOLGENS DE LITERATUUR, NODIG OM HUN SAMENWERKINGSVAARDIGHEDEN TE BEVORDEREN?

Naarmate kinderen ouder worden, wordt het steeds belangrijker om sociale vaardigheidstraining uit te breiden tot het ontwikkelen en ondersteunen van levensvaardigheden (Aarons et al., 2000). Dit betekent dat leerlingen de geleerde strategieën op waardevolle en nuttige manieren leren toepassen voor later in hun leven. Hier speelt samenwerken een groot aandeel in.

Uit onderzoek is gebleken dat sociale vaardigheidstraining voor jongeren met ASS bijdraagt aan het zelfvertrouwen en een positief gevoel bij sociale situaties (Tse et al., 2007). Dit komt voort uit dat deze leerlingen beter weten wat er van hen verwacht wordt in deze situaties en wat zij van zo'n situatie kunnen verwachten: het maakt sociale interacties meer voorspelbaar. Denk hierbij bijvoorbeeld aan het verdelen van taken als je met elkaar gaat samenwerken. Je verdeelt wat er moet gebeuren en bespreekt een moment om het af te hebben. Hier worden wederzijdse verwachtingen uitgesproken en afspraken gemaakt.

Bij het aanbieden van sociale vaardigheidstraining aan leerlingen met ASS is het belangrijk om aandacht te schenken aan waar de leerlingen zelf tegenaan lopen (Neef et al., 2010). Door dicht bij de leerling te blijven, is de kans groter dat de leerling de aangeleerde vaardigheden kan toepassen in zijn/haar dagelijks leven. Om deze struikelblokken te leren kennen en te kunnen benoemen, is het voor deze jongeren belangrijk om eerst te begrijpen hoe hun eigen hoofd in elkaar steekt. Hierbij kan psycho-educatie meer inzichten geven. Hier leert de jongere meer over de diagnose en worden er handvatten aangereikt om hier mee te leren omgaan. Nadat de jongere beter begrijpt hoe hij/zij zelf werkt is er ruimte om meer te gaan leren over de omgang met anderen.

Veel sociale vaardigheidstrainingen gaan uit van het werken in groepsverband, mede omdat je hierin verscheidene situaties kan uitspelen. Sociale vaardigheid is immers in omgang met anderen. De vraag blijft wel of sociale vaardigheidstraining in groepsverband de meest passende aanpak is voor deze jongeren (Dekker et al., 2016). Dit ligt vooral in het motivatiegebrek van leerlingen en de beperkte leertransfer van de situaties aangeboden tijdens de sociale vaardigheidstraining in groepsverband naar echte sociale situaties. Doordat de leerlingen de wereld in fragmenten ervaren is het lastig voor hen om een rollenspel in de klas te vertalen naar een werkelijke situatie.

Digitale sociale vaardigheidswerkvormen bieden mogelijk meer maatwerk dan de bekende sociale vaardigheidstrainingen in groepsverband (Veer et al., 2018). Door een oefenvorm meer te kunnen personaliseren naar de specifieke leerpunten en interesses van het kind, zou technologie de werkzame elementen van sociale vaardigheidstraining kunnen versterken door aan persoonlijke leerdoelen te werken en het 'waarom' van een doel of oefening duidelijk te maken. Doordat geen enkel kind met ASS hetzelfde is, is dit van groot belang.

In het kort, deze leerlingen hebben duidelijkheid nodig over welke aanpak ze wanneer kunnen toepassen. Ze hebben inzicht nodig in wat ze kunnen verwachten van een bepaalde situatie. Daarbij blijkt zelfkennis en kennis van hun diagnose ook van groot belang om de sociale situatie te overzien.

1.3.5 WAT IS ER BEKEND OVER DE INVLOED VAN LESINHOUD EN LESOMSTANDIGHEDEN OM LEERLINGEN MET ASS TE ONDERSTEUNEN IN HET BEVORDEREN VAN HUN SAMENWERKINGSVAARDIGHEDEN?

1.3.5.1 INVLOED VAN LESINHOUD

Wanneer de leerkracht de lesopbouw laat aansluiten op de groei van de leerling, wordt het voor de leerling makkelijker om de leercurve voort te zetten. Beginnend bij de kennismaking onderling -zo weten de leerlingen wie ze voor zich hebben- kan de leerkracht de leerlingen basisvaardigheden bij het voeren van gesprekken aanleren (Neef et al., 2010). Wanneer de basis is gelegd kan de stap naar het uitdrukken en communiceren van gevoelens gezet worden. Dit geeft de leerlingen handvatten om meer diepgaande gesprekken te voeren. In deze beginfasen is het belangrijk dat er in het programma veel ruimte wordt geboden aan de leerling om veel over zichzelf en zijn eigen gevoel te kunnen vertellen (Neef et al., 2010). Vanuit die basis kunnen de leerlingen steeds meer oefenen met meningen delen en het overleggen met anderen. Als de leerkracht in deze opbouw extra let op de toepassing van de reeds door de leerlingen geleerde

vaardigheden, begeleid hij het proces van individueel delen naar steeds meer in samenwerking met anderen in gesprek zijn (Neef et al., 2010).

Leerlingen met ASS hebben soms moeite met het interpreteren van metaforen, beeldspraak en grappen (Aarons et al., 2000). De leerkracht kan deze leerlingen hierin helpen door in zijn uitleg te focussen op de begripsvorming, het begrijpen van wat er nou werkelijk gezegd wordt (Aarons et al., 2000). Wanneer deze leerlingen meer inzicht krijgen in wanneer een grap grappig is helpt dit met het tempo van sociale interacties. Dit zal van de leerkracht veel herhaling vragen en ook niet altijd makkelijk verlopen, maar het geeft deze leerlingen wel meer houvast (Aarons et al., 2000). Door bijvoorbeeld het nieuws als aanknopingspunt voor een gesprek te gebruiken, kan de leerkracht de leerling uitdagen om een gesprek te voeren wat niet alleen over eigen bezigheden gaat (Aarons et al., 2000). Daarnaast kan er in zo'n gesprek ook geoefend worden met het herkennen van enkele signalen van desinteresse. Het gebruik van rollenspellen kan ook werken als een effectieve leerschool voor deze leerlingen (Aarons et al., 2000). Door te oefenen met verschillende situaties vanuit de samenleving, bijvoorbeeld een leugen om bestwil, excuses maken, of de leerling zich assertief laten opstellen, helpt de leerkracht mee aan het inslijten en herkennen van deze situaties (Aarons et al., 2000). Zo is de leerling als het een volgende keer in het echt voorkomt al iets meer voorbereid voor zo'n voorval. Daarnaast is het ook belangrijk om ook te oefenen met sympathie en bezorgdheid tonen aan een ander (Aarons et al., 2000). Hierin wordt namelijk van de leerlingen gevraagd om beroep te doen op verscheidene van de eerder aangeboden aanpakken.

1.3.5.2 INVLOED VAN LESOMSTANDIGHEDEN

Uit onderzoek is gebleken dat het creëren van een veilige sfeer in de klas van groot belang is om tot leren te kunnen komen (Neef et al., 2010). Wanneer jongeren met ASS zich op hun gemak voelen, zullen zij meer ruimte ervaren om hun eigen inzichten met de klas te delen. Om dit doel te behalen zijn de keuzes die de leerkracht maakt van groot belang (Neef et al., 2010).

Het is van belang dat de leerkracht zo concreet mogelijk is naar de leerlingen in zijn uitleg en verwachtingen (Berckelaer-Onnes et al., 2012). Door de leerlingen een rustige en gestructureerde omgeving te bieden, geeft de leerkracht de leerling minder kans om te worden afgeleid door externe prikkels. Dit kan de leerkracht bewerkstelligen door samen met de leerlingen op te ruimen voordat hij begint met de samenwerkingsbevordering. Het kan ook helpend zijn voor de leerlingen wanneer de leerkracht deze lessen en oefeningen telkens op hetzelfde moment in de week aanbiedt, deze regelmaat helpt met het veiligheidsgevoel van deze leerlingen.

Wanneer de leerkracht ervoor kiest om te oefenen in echte sociale situaties, worden deze situaties en de gevoelens die hierbij komen kijken meer tastbaar en inzichtelijk voor deze leerlingen (Aarons et al., 2000). Dit kan de leerkracht doen door ontmoetingen in het dagelijks leven op te zoeken met deze leerlingen. Zo kunnen zij in het echt oefenen met bijvoorbeeld het vragen van hulp en hun eigen grenzen aangeven. Het helpt deze jongeren om strategieën voor te bespreken en te kunnen oefenen, ook voor wanneer ze in voor hen, of voor een ander, sociaal onprettige situaties komen. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht de jongere met autisme bewust maakt dat wanneer mensen hen slecht of gemeen behandelen, dit niet hun fout is.

Het is belangrijk voor deze leerlingen om te leren van ervaringen. Dit vraagt van de leerkracht veel geduld en tijd. Voor de relatie tussen leerling en leerkracht is het van belang dat de leerlingen weten wat ze aan hun leerkracht hebben, dit kan de leerkracht tonen door zijn afspraken na te komen. Wanneer de leerkracht zijn handelen blijft toelichten en herhalen, telkens net in een andere situatie, is het voor de leerling makkelijker om de verschillende situaties aan dezelfde handvatten te koppelen. Voor de leerkracht is het belangrijk om zich bewust te blijven van dat het brein van deze leerlingen anders werkt, veel zaken die anderen kunnen aanvoelen zal de leerkracht hen moeten aanleren. Wel kunnen deze leerlingen steeds beter worden in de omgang met anderen.

