

Gewoon speciaal

2014

Gewoon speciaal



Praktijk gericht onderzoek

Simone Langens S1032050

Koninklijke Kentalis

7-7-2014

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	6
1.1 De aanleiding van het onderzoek.....	6
1.2 Doelstelling van het onderzoek	11
1.3 Centrale vraagstelling	11
1.4 Onderzoeksvragen	11
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	13
2.1 Doofheid en autisme.....	13
2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling	13
2.3 Communicatie	15
2.4 Zelfredzaamheid.....	17
2.5 Spel en fantasie.....	17
2.6 Stereotype gedrag.	18
2.7 Sensoriek.	18
2.8 Motoriek.	19
2.9 Diagnostiek.....	19
2.10 Inzetten stemmingsregistratie	20
2.11 Ik ben speciaal	21
2.12 Psycho-educatie	22
2.13 De socratische methode	23
Hoofdstuk 3: Opzet onderzoek.....	25
3.1 Inleiding	25

3.2 Participanten	25
3.3 Onderzoeksinstrumenten en werkwijze	25
3.3.1 Ik ben speciaal	25
3.3.2 EDUCATOR-model (0-meting)	26
3.3.3 Stemningsregistratie	28
Hoofdstuk 4: Resultaten	33
Onderzoeksvraag 1:	33
Onderzoeksvraag 2:	39
Onderzoeksvraag 3:	45
Hoofdstuk 5: Conclusies, aanbevelingen en discussie.....	54
5.1 Conclusies	54
5.1.1 Conclusies methodiek	54
5.1.2 Conclusies programma-evaluatie	54
5.1.3 Conclusies individugericht onderzoek	56
5.2 Aanbevelingen	57
5.2.1 Aanbevelingen schoolniveau	57
5.2.2 Aanbevelingen naar aanleiding van het individugericht onderzoek.....	58
5.3 Discussie.....	59
Literatuur	61
Bijlage	64

Samenvatting

Het onderzoek is uitgevoerd op Kentalis Compas. Kentalis Compas is een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO), zich gespecialiseerd in cluster twee leerlingen. Compas biedt onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen en leerlingen met een taalontwikkelingsprobleem. Momenteel is er een dove leerling op Compas die bijzonder veel problemen ondervindt van autisme: leerling R. Onderzoek van Isarin en Verpoorten (2009) heeft aangetoond dat er bij de dove en slechthorende leerlingen meer autisme voorkomt dan bij horende leerlingen. De comorbiditeit van autisme en doofheid leidt vaak tot problemen. Leerling R en zijn omgeving ervaren veel problemen. Vanuit deze problematiek wordt in het onderzoek bekeken of een interventie in de vorm van de psycho-educatieve methode *Ik ben speciaal* bij R de problemen verminderen. Er wordt onderzocht wat de opbrengsten zijn voor R. van een interventie. *Ik ben speciaal* is een methode die werkt met themalessen en stemmingsregistratie om autisten vaardigheden te leren om de stoornis een plaats te geven in het leven.

De participanten van het onderzoek zijn de leerling, beide ouders, docenten en onderzoeker. In het onderzoek wordt er een koppeling gemaakt tussen theorie, praktijk en professioneel handelen.

Het plan om de interventie aan te bieden komt voort uit de hulpvraag van zowel de leerling, als de ouders en docenten. De vraag betrof de interne mogelijkheid om R. een interventie te bieden waardoor hij kan leren omgaan met zijn autisme om zodoende zijn probleemgedrag te verminderen. Deze vraag vergt expertise op het gebied van autisme van de betrokkenen. Dit kan gezien worden als een voorwaarde voor goed onderwijs op Compas omdat het een deel van de schoolpopulatie op Compas een stoornis in het autistisch spectrum heeft (Isarin, 2010).

Het onderzoek betreft een individugericht onderzoek. Een individugericht onderzoek richt zich op het handelen van een professional met één of enkele leerlingen (Harinck & Smit, 1999). De meest bekende vorm van een individugericht onderzoek is de gevalsstudie. Bij een gevalsstudie wordt het behandelingsproces bekeken waarbij er aandacht is voor de

problematiek, het plan van aanpak, de uitvoering en de resultaten. Het perspectief van zowel de leerling, de ouders als de betrokken docenten worden belicht (Harinck, 2009)

De evaluatie heeft plaatsgevonden door middel van gesprekken met R, de ouders en docenten en door stemmingsregistratie. Deze zijn zo objectief mogelijk weergegeven en geanalyseerd. Hiermee wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag: Wat is de opbrengst van de methode *Ik ben speciaal* voor leerling R.?

In het kader van het onderzoek is er literatuurstudie en een dossieranalyse uitgevoerd. Het gesprek is aangegaan met de leerling, ouders en betrokken onderwijspersoneel aan de hand van het inschrijfformulier en het EDUCATOR- model uit het handboek van *Ik ben speciaal* (Vermeulen, 2008). Daarmee is er een voormeting uitgevoerd die aantoont dat R toe is aan de interventie met *Ik ben speciaal*. Er heeft vervolgens een interventie plaatsgevonden in de vorm van één themalessen van *Ik ben speciaal* per week, vijf weken lang. Tijdens de vijf weken zijn er stemmingsregistratieformulieren ingevuld tijdens zowel de themalessen als het reguliere lesprogramma van R. Verder is in het kader van de dataverzameling het aantal blokkades van R bijgehouden gedurende dezelfde vijf weken. Door middel van bovenbeschreven onderzoeksopzet wordt er antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag.

Hoofdstuk 1: Inleiding

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van de aanleiding en het doel van dit onderzoek, de centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen met de daarbij behorende deelvragen.

1.1 De aanleiding van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd op Kentalis Compas. Kentalis Compas is een school voor Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO), zich gespecialiseerd in cluster twee leerlingen. Compas biedt onderwijs aan leerlingen met een zintuiglijke, verstandelijke en/of ernstige communicatieve beperking. De doelgroep van Compas bestaat uit zowel dove, slechthorende als leerlingen met een taalontwikkelingstoornis (TOS).

Kentalis is de overkoepelde organisatie waar Compas onder valt. Kentalis is een organisatie die diagnostiek, zorg en onderwijs biedt voor personen met een beperking in horen en communiceren doordat ze doofblind, doof of slechthorend zijn. Of omdat ze communicatieproblemen hebben door een taalontwikkelingsstoornis of autisme met problemen in spraak en taal. Sommige van deze mensen hebben ook nog een verstandelijke beperking of motorische of psychiatrische problemen. Het organogram van Kentalis is te zien in de bijlage.

Compas heeft drie mogelijke uitstroomrichtingen. Afhankelijk van het IQ en het ontwikkelingsniveau van de leerling, kan er gekozen worden voor de uitstromen richting dagbesteding, werk of vervolgonderwijs. De uitstroom dagbesteding en werk behoren bij de praktijkstroom. De uitstroom vervolgonderwijs wordt ook wel de diplomastroom genoemd.

De praktijkgerichte stroom bereidt de leerlingen met behulp van een individueel afgestemd programma (OPP), en onder meer met vroegtijdige stages, voor op werken. Niet het diploma is dan het doel, maar het latere maatschappelijke bestaan. Wonen, werken en vrijetijdsbesteding vormen daarom belangrijke pijlers. Praktijkgericht onderwijs is veelal bedoeld als eindonderwijs. Het opdoen van praktijkervaring neemt een centrale plaats in. Sociale redzaamheid wordt op Compas gezien als een voorwaarde om tot succes te komen. Kenmerkend in deze vorm van onderwijs is de individuele begeleiding die de leerlingen

ontvangen. Voor leerlingen die de praktijkgerichte stroom volgen heeft Compas de afdelingen: groen, zorg en welzijn, detailhandel, houtbewerking en metaaltechniek

Uitstromen naar het vervolgonderwijs (diplomastroom) kan op de niveaus leerwerktraject (LWT), basisberoepsgerichte leerweg (BBL), kaderberoepsgerichte leerweg (KBL), theoretische leerweg (TL) of HAVO. Een diploma zorgt voor toelating tot het vervolgonderwijs bij een ROC. Afhankelijk van niveau en gekozen richting is instromen op het MBO niveau 1, 2, 3 of 4 mogelijk. De theoretische leerweg geeft uitstroommogelijkheden naar HAVO. Daarnaast is er nu ook de mogelijkheid om te kiezen voor de HAVO. De HAVO geeft de mogelijkheid door te stromen naar het HBO.

De leerlingen die in staat worden geacht te kunnen voldoen aan de HAVO, VMBO-T-, KBL-, BBL- en LWT- eisen, volgen het reguliere programma. De lesinhouden en de methodes komen helemaal overeen met dat op andere scholen. Toetsing vindt plaats via een Programma voor Toetsing en Afsluiting (PTA) en het landelijke centraal examen (CE). De afstemming van het programma gebeurt in samenwerking met een reguliere opleiding.

Leerlingen kunnen behalve voor de diplomarichting HAVO en VMBO-T ook kiezen voor een beroep oriënterende vakrichting op BBL of KBL niveau. Compas heeft de keuze uit drie sectoren: de sector techniek met als specialisatie metaal en fijnhoutbewerking / bouwtechniek . Zorg en Welzijn met als uitstroomprofiel verzorging. En de sector economie met als vakken administratie en consumptieve technieken met de specialisatie horeca en bakkerij. In de bijlage zijn de doorstroomdiagrammen van de praktijkstroomarbeid en diplomastroom te vinden.

Omdat Compas speciaal onderwijs biedt, wordt naast de reguliere vakken extra aandacht besteed aan beter communiceren en sociale vaardigheden. Zo krijgen de leerlingen meer Nederlands om beter te leren lezen, begrijpen en te spreken of te gebaren in de Nederlandse Gebarentaal (NGT) en vakken die de leerlingen leren om te gaan met de wereld om hen heen. Dat zijn onder andere vakken als drama, sociale vaardigheden en speciale stages.

Bij veel leerlingen zijn meerdere diagnoses gesteld of spelen er meerdere problemen. Voor veel van de leerlingen geldt dat een stoornis, in combinatie met hun doofheid, leidt tot zeer ernstige communicatiestoornissen en versterkt de bijkomende problematiek in grote mate (Balkon en Tartwijk, 2002). Schoolbreed geldt voor alle leerlingen de gemeenschappelijke Praktijk gericht onderzoek

S1032050 Simone Langens

factor communicatiebevordering. Communicatie is het belangrijkste punt van ontwikkeling voor de doelgroep van cluster twee (Weerdenburg, Slofstra-Bremer, Bonder & Balkom, 2009).

De problematiek die op Compas veel voorkomt is een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) gecombineerd met doofheid. De ASS- problematiek kan primaire, secundaire, cognitieve en/ of affectieve ontwikkelingsproblemen geven (Doreleijers, Boer, Huisman, Vermeiren de Haan, 2006). Op school zijn er veel leerlingen met afwijkend gedrag. Een leerling die doof is, maakt een andere ontwikkeling door als een horende leerling. Een afwijkende ontwikkeling van een leerling, kan de oorzaak zijn van afwijkend gedrag (Isarin & Verpoorten, 2009). Veel kenmerken van autisme komen overeen met de kenmerken van doofheid (Denteneer-van der Pasch & Verpoorten, 2007). Over het algemeen zijn er bij de met autisme gediagnosticeerde leerlingen meer gedragsproblemen als bij de regulieren leerlingen. Deze problemen uiten zich in verstoort contact met volwassenen, verstoord contact met leeftijdsgenoten, en grotere ontwikkelingsproblemen op het gebied van taal en communicatie (Kievit, Tak, Bosch, 2009). De docenten van Compas moeten dan ook alert zijn op signalen van autisme.