1.4 ONDERZOEKSVRAGEN EN HYPOTHESE

Op de onderzoeksschool zitten leerlingen met internaliserend gedrag, waaronder leerlingen met ASS. Het is bekend dat leerlingen met ASS, moeite hebben met sociale omgang en samenwerken. Deze leerlingen hebben ondersteuning nodig om hun samenwerkingsvaardigheden te bevorderen. De volgende vragen zijn opgesteld om inzicht te krijgen in wat er nu op de onderzoeksschool door de leerkrachten wordt gedaan, om de leerlingen te ondersteunen in de bevordering van hun samenwerkingsvaardigheden en waar de mogelijkheden voor verbetering liggen. De praktijkonderzoeksvragen zijn:

- Welke uitdagingen in het bevorderen van samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen met ASS, zien de leerkrachten in de klas?
- Wat doen de leerkrachten op dit moment al om de leerlingen met ASS te ondersteunen in deze uitdagingen, op gebied van lesomstandigheden?
- Wat doen de leerkrachten op dit moment al om de leerlingen met ASS te ondersteunen in deze uitdagingen, op gebied van lesinhoud?
- Wat hebben de leerkrachten van deze school nodig om hun leerlingen nog beter te begeleiden bij de bevordering van hun samenwerkingsvaardigheden?

Op basis van de literatuur wordt verwacht dat de leerkrachten de volgende uitdagingen benoemen in het bevorderen van samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen met ASS:

- De leerling is veel bezig zijn met eigen interesses (American Psychiatric Association, 2020). Deze leerlingen kunnen ontzettend veel aandacht tonen aan onderwerpen die hen interesseren, soms zijn ze het liefst alleen daar mee bezig, maar vinden het lastig om de aandacht erbij te houden als het gaat over iets waar zij minder in geïnteresseerd zijn. Dit kan het ook lastig maken voor de leerling om zich te verplaatsen in een ander, omdat hij het zelf anders beleeft en zich moeilijk kan inbeelden dat het voor een ander niet zo hoeft te zijn.
- De leerling kan situatiepatronen niet aan elkaar koppelen (Aarons et al., 2000). Deze leerlingen beleven de wereld in fragmenten en zien soms het verband tussen verschillende situaties niet. Dit kan ervoor zorgen dat het deze leerlingen niet lukt om de geleerde vaardigheden naar hun dagelijks leven te vertalen.
- De leerling heeft moeite met het interpreteren van beeldspraak, grappen en metaforen (Aarons et al., 2000). De leerlingen interpreteert de uitspraak letterlijk en dit kan de vaart uit de sociale interactie halen.

De verwachting over het antwoord op de tweede vraag is, dat op het moment TOPs! wordt aangeboden in één klas. De andere leerkrachten bieden waarschijnlijk sporadisch, in hun klas een les of een oefening aan naar aanleiding van een incident of voorafgaand aan Inspiratieplein. De praktijkdocenten zullen dit mogelijk al meer in hun lessen hebben geïntegreerd, omdat er binnen deze lessen meer mogelijkheid is voor interactie.

Kijkend naar de lesomstandigheden wordt er op basis van de literatuur verwacht, dat de leerkrachten zullen aangeven dat deze leerlingen gebaat zijn bij rust, structuur en een bepaalde regelmaat in de lessen (Berckelaer-Onnes et al., 2012). De lesinhoud is vermoedelijk zeer afhankelijk van de leerlingen die de leerkrachten voor zich hebben. Door het sporadische aanbod, zullen de leerkrachten voornamelijk aan sluiten op de uitdagingen waar de leerlingen op dat moment tegenaan lopen. Deze aanpak zorgt ervoor, dat de strategieën die worden aangeboden makkelijker door de leerlingen worden opgepakt (Neef et al., 2010).

Er kan worden verwacht dat de leerkrachten meer houvast willen, bijvoorbeeld in de vorm van een nieuwe methode of een lessenreeks. Deze vraag zal duidelijk gesteld moeten worden om achter de inhoudelijke en organisatorische eisen te komen.

HOOFDSTUK 2: METHODE

2.1 DATAVERZAMELING

In dit onderzoek is gekozen voor een combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Het kwalitatief onderzoek bestaat uit een focusgroep. Hierin zullen de volgende praktijkonderzoeksvragen worden beantwoord:

- *Welke uitdagingen in het bevorderen van samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen met ASS, zien de leerkrachten in de klas?*
- *Wat doen de leerkrachten op dit moment al om de leerlingen met ASS te ondersteunen in deze uitdagingen, op gebied van lesinhoud? En op gebied van lesomstandigheden?*
- *Wat hebben de leerkrachten van deze school nodig om hun leerlingen nog beter te begeleiden bij bevordering van samenwerkingsvaardigheden?*

De focusgroep is gekozen als verrijking van dit onderzoek, omdat deze vorm van bevragen de meeste ruimte biedt voor de gevoelens, overtuigingen, ervaring en reacties van de proefpersonen (Gibbs, 1997). Dit komt meer naar voren in de sociale setting die de focus groep biedt dan wanneer er een interview zou worden afgenomen. Voor dit onderzoek is dit een waardevol meetinstrument omdat het van belang is dat er van verschillende invalshoeken naar dit vraagstuk gekeken wordt. De keuze voor de deelnemers is ontstaan omdat zij het langst met de vernieuwing van de sociale vaardigheidstraining bezig zijn.

Om te kijken of de uitkomsten van de focusgroep breed worden gedragen binnen dit team, zullen de vragen in de enquête gebaseerd worden op de uitkomsten van de focusgroep. De enquête zal de praktijkonderzoeksvragen verder beantwoorden.

Door de leerkrachten, praktijkdocenten en TOPs! trainers anoniem een enquête te laten invullen wordt er een ruim beeld geschetst over wat er nu al gedaan wordt om de leerlingen met ASS te begeleiden in de samenwerkingsbevordering. Dit is het kwantitatieve deel van dit onderzoek.

De focusgroep en de enquête zullen resulteren in een duidelijke nulmeting. Hierin wordt beschreven wat er nu al wordt gedaan. Daarnaast zal een advies voor de toekomst gegeven worden, waarin uitgelegd wordt wat er nog meer of anders zou kunnen worden aangeboden op het gebied van de bevordering van de samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen met ASS op deze school.

2.2 ONDERZOEKSGROEP

2.2.1. FOCUSGROEP

De focusgroep bestond voor dit onderzoek uit drie proefpersonen: een gedragsdeskundige en twee leerkrachten. Alle drie vrouwen, tussen de 26 en de 54 jaar oud. Ze hebben tussen de twee en de 32 jaar ervaring met deze doelgroep. Twee proefpersonen zijn lid van de Sociale vaardigheid werkgroep van de onderzoeksschool. Zij zitten in deze werkgroep uit interesse voor dit onderwerp en denken mee over hoe de school vervolgstappen kan gaan zetten in een verbeterde versie van het aanbod wat de leerlingen nu wordt geboden.

Op deze school zien de leerkrachten en praktijkdocenten de leerlingen bijna dagelijks. Zij hebben de meeste kennis van wat de leerlingen kunnen en wat het huidige aanbod is voor samenwerkingsbevordering binnen de klas. De praktijkdocenten zijn alleen gevraagd om de enquête in te vullen. Hiervoor is gekozen, omdat de er voor ieder praktijkvak maar één leerkracht is, op horeca na. Dit zou voor deze fase een vertekend beeld kunnen scheppen, wat de validiteit van de conclusie in twijfel kan trekken.

Om ervoor te zorgen dat deze vraag vanuit verschillende disciplines wordt bekeken, is er ook een gedragsdeskundige aanwezig in de focusgroep. De gedragsdeskundigen hier op school werken binnen het raakvlak van zorg en onderwijs.

2.2.2. ENQUETE

Met de enquête zullen leerkrachten, praktijkdocenten en de TOPs!-trainers worden bevraagd. Zoals in de vorige paragraaf toegelicht zien de leerkrachten en praktijkdocenten de leerlingen iedere dag en hebben zij een goed overzicht van wat er op het moment wordt aangeboden. De leerlingen Daarnaast is er eerder ook sociale vaardigheidstraining aangeboden. Daarom is het van belang dat de TOPs! trainers bij dit onderzoek betrokken worden. Zij zijn namelijk op de hoogte van hoe de eerdere sociale vaardigheidstraining in elkaar steekt en hebben de werking van de training op de leerlingen ook meegemaakt. De enquête zal naar aanleiding van de uitkomsten van de focusgroep worden opgesteld. Met deze enquête wordt gekeken naar wat de leerkrachten en praktijkdocenten nodig hebben om de leerlingen te ondersteunen in de samenwerkingsvaardigheden.

De enquête zal worden ingevuld door 14 leerkrachten, waarvan 4 mannen en 10 vrouwen, met een leeftijd tussen de 27 en 59 en tussen de 1 en 32 jaar ervaring met de doelgroep. De enquêtes zullen digitaal worden verstuurd, waarna de leerkrachten twee weken hebben om deze in te vullen.

2.3 OPERATIONALISATIE

Meetbaar maken van de begrippen uit je onderzoeksvraag, operationalisatieschema:

Te meten begrip	Deelaspecten	Items in meetinstrument	Literatuur
Lesinhoud	Onderwerpen, werkvormen	Welke werkvormen met als doel bevordering van de samenwerkingsvaardigheden heb je met jouw leerlingen met ASS, uitgeprobeerd en wat was hiervan het effect? Zou je een aantal voorbeelden kunnen geven van bepaalde lessituaties? Welke uitdagingen zie je voor jezelf in het begeleiden van deze leerlingen met ASS bij het bevorderen van hun samenwerkingsvaardigheden, op het gebied van lesinhoud?	(Neef et al., 2010). (Binkley et al., 2010).
Lesomstandigheden	Lokaal, tijd, sfeer	Welke lesomstandigheden hebben naar jouw idee invloed op het succes van een samenwerking les bij jou in de klas? Hoe vaak in de week bied je op het moment opdrachten aan waarin samenwerken centraal staat? Welke uitdagingen zie je voor jezelf in het begeleiden van deze leerlingen met ASS bij het bevorderen van hun samenwerkingsvaardigheden, op het gebied van lesomstandigheden?	(Berckelaer-Onnes et al., 2012)
Samenwerkingsvaardigheden bevorderen	Begeleiden bij...	Wat heb jij nodig om jouw leerlingen met ASS nog beter te kunnen begeleiden in de bevordering van hun samenwerkingsvaardigheden?	(Binkley et al., 2010).
Leerlingen met ASS	Hoeveelheid, uitdagingen doelgroep	Hoeveel leerlingen met ASS zitten er in jouw klas? Welke uitdagingen zie je bij jouw leerlingen met ASS, bij het bevorderen van hun samenwerkingsvaardigheden?	(American Psychiatric Association, 2020).

De operationalisatie van dit onderzoek is hierboven verwerkt in een operationalisatieschema. Middels dit schema zijn de doelen van de focusgroep en de enquête inzichtelijk gemaakt, door deze onder te verdelen in begrippen, deelaspecten en items. Om een inhoudelijk beeld te krijgen van welke uitdagingen en kansen de leerkrachten nu zien in het bevorderen van de samenwerkingsvaardigheden van leerlingen met ASS, wordt er een focusgroep georganiseerd, bestaande uit de leden van de Sociale vaardigheidswerkgroep. De focusgroep is opgesteld naar aanleiding van vier kernbegrippen; lesinhoud, lesomstandigheden, samenwerkingsvaardigheden en leerlingen met ASS. De deelaspecten die bij deze kernbegrippen horen zijn als volgt: onderwerpen (Neef et al., 2010), werkvormen (Binkley et al., 2010), lokaal, tijd, sfeer (Berckelaer-Onnes et al., 2012), begeleiding bij samenwerkingsvaardigheden (Binkley et al., 2010) en uitdagingen van deze doelgroep (American Psychiatric Association, 2020). Per thema zijn op basis van de literatuur vragen opgesteld voor de focusgroep, zoals te zien in het code boek in figuur 1.

De eerdergenoemde kernbegrippen komen allemaal weer terug, maar in de enquête ligt de focus meer op wat de leerkrachten nu doen, wat de leerlingen met ASS al wel en niet goed kunnen op vlak van samenwerkingsvaardigheden en waar de leerkrachten zelf tegenaan lopen.

Code	Omschrijving	Voorbeeld
Lesinhoud	Leerkracht refereert naar inhoud van lessen samenwerkingsbevordering	"Maar we hebben daar nu eigenlijk niet iets voor in handen he? Behalve gewoon vanuit jezelf. Wat er ook nou vaak spontaan wel gebeurt."
Bevorderlijke werkvormen	Leerkracht refereert naar aanpakken die helpend zijn bij lessen samenwerkingsbevordering	"Je bent aan het modellen. Ho, stop, jij zegt ik ben stom. We gaan even terug. Ik vind dit niet leuk van je. <i>Je bent stom.</i> "
Lesomstandigheden	Leerkracht refereert naar omstandigheden van lessen samenwerkingsbevordering	"...volgens mij lukt dat nooit omdat een leerling gewoon een bepaalde lijn doorneemt, omdat ze geen volle weken draaien en hoe dat de één zit hier vier jaar en de ander een jaar."
Uitdagingen doelgroep	Leerkrachten refereren naar uitdagingen die zij zien bij de doelgroep, bij leerlingen met ASS	"Of die totaal geen, geen, geen enkele empathie kunnen tonen voor het gedrag van die ander, Omdat hij eigenlijk gewoon zelf te beperkt is."
Kansen voor de toekomst	Kansen die de leerkrachten zien voor in de toekomst op het gebied van samenwerkingsbevordering bij leerlingen met ASS	"Het droomscenario voor mij is dat je gewoon fulltime onderwijs, uh, een leerkracht ondersteuner in de klas hebt."

Figuur 1: Codeboek van de te meten begrippen in de focusgroep, zie bijlage 3 voor de analyse.

2.4 PROCEDURE AFNAME MEETINSTRUMENTEN

Eerst wordt er naar aanleiding van het literatuuronderzoek een focusgroep georganiseerd. Met deze focus groep zal worden gekeken naar waar de obstakels en kansen liggen en wordt er vast nagedacht over mogelijke vervolgstappen. Bestaande uit drie proefpersonen: twee leerkrachten en één gedragsdeskundige, waarvan twee leden van de werkgroep Sociale vaardigheden. De focusgroep vond plaats op 6 december 2022 om 14:30 tot 15:30, in het lokaal van maatwerk 6. Voorafgaand aan de focusgroep wordt er een laptop klaargezet om het gesprek op te nemen. Dit wordt gedaan in Microsoft Teams. Ook wordt het gesprek met een dictafoon app op de telefoon opgenomen voor de zekerheid. De proefpersonen zullen allen een uitdraai krijgen met de definitie van de samenwerkingsvaardigheden, zie bijlage 1, dit om ervoor te zorgen dat de definitie van het onderwerp waar we het over zullen hebben, bij iedereen hetzelfde is. De tafels zullen in een kring worden opgezet om de participanten en de onderzoeker ook in de opstelling van het gesprek gelijkwaardig te maken. De vragenlijst van het focusgroep interview kan gevonden worden in Bijlage 1.

Naar aanleiding van de uitkomsten van de focusgroep worden wederkerende items verwerkt in een enquête. Deze anonieme enquête wordt ingevuld door de leerkrachten, praktijkdocenten en de TOPs! trainers, om een breed idee te schetsen van hoe de leerkrachten van deze school denken over het huidige aanbod en wat er nodig is om vervolg stappen te gaan zetten in de begeleiding van leerlingen met ASS, bij de bevordering van hun samenwerkingsvaardigheden. Deze zullen zij per mail toegestuurd krijgen. Er is een inleidende tekst bij de enquête om de participanten toe te lichtten waar het onderzoek over gaat. Deze vragen zijn bijna allemaal gesloten. De gesloten vragen zijn opgesteld middels een Likertschaal met vijf punten. Deze leerkrachten krijgen in de week voordat ze deze toegestuurd krijgen uitleg over het onderzoek, op welke manier hun antwoorden worden verwerkt en het belang hiervan. Dit staat ook nogmaals in de inleidende tekst. Ze hebben drie weken de tijd om deze in te vullen. Zie voor enquête opzet en de inleidende tekst Bijlage 4.

2.5 DATA-ANALYSE

De data-analyse van de focusgroep is opgesteld naar aanleiding van de bevindingen van Braun & Clarke (2006). Het gesprek van de focusgroep wordt opgenomen zodat deze naderhand kan worden getranscribeerd. De deelnemers van de focusgroep zullen worden geanonimiseerd. Nadat het gesprek met de focusgroep is getranscribeerd, zullen de resultaten eerst doorgenomen worden. Hierbij worden veelvoorkomende items genoteerd. Vervolgens worden deze verdeeld in verschillende wederkerende thema's die besproken zijn. De data zal worden onderverdeeld in deze thema's, waarbij de deelaspecten een grote rol spelen. De specifieke punten die per thema worden benoemd en de kern van deze uitspraken zullen een algemene definitie geven aan elk thema. Uiteindelijk worden deze resultaten geïnterpreteerd met de literatuur in het achterhoofd. Afwijkende en veelvoorkomende items zullen duidelijk naar voren gekomen zijn en dit zal de voorzet geven voor de opzet van de enquête. De data zal worden verwerkt met behulp van Microsoft Word en Microsoft Excel.

De items voor de enquête zullen mede worden bepaald naar aanleiding van de uitkomsten van de focusgroep. Nadat de enquêtes zijn ingevuld, zullen alle resultaten in Microsoft Excel worden ingevoerd. Hierin kan het gemiddelde berekend worden van alle uitkomsten, om een algemeen beeld te kunnen schetsen van de uitkomsten van de enquête. Deze zullen uiteindelijk middels schema's en grafieken inzichtelijk worden gemaakt. Deze resultaten, samen met die van de focusgroep, zullen resulteren in een passende aanbeveling over de vervolgstappen die gezet kunnen worden om de samenwerkingsvaardigheden van leerlingen met ASS op deze school te verbeteren.

2.6 BETROUWBAARHEID EN VALIDITEIT

Het operationalisatieschema beschrijft de kern van de focusgroep en de enquête. In dit schema valt terug te vinden welke vragen er gesteld moeten worden en waarop moet worden gelet. Zo kunnen deze meetinstrumenten een volgende keer gemakkelijk herhaald worden.