Binnen de school zijn er verschillende personen die zorgdragen voor de leerlingen met autisme. Naast de docenten zijn er interne begeleiders, orthopedagogen, teamleiders en onderwijsondersteunend personeel aanwezig. De leiding van de school bestaat uit twee teamleiders die de eindverantwoordelijkheid dragen.

De meeste dove autistische leerlingen volgen het reguliere programma van de school, en zitten niet in de speciale klassen. Echter voor sommige leerlingen met autisme zijn er speciale klassen samengesteld. Er is voor speciale klassen gekozen, om beter tegemoet te kunnen komen aan de onderwijsbehoeftes van de leerlingen met meervoudige handicaps (Weerdenburg, Slofstra-Bremer, Bonder en Balkom, 2009). Op Compas betekent in de praktijk dat er twee klassen zijn geformeerd voor autistische dove en slechthorende leerlingen. Elke klas telt 3 leerlingen. De klassen zijn kleiner dan de reguliere klassen. De nadruk van het onderwijs in deze speciale klassen ligt op structuur en continuïteit. Elke klas heeft een vaste docent en een klassenassistent. Er is altijd iemand van deze twee personen aanwezig in de klas. In de meeste gevallen zijn ze allebei aanwezig. De klassendocent is tevens de mentor van de leerlingen, en wordt gezien als de spin in het web rond de leerling.

Praktijk gericht onderzoek S1032050 Simone Langens

De docent of de klassenassistent vergezelt de leerlingen altijd bij de praktijklessen. Deze lessen worden door praktijkdocenten gegeven.

Verder is er een orthopedagoog nauw betrokken bij de dove autistische leerlingen. De orthopedagoog en de mentoren van de leerlingen hebben maandelijks overleg. Het overleg gaat over de vorderingen van de desbetreffende leerling. Maar ook over testresultaten, problemen en eventuele hiaten in het onderwijs. Tevens werkt de orthopedagoog samen met de leerling aan de sociaal-emotionele ontwikkelingsdoelen die in het handelingsplan van de leerling beschreven staan. De verwachte ontwikkeling en doelen van het schooljaar staan opgenomen in het ontwikkelingsplan van de leerling. In het ontwikkelingsplan staat verder hoe te handelen met betrekking tot communicatieve voorwaarden en vaardigheden van de leerling (Weerdenburg, Slofstra-Bremer, Bonder & Balkom, 2009). Concreet betekent dit de orthopedagoog wekelijks één lesuur met de leerling werkt aan communicatiebevordering en de sociaal emotionele ontwikkeling. Ook de mentor werkt in de klas aan de doelen. Als er zich onderwijskundig problemen voordoen, kan de docent of klassenassistent de hulp van de interne begeleider inroepen. De interne begeleider verstrekt advies op maat, maar houdt hiernaast ook drie keer per jaar een kwaliteitscontrole op het aangeboden onderwijs. De kwaliteitscontrole gaat samen met de leerling-besprekingen. Tijdens de leerling-besprekingen zijn alle betrokken personen bij een leerling aanwezig. Tijdens de besprekingen wordt de ontwikkeling van een leerling besproken en de docenten eventueel ingelicht over problemen, methodieken, of andere belangrijke zaken. Als er besluiten genomen moeten worden over eventuele acties rondom een leerling, wordt de aanpassing in het programma voorgelegd aan de commissie van begeleiding. De commissie van begeleiding bestaat uit de twee teamleiders, de zorgcoördinator, een orthopedagoog, een logopedist en een interne begeleider. De commissie bekijkt het voorstel en pleegt overleg. Er is voor deze constructie gekozen, omdat er veel expertise bij elkaar komt tijdens een bespreking en met de brede kennis van de leden van de commissie, een weloverwogen besluit genomen kan worden aangaande het voorstel.

Het is duidelijk dat doofheid gecombineerd met autisme veel problemen kan geven. Op Compas zijn de problemen elke dag aan de orde. Dagelijks zijn er confrontaties, gaat er lestijd verloren en lopen de leerlingen achterstand op bij de vakken. Voor zowel de leerlingen zelf, als voor de medeleerlingen en de docenten van Compas is het

probleemgedrag van de leerlingen storend. Een onderzoek naar bewezen methodieken en implementatie hiervan op Compas zou een structurele oplossing kunnen bieden.

Er zal voor de leerlingen van de diplomastroom stemmingregistratie worden ingezet om de problematiek aan te pakken. Stemmingregistratie biedt de mogelijkheid om dagelijks stemmingen en emoties te registreren en overzichtelijk en uiteindelijk inzichtelijk te maken. Een voorbeeld van een methode om stemmingen van leerlingen te registreren is de methode *Ik ben speciaal*. Een voorstel vanuit het team is het gebruik maken van de werkbladen van de methode: *Ik ben speciaal*. De werkbladen van deze methode zijn wel al geïntegreerd in het programma van de speciale autistenklassen maar nog niet bij de reguliere klassen. De leerlingen en docenten van de speciale klassen waar de methode wordt gebruikt zijn zeer tevreden over deze methode. De leerlingen herkennen eerder emoties en stemmingen en kunnen daarmee beter omgaan (Vermeulen, 2008). Het aantal blokkades bij de leerlingen is hierdoor gedaald van dagelijks naar eens per week. De werkbladen van deze methodiek hebben zijn erop gericht de stemming van de leerling in kaart te brengen, en als doel voor Compas internaliserend of externaliserend probleemgedrag te verminderen. Met internaliserend probleemgedrag bedoelt men dat de leerling zich afsluit van de buitenwereld en zich naar binnen keert. Externaliserend gedrag is hiervan de tegenhanger en kan onder andere agressief of extreem druk gedrag zijn gedrag (Isarin, 2010). De vraag vanuit het team docenten van de reguliere diplomastroom-klassen is dan ook om te onderzoeken of de werkbladen van de methode ook geschikt zijn voor de leerlingen van de diplomastroom van de reguliere klassen en of met behulp van deze methodiek het probleemgedrag bij dove autistische leerling vermindert.

Op dit moment is er een eerstejaars leerling die bijzonder veel problemen ondervindt van zijn autisme. De leerling (R.) heeft een gemiddeld IQ en zijn communicatiecode is de Nederlandse gebarentaal (NGT). R. is volgens de betrokken docenten en onderwijzend personeel erg druk, kan zich moeilijk concentreren, verstoort vaak de les, heeft moeite met plannen en taal en heeft dagelijks confrontaties met klasgenoten en docenten. R. geeft zelf bij zijn mentor aan dat hij het erg vervelend vindt dat hij zoveel ruzie heeft met zijn klasgenoten, andere leerlingen en docenten. R. zou graag goede vrienden hebben die hem begrijpen en waarmee hij plezier kan maken. Op dit moment is de omgang verstoord met zijn klasgenoten en heeft hij geen hechte vriendschappen in de klas. Ook vindt hij het erg dat

hij geen goede cijfers haalt omdat hij zich moeilijk kan concentreren op zijn schoolwerk. Hij geeft aan dat hij het erg moeilijk vindt om rustig te blijven tijdens de les, en om te gaan met zijn emoties. Hij weet niet hoe hij het moet aangeven als hij zich niet goed voelt (verdrietig, boos, gestrest). Het is een actueel probleem en volgens de betrokken docenten een leerling die nú behoefte heeft aan begeleiding en hulp. Tijdens een vergadering van de diplomastroomdocenten wordt het probleem van de vele blokkades bij leerlingen besproken en wordt R. aangedragen als casus. R. ervaart veel hinder van zijn eigen gedrag en heeft weinig zelfkennis en gebrek aan vaardigheden om zijn problemen zelfstandig aan te pakken. De ouders van R hebben hetzelfde aangegeven bij de mentor. Uit de bespreking komt naar voren dat alle docenten het moeilijk vinden om op dit moment met R. om te gaan als hij een blokkade krijgt. Er wordt door het docententeam voorgesteld om hem te laten werken met *Ik ben speciaal*. Dit brengt de onderzoeksvraag naar voren:

Wat is de opbrengst van de methode *Ik ben speciaal* voor leerling R.?

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Dit praktijkgericht onderzoek levert een bijdrage aan het verminderen van probleemgedrag bij dove autistische VMBO-leerlingen in de reguliere klassen op Compas.

1.3 Centrale vraagstelling

Wat is de opbrengst van de methode *Ik ben speciaal* voor leerling R.?

1.4 Onderzoeksvragen

Onderzoeksvraag 1:

Wat is de beginsituatie van leerling R.?

Deelvragen:

1.1 Welke gedragsproblemen ervaart leerling R.?

1.2 Welke gedragsproblemen ervaren de docenten van leerling R.?

1.3 Welke gedragsproblemen ervaren de ouders van leerling R.?

1.4 Welke effecten hebben de gedragsproblemen van leerling R. op school?

1.4 Welke veranderingen in het gedrag van R. zijn gewenst?

Onderzoeksvraag 2:

Hoe kan de interventie voor R. eruitzien?

Deelvragen:

2.1 Welke verwachtingen heeft leerling R. ten aanzien van de interventie?

2.2 Welke verwachtingen hebben de docenten ten aanzien van de interventie?

2.3 Welke verwachtingen hebben de ouders ten aanzien van de interventie?

2.4 Tot welke interventie leidt het probleemgedrag van R.?

2.5 In welke vorm kan de interventie worden aangeboden?

Onderzoeksvraag 3:

Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie?

Deelvragen:

3.1 Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie volgens leerling R.?

3.2 Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie volgens docenten?

3.3 Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie volgens ouders?

3.4 Wat zijn aanbevelingen voor het onderwijs aan leerling R.?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In het theoretisch kader zal antwoord gegeven worden op de vraag wat de literatuur ons vertelt over autisme en de comorbiditeit van doofheid en autisme. Verder wordt er ingegaan op het inzetten van stemmingsregistratie en de methode *Ik ben speciaal*.

2.1 Doofheid en autisme

Onderzoek heeft aangetoond dat er bij de dove en slechthorende leerlingen meer autisme voorkomt dan bij horende leerlingen (Isarin en Verpoorten, 2009). De autistische leerlingen vertonen vaak afwijkend gedrag, en sociaal-emotionele problemen. Gecombineerd met de pubertijd, en veranderingen in de omgang met anderen, kunnen er zowel in de klas als in de pauzes problemen ontstaan (Weerdenburg, Slofstra-Bremer, Bonder en Balkom, 2009). De comorbiditeit van autisme en doofheid leidt vaak tot meerdere of grotere problemen. De specifieke problemen kunnen ontstaan op het gebied van communicatie, diagnostiek, en behandeling (Isarin & Verpoorten, 2009). Als docent van dove autistische leerlingen is het dan ook een voorwaarde kennis te hebben van zowel taal- en communicatieproblemen als autisme en verwante stoornissen en de Nederlandse gebarentaal (Isarin, 2010). De docent zal flexibel en creatief moeten zijn om te kunnen zoeken naar methodieken om de leerling zo goed mogelijk onderwijs te kunnen bieden (Weerdenburg, Slofstra-Bremer, Bonder & Balkom, 2009). In deze onderbouwing zijn de problemen, het diagnosticeren en enkele door Compas gehanteerde methodieken beschreven, met als leidraad de aandachtsgebieden van de ontwikkelingsanamnese rondom ASS van Horwitz, Ketelaars en Lammeren uit 2004: sociaal-emotionele ontwikkeling, communicatie, zelfredzaamheid, spel en fantasie, stereotype gedrag, sensoriek, motoriek en diagnostiek. Autismen is niet te genezen, behandeling is wel mogelijk. Behandeling kan zich richten op het stimuleren van de ontwikkeling van autistische leerlingen (Vermeulen, 2013). Hiervoor kunnen diverse behandelmethodes ingezet worden. In het onderzoek wordt gekeken naar psycho-educatie (*Ik ben speciaal*) en stemmingsregistratie. Deze methodieken worden in dit hoofdstuk beschreven.