Wanneer dit onderzoek nogmaals zou worden uitgevoerd binnen dezelfde school, zou er een soortgelijke uitkomst zijn. Doordat alle leerkrachten de kans krijgen om de enquête in te vullen, wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek en ook de focusgroep vergroot. In de uitkomsten wordt namelijk niet alleen de focusgroep meegenomen, maar er wordt echt gekeken naar wat alle leerkrachten nodig hebben om de mogelijke vervolgstappen zo breed gedragen als mogelijk te laten zijn. Wanneer het onderzoek nogmaals wordt uitgevoerd binnen ditzelfde team, maar er worden andere collega's geïnterviewd, kan er een soortgelijke uitkomst worden verwacht. Het verschil zou kunnen zitten in de focus groep: wanneer andere mensen gevraagd zouden worden zouden hun eigen inzichten voor een andere uitkomst kunnen zorgen, maar omdat er alvorens duidelijke kaders gesteld zijn voor het opstellen van de enquête, zullen de uitkomsten niet aanzienlijk verschillen wanneer dit onderzoek nogmaals wordt uitgevoerd.

Dit onderzoek is lastig te generaliseren, omdat er binnen Nederland wel scholen zijn die één groep maatwerkonderwijs bieden, maar volledige maatwerkscholen zoals deze zijn er niet echt.

Door de proefpersonen voorafgaand aan de focusgroep te laten meedenken over de vragen die belangrijk zijn om beantwoord te krijgen met dit onderzoek, hebben ze voorafgaand aan het interview al goed nagedacht over de vragen. Door de uitkomsten van de focusgroep de voorzet te laten zijn voor de opzet van de enquête, sluit het advies niet alleen aan op de wensen van de focusgroep, maar worden ook de andere leerkrachten gehoord. Door de onderwerpen voor de enquête toe te spitsen naar aanleiding van de uitkomsten van de focusgroep is er een kans dat dit er anders uitziet als dit onderzoek een tweede keer wordt uitgevoerd. Om dit variabele aspect bij te sturen worden er van tevoren onderwerpen vastgesteld voor de enquête, zodat de onderzoeksvragen wel zullen worden beantwoord. Dit geeft de onderzoeker wel de ruimte om de enquête net wat anders in te steken, maar de rode draad zal hetzelfde blijven.

Door de enquêtes digitaal toe te sturen, krijgen de proefpersonen alle tijd om deze zonder enige tijdsdruk in te vullen. De vragen zullen één voor één getoond worden, zodat de proefpersonen zich goed kunnen focussen op iedere vraag. Daarnaast maken de proefpersonen de enquête anoniem, zodat alle proefpersonen hun mening zonder beperkingen kunnen delen, dit vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek.

In het operationalisatieschema staat precies vastgelegd wat de doelen zijn van ieder meetinstrument. Daarin zijn telkens de te meten begrippen en vragen opgesteld. Hieruit blijkt op welke manier de meetinstrumenten meten en wat er wordt gemeten. Dit vergroot de validiteit van dit onderzoek.

De triangulatie van dit onderzoek draagt bij aan de validiteit. Er wordt op kwalitatieve en kwantitatieve wijze data verzameld. Deze methodische triangulatie valt terug te zien in literatuurstudie, focus groep en enquête. Daarnaast worden verschillende proefpersonen ondervraagd, niet alleen de leerkrachten maar ook praktijkdocenten en een gedragsdeskundige, om verschillende invalshoeken te belichten.

HOOFDSTUK 3: RESULTATEN

3.1 ANALYSE FOCUSGROEP

Voor dit onderzoek is er een focusgroep bevraagd, bestaande uit twee leerkrachten en een gedragsdeskundige. Groene tekst zijn citaten van de focusgroep. Zie voor het transcript bijlage 2 en voor de analyse bijlage 3.

3.1.1 LESOMSTANDIGHEDEN

Bevorderende lesomstandigheden voor het aanbieden van een les over samenwerking zijn besproken. De participanten vertelden dat wanneer er rust heerst in de groep en de leerlingen zich prettig voelen, het succes van een les waarin samenwerking centraal staat wordt bevorderd. Naar huns inziens kan dit worden bereikt met een goede lesvoorbereiding. Door te weten wat de valkuilen en de ontwikkelpunten zijn van de leerlingen en om leerlingen met hetzelfde niveau bij elkaar te zetten. Niet alleen op sociaal emotioneel niveau, maar ook met betrekking tot hun belevingswereld. Het belang van deze verdeling werd als volgt toegelicht: "Het is alsof je soms al iemand wil laten fietsen terwijl die nog op de driewieler zit. En dat gaat ten koste van de groep die wel kan fietsen. En als je het andersom doet, gaat het ten koste van degene op de driewieler." Nog een voorbeeld hiervan was het houden van één op één gesprekken met leerlingen die een grotere ondersteuningsbehoefte hebben. Ook werd benoemd dat de leerkracht kaders stelt, door voorafgaand aan de les af te spreken wat wel en wat niet kan.

3.1.2 WERKVORMEN

Er wordt in één klas TOPs! gegeven. De participanten gaven aan dat ze door het Jeugdjournaal dagelijks over een ander onderwerp discussieerden. Daarnaast worden eerder aangeleerde aanpakken meermaals herhaald.

Er wordt gebruik gemaakt van modellen; "Ho, stop, jij zegt ik ben stom. We gaan even terug. Ik vind dit niet leuk van je. Je bent stom. Nee, dan zeg jij: ik vind het lastig dat te horen." Dit wordt gedaan als leerlingen ongewenst gedrag vertonen.

Er worden voorbeelden gegeven van situaties. Hierbij wordt besproken hoe de leerling kan reageren. Vanuit de vraag, wat heeft de leerling aan deze aanpak?

Op een informele manier wordt er cognitieve gedragstherapie toegepast.

"... jij praat nu weer door mij heen. We gaan het even omdraaien, ik doe het weer voor. Hoe vind je dat? En dan gewoon niet eens door hebben, het niet horen, want hij is zo zijn eigen riedel aan het doen. Oké, dan ga ik jou gewoon zeggen dat ik dat heel lastig vind..."

Hiermee proberen de participanten wederzijds begrip bij de leerlingen onderling te creëren. De praktijklessen en Inspiratieplein werden beiden genoemd als manieren waarop er buiten de klas wordt gewerkt aan de bevordering van de samenwerkingsvaardigheden. Inspiratieplein is het wekelijkse blokkuur waar de leerlingen op excursie gaan of een workshop volgen. Hier komen verscheidene thema's en onderwerpen in naar voren. Middels sport, kunst, cultuur, natuur en techniek komt de leerling in aanraking met nieuwe ervaringen en situaties. Om de leerlingen te inspireren buiten zijn comfortzone te treden. Leerlingen gaan hier met plezier naartoe.

Ook worden de gedragsdeskundigen ingezet voor de leerlingen die extra begeleiding nodig hebben. Dit biedt extra tijd om bijvoorbeeld eerder gemaakte afspraken en regels te herhalen.

3.1.3 LESINHOUD

De lesinhoud die wordt aangeboden, wordt afgestemd op de belevingswereld van de leerling.

"De achtergrond is dat de niveauverschillen binnen deze klas bizar groot zijn. Van echt kleuters waarbij de Pampers nog zo'n beetje in de kasten liggen tot en met, nou, een stoere jongen en drank en drugs en misschien zelfs wel seks..."

Ook vond men het van belang bij het aanbod, in hoeverre de samenwerkingsvaardigheden worden beheerst. Wanneer een leerling een bepaalde vaardigheid lastig vindt, moet er meer aandacht besteed worden aan het bevorderen hiervan.

De focus ligt veelal op het omgaan met elkaar. Het Jeugdjournaal wordt als leidraad gebruikt bij het bevorderen van de samenwerkingsvaardigheden. Er worden ook Studielift lessen over het omgaan met anderen aangeboden.

3.1.4 UITDAGINGEN

Er waren ook uitdagingen voor de focusgroep bij het bevorderen van de samenwerkingsvaardigheden van hun leerlingen. Niet alle leerlingen zijn aanwezig op dezelfde

momenten. Hierdoor is er altijd een groep die bepaalde lessen mist. "Volgens mij lukt dat nooit, dat een leerling gewoon een bepaalde (leer)lijn doorneemt, omdat ze geen volle weken draaien en de één zit hier vier jaar en de ander één jaar."

Er werd aangegeven dat er soms sprake is van te hoge verwachtingen van het kunnen van de leerling. Vaak komt dit doordat sociaal emotionele- en cognitieve leeftijd ver uit elkaar liggen. "...welk stapje kan iemand dan een beetje porren om het wel te gaan doen en te leren, zonder ... dat hij na een paar keer porren niet meer op school hoeft te komen. Dus hoe kan je het wel stimuleren, maar wel op een manier dat het (de leerling) ook niet direct weer overvraagt?"

Daarnaast gebeurt het vaak dat er een grote variatie in sociaal emotionele leeftijd is binnen dezelfde klas. Niet alle leerlingen zijn in staat om met Inspiratieplein te beginnen. "Die hebben zo'n trauma dat je denkt nou, hoe snel wil je ze hier weer weg hebben, als je zou beginnen met Inspiratieplein." Zij hebben meer tijd en aandacht nodig om dat punt te bereiken. Als meer zou worden ingezet op Inspiratieplein, is dat weer een groep die minder wordt bereikt.

De opmerking kwam langs dat de leerkrachten niet alles kunnen. "Als iets zo vreselijk hard nodig is en het lukt me niet op school, dan moeten ze het misschien extern aangeboden krijgen... we zijn geen therapeuten. Wij zijn leerkrachten, wij zijn leerkrachten."

De participanten gaven aan dat de leerkrachten hun gedrag aangepast hebben op hun leerlingen. Het gedrag van de leerlingen is voor de leerkrachten heel normaal, maar dat betekent niet dat het normaal gedrag is. Er worden door de leerkrachten veel taken bij de leerlingen uit handen genomen. "...waardoor je het uiteindelijk ook misschien niet leert... uit snelheid, van nou wij doen het wel, ... Wij zeggen het wel weer. In plaats van dat je ze aanstuurt van wat kan je nou eigenlijk wel gewoon zelf? "

3.1.5 KANSEN

De focusgroep zag meerdere kansen om de samenwerkingsvaardigheden te verbeteren. Er zou een vast moment in de week aangeboden kunnen worden, mogelijk school breed. Op dezelfde manier waarop momenteel de weerbaarheidstraining, Bounce, wordt gegeven. Een meermaals genoemde optie was het aanschaffen van een methode. "Als het vanuit jezelf komt, dan heb je dus kans dat je een andere taal spreekt en daar ben ik wel achter bij de autistische leerlingen. Op het moment dat je met zoiets werkt, dan heb je ook dezelfde benamingen voor bepaald gedrag of dezelfde namen om iemand feedback te geven."

Inspiratieplein bewuster inzetten om de samenwerkingsvaardigheden te bevorderen, kan een optie zijn. "Maar wat Inspiratie(plein)..., is een soort... van, ... tussenweg. Van, jij bent er nog wel als de leider, maar ze kunnen het wel oefenen in een andere situatie... Dus je kan kijken van hoe doen ze het zelf? Of moet ik weer even dat zetje geven van, weet je nog hoe je ook kan reageren? Of waar we het in de klas over hebben gehad?" Om mee te kunnen doen moeten de leerlingen al wel wat samenwerkingsvaardigheden beheersen. "Wij hebben natuurlijk net twee keer museum gehad... Wij hadden echt last van plaats vervangende schaamte voor onze leerlingen... Dwars door iemand heen (praten), die... haar best doet."

"...wat vanuit autisme heel erg bekend is, is dat je eigenlijk gedragsregels moet aanleren: in deze situatie reageer je zo, en in deze situatie reageer je zo. ...als de situatie dan ineens anders is, dan kunnen ze daar dus vaak ook niks mee."

Het is belangrijk voor de leerkracht om oprecht nieuwsgierig te zijn naar waarom leerlingen keuzes maken zoals ze dat doen. Leerlingen die op sociaal gebied verder achterlopen, extra begeleiden buiten de klas. Dit kan door een gedragsdeskundige gedaan worden, zoals het al in één klas gebeurt. De leerkracht heeft meer tijd voor deze persoonlijke begeleiding, als er een leerkrachtondersteuner in de klas aanwezig zou zijn. "Waardoor je eigenlijk de tijd hebt om... dit... met je eigen leerlingen te kunnen doen, ... ik zie daar wel een meerwaarde van in en dat heeft vooral met contact en de relatie opbouwen te maken."

Samenwerken met een zorgaanbieder, werd genoemd als verrijking van het huidige aanbod in samenwerkingsbevordering. De invloed van de omgeving werd benoemd. Door de lokalen anders in te richten, met een gesprekshoek, kan er een huiselijke en ontspannen sfeer gecreëerd worden. Ook werden het rooster en de praktijkvakken besproken. Vooral om de balans tussen inspanning en ontspanning van de leerlingen te waarborgen. Dit zou kunnen worden gedaan door nog eens te kijken naar het praktijkrooster.

3.2 ANALYSE ENQUÊTE

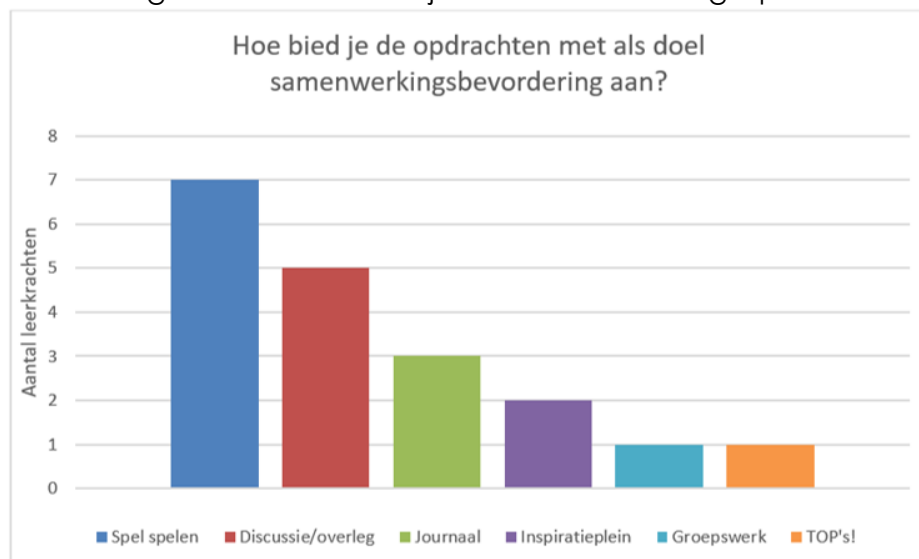
Naast een focusgroep is voor dit onderzoek ook een enquête rondgestuurd. Zie voor de opzet van de enquête bijlage 4 en voor de analyse van de enquête in bijlage 5.

3.2.1 BEGINSITUATIE

De enquête is door 14 personen ingevuld. Hiervan waren twee participanten TOPs!-trainers (zij zijn beiden ook leerkracht), twee praktijkdocenten, drie responses van leerkrachten uit de onderbouw, vier responses van leerkrachten uit de middenbouw en vier responses van leerkrachten uit de bovenbouw. Gemiddeld zitten er in een klas van maximaal 18 leerlingen, acht leerlingen met ASS (standaarddeviatie 3,15). Kijkend naar de data zitten er maximaal 71 leerlingen met ASS op deze school.

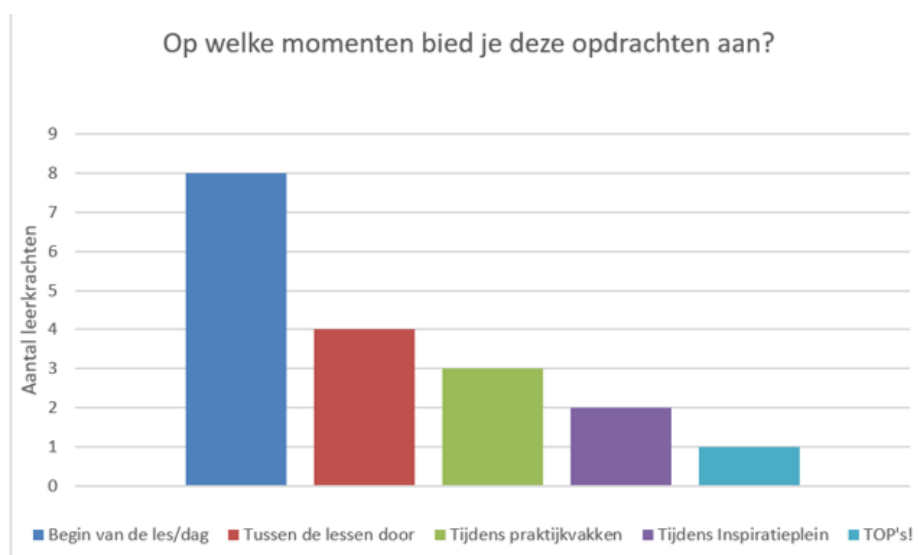
Gemiddeld worden hier in de week 71,43 minuten aan besteed (standaarddeviatie 73,44). De ingevulde waarde was minimaal 0 en maximaal 225 minuten in de week.

Uit figuur 2 wordt duidelijk hoe samenwerkingsopdrachten worden aangeboden.



Figuur 2: Grafiek naar aanleiding van de antwoorden op vraag 5 van de enquête (zie voor de vragen bijlage 4)

Uit figuur 3 wordt duidelijk wanneer deze opdrachten worden aangeboden.