2.2 Sociaal-emotionele ontwikkeling

Sociaal emotionele problemen uiteten zich bij autisten vooral in het aangaan van relaties, overmatige behoefte aan duidelijkheid. Ook zijn er moeilijkheden met emoties uiteten en herkennen, en een verminderd inlevingsvermogen. Het aangaan van relaties met andere wordt gezien als het kernprobleem (Kievit, Tak, Bosch, 2009). Autistische leerlingen zijn vaak eenzellig. Persoonlijke interacties zijn weinig spontaan, en er vindt nauwelijks verdieping plaats in het contact (Kievit, Tak, Bosch, 2009). De peergroup is dan ook vaak hun natuurlijke omgeving zoals thuis, de klas, docenten en andere verzorgers. Dit geldt vooral voor de lagere niveau's. De leerlingen hebben minder neiging tot interactie met leeftijdsgenootjes. Het contact wat ze zoeken, is vaak eenrichtingsverkeer. Ze hebben moeite met het inzicht en aanvoelen van sociale situaties (Horwitz, Ketelaars & Lammeren, 2004). Door de extreme behoefte aan duidelijkheid en continuïteit kan loyaliteit aan de natuurlijke omgeving ontstaan. Veranderingen zijn daarom erg moeilijk (Kievit, Tak, Bosch, 2009). Dove autistische leerlingen hebben een afwijking in de functionele integratie van de neurale processen. Deze zenuwafwijking in de hersenen komt zowel voor bij dove als autistische leerlingen. De afwijking kan op vele gebieden problemen geven. Zo ook op sociaal-emotioneel gebied. Het sociaal adaptief functioneren, kan door deze afwijking verminderd zijn (Isarin & Verpoorten, 2009). De sociaal-emotionele ontwikkeling is gering, de leerlingen leren nauwelijks van hun persoonlijke ervaringen op het sociaal emotionele vlak (Kievit, Tak, Bosch, 2009). Het kan echter wel aangeleerd worden (Isarin & Verpoorten, 2009). Volgens Verpoorten en Isarin (2011) kan door Joint Attention, het leren van persoonlijke ervaringen verhoogd worden. Joint Attention wil zeggen dat de aandacht, ervaringen en gevoelens die met de leerlingen gedeeld worden, beter blijven hangen. In de klas kan de docent de leerling betrekken bij situaties, onderwerpen, gemoedstoestanden of voorwerpen en de ervaring delen. De methodiek die gebruikt wordt op Compas, om de leerlingen op sociaal-emotioneel gebied tot een hoger niveau te tillen is de methode SoVa. SoVa staat voor sociale vaardigheden. De SoVa lessen richten zich op normaal sociaal verkeer. De hoofdcomponenten van de SoVa zijn vaardigheden aanleren met gebaren of mondeling, gedragsoefening, bekrachtiging en transfer van de vaardigheden. In gebaren of mondeling kan de docent de situatie of omgeving uitleggen aan de leerling, om zo tot begrip te komen (Doreleijers, Boer, Huisman, Vermeiren & de Haan, 2006). Bij elke les moet er een transfer zijn naar het eigen leven van de leerling. Het is bij namelijk bij de autistische leerling niet automatisch duidelijk dat de aangeleerde vaardigheid in een andere situatie

gebruikt kan worden. Het oefenen van de vaardigheden komt elke dag terug (Schavemaker, & van Tol, 2003). Er komen veel aspecten aan de orde van het sociaal functioneren zoals het leggen van contacten en stellen van vragen. De lessen worden aan alle leerlingen gegeven. Een verschil met de autistische leerlingen en de leerlingen uit de reguliere groepen is dat de leerlingen uit de reguliere groepen de lessen krijgen met meerdere klassen samen. In de autistenklas wordt er extra individuele instructie gegeven en geoefend. Er wordt tijdens de trainingen ook gewerkt aan het uiten van gevoelens, het herkennen van gevoelens bij andere, conflicten oplossen, en oplossingsgericht handelen. Als een vaardigheid enigszins onder de knie is, gaat de leerling deze oefenen in de klas, daarna buiten de klassensituatie (D'Escury-Koenings, Snaterse & Mackaay-Cramer, 2001).

2.3 Communicatie

Qua communicatie zijn er opvallende kenmerken bij autistische leerlingen, zoals het lage communicatie- en verwerkingstempo, eenzijdige communicatie, en gebrek aan wederkerigheid (Denteneer-van der Pasch & Verpoorten, 2007). Daarmee zijn de communicatieproblemen met dove autisten vergelijkbaar met die van horende autisten. Bij de dove autisten kan het communicatieprobleem echter versterken door sociale problemen en verminderde functionele integratie van neurale processen (Isarin, 2010). De ontwikkeling van een doof kind verloopt anders dan die van een horend kind en het niet kunnen communiceren op het eigen niveau kan leiden tot meer gedrags- en ontwikkelingsproblemen (Peterson, 2005). Vooral als de dove leerling in een horende omgeving is opgegroeid omdat er dan vaak veel hiaten in de communicatie zijn (Isarin 2010). Als er als gevolg van de doofheid of autisme bijna geen communicatie is met de buitenwereld is er minder sprake van incidenteel leren. Daardoor kunnen er nog meer achterstanden ontstaan in de ontwikkeling van de leerling (Denteneer-van der Pasch & Verpoorten, 2007). Kenmerkend aan dove autistische leerlingen is dat zij een duidelijke voorkeur hebben voor een specifieke communicatiecode. De communicatie van deze leerling is vaak alleen functioneel. Het onder woorden brengen van gevoelens is bijvoorbeeld uiterst moeilijk voor ze. De communicatie blijft vaak heel concreet. De vorm van communicatie is belangrijker dan de inhoud van de communicatie. Het algemene begripniveau ligt dan ook vaak lager bij de leerlingen. De docent zal de NGT goed moeten beheersen om tot communiceren met de dove autistische leerling te komen. Het goed beheersen van de Nederlandse gebarentaal is echter niet te enige

Praktijk gericht onderzoek

S1032050 Simone Langens

voorwaarde om tot communicatie te komen (Isarin, 2010). Sommige dove autistische leerlingen maken geen gebruik van mondbeeld of mimiek in de communicatie. Het kan zijn dat de docent deze ook weg moet laten, om de leerling tot begrip te laten komen. Als de docent mimiek of mondbeeld gebruikt, kan de dove autistische leerling de informatie verkeerd oppakken (Isarin & Verpoorten, 2009). De gebarentaal biedt ook voordelen voor de autist. Een voordeel van NGT is dat vooral beroep doet op visueel vermogen. Autistische leerlingen zijn namelijk vaak sensorisch ingesteld. Verder vraagt gebarentaal geen synchrone verwerking met auditieve informatie en heeft mogelijkheid tot vertragen of bevriezen van een gebaar en kan gebruikt worden als een fysieke ondersteuning, of bij leren door imiteren (Isari & Verpoorten, 2009). In sommige gevallen kan de leerling geen onderscheid maken tussen gebaren of handelingen. En ziet bijvoorbeeld hoesten als een teken van communicatie. Daarbij kan de leerling het gebaar ook niet goed waarnemen, de visuele perceptie verloopt dan niet goed. De leerling kan bijvoorbeeld wel de vorm maar niet de beweging van de hand waarnemen. Door deze bovengenoemde kenmerken kan er vaak miscommunicatie ontstaan (Baker, Lane, Angley & Young, 2008).

Er kan gezegd worden dat bij het samengaan van autisme en doofheid er sprake is van specifieke communicatieproblemen ondanks de voordelen van een visualiseerde taal, NGT (Doreleijers, Boer, Huisman, Vermeiren & de Haan, 2006). Er zijn specifieke problemen van betekenisverlening die te observeren zijn bij dove leerlingen met autisme, binnen hun communicatie in NGT, zoals

- ✚ Groeiende disharmonie tussen betekenisverlening en vormwaarneming.
- ✚ Typische disharmonie tussen de verschillende dimensies van communicatie met betrekking tot de inhoud, sociale dimensies vorm, functie en stijlmerken
- ✚ Veel miscommunicatie en probleemgedrag door verschil in betekeniswaarneming tussen autistische leerlingen en anderen, ook wanneer het communiceren met andere doven betreft (Isarin & Verpoorten, 2009).

De bovengenoemde problemen komen overeen met de communicatieproblematiek zoals bij horende leerlingen met autisme. Strategieën die voor horende autisten van toepassing zijn bij ondersteunende communicatie kunnen ook gebruikt worden bij dove leerlingen. Net als bij horende leerlingen moet hierbij vooral aandacht gaan naar ondersteuning van het taalconcept bij NGT, ook al zijn deze al gevisualiseerd (Isarin 2010). Voor een optimale ondersteuning

Praktijk gericht onderzoek

zal een docent ook voor dove leerlingen met autisme uit moeten gaan van een individueel, op de leerling gerichte ondersteuning. Zo ook bij de werkbladen en stemmingsregistratie van *Ik ben speciaal*.

Na gesprekken met collega's binnen school, rijst de vraag of de communicatiecode en omgeving in alle gevallen voldoende is afgestemd op de individuele autistische leerling. Vooral bij dove autistische leerling behoort de communicatiecode en de leeromgeving correct afgestemd te zijn om het onderwijs effectief te kunnen maken. De conclusie kan zijn dat de communicatie niet altijd juist is afgestemd en de leeromgeving niet juist is ingericht of wordt gebruikt, en er hierdoor hiaten in het onderwijs ontstaan. Het bevorderen van de communicatieve redzaamheid is rode draad die door heel het schooltraject van de leerling loopt. Maar toch wordt er niet altijd in alle lessen voldoende aandacht aan besteed.

2.4 Zelfredzaamheid

Door onderzoek is gebleken dat leerlingen met een autisme stoornis de vaardigheden die nodig zijn voor zelfstandigheid moeilijk, en in een laag tempo aanleren. Het leren van de vaardigheden kan ook helemaal níét gebeuren. Doordat ze de vaardigheden niet of nauwelijks eigen maken, raken ze vaak steeds verder achter in hun ontwikkeling. Om de problemen te verminderen is het van belang vaardigheden of gedag aan te leren (Aldershof & van den Berg, 2010). Volgens Doreleijers, Boer, Huisman, Vermeiren & de Haan (2006) is gedragsmodificatie een geschikte methode om gedrag te veranderen en aan te leren. Gedragmodificatie is een methodiek om de frequentie van gewenst gedrag te verhogen en van ongewenst gedrag te verlagen, ook wel conditionering genoemd (Katz, 2001). Verder noemen Doreleijers, Boer, Huisman, Vermeiren & de Haan het aanleren van vaardigheden door voor te doen. Het kan gaan over vaardigheden rond zelfredzaamheid maar de methodiek kan ook gebruikt worden voor het aanleren van sociale vaardigheden, communicatie, planning, en probleemoplossing. De vaardigheden moeten in kleine stappen aangeboden te worden en de lessen kunnen gekoppeld worden aan een beloningssysteem. Dit alles behoort in een voor de leerling vertrouwde omgeving te gebeuren.