Figuur 3: Grafiek naar aanleiding van de antwoorden op vraag 4 van de enquête (zie voor de vragen bijlage 4)

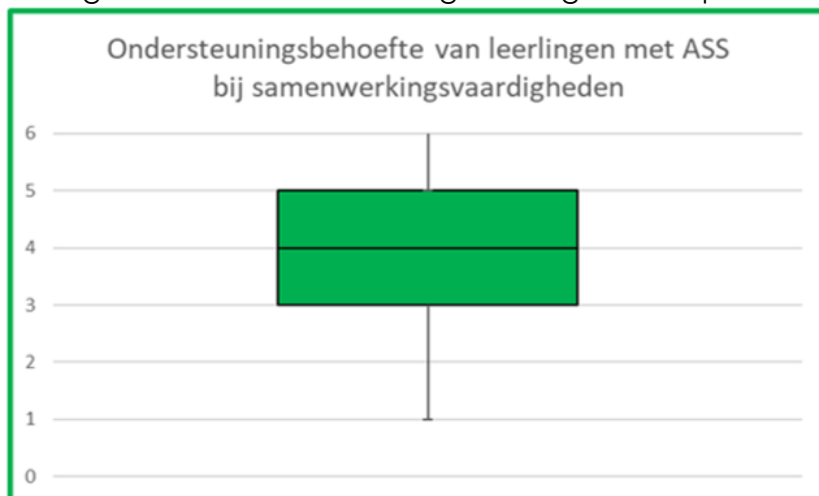
3.2.2 SAMENWERKINGSVAARDIGHEDEN

De leerkrachten kregen de vraag hoe groot ze de ondersteuningsbehoefte van hun leerlingen met ASS achtten, op gebied van samenwerkingsvaardigheden. De uitkomsten zijn te zien in figuur 4. Hierbij werd 1 gezien als niet herkenbaar en 6 als zeer herkenbaar bij deze leerlingen.

Bevraagde samenwerkingsvaardigheid	Gemiddelde	Standaard deviatie
Herkennen en erkennen verschillende rollen binnen groep	3,64	1,15
Geven en ontvangen van feedback	4,79	0,89
Open staan voor verschillende ideeën	4,29	1,07
Kunnen tonen van empathie	4,64	1,22
Afspraken maken, nakomen en onderhandelen in een groep	3,79	0,97
Kunnen functioneren in een groep	3,93	1,59
Effectief kunnen communiceren met anderen	4,57	1,02

Figuur 4: weergave van de gemiddelden en standaard deviaties van vragen 6 t/m 12 van de enquête. (zie voor de vragen bijlage 4)

Figuur 5, toont een box plot van al de bovengenoemde uitkomsten. Hierin kan worden afgelezen hoe groot de ondersteuningsbehoefte van leerlingen met ASS is, op het vlak van alle eerdergenoemde samenwerkingsvaardigheden op deze school.



Figuur 5: Box plot van de ondersteuningsbehoefte van leerlingen met ASS gebaseerd op de uitkomsten van vragen 6 t/m 12 van de enquête. (zie voor de vragen bijlage 4)

3.2.3 BEPERKENDE FACTOREN

Het volgende onderwerp wat werd bevraagd, ging over in hoeverre bepaalde factoren als belemmerend werden ervaren, tijdens het aanbieden van samenwerkingsbevordering. Deze factoren zijn voortgekomen uit het gesprek met de focusgroep. De uitkomsten zijn te zien in figuur 6. De leerkrachten konden een score geven van 1, zijnde niet beperkend, tot en met 6, zijnde zeer beperkend.

Beperkende factoren	Gemiddelde	Standaard deviatie
Niet alle leerlingen zijn op hetzelfde moment aanwezig	3,43	1,34
Grote verschillen op sociaal emotioneel niveau	4,07	1,00
Werken zonder methode	3,36	0,92

Figuur 6: Weergave van gemiddelden en standaard deviatie van vragen 13 t/m 15, zie voor vragen bijlage 4

3.2.4 EFFECTIVITEIT VERSCHIEDENE AANPAKKEN

Vervolgens werd de leerkrachten gevraagd hoe effectief ze dachten dat bepaalde aanpakken waren, om de samenwerkingsvaardigheden van hun leerlingen met ASS te bevorderen. De uitkomsten zijn te zien in figuur 7. Hierbij was 1 niet effectief en 6 zeer effectief.

Aanpak	Gemiddelde	Standaard deviatie
Modellen	4,29	1,14
Inzetten van een gedragsdeskundige	4,29	1,14
Herhalen	5,43	0,85
Ervarend leren	4,5	1,16

Figuur 7: Weergave van gemiddelden en standaard deviatie van vragen 16 t/m 19, zie voor vragen bijlage 4

3.2.5 KANSEN VOOR IN DE TOEKOMST

De meningen over de mogelijke ontwikkelingen voor in de toekomst zijn gemeten door de leerkrachten een tweetal vragen te stellen. Eerst is de leerkrachten gevraagd in welke opties zij de grootste kansen zagen. Deze opties waren voortgekomen uit het gesprek met de focusgroep. Uit deze vraag zijn drie opties duidelijk meer gekozen dan de andere twee. Zie hiervoor ook figuur 8. De meest gekozen optie is het school breed aanbieden van sociale vaardigheidstraining, met 10 stemmen. Op de tweede plek, met 9 stemmen, is het aanschaffen van een passende methode gekomen. Als derde is gekozen voor het bewuster inzetten van Inspiratieplein, met 8 stemmen. Fulltime een leerkrachtondersteuner in de klas en samenwerken met een zorgaanbieder om het huidige aanbod te verrijken hebben beiden 2 stemmen gekregen. De gegeven redenen voor deze keuzes zijn te zien in figuur 9.



Figuur 8: Staafdiagram van wat de leerkrachten als de grootste kansen beschouwen om leerlingen met ASS te begeleiden in de bevordering van hun samenwerkingsvaardigheden. Vraag 20, zie bijlage 4.

Opties	Toelichting van de docenten
Een passende methode aanschaffen	- Geeft handvatten. - Geeft een leidraad in de mogelijkheden die er zijn om samenwerkingsvaardigheden te verbeteren. - Door leerkrachten te scholen in de nieuwe methode, kunnen zij deze zelf toepassen. - Alle leerlingen kunnen aan het werk met de methode, niet alleen leerlingen die aanwezig zijn wanneer de activiteit wordt aangeboden. - Methode moet als middel ingezet worden, niet als een doel op zich. - Het slagen van het implementeren hangt af, van hoe de methode wordt ingezet door de docenten in de dagelijkse gang van zaken. - Een methode zou als externe tool kunnen fungeren in het ondersteunen van de intrinsieke motivatie van de leerling zelf, om zich op dit vlak verder te ontwikkelen
Inspiratieplein bewuster inzetten	- Een mooi moment voor leerlingen om dingen te doen die buiten hun comfortzone liggen. - Inspiratieplein is een kans voor de leerlingen om geleerde vaardigheden te oefenen, buiten de setting van de eigen (veilige) klas. - Tijdens Inspiratieplein kunnen de leerlingen ook in gesprek komen met andere leerlingen uit de school. - Het oefenen in andersoortige situaties de leerling vraagt om creativiteit. Zo kunnen ze, wellicht zelfs onbewust, laten zien dat ze weten hoe ze moeten handelen in die situaties, of in ieder geval proberen geleerde strategieën toe te passen. - Leerlingen met (kenmerken van) ASS hebben baat bij voorspelbaarheid. Voor een activiteit van het Inspiratieplein, krijgen de leerlingen concrete informatie over wat ze kunnen verwachten. - Praktisch gezien het beste en makkelijkste te realiseren.
School breed SOVA-training aanbieden	- Gecertificeerde leerkracht kan aanpak op elk moment in de eigen klas inzetten. Ook buiten school breed aanbod om. - Een vast moment op het rooster. - Iedereen spreekt dezelfde taal naar de leerlingen. Bevordert de herkenbaarheid en duidelijkheid van het aanbod. - De kracht en wil moet uit de leerling zelf komen, een SOVA-training kan dit ondersteunen. - Vergroten van de weerbaarheid van de leerlingen. - Praktisch het beste en makkelijkste te realiseren.
Leerkracht-ondersteuner fulltime in de klas	- Biedt extra handen, ogen en mogelijkheden, om samenwerkingsopdrachten goed tot stand te laten komen.
Samenwerking met zorgaanbieder	- Om de meest intensieve leerlingen te bedienen, die de sociale vaardigheidstrainingen nodig hebben, maar nog niet kunnen volgen in een groep. Voor deze leerlingen zou het samenwerken met een zorgaanbieder beter kunnen werken. - Alles zo breed mogelijk te trekken, dus door bijvoorbeeld zorgaanbieders erbij te halen.

Figuur 9: Tabel met toelichtingen van de leerkrachten waarom ze voor de opties van vraag 20 hebben gekozen. Vraag 21, zie bijlage 4.

HOOFDSTUK 4: DISCUSSIE

4.1 CONCLUSIE

Middels dit onderzoek is er gezocht naar antwoord op de gestelde onderzoeksvraag:

'Welke lesinhoud en lesomstandigheden hebben de leerkrachten van deze VSO-school nodig om de samenwerkingsvaardigheden te bevorderen bij leerlingen met ASS?'

Om deze vraag te beantwoorden zijn er vier praktijkonderzoeksvragen gesteld.

De eerste vraag luidt: **'Welke uitdagingen in het bevorderen van samenwerkingsvaardigheden van de leerlingen met ASS, zien de leerkrachten in de klas?'** Uit de resultaten van de enquête is gebleken, dat alle bevraagde samenwerkingsvaardigheden obstakels kunnen vormen voor leerlingen met ASS. Het gaat hierbij om: het vragen van hulp en feedback, empathie tonen en het effectief kunnen communiceren met anderen. Andere praktische uitdagingen die in de focusgroep naar voren kwamen zijn onder andere dat er geen leerlingen zijn die de hele week naar school gaan. Er zijn altijd leerlingen die een gedeelte van het aanbod zullen missen. Daarnaast liggen bij sommige leerlingen het sociaal emotionele- en het cognitieve niveau ver uit elkaar. Hierdoor worden er soms te hoge verwachtingen aan deze leerlingen gesteld. Binnen de klassen zijn de verschillen tussen de leerlingen, op sociaal emotioneel vlak groot. Dit wordt als beperkend op de samenwerkingsbevordering ervaren.