2.5 Spel en fantasie.

Humor en sarcasme zijn moeilijk te begrijpen voor de leerlingen (Rich Harris, 1998). Ook voor leerling R. De werkelijke bedoeling van opmerkingen zijn eveneens erg lastig te bevatten voor ze (Kievit, Tak, Bosch, 2009). Verder hebben sommige leerlingen met een autismespectrum stoornis weinig tot geen fantasie, andere kunnen zich juist extreem inleven in een rol en er in blijven hangen zodat het een obsessie wordt (Vos - van der Hoeven, 2011).

2.6 Stereotype gedrag.

Bij leerlingen met autisme is er vaak sprake van preoccupatie. De leerling blijft hangen in bepaalde gedragingen of bewegingen. Vooral bij de lager niveau leerling kan het stereotypegedrag van preoccupatie in grote mate voorkomen (Kraijer, 2003). Het stereotype gedrag van de autist is vaak weinig aangepast aan de sociale omgeving. Net zoals andere leerlingen kunnen deze leerlingen ook bijvoorbeeld boos, gefascineerd of verdrietig worden, het verschil is dat deze leerlingen vaak erin kunnen blijven hangen en niet kunnen worden bijgestuurd door externe informatie. Obsessief gedrag kan dan een gevolg zijn. Bij dove autistische leerlingen zie je ook vaak echopraxie. Echopraxie houdt in dat de leerling gebaren, bewegingen, mimiek of gedragen nabootsen. Ze blijven soms ook hangen in een bepaald gebaar, beweging of uitdrukking (Kievit, Tak, Bosch, 2009).

Bij leerlingen met een laag IQ is het zelfbeeld weinig ontwikkeld, het stereotype gedrag wordt snel geaccepteerd, en er is ook sprake van een verminderd gevoel van sociaal gewenst gedrag (Rich Harris, 1998). Om de leerling gepast gedrag aan te leren, is het aan te bevelen om de vaardigheden herhaaldelijk in de lessen te behandelen. Zodoende deze eigen worden gemaakt, en de leerling weet in welke situatie hoe te gedragen en welke gedragingen niet gepast zijn (Horwitz, Ketelaars & Lammeren, 2004).

2.7 Sensoriek.

Bij personen met stoornis in het autistisch spectrum is een afwijkende werking van de hersenen vastgesteld, waardoor informatie anders wordt verwerkt (Groen, 2009). Deze informatie is ook verwerkt in de methode *Ik ben speciaal*, en is belangrijk voor een autist om te weten (Vermeulen, 2008). Door de verminderde functionele integratie van neurale processen, die zowel kenmerkend zijn voor dove als autistische leerlingen kan ook het

probleem ontstaan van overbelasting van het neurale stelsel met als gevolg vermoeidheid en overprikkeld zijn. Vermoeidheid en snel overprikkeld zijn, word dagelijks bij leerling R gezien. Vooral thuis is hij erg moe.

Dove leerlingen met autisme maken vaak gebruik van monosensorisch waarnemen. Door het monosensorisch waarnemen kunnen er evenals problemen ontwikkelen in de communicatie (Baker, Lane, Angley & Young, 2008).

2.8 Motoriek.

Bij leerlingen met autisme komt de motorische ontwikkeling vertraagd op gang. De motoriek van autisme kunnen bepaalde kenmerken vertonen. De bewegingen kunnen onhandig, krampachtig of houterig zijn, er zijn stereotiepe handelingen te zien, of afwijkende bewegingen vast te stellen (Gemert & Minderaa, 2000). De afwijking in de functionele integratie van de neurale processen kan op het gebied van motoriek problemen veroorzaken (Isarin & Verpoorten, 2009). De leerlingen vallen op door de verstoorde motoriek. Deze informatie is volgens Vermeulen (2013) belangrijk voor een autist om weten. Ook leerling R vertoont houterige bewegingen en heeft stereotype handelingen.

2.9 Diagnostiek.

Een docent heeft een signaleringsfunctie. Als er opvallendheden zijn bij een leerling die wijze op ASS, moet de docent een bepaalde signalering melden (Doreleijers, Boer, Huisman, Vermeiren & de Haan, 2009). Bij dove leerlingen speelt vaak de vraag, of de problemen alleen voortkomen vanuit hun doofheid of ook door autisme. De comorbiditeit is vaak lastig vast te stellen bij autisme (Geurts, Deprey, & Ozonof, 2001). Daarom wordt ook vaak bij dove leerlingen de diagnose ASS later afgegeven dan bij horende leerlingen (Denteneer-van der Pasch & Verpoorten, 2007). Het is dus van belang om de gedragingen en ontwikkeling van een leerling zo volledig mogelijk in kaart te brengen en de gepaste diagnostische testen te gebruiken (Geurts, Deprey, & Ozonof, 2010). Om de leerlingen te kunnen diagnosticeren moet er aan bepaalde voorwaarde voldaan worden op school (Bil, 2008). De personen die testen moeten kennis en ervaringen hebben op het gebied van autisme, doofheid en gebarentaal. Verder moet er een multidisciplinair team mee gemoeid zijn en moeten de personen die testen aan scholing en intervisie deelnemen. Deze kennis is

Praktijk gericht onderzoek

vooral nodig omdat sommige kenmerken van doofheid overeenkomen met kenmerken van autisme. Daarbij zijn de testen vaak gericht op luisteren, concentreren en taal. Deze drie begrippen kunnen voor dove leerlingen extra moeilijk zijn (Isarin & Verpoorten, 2009). De testen die op school gebruikt worden bij vermoeden van autisme zijn Auti-R, AVZ-R en ASIEP-3. De Auti-R is een observatieschaal met 51 vragen. De vragen hebben betrekking op autisme gedragskenmerken. De test kan zowel worden afgenomen door de docent ouders en verzorgers als de interne begeleider of orthopedagoog (Hoekman & Duijnhoven, 1996). De AVZ-R is een test die alleen afgenomen mag worden door orthopedagogen, psychiaters of artsen en gericht op leerlingen met een laag IQ. Het gaat om een vragenlijst over de drie kenmerken van een pervasieve stoornis, namelijk het sociale, communicatief en stereotype gedrag (De Bildt & Kraijer, 2007). De ASIEP-3 kan net als de AUTI-R ook door docenten of opvoeders afgenomen worden. Het is een in Amerika ontwikkelde vragenlijst die op verschillende gebieden scoort, te weten: onderwijs, communicatie, interactie, gedrag en niveau (Krug, Arick & Almond, 1993). Alle drie deze testen toetsen aan de hand van de DSM-4 criteria. Voortaan wordt er gewerkt met DSM-5. Dit is het nieuwe handboek voor de psychiatrie.

2.10 Inzetten stemmingsregistratie

Het inzetten van stemmingsregistraties is bedoeld voor leerlingen waarbij een groot risico bestaat dat blokkades optreden. Wanneer de bestaande situatie vaak nog veel vragen oproept kan besloten worden om de betreffende leerling opnieuw in beeld brengen. Dit kan gebeuren aan de hand van gerichte diagnostiek en observatie waarbij meerdere disciplines betrokken zijn.

De betrokken disciplines leveren informatie aan wat door de behandelcoördinator of orthopedagoog wordt verwerkt tot een geïntegreerd beeld. Vanuit dit beeld worden mogelijke verklaringen voor de bestaande situatie vertaald naar concrete behandelings- en begeleidingsadviezen. Deze adviezen worden in de praktijk op elkaar afgestemd en uitgevoerd.

Om de ingezette handelwijze op zijn effectiviteit te kunnen toetsen worden op de leerling toegesneden observatie- en registratieformulieren ontwikkeld, die in de dagelijkse praktijk door de betrokken docenten of onderwijskundig personeel binnen de school consequent

Praktijk gericht onderzoek

worden ingevuld, zoals de stemmingskaarten van Ik ben speciaal. De uit de observaties en registraties verkregen informatie dient telkens als uitgangspunt voor de evaluaties waarvanuit weer nieuwe handelingsadviezen kunnen worden opgesteld. Tijdens het behandeltraject is sprake van een proces waarin wordt uitgevoerd, geëvalueerd en bijgesteld (Denteneer & Hunsel, 2010) .

2.11 Ik ben speciaal

Voor leerling R. is er besloten de stemmingsregistratie en themalessen te gebruiken van de methode *Ik ben speciaal*. Qua stemmingsregistratie betekent dat, dat er elke thema's een kaart ingevuld wordt met:

- ✚ Lichaamshouding (positief, neutraal of negatief);
- ✚ Stemgebruik/geluiden (positief, neutraal of negatief);
- ✚ Mimiek (positief, neutraal of negatief);
- ✚ Interactie met begeleider (positief, neutraal of negatief);
- ✚ Aandacht/concentratie (positief, neutraal of negatief);
- ✚ Handelingen/ interesses (positief, neutraal of negatief);
- ✚ Tempo (positief, neutraal of negatief);
- ✚ Opvallend gedrag (positief, neutraal of negatief);

De lessen van *Ik ben speciaal* die worden gegeven aan R hebben de verschillende thema's met betrekking tot autisme.

Ik ben speciaal is een psycho-educatief programma dat ontwikkeld is voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum. De methode gaat uit van de socratische aanpak. De methode heeft als doel leerlingen met autisme zelfkennis bij te brengen. Het is een instrument voor empowerment. Empowerment staat voor een geheel van kennis, inzicht en vaardigheden om controle te verkrijgen over het eigen leven. En leerlingen met autisme maximale kansen bieden tot zelfbepaling en het opkomen voor hun rechten en kansen op ontplooiing. Om daartoe te komen zijn er een aantal stappen nodig (Vermeulen, 2008): jezelf kennen: je behoeften, beperkingen en mogelijkheden. Acties ondernemen om je dromen te realiseren gegeven de beperkingen en mogelijkheden van jou en je omgeving. En als laatste de acties evalueren.

Niet voor niets staat zelfkennis als eerste punt op het lijstje. Controle verkrijgen over het eigen leven is gestoeld op inzicht en kennis over zichzelf. Meer specifiek wordt hiermee bedoeld:

- ✚ Autisme leren kennen en begrijpen en het kunnen beschrijven bij zichzelf;
- ✚ De gevolgen van autisme op het eigen functioneren en het eigen leven kunnen beschrijven;
- ✚ Coping-strategieën eigen maken die gebruikt kunnen worden om met die moeilijke situaties om te gaan (zowel al verworven of gebruikte strategieën als nieuwe, nog aan te leren strategieën en vaardigheden);
- ✚ Autisme een plaats kunnen geven in het zelfbeeld op een manier waardoor de zelfwaardering positief blijft en wordt;

Om meer inzicht te krijgen in de leerling mag de interventie op school gegeven worden door verschillende personen. Iedereen mag het doen, mits de persoon niet te dicht bij de leerling staat (Vermeulen, 2008).