De tweede praktijkvraag is: **'Wat doen de leerkrachten op dit moment al om de leerlingen met ASS te ondersteunen in deze uitdagingen, op gebied van lesomstandigheden?'** Uit de analyse van de focusgroep en de enquête, kwam naar voren dat rust in de groep en een veilige sfeer in de klas, bijdragen aan het bevorderen van samenwerkingsvaardigheden bij leerlingen met ASS. Wanneer de leerkracht zich bewust is van de ontwikkelpunten en sociaal emotionele leeftijd, kan hier in de samenstelling van samenwerkingsgroepen rekening mee gehouden worden. Daardoor kan iedere leerling op het niveau met klasgenoten leren samenwerken. De leerlingen die hierin verder achterlopen krijgen in een aantal klassen nu ook al één op één begeleiding van de gedragsdeskundige. Sommige leerkrachten zien Inspiratieplein en de praktijkvakken als momenten waar wordt gewerkt aan samenwerkingsvaardigheden. De lessen en momenten die worden aangeboden, worden het meest aan het begin van de dag of aan het begin van een les ingepland. Vaak met de reden dat de leerlingen dan nog gefocust zijn.

De derde praktijkonderzoeksvraag luidt: **'Wat doen de leerkrachten op dit moment al om de leerlingen met ASS te ondersteunen in deze uitdagingen, op gebied van lesinhoud?'** Uit de data van de focusgroep en de enquête werd duidelijk, dat op het gebied van lesinhoud er nog veel valt te halen. De lesactiviteit die het meest wordt aangeboden om de samenwerkingsvaardigheden te bevorderen, is een gezelschapsspel. Ook het Jeugdjournaal wordt gebruikt als aanknopingspunt voor een discussie. Een klein aantal leerkrachten bieden lessen uit TOPs! of Studielink aan, zij kijken naar waar hun leerlingen tegenaan lopen en kiezen daar passende lessen voor uit. Niet alle leerkrachten bieden op het moment een vorm van samenwerkingsbevordering aan.

De laatste praktijkvraag is: **'Wat hebben de leerkrachten van deze school nodig om hun leerlingen nog beter te begeleiden bij de bevordering van hun samenwerkingsvaardigheden?'** De resultaten van de focusgroep en de enquête tonen meerdere kansen voor in de toekomst. Een groot deel van de leerkrachten gaven aan baat te hebben bij een SoVa-training, die mogelijk school breed zou kunnen worden aangeboden. Met de wens om alle leerkrachten te certificeren in een passende SoVa-training, zodat zij met deze kennis ook de leerlingen kunnen begeleiden die de vaste momenten mogelijk missen. Wanneer er een methode aangeschaft zou worden, geeft dit de leerkrachten handvatten om samenwerkingsbevordering te stimuleren. Wanneer er een methode wordt gevolgd wordt er veelal dezelfde taal gesproken. Zo raakt de leerlingen gewend aan de aanpak die in elke nieuwe klas waar hij komt weer zal worden gehanteerd. Dit maakt het SoVa-onderwijs meer voorspelbaar voor de leerling. Een andere optie is het bewuster inzetten van Inspiratieplein. Het is een veilige manier om te oefenen met sociale situaties, waar de leerkracht nog wel over de schouder kan meekijken hoe het gaat. Het is een moment voor de leerling om nieuwe zaken te ontdekken en buiten de comfortzone te treden. Door de opzet van Inspiratieplein worden de leerlingen goed voorbereid op wat ze gaan doen, middels concrete informatie te delen. Dit is op het moment al op een vast moment in de week.

Concluderend geeft deze informatie antwoord op de hoofdvraag. Op het gebied van lesinhoud hebben de leerkrachten veel belang bij een passende methode voor de doelgroep of een SoVa-training die ze uiteindelijk zelf kunnen geven. Inspiratieplein zou een goede leerschool kunnen zijn, om de leerlingen te laten oefenen met 'echte' sociale situaties. Op gebied van lesomstandigheden, zou Inspiratieplein een moment kunnen zijn waar ruimte is om aan samenwerkingsvaardigheden te werken. De andere optie zou een SoVa-training kunnen zijn die school breed op een vast moment wordt aangeboden. Wanneer alle leerkrachten gecertificeerd zouden zijn, hebben zij ook de ruimte om de leerlingen die nog niet mee kunnen in het school brede aanbod, gericht te begeleiden.

4.2 DISCUSSIE

De resultaten van dit onderzoek komen redelijk overeen met de gestelde hypothese. De belemmerende factoren die de leerkrachten zouden herkennen in de klas bij hun leerlingen met ASS weken iets af van de verwachtingen. De resultaten komen overeen met de diagnose ASS, waarin het eerste criterium luidt: een aanhoudende achterstand in sociale interactie en communicatie (American Psychiatric Association et al. 2020). Dit slaat terug op het tonen van empathie en het effectief met anderen kunnen communiceren. Dit kan samenhangen met de focus die de leerlingen hebben op hun eigen interesses en de moeite om zich te kunnen verplaatsen in een ander (American Psychiatric Association et al. 2020). Door het letterlijk interpreteren van uitspraken, die mogelijk als grap of metafoor worden bedoeld, wordt de communicatie met anderen bemoeilijkt (Aarons et al., 2000). Zoals gesteld in de verwachtingen. Het vragen van hulp en feedback is hoog gescoord. Dit kan komen doordat deze leerlingen hun eigen struikelblokken nog niet herkennen. Om zich goed te kunnen aanpassen op verschillende sociale situaties, heeft de leerling kennis nodig van wat er van hem gevraagd wordt (Neef et al., 2010). Wanneer dit onduidelijk is, is het mogelijk dat de leerling zich onbewust is van dat hij hulp nodig heeft. Dit wijkt af van de verwachtingen. Er werd verwacht dat het niet kunnen herkennen van situatie patronen meer zichtbaar zou zijn in de resultaten (Aarons et al., 2000).

De verwachting van wat er op het moment wordt uitgevoerd, kwam overeen met de resultaten. De frequentie van het aanbod in opdrachten met als doel samenwerkingsbevordering, wisselde ontzettend als de antwoorden met elkaar worden vergeleken. Er wordt tussen de 0 en de 225 minuten per week aan besteed. De praktijkdocenten zijn op het moment al zeer bewust bezig met bevordering van samenwerkingsvaardigheden. Structuur, rust en regelmaat werden door de leerkrachten genoemd als bevorderende lesomstandigheden. Evenals door Berckelaer-Onnes et al. (2012) aangegeven, geeft dit de leerlingen minder kans om te worden afgeleid door externe prikkels. Uit de enquête kwam, dat het hierbij helpend is om de ontwikkelpunten van de individuele leerlingen voor ogen te houden. Zo kunnen de leerlingen worden ingedeeld in een groep waar ze worden uitgedaagd, maar niet worden overvraagd.

De verwachtingen over de lesinhoud waren wat voorbarig. Er werd uitgegaan van dat leerkrachten gebruik maakten van een vaste aanpak of methode. Dit was voor de meeste leerkrachten niet het geval. Er wordt al gekeken naar wat de leerlingen nodig hebben. Daar wordt het aanbod op aangepast. Een gezelschapsspel, het Journaal, Studielink en TOPs! worden door de leerkrachten gebruikt om de samenwerkingsbevordering te ondersteunen. Kijken naar waar de leerling zelf tegen aanloopt en het aanbod hierop aanpassen, zoals door Neef et al. (2010) omschreven, wordt al wel toegepast.

De wens voor een methode was al voorzien in de verwachtingen. De leerkrachten gaven aan dat dit houvast zou geven. De andere kansen die werden genoemd waren het aanbieden van een school brede SoVa-training en het bewuster inzetten van Inspiratieplein. Inspiratieplein zou een uitkomst kunnen bieden voor het oefenen in werkelijke sociale situaties. Zoals door Aarons et al. (2000) omschreven, geeft dit de leerling meer inzicht en worden deze situaties meer tastbaar. Ze krijgen de kans om deze situaties 'echt' te ontdekken en ervaren de gevoelens die daarbij horen. Het is volgens Aarons et al. (2000) wel van belang dat de leerling de aanleerde strategieën op nuttige en waardevolle manieren leert toe te passen. Het aanbieden van een SoVa-training op school breed niveau, schuurt met de literatuur. Volgens Dekker (2016) is de leertransfer vaak gering, wanneer leerlingen met ASS in groepsverband SoVa-training aangeboden krijgen. Dit probleem zou ondervangen kunnen worden door daarnaast Inspiratieplein bewuster in te zetten, omdat leerlingen dan juist in werkelijke situaties kunnen oefenen. Volgens Aarons et al. (2000) is het bevorderlijk om de situaties eerst te oefenen en door te spreken en deze aanpakken vervolgens in het echt te oefenen.