2.12 Psycho-educatie

Psycho-educatie is een methodiek voor leerlingen met een stoornis, ziekte of handicap. De term verwijst naar allerlei educatieve of opvoedkundige interventies met de bedoeling leerlingen vaardigheden, kennis en zelfvertrouwen te geven om hun leven in handen te nemen. Psycho-educatie gaat om het leren herkennen, analyseren, interpreteren van/en anticiperen op probleemgedrag of probleemsituaties (NVvP, 2009). Psycho-educatie is erop gericht dat leerlingen zo weinig mogelijk hinder van bepaalde ziekten of stoornissen ondervinden. Hierbij zijn de volgende punten belangrijk:

- ✚ Kennis: Een belangrijke doelstelling van psycho-educatie is dus informeren. Door informatie te verschaffen streeft men ernaar bij de persoon de kennis over de ziekte, handicap of stoornis te vergroten;
- ✚ Acceptatie en een positief zelfbeeld: Weten wat de handicap inhoudt is onvoldoende. De leerling moet oog hebben voor de psychologische context en de stoornis vertalen naar de persoonlijke context. Acceptatie draagt bij aan een zekere gemoedsrust en een positief zelfbeeld;

- ✚ Handelen: Psycho-educatie beoogt dat de leerling iets gaat doen met die kennis: de kennis omzet in handelen. Het is de bedoeling dat de leerling greep krijgt op het eigen leven;
- ✚ Individualiseren: Men werkt meestal op basis van welomschreven programma's. Verder wordt er vaak gebruik gemaakt van didactisch materiaal, zoals internet, werkmappen, brochures, literatuur en video;
- ✚ Vertalen naar het dagelijks leven: De vertaling naar het dagelijks leven is erg moeilijk zeker als het om leerlingen met autisme gaat. Bij hen leidt het weten niet altijd spontaan tot het handelen. De kennis van de eigen mogelijkheden en beperkingen leidt bij hen niet noodzakelijk tot het maken van de juiste keuzes, al is het maar omdat kiezen moeilijk voor hen is;
- ✚ Aanleren van vaardigheden: het eigen maken van sociale en communicatieve vaardigheden en probleem oplossende vaardigheden. Vaardigheden zijn onmisbaar tussen het weten en handelen en vormen een essentieel onderdeel van psycho-educatie;
- ✚ Samenwerken met de omgeving: Het is de overtuiging dat de effecten van psycho-educatie toenemen wanneer niet allen de leerling maar ook zijn omgeving geïnformeerd wordt. Het werken met het netwerk rond een leerling geeft een ruimere basis voor het realiseren van het toekomstperspectief van de leerling zelf. Als alle neuzen dezelfde kant op wijzen zijn er meer mensen die de leerling met een handicap kunnen steunen bij zijn of haar toekomstplannen;

2.13 De socratische methode

Een van de methodische fundamenteën van *Ik ben speciaal* is de socratische methode. Ten gevolge van hun autistisch denken zijn leerlingen met autisme soms blind voor samenhang of relevantie. Het niet zien van belangrijke zaken of het te concreet en letterlijk begrijpen van bepaalde details belemmert hen in hun dagelijks functioneren en bemoeilijkt voor hen het nemen van de juiste beslissingen. Door aan leerlingen met autisme vragen te stellen, het kenmerk van de socratische methode, worden ze geleid naar de juiste inzichten op basis waarvan ze zelfstandig en autonome beslissingen kunnen nemen. Geheel in de lijn van Socrates geven de docenten de leerlingen met autisme niet de antwoorden maar helpen hen

Praktijk gericht onderzoek

om via vragen om zelf de juiste betekenissen en samenhang te ontdekken. Het geeft een positief effect op het zelfbeeld omdat leerlingen met autisme er het gevoel door krijgen dat ze zelf tot de juiste inzichten en oplossingen zijn gekomen (Vermeulen, 2005).

Hoofdstuk 3: Opzet onderzoek

In dit hoofdstuk worden de participanten in dit onderzoek en de onderzoeksinstrumenten en werkwijze van het onderzoek beschreven.

3.1 Inleiding

Er is gekozen voor een individugericht onderzoek. Een individugericht onderzoek richt zich op het handelen van een professional met één of enkele leerlingen (Harinck & Smit, 1999). De bekendste vorm van een individugericht onderzoek is de gevalsstudie ofwel casestudy. Bij een gevalsstudie wordt het behandelingsproces bekeken. Dat wil zeggen:

- ✚ aandacht voor de problematiek
- ✚ aandacht voor het plan van aanpak
- ✚ aandacht voor de uitvoering
- ✚ aandacht voor de resultaten

3.2 Participanten

Het onderzoek is uitgevoerd rondom leerling R. De omgeving van R neemt ook deel aan het onderzoek. De betrokkenen zijn de ouders, docenten, de mentor van R en de onderzoeker. Het perspectief van zowel de leerling zelf, de betrokken professionals en de ouders worden belicht (Harinck, 2009) In het onderzoek ben is de onderzoeker de professional die met R. werkt. Vanuit de problematiek van R. start het behandelingsproces.

3.3 Onderzoeksinstrumenten en werkwijze

In deze paragraaf worden bij 3.3.1 de werkwijze met *Ik ben speciaal* beschreven. Bij 3.3.2 wordt het EDUCATOR-model omschreven en uitgewerkt. Paragraaf 3.3.3 behandelt de werkwijze met de stemmingsregistratie.

3.3.1 Ik ben speciaal

Door de urgente behoefte aan aanpak wordt er besloten om met R. te werken met de behulp van de methode *Ik ben speciaal*. Dat houdt in dat over een periode van vijf weken met de werkbladen van het programma *Ik ben speciaal* gaat worden gewerkt. De onderzoeker krijgt voor de interventie één uur in de week om met R. de werkbladen met hem uit te werken. Het doel hiervan is dat het probleemgedrag van R. vermindert, hij zich beter gaat voelen en beter gaat functioneren op school. Na elke les wordt bekeken wat er goed ging en wat er verbeterd kan worden. Door deze opzet kunnen de verbeterpunten tijdens de volgende les specifieke aandacht krijgen. De evaluatie vindt plaats met ouders, betrokken docenten, en de leerling. Deze worden verwerkt in het onderzoek.

In de resultaten zal ook een programma-evaluatie opgenomen zijn. Volgens Harinck (2009) is het doel van programma-evaluatie zich richten op de resultaten van een interventie. In dit gedeelte zal de methode geëvalueerd worden, door te kijken hoe de methodiek in praktijk te gebruiken is en worden de resultaten van de lessen beschreven.

In het kader van dit onderzoek is er een literatuurstudie en verwerkt over autisme al dan niet gecombineerd met doofheid, en is er een dossieranalyse uitgevoerd van R. Het gesprek is aangegaan met de ouders, de mentor en onderzoeker aan de hand van het EDUCATOR-model uit het handboek van *Ik ben speciaal*. Daarmee wordt er een voormeting (0-meting) gedaan die aangeeft of R. toe is aan de lessen.

3.3.2 EDUCATOR-model (0-meting)

Het EDUCATOR- model geeft handvatten om in stappen het proces te doorlopen. In het model zijn de verschillende onderzoeksinstrumenten en werkwijzen verwerkt (Vermeulen, 2013). Hieronder volgen de stappen van het EDUCATOR-model met de bijbehorende antwoorden:

1. Exploratie of verkennen van de waarden en normen: nadenken over de eigen visie op empowerment, en de stoornis autisme: uitgaande van het onderwerp van het onderzoek wordt de visie gevormd:

- ✚ Kompas gaat uit van empowerment van leerlingen met autisme en draagt bij aan de ontwikkeling op dit gebied door middel van het aanbieden van sociale

vaardigheidstrainingen, zelfverdedigingcursussen, over de streep, en covey-trainingen.

2. Diagnose van de beginsituatie: wat weet de leerling al over autisme?

✚ Deze vraag wordt in deelvraag 1 beantwoord. Om de antwoorden te krijgen worden er een gesprek gevoerd met leerling R voorafgaande aan het onderzoek. Aan het gesprek nemen deel, de leerling en de onderzoeker. *Zie deelvraag 1*

3. Uitwerken van een doelstellingenpakket, afhankelijk van de beginsituatie en de waarden: wat is de doelstelling: vooral kennis over autisme of een beter zelfbeeld?

✚ Voor de beantwoording van deze vraag worden er vooraf aan het onderzoek gesprekken gevoerd met de leerling, de ouders van de leerling en de betrokken docenten. Op deze manier wordt de beginsituatie in beeld gebracht en worden de doelen bepaald voor de leerling. *Zie deelvraag 1 en 2.*

4. Curriculum- design: welke sessies worden er gedaan, hoeveel, welke werkvorm?

✚ Deze vraag wordt voorafgaand aan het onderzoek beantwoordt in deelvraag 2. Samen met de leerling, ouders en betrokken docenten wordt de aanpak besproken. De mentor en orthopedagoog controleren het programma op geschiktheid en haalbaarheid. Deze geven aanwijzingen voor eventuele aanpassingen of wijze van aanpak. *Zie deelvraag 2*

5. Actie: de uitvoering van het programma: wie gaat de sessies leiden, waar, wanneer?

✚ De sessie wordt uitgevoerd door de onderzoeker. Het waar en wanneer worden bepaald aan de hand van de vorige vragen. *Zie deelvraag 2*

6. Transfer: de toepassing van de verworven kennis en vaardigheden: wat is de doelstelling wat betreft wat de persoon met de verworven vaardigheden gaat doen? Waar, wanneer en hoe?

✚ De verwachting qua transfer van de verworven kennis wordt in de voorbereidend gesprekken met de leerling, ouders en docenten besproken. Verder wordt volgend

schooljaar het traject met R doorgezet. Dan zal de transfer van de verworven kennis worden behandeld. *Zie deelvraag 2*

7. Onderzoek naar de resultaten en effecten, de evaluatie: hoe wordt er nagegaan of het zelfbeeld positiever is geworden?

- ✚ De resultaten zullen beoordeeld worden bij deelvraag 3. De middelen die daarvoor gebruikt gaan worden zijn stemmingsregistratietabellen, en een eindevaluatie. De eindevaluatie wordt gedaan met behulp van gesprekken met R, de ouders van R en de betrokken docenten. Er zal ook een voormeting en een na meting uitgevoerd worden met betrekking tot het aantal blokkades per week. De tabellen worden gebruikt om de resultaten te visualiseren en voor zowel leerling R als de andere betrokkenen duidelijk te maken. *Zie deelvraag 3*

8. Recycling: vanuit de evaluatie kun je bepaalde onderdelen herzien en herhalen

- ✚ De recycling wordt deels beschreven in deelvraag 3 en de conclusie. Bij de evaluatie zijn de leerling, de ouders, de docenten en de onderzoeker betrokken. Het evalueren wordt gedaan via de stemmingsregistratie en door persoonlijke gesprekken met de leerling ouders en docenten. *Zie deelvraag 3*

3.3.3 Stemmingsregistratie

Zoals al eerder vermeld is het inzetten van stemmingsregistraties bedoeld voor leerlingen waarbij een groot risico bestaat dat blokkades optreden. Om de lessen van *Ik ben speciaal* te kunnen toetsen worden op de leerling toegesneden observatie- en registratieformulieren ontwikkeld, die in de dagelijkse praktijk door de betrokken docenten of onderwijskundig personeel binnen de school consequent worden ingevuld (Denteneer & Hunsel, 2010).

De volgende aspecten worden in de registraties betrokken.