De uitkomsten van dit onderzoek geeft de school inzicht om bewuste vervolgstappen te zetten richting een passend aanbod. Dit onderzoek heeft in kaart gebracht wat de wensen zijn van de leerkrachten, omtrent het begeleiden van leerlingen met ASS in de bevordering van hun samenwerkingsvaardigheden. Het belang van het aanbieden van samenwerkingsbevordering komt duidelijk naar voren.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt ondersteund door het gebruik van verscheidene schema's. De vragen, en verscheidene thema's waar deze over gaan, zijn vastgelegd in het operationalisatieschema, waarnaar de meetinstrumenten zijn gemaakt. De uitkomsten van de focusgroep zijn ook verwerkt in een schema waarin alle eerder genoemde thema's zijn onderverdeeld. Naar aanleiding van deze uitkomsten zijn de vragen voor de enquête opgesteld. Wanneer dit onderzoek nog eens op dezelfde school wordt uitgevoerd, maar dan met een andere focusgroep, zal de kern van de uitkomsten soortgelijk blijven. Dit kan worden verwacht doordat de enquête alle leerkrachten die niet voor de focusgroep waren uitgenodigd een kans heeft geboden te participeren. Het is mogelijk om de voorbereiding voor de focusgroep nogmaals te gebruiken. De enquête geeft de ruimte om naar aanleiding van nieuw onderzoek toegespitst te worden. De thema's en dus de kern van de enquête zal hetzelfde blijven. Dit maakt het onderzoek tot op een bepaald niveau betrouwbaar.

De triangulatie en de keuze voor twee verschillende meetinstrumenten hebben bijgedragen aan de validiteit van dit onderzoek. Door deze aanpak zorgde de onderzoeker voor duidelijkheid in wat er gemeten moest worden en dat dit gemeten werd. De resultaten die hieruit zijn voortgevloeid zijn relevant gebleken voor het schrijven van de aanbeveling en conclusie.

De mogelijke beperkingen van dit onderzoek zien we terug in de focusgroep. Hoewel alvorens afgesproken was er een participant van de focusgroep niet aanwezig, de enige leerkracht die nu nog TOPs! geeft. Er was geen andere mogelijkheid om de focusgroep te plannen, dus mist de input vanuit de huidige SoVa-trainers. Dit zou de inhoud van de enquêtes kunnen hebben beïnvloed. Er zijn in de enquête wel twee TOPs!-trainers geweest die de vragen hebben beantwoord.

In de enquêtes zijn een aantal van de vragen niet volledig ingevuld. Dit zou kunnen komen door een onduidelijke vraagstelling of door de lengte van de enquête. Een aantal leerkrachten van dezelfde klas hebben andere aantallen van leerlingen met ASS bij hen in de klas ingevuld. Er is een kans dat de leerkrachten hier een inschatting hebben gemaakt. Een andere optie is dat ze dachten aan hun eigen leerkrachtleerlingen, hoewel dit niet werd gevraagd. Dit geeft alleen een inschatting van de hoeveelheid leerlingen met ASS en niet een definitief getal. De vragen waar het ging over uitdagingen die zichtbaar waren in de klas, zijn soms geïnterpreteerd als een uitdaging voor de leerkracht, in plaats van als een uitdaging voor de leerling. Dit had duidelijker toegelicht kunnen worden.

Dit onderzoek zegt niets over alle andere sociale vaardigheden. Deze school is heel specifiek qua leerling populatie. Naast veel leerlingen met ASS, zijn de leerlingen allemaal een langere tijd niet naar school geweest. Het maatwerk traject wat ze hier aangaan, geeft de leerling de ruimte om het rooster langzaam uit te bereiden. Hierdoor zijn niet alle leerlingen altijd aanwezig. Er zijn scholen die dit traject aanbieden, maar geen volledige scholen die ook zo opereren. Daardoor kunnen de resultaten van dit onderzoek niet worden generaliseerd.

4.3 AANBEVELINGEN

4.3.1 AANBEVELINGEN VOOR DE SCHOOL

Wanneer deze school een keuze gaat maken voor een nieuwe aanpak, is de eerste aanbeveling om een passende methode voor het aanbieden van sociale vaardigheidsbevordering te kiezen. Er is op het moment niet een aanpak die bewezen effectief is voor leerlingen met ASS die de leerkrachten zelf zouden kunnen uitvoeren. De school zou hier de keuze kunnen maken om zelf een leerlijn voor sociale vaardigheden te schrijven. Deze aanbeveling komt voort uit de uitgangspunten van deze school, zij bieden een ander soort onderwijs voor een hele specifieke doelgroep. Als er niets is wat aansluit bij de leerbehoefte van deze leerlingen, wie beter dan de ervaringsdeskundigen die dagelijks met hen werken, om een aanbod te maken wat wel past. Het is niet voor niets maatwerk onderwijs.

De tweede aanbeveling naar aanleiding van dit onderzoek, zou het bewuster inzetten van Inspiratieplein zijn. Dit is namelijk iets waar de leerlingen zin in hebben, gemotiveerd voor zijn en het brengt de leerlingen in nieuwe sociale situaties. Volgens Dekker et al. (2016) is motivatiegebrek een grote dooddoener als het aankomt op sociale vaardigheidstraining in groepsverband. De leerlingen volgen Inspiratieplein met plezier en dit is ook nog in groepsverband. Mogelijk wordt die motivatie minder wanneer hier meer leerdoelen, gerelateerd aan sociale vaardigheden, aan gekoppeld zullen worden. Zoals door Aarons et al. (2000) beschreven, hebben deze leerlingen veel baat bij het toepassen van de geleerde strategieën in waardevolle en nuttige situaties. Doordat de leerlingen de wereld ervaren in fragmenten, volgens Dekker et al. (2016), hebben deze 'echte' ervaringen meer impact, doordat de leerlingen oefenen op de plekken waar ze deze vaardigheden later ook nodig zullen hebben, onze maatschappij. Door bijvoorbeeld in de klas gedragsregels af te spreken of een mogelijke interactie uit te spelen, kan je de leerlingen laten oefenen voor deze 'echte' situaties. Wanneer dit zou worden samengevoegd met een methode of SoVa-training die de leerlingen naast Inspiratieplein wordt aangeboden, zou dit mogelijk voor betere resultaten kunnen zorgen.

4.3.2 AANBEVELINGEN VOOR VERVOLGONDERZOEK

Vervolgonderzoek dat zou kunnen voortvloeien uit dit onderzoek, zou kunnen gaan over het schrijven van een plan voor hoe Inspiratieplein bewuster zou kunnen worden ingezet. Hier kunnen de resultaten van dit onderzoek helpen, omdat hier de wensen van de leerkrachten in opgenomen zijn.

Een andere optie zou kunnen zijn om de leerlingen meer te betrekken in het vervolgonderzoek. Hier zouden verscheidene methodes aangeboden kunnen worden aan de leerlingen, om te kijken welke het meest effectief werkt in deze praktijk.

Er zou ook vervolgonderzoek gedaan kunnen worden naar de andere sociale vaardigheden. Door een beter idee te hebben van wat de leerlingen nodig hebben, zou de keuze in een nieuwe methode of aanpak gemakkelijker worden.

LITERATUUR

- Aarons, M. & Gittens, T. (2011). *Autisme: werkboek sociale vaardigheden* (1ste editie). Acco.
- American Psychiatric Association & American Psychiatric Association. (2020). *Desk Reference to the Diagnostic Criteria from DSM-5*. KDP Print US.
- Berckelaer-Onnes, I. van. (2012). *Autisme op school: een passend aanbod binnen passend onderwijs* (1ste editie). Amsterdam University Press.
- Bijstra, J. O. Dr., Kooi, H. P. van der, Bosma, H. A., Jackson, S., & Molen, H. T. van der. (1993). *Zelfwaardering en sociale vaardigheid bij adolescenten: Relaties tussen begrippen en effecten van een preventieve sociale-vaardigheidstraining*. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1007/BF03060516>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills. Ways of working*. University of Melbourne.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Dekker, V. D., Nauta, M. Dr., Timmerman, M. Dr., Mulder, E. Dr., Veen-Mulders, L. van der. Drs., Hoofdakker, B. van den. Dr., Warners, S. van. Drs., Vet, L. Drs., Hoekstra, P. J. . Dr., & Bildt, A. de. Dr. (2016). *Als wetenschap iets anders zegt dan intuïtie: Het geringe effect van sociale vaardigheidstraining bij kinderen met ASS*. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1007/s12454-016-0019-x>
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social research update*, 19(8), 1-8
- Hengeveld, M. W. & American Psychiatric Association. (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen DSM-5: Nederlandse vertaling van "Diagnostic and statistical manual of mental disorders", 5th edition, 2013*. Boom Lemma.
- Neef, M. Drs., Vet, L. J. J. Drs., & Serra, M. Drs. (2010). *Sociale Vaardigheidstraining Voor Jongeren Met Een Autismespectrumstoornis: Een Onderzoek Naar De Effecten*. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1007/BF03088858>
- Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakakis, V., Meng, L. & Fombonne, E. (2007). Social Skills Training for Adolescents with Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 1960–1968. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0343-3>
- Veer, J. Van 't., Terlouw, G., & Metselaar, J. (2018). *SovaTAss: Digitale werkvormen voor kinderen met autisme: Sociale vaardigheden trainen met games en apps*. WorldCat.org. <https://doi.org/10.1007/s12454-018-0020-7>
- Warneke, E., & Kieft, H. (2017, april). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Leefstijl'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Geraadpleegd op 14 januari 2023, gedownload van <https://www.nji.nl/interventies/leefstijl>