Stemming:

De gemoedstoestand van de leerling:

Om de gemoedstoestand van een leerling op een meer eenduidige manier te kunnen beoordelen is het belangrijk de indrukken hieromtrent met elkaar te bespreken en hierover overeenstemming te bereiken. Aan de hand van een aantal vastgestelde criteria zoals werkhouding, tempo en aandacht/ concentratie, wordt beschreven welke gedragingen specifiek kenmerkend zijn voor de stemming van de leerling. Er kunnen voor een leerling meerdere type stemmingen worden beschreven. Eén van de stemmingen dient in elk geval een weergave te zijn van de gedragingen van de leerling die specifiek worden waargenomen wanneer de leerling onrustig reageert en/of blokkeert.

Doelstellingen:

Het verloop van de stemming van een leerling gedurende een langere periode kunnen volgen.

Vaststellen of implementatie van een behandelingsmethode of aanpak die van invloed is op het verloop van de stemming van een leerling.

Blokkade:

Een leerling kan niet verder met dat wat hij/zij op dat specifieke moment aan het doen is. Dit kan in gedrag op verschillende manieren tot uitdrukking komen: door verstarring, door zelfverwonding, door agressieve reacties naar andere personen of door destructie van materialen. Kortom: een situatie waarin de betreffende leerling in zijn functioneren wordt belemmerd.

De blokkering staat in de stemmingslijst voor de leerling op maat uitgewerkt en daar wordt naar verwezen. In de beschrijving van de verschillende stemmingen van de leerling is uitgewerkt welke gedragingen specifiek worden waargenomen op het moment dat de leerling blokkeert.

Om systematisch in beeld te brengen wat er voor, tijdens en na een blokkering precies gebeurt, wie aanwezig zijn, wat mogelijke verklaringen zijn etc. wordt voor de leerling, naast het registreren van de stemming, een registratiekaart uitgewerkt. Deze kaart wordt ingevuld op het moment dat een blokkering plaats vindt (Denteneer & Hunsel, 2010).

Doelstelling van de registratiekaarten:

Door middel van de verkregen informatie mogelijke verklaringen verkrijgen voor de blokkades. De mogelijke verklaring(en) als uitgangspunt nemen in evaluatiebesprekingen om benodigde aanpassingen te kunnen doorvoeren.

Verwerking:

De registratiewijze is afgestemd op de specifieke vragen van de leerling.

Werkwijze:

- ✚ Er wordt een registratiekaart opgesteld. Deze is specifiek op individuele maat uitgewerkt.
- ✚ De beoordelingen van het verloop van de stemming en de geregistreerde blokkades kunnen in een overzichtelijk programma op een eenvoudige manier worden verwerkt.
- ✚ Het bereik kan per leerling verschillen: het kan zinvol zijn registraties uit te werken op activiteitsniveau, op het niveau van dagdelen, dagen, weken of maanden.
- ✚ Door de registraties van stemming en blokkades met elkaar te verbinden kunnen mogelijke verklaringen worden opgespoord.

Analyse:

- ✚ De lijsten worden ingevuld door direct betrokkenen zoals de docent, klassenassistent enz.
- ✚ De lijsten worden verzameld door de mentor.
- ✚ Er wordt afstemming gezocht met orthopedagoog.
- ✚ Er kunnen verschillende gegevens in beeld worden gebracht; afhankelijk van wat de school precies wil weten:
- ✚ Het stemmingsverloop over een bepaalde periode (bijvoorbeeld een maand).
- ✚ Stemming in relatie tot het tijdstip of dagdeel.
- ✚ De frequentie van het totaal aantal blokkades.
- ✚ De frequentie (ont-)spanning samenhangend met de plaats: klaslokaal, schoolplein, aula, in de gangen, schoolplein.

- ✚ Mogelijke samenhang tussen bepaalde stemming en factoren als activiteit, overgang, interactie of omgeving, enz.
- ✚ Mogelijke samenhang tussen stemming en specifieke vakken of activiteiten.
- ✚ Het verloop van de stemming binnen een les.

Verslaglegging:

De bevindingen kunnen worden uitgewerkt tot overzichten en grafieken en bijpassende beschrijving. Aan de hand daarvan kan er geëvalueerd worden over de lessen en het handelen. Dat kan weer nieuwe aanknopingspunten bieden voor het vervolg. Ook wordt de methode Ik ben speciaal geëvalueerd door de onderzoeker. Deze is te lezen in hoofdstuk vijf.

Samenhangende factoren:

Er zijn verschillende factoren aan te geven die kunnen samenhangen met een bepaalde stemming. Als sprake is van een blokkade, is het van belang heel goed te observeren om vast te kunnen stellen wat de specifieke factor is die tot de blokkade heeft geleid. Bijvoorbeeld voor leerlingen bij wie de bestaande beperkingen gepaard gaan met een stoornis binnen het autistisch spectrum:

- ✚ Activiteiten: de blokkade hangt specifiek samen met de activiteit die gedaan wordt.
- ✚ Interactie/communicatie: de blokkade hangt specifiek samen met de interactie/communicatie
- ✚ Sociale- en/of materiële omgeving: de blokkade hangt specifiek samen met omgevingsaspecten
- ✚ Overgangen: de blokkade hangt specifiek samen met de overgang van de ene naar de andere activiteit (los van wat in de omgeving gebeurt of wat is gecommuniceerd).
- ✚ Lichamelijke gesteldheid of lichamelijk ongemak: de blokkade hangt specifiek samen met lichamelijk ongemak of pijn.
- ✚ Tempo: de blokkade hangt specifiek samen met het tempo, bijvoorbeeld omdat de docent die met de leerling werkte een te hoog tempo hanteerde en daarmee het tempo onvoldoende had aangepast aan het tempo van de leerling.

Soms is de samenhangende factor onduidelijk. Het is daarom van belang om belangrijke gebeurtenissen en veranderingen ook te registeren, zoals ouderbezoek, stage of uitje. Ook kunnen meerdere factoren een rol spelen. In registratiekaarten kan het verloop nauwkeuriger worden vastgelegd (Denteneer & Hunsel, 2010).

R zal tijdens de het onderzoek door middel van een registratiesysteem gevolgd worden. Het betreft het registeren van het aantal blokkades en het noteren van de stemming van de leerling. De stemming van de leerling wordt genoteerd per les en aan het einde van elke les. Voor de stemmingsregistratie bij de thema's worden er verschillende onderdelen tijdens de les geregistreerd. De stemmingen per lesuur worden geregistreerd via een kleurensysteem. Groen is positief, geel is neutraal, oranje betekent onrustig en rood is negatief.

Hoofdstuk 4: Resultaten

Hoofdstuk 4 geeft antwoorden op de onderzoeksvragen en deelvragen van het onderzoek. Per deelvraag zullen de resultaten worden beschreven.

Onderzoeksvraag 1:

Wat is de beginsituatie van leerling R.?

Beginsituatie leerling R dossieranalyse.

R. is een gebarende jongen van 13 jaar. Hij heeft rechts een Fletcher Index van 105 dB en links van 107 dB. (Fletcher Index = het gemiddelde gehoorverlies bij 500, 1000 en 2000 Hz) Hij communiceert in NGT.

Uit onderzoek komt naar voren dat het perfoormaal intelligentieniveau gemiddeld is. In de ontwikkeling van R zijn de voortgang van de ontwikkeling, contact met anderen, de inhoud van het fantasieleven en de realiteitstoetsing punten van zorg. R is een zeer angstig gespannen, onzekere en kwetsbare jongen. Tevens zou er een coherentiestoornis zijn. Cohorentie is de vaardigheid om tussen een input van informatie en prikkels de samenhang te zien en er binnen de context er een zinvolle betekenis aan te kunnen geven. Leerling R mist het vermogen om tot een zinvolle samenhang te komen. Een centrale coherentiestoornis ontstaat doordat waargenomen prikkels onvoldoende in de juiste context worden geplaatst. Het contact is vluchtig, soms ontwijkend, soms actief vermijdend. R is er tot nu toe niet in geslaagd om met leeftijdsgenoten bij de ontwikkelingsleeftijd passende relaties te ontwikkelen, hij neigt ertoe zich terug te trekken en lijkt onvoldoende in staat tot sociale dan wel emotionele wederkerigheid. Er zijn typische belangstellingen, er is al langdurend sprake van een verwarde overreactie op nieuwe gebeurtenissen en kleine veranderingen en tevens lijkt er sprake van overgevoeligheid voor specifieke zintuiglijke prikkels naast een vertraagde informatieverwerking. R is gediagnosticeerd met een Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Cognitief heeft R een gemiddelde praktische handelingsintelligentie, maar met zwakke verbale vaardigheden. Zijn sociaal inzicht is wel goed ontwikkeld. De informatieverwerking is echter traag en de motoriek en concentratie zwak. R houdt de

Praktijk gericht onderzoek

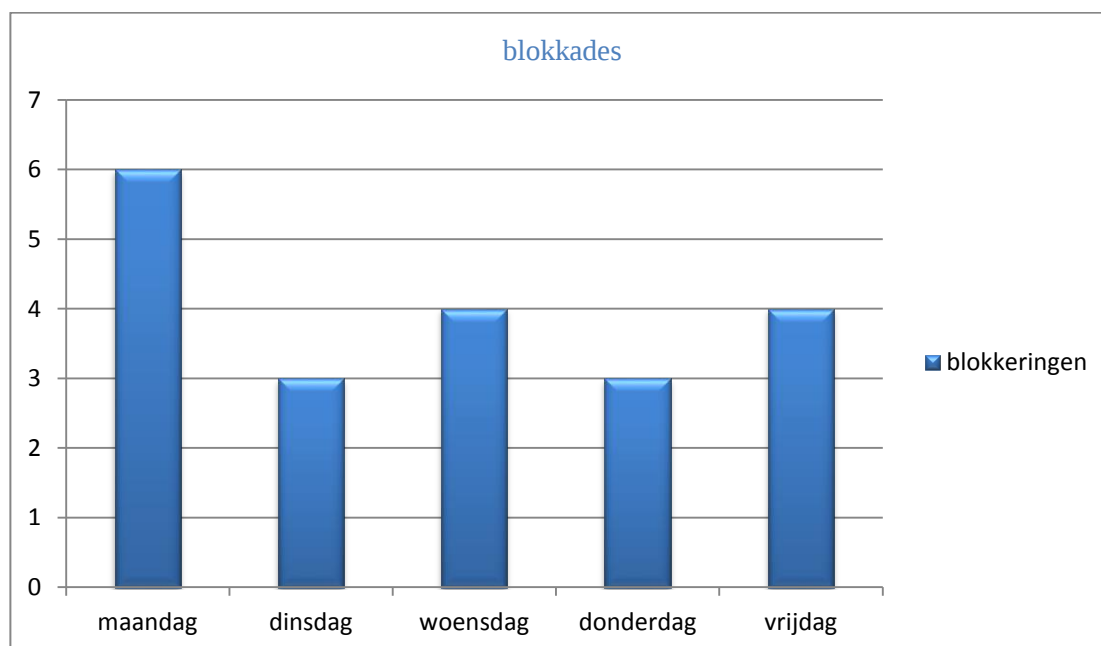
S1032050 Simone Langens

taakinspanning ook niet lang vol, waardoor zijn prestaties wisselend zijn. Hij heeft duidelijk moeite met complexiteit. Hij komt sociaal-emotioneel jong en kwetsbaar over. Zijn sociale vaardigheden zijn beperkt en hij heeft soms moeite met het controleren van zijn impulsen. Verder is het contact niet goed. R is regelmatig afwezig en slecht op zijn omgeving gericht. Hij is nog sterk afhankelijk van controle en begeleiding van buitenaf. Hij is het meest gebaat bij een overzichtelijke, gestructureerde omgeving met duidelijke regels.

Uit onderzoek blijkt dat R. qua NGT het beste begrijpt. Hij begrijpt Nederlands met gebaren (NmG) minder goed. Wanneer er met R gecommuniceerd wordt in gebaren, gebeurt het snel en vaak dat R het niet goed volgt. Hij vult snel zelf in of interpreteert dingen op een verkeerde manier. Wanneer hij bijvoorbeeld een gebaar ziet, kan hij er zelf een verhaal van maken. Miscommunicatie komt vaak voor en kan bij R tot hevige onrust leiden. Vooral als het bijvoorbeeld gaat om het maken van een afspraak die voor hem van belang is. Het kost R moeite om eerst een uitleg of iets dergelijks te volgen, en dan pas te reageren of het begrijpen.

Als voormeting zijn de blokkades voor de startweek genoteerd. R heeft een mapje bij waarin de betrokken de docenten de blokkades van R registreren om een beeld te krijgen van de beginsituatie.

o-meting aantal blokkades per dag



Analyse 0-meting:

Het valt op dat de blokkades op maandag en vrijdag het meest voorkomen. In het voorbereidend gesprek geeft R aan dat op deze dagen de meeste interactie in de klas. Tijdens deze dagen wordt er onderling gesproken over het weekend. Bevrinde leerlingen praten over wat ze hebben gedaan of wat ze gaan tijdens het weekend. Deze situaties vindt R lastig om mee om te gaan omdat hij graag mee wil communiceren maar niet weet hoe dit aan te pakken, hierdoor krijgt hij snel ruzie of is geïrriteerd omdat hij niet mee kan doen in het gesprek. Verder is het opvallend dat op de dinsdag en donderdag er minder blokkades zijn. Deze dagen zijn de dagen waarop hij veel AVO vakken heeft bij zijn mentor. Hij kan dan zelfstandig werken en er zijn minder vrije situaties. R geeft aan door de duidelijkheid en voorspelbaarheid van deze dagen, hij er minder moeite mee heeft om rustig te blijven en zich minder te bemoeien met de anderen in zijn klas.

Deelvragen:

1.1 Welke gedragsproblemen ervaart leerling R.?

In het voorbereidend gesprek geeft R aan dat hij elke dag problemen op school ervaart. Dagelijks zijn er confrontaties tussen hem en anderen. De anderen zijn zowel docenten als leerlingen. Hij vindt het erg vervelend en geeft aan soms niet naar school te willen omdat hij niet met de ruzies op school om kan gaan. Hij raakt gefrustreerd omdat de anderen hem niet begrijpen en hij de ruzies vaak niet kan oplossen. Daardoor wordt hij snel boos en wil met niemand meer communiceren. R denkt daarom dat de anderen hem maar lastig en niet leuk vinden. R wil geen ruzies en hij weet niet waarom hij elke keer ruzie krijgt. R zou graag vrienden willen, zowel op school als buiten school. Maar hij geeft aan dat hij het moeilijk vindt om contact te leggen en/ of te onderhouden. Hij weet niet hoe hij vrienden moet maken.

Hij vertelt ook dat hij het erg vindt dat hij geen hogere cijfers haalt op school. Omdat hij vaak ruzie heeft met leerlingen uit zijn klas kan hij zich niet concentreren op zijn schoolwerk. Presteren vindt hij erg lastig. Als hij thuis komt van school is hij vaak erg moe. Het liefst gaat hij meteen slapen in plaats van huiswerk maken. Hij zegt zelf dat hij daarom ook geen hobby's heeft. Hij is simpelweg te moe om na school nog een activiteit te ondernemen. Hij

Praktijk gericht onderzoek

vindt dit erg jammer omdat hij graag zou willen sporten. Aan de andere kant is hij wel bang dat hij bijvoorbeeld bij een sportvereniging ook weer ruzies krijgt. Hij voelt zich daarom zowel thuis als op school eenzaam. R weet dat hij autisme heeft, maar kan niet vertellen wat het precies inhoudt. Hij geeft aan het vervelend te vinden omdat hij niet begrijpt waarom hijzelf maar ook andere reageren op contact. Hij geeft aan dat hij zich niet veilig voelt op school door bovengenoemde problemen. Samengevat ervaart R de volgende gedragsproblemen:

- ✚ R wordt snel boos
- ✚ R blijft lang boos
- ✚ R kan zich niet goed concentreren
- ✚ R kan geen vriendschappen opbouwen en onderhouden
- ✚ R weet niet hoe hij ruzies op kan lossen
- ✚ R weet niet wat autisme is
- ✚ R begrijpt zichzelf en/of andere niet

1.2 Welke gedragsproblemen ervaren de docenten van leerling R.?

In de voorbereidend gesprekken geven de docenten aan dat zij leerling R zien als een vaak storende factor in de les. Er wordt veel leestijd verloren met het oplossen en sussen van ruzies tussen leerling R en de rest van de klas. De docenten vinden het moeilijk dat ze moeizaam contact met hem krijgen en dat hij zo vaak blokkeert in de les. Tijdens een blokkade sluit R zich af van de buitenwereld en reageert niet meer op de docent. De docenten weten dan vaak niet meer wat te doen omdat hij niet openstaat voor een gesprek. Ook komt het veelvuldig voor dat hij ruzies met andere leerlingen tijdens de les. Tijdens zo'n ruzie is de gehele klas erbij betrokken en volgen de andere klasgenoten de ruzie tussen de betreffende leerling en R. Het komt ook voor dat er meerder leerlingen of zelf de hele klas zich tegen R. keert. Door de verstoring kan de les niet doorgaan en wordt vaak het doel niet behaald van de les. De docenten geven aan dat door deze situatie heel de klas achterstand op loopt.

Verder reageert R heftig op kritiek. Zowel van docenten als medeleerlingen is hij snel geïrriteerd als hij kritiek krijgt. Vaak met als gevolg dat hij kwaad wordt. Op zo'n moment kan ook een blokkade bij R ontstaan. Ook is blijkt het moeizaam te zijn om het huiswerk op tijd af te hebben. R maakt regelmatig zijn huiswerk niet of te laat. Zijn huiswerk ziet er ook

Praktijk gericht onderzoek

altijd slordig uit en de boeken heeft hij vaak niet bij zich. Het op tijd inleveren is altijd een probleem. Ondanks de begeleiding qua planning en organisatie vanuit de docenten en mentor blijft het een aandachtspunt.

Samengevat ervaren de docenten de volgende gedragsproblemen bij R:

-  R is snel boos
-  R is snel geïrriteerd
-  R blokkeert met regelmaat
-  R kan zich niet goed concentreren
-  R sluit zich met regelmaat af voor communicatie met anderen
-  R kan niet plannen en organiseren

1.3 Welke gedragsproblemen ervaren de ouders van leerling R.?

Tijdens het voorbereidend gesprek met de ouders van R komt naar voren dat de ouders het erg vinden dat R geïsoleerd leeft. Door zijn gedragingen heeft R weinig contact met leeftijdsgenootjes en de ouders zien dat hij eenzaam is. In de thuissituatie trekt R zich vaak terug op zijn kamer omdat hij moe is. De ouders krijgen weinig te horen over de schooldag. R vertelt weinig. De ouders proberen hem te stimuleren om samen de dag door te nemen en hem te helpen, maar R blijft weinig los laten over school. Als hij over school verteld is het vaak negatief. Ook in de thuissituatie kan R snel kwaad worden en/of blokkeren. Vooral als er op school ruzie is geweest is hij thuis ook erg snel boos. De ouders zien dat R is veranderd nu hij op de middelbare school zit. Op de basisschool had hij enkele vrienden en minder ruzie. De ouders denken dat de verandering van school zwaar voor hem is geweest.

Samengevat ervaren de ouders de volgende gedragsproblemen bij R:

-  R is snel boos
-  R is snel geïrriteerd
-  R blokkeert met regelmaat
-  R kan zich niet goed concentreren
-  R sluit zich met regelmaat af voor communicatie met anderen
-  R kan moeilijk met veranderingen omgaan

1.4 Welke effecten hebben de gedragsproblemen van leerling R. op school?

De gedragsproblemen van R hebben een duidelijke weerslag op de resultaten van R op school. Zijn intelligentieniveau komt niet overeen met de cijfers die hij haalt voor toetsen. R staat voor alle vakken onvoldoende. De docenten geven aan dat hij door zijn ruzies in de klas zich niet kan concentreren op de lesstof en dat hij zijn huiswerk sporadisch tot nooit maakt. Zijn sociaal-emotionele ontwikkeling loopt ook niet volgen zijn verwachte ontwikkeling op dat gebied. De leerlijn die gevolgd wordt tijdens de lessen sociale vaardigheden kan hij niet aan. Hij loopt ook bij dit vak een achterstand op. Verder heeft hij zoals boven al beschreven geen vrienden in de klas of op school. In de pauze heeft hij dan ook geen aanspraak en zit vaak alleen zijn lunch op te eten. Door zijn gedragsprobleem zijn er ook wekelijks confrontaties met andere leerlingen of docenten buiten het klaslokaal, zoals in de wandelgangen, in de aula of buiten. Het is dit jaar ook zes keer voorgekomen dat hij heeft gevochten met een leerling. Verder neemt R geen deel aan buitenschoolse activiteiten die door de leerlingenraad worden georganiseerd en heeft hij buiten school om ook geen contact met leerlingen van de school.

Samengevat zijn de effecten van de gedragsproblemen bij R op school de volgende:

-  R heeft dagelijks confrontaties met medeleerlingen en docenten
-  R communiceert moeizaam met personen op school
-  R is regelmatig betrokken bij gevechten
-  R staat voor alle vakken onvoldoende
-  R heeft geen vrienden
-  R kan zich moeilijk concentreren
-  R heeft moeite met planning en organisatie

1.5 Welke veranderingen in het gedrag van R. zijn gewenst?

R geeft zelf aan in gesprek dat hij sommige dingen veranderd wil zien ten opzichte van zijn gedrag. Hij zou graag minder snel boos worden en hij wil weten hoe hij vrienden kan maken en kan houden. R denkt zelf als hij dat zou kunnen, hij zich ook beter kan concentreren op zijn schoolwerk en hij gemakkelijk voldoende zou halen. De ouders van R geven aan dat ze

Praktijk gericht onderzoek

graag zouden willen dat R niet zo snel geïrriteerd raakt en hij zich sociaal zou kunnen redden op school. De ouders zien ook graag dat hij minder moe zou zijn als hij terug komt van school zodat R activiteiten zou kunnen ondernemen in de avond. Nu ligt hij te slapen na school, is aan het gamen of televisie kijken. De docenten zouden willen dat R zich meer openstelt voor communicatie als hij zich niet goed voelt. Verder zien de docenten op school graag dat hij zich beter concentreert op de lesstof, zijn huiswerk maakt en oplet in de les als de docent uitlegt zonder zich te laten beïnvloeden door zijn omgeving.

Uit de bovenstaande problematiek die is beschreven zijn de volgende verandering in het gedrag bij R gewenst:

-  R is minder snel boos of geïrriteerd
-  R is minder vaak boos of geïrriteerd
-  R weet wat autisme is
-  R weet hoe om te gaan met autisme
-  R kan vrienden maken en weet hoe een vriendschap te onderhouden
-  R kan zich concentreren in de les
-  R maakt zijn huiswerk
-  R laat zich minder beïnvloeden door de omgeving

Onderzoeksvraag 2:

Hoe kan de interventie voor R. eruit zien?

Deelvragen:

2.1 Welke verwachtingen heeft leerling R. ten aanzien van de interventie?

R geeft aan in het voorbereidend gesprek dat hij graag zou willen leren hoe hij sociale contacten aangaat. Hij zegt er zo van te balen dat hij geen vrienden heeft op school. Hij wil weten hoe hij met anderen goed om kan gaan zodat hij misschien vrienden kan maken. Hij verwacht van de interventie dat hij zichzelf en andere beter leert begrijpen. Hij verwacht dan dat hij zich beter gaat voelen, zowel op school als thuis. Samengevat heeft R de volgende verwachtingen ten aanzien van de interventie:

Praktijk gericht onderzoek

S1032050 Simone Langens

- ✚ R verwacht dat hij meer sociale contacten aan kan gaan.
- ✚ R verwacht dat hij een vriend of enkele vrienden krijgt op school.
- ✚ R verwacht dat hij zowel zijn eigen gedrag als dat van andere meer gaat begrijpen.
- ✚ R verwacht dat hij beter met zichzelf en met sociale situaties om kan gaan.

2.2 Welke verwachtingen hebben de docenten ten aanzien van de interventie?

De docenten verwachten dat het storende gedrag van R in de les en in de pauzes minder wordt. Ze zouden graag zien dat R zich meer concentreert op de les, zijn huiswerk maakt en met zijn klasgenoten mee kan. Zo verwachten zij een betere sfeer en klassendynamiek als R zijn gedragproblemen aanpakt. Nu werkt hij vaak alleen als er samengewerkt moet worden, en kan hij niet meedoen als er een grapje wordt gemaakt. Zij zouden graag zien dat R meer bij de klas betrokken wordt in tegenstelling met nu, waarin hij het buitenbeentje van de klas lijkt te zijn. Samengevat verwachten de docenten de volgende punten na het inzetten van de interventie:

- ✚ De docenten verwachten dat het storende gedrag van R tijdens de lessen en in de pauzes verminderd wordt.
- ✚ De docenten verwachten dat R beter kan omgaan met de anderen in de klas.
- ✚ De docenten verwachten dat R zich beter gaat concentreren in de les.
- ✚ De docenten verwachten dat R beter kan samenwerken.
- ✚ De docenten verwachten dat R meer deel gaat uitmaken van de groep.

2.3 Welke verwachtingen hebben de ouders ten aanzien van de interventie?

De ouders geven aan in het voorbereidend gesprek dat zij graag zouden willen zien dat het contact met hun zoon verbeterd. Tevens verwachten zij dat hij door een juiste interventie er ook meer contact komt tussen R en leerlingen op school en eventueel ook buiten school. In het begin van het gesprek gaven zij al aan dat ze het erg vinden dat R geïsoleerd leeft en weinig contact heeft met andere en weinig ervaringen opdoet buiten. Zij zouden dit graag anders zien. Ze zouden willen dat zijn zelfbeeld verbeterd en dat hij weet hoe sociale

contacten aan te gaan en te behouden. Ze verwachten dat de interventie een begin is van deze gedragverandering bij R. de ouders geven wel aan dat ze verwachten dat het niet in een periode van vijf weken bereikt kan worden maar spreken de hoop uit dat het een stap is in de goede richting. Verder verwachten de ouders dat een gepaste interventie zal kunnen helpen om, meer rust te vinden. Zowel thuis als op school. Dat wil zeggen dat R minder vaak boos of geïrriteerd is en rustig kan communiceren, zowel thuis als op school. Samengevat verwachten de ouders de volgende punten na het inzetten van de interventie:

- ✚ De ouders verwachten een verbetering van contact tussen hen en hun zoon.
- ✚ De ouders verwachten dat R sociale contacten kan aangaan.
- ✚ De ouders verwachten dat R sociale contacten kan onderhouden.
- ✚ De ouders verwachten dat het zelfbeeld van R verbeterd.
- ✚ De ouders verwachten dat R minder boos of geïrriteerd is thuis.
- ✚ De ouders verwachten dat R minder boos of geïrriteerd is op school.
- ✚ De ouders verwachten dat R rustiger wordt in de omgang met anderen.

Notitie:

Zowel R, als de ouders en docenten geven aan dat ze wel verwachten dat het niet binnen vijf weken veranderd zal zijn, maar geven wel aan dat ze kleine veranderingen verwachten na de interventie bij de bovengenoemde punten.

2.4 Tot welke interventie leidt het probleemgedrag van R.?

Op Compas wordt in de klas niet gewerkt aan programma's die leerlingen met autisme zelfkennis bij brengen. De leerlingen gaan op afgesproken tijden naar de orthopedagoog. De orthopedagoog onderzoekt wat de beste behandelmethode is en bespreekt dit met de mentor. De mentor heeft dan de taak dit samen met de orthopedagoog met de andere docenten te bespreken. Er is ook een optie voor de leerlingen om onder begeleiding van de orthopedagoog behandeld te worden. Of eventueel interventies toe te passen. In gesprek met de orthopedagoog en onderzoeker kwam de conclusie dat er niet of bijna geen methodes zijn om autistische dove leerling zelfkennis bij te brengen om zo probleemgedrag aan te pakken. Vanuit bovenstaand probleem kwam de methodiek van *Ik ben speciaal* ten sprake. Er wordt door zowel de orthopedagoog als leerling R, de ouders en betrokken docenten aangedragen

dat de problemen ontstaan doordat leerling R weinig zelfkennis heeft. Hij weet niet hoe hij in elkaar zit, wat autisme inhoudt en hoe om te gaan met zijn zichzelf, zijn gevoelens. Maar ook weet hij niet hoe hij om moet gaan met andere personen en/ of situaties.

Door het vergroten van het zelfbeeld en het empowerend vermogen kan een autistische leerling acties ondernemen met de mogelijkheden en beperkingen van de leerling zelf en de omgeving (Vermeulen, 2013). Op deze manier kunnen de verwachtingen die R heeft gesteld bereikt worden. Het doel van de interventie is voor leerling R een instrument aan te bieden dat bedoeld is om zichzelf beter te leren kennen vanuit een empowerend perspectief (Vermeulen, 2008). Als de interventie succesvol is kan het onderwijs van de leerling gericht aangepast worden. Daardoor kan het onderwijs coping- strategieën van de leerling aanleren en evalueren. En de onderwijsbehoeften, beperkingen en mogelijkheden helder en concreet in kaart brengen en daar weer effectief op reageren (Vermeulen, 2013).

De methode geeft stappen aan hoe de interventie aan te pakken. Het uitleggen van autisme aan leerling R vraagt een goede voorbereiding. Het slagen hangt onder andere af van een grondige voorbereiding. Voordat er begonnen wordt met de interventie moet er nagedacht worden aan de volgende vragen:

- ✚ Is de autistische leerling er klaar voor?
- ✚ Is de omgeving er klaar voor?
- ✚ Is de docent er klaar voor?
- ✚ Wie zal dit doen?
- ✚ De aanpak?
- ✚ Welke informatie wordt er gegeven en welke niet?
- ✚ Hoe bouwt de informatie zich op?
- ✚ Hoe wordt dit verteld aan de leerling met autisme?
- ✚ Wat is het doel en hoe vind de evaluatie plaats?

In gesprek met de orthopedagoog en het invullen van het aanmeldingsformulier van *Ik ben speciaal* komt naar voren dat leerling R klaar is voor de interventie. Het aanmeldingsformulier wordt als leidraad gezien, om te beoordelen of de leerling er klaar voor is. In de bijlage is het ingevulde aanmeldingsformulier te vinden. Ook de omgeving is

klaar voor een interventie. De wil om te veranderen is er, en ook de behoefte. De wie, wat waar, waarmee-vragen worden hieronder beantwoord.

2.5 In welke vorm kan de interventie worden aangeboden?

Er wordt besloten, gezien de problemen rondom leerling R de interventie toe te passen in de vorm van methode *Ik ben speciaal*. Zowel de stemmingsregistratiekaarten van de methode als de lessen. De interventie bestaat uit vijf thema's` vijf weken en een stemmingsregistratie van elke dag voor ook de periode van vijf weken. De lessen worden door de onderzoeker gegeven. Een les duurt een lesuur lang en alleen de leeftijdsadequate informatie en opdrachten worden aangeboden. De lessen en de stemmingsregistratie lopen synchroon. Zo kunnen de resultaten en de evaluatie meer objectief en duidelijk geregistreerd worden. De visualisatie is ook nodig voor leerling R om het voor hem duidelijk te maken.

De methode *Ik ben speciaal* is speciaal gemaakt voor autisten en hun omgeving. In dit geval is ervoor gekozen om met hem de opdrachten individueel te maken omdat het contact tussen de klasgenoten niet goed is. Vanuit de basisbehoefte veiligheid is hiervoor gekozen. Tevens kan door deze vorm beter geobserveerd worden door de onderzoeker.

De methode is systematisch opgebouwd. Het kan door de gehele middelbare school gebruikt worden omdat er ook een onderdeel voor adolescenten inzit en de lessen voldoende ruimte bieden om ze aan te passen aan het niveau en de leeftijd van de leerling. Bij ieder thema zitten een aantal die gemarkeerd zijn en belangrijk om te onthouden. Dit is een blok met gele figuren met tekst om te onthouden. Het valt op en komt steeds terug.

De thema's die behandeld worden met leerling R zijn::

-  Ik ben uniek: Mijn buitenkant
-  Ik ben uniek: mijn binnenkant
-  Mijn lichaam
-  Anders zijn
-  Autisme

Deze lessen worden beschreven aan de hand van de volgende punten:

-  Wat is het onderwerp van de les?

- + Wat is de doelstelling?
- + Hoe ging het?
- + Zijn er variaties of aanvullingen?

Bij de lessen worden ook de stemmingskaarten van het systematisch en cyclisch werken ingevuld. De volgende punten worden beschreven:

- + Lichaamshouding; positief, neutraal of negatief.
- + Stemgebruik/geluiden: positief, neutraal of negatief.
- + Mimiek; positief, neutraal of negatief.
- + Interactie met begeleider; positief, neutraal of negatief.
- + Aandacht/concentratie; positief, neutraal of negatief.
- + Handelingen/ interesses; positief, neutraal of negatief.
- + Tempo; positief, neutraal of negatief.
- + Opvallend gedrag; positief, neutraal of negatief.

Bovenstaande punten worden aan het einde van elke les *Ik ben speciaal* ingevuld, samen met de onderzoeker. Verder word er een stemmingsregistratie gedurende de vijf weken uitgevoerd. Per les van een uur wordt de stemming van R op dat moment ingevuld. De stemming wordt omschreven als positief, neutraal, onrustig of negatief. De kleuren die gebruikt worden bij het invullen zijn groen voor positief, geel voor neutraal, oranje voor onrustig en rood voor negatief. R vult in een mapje (welke hij bij heeft in zijn rugtas) aan het einde van elke les, samen met de docent de stemming in.

In de bijlage is een beschrijving per thema te vinden.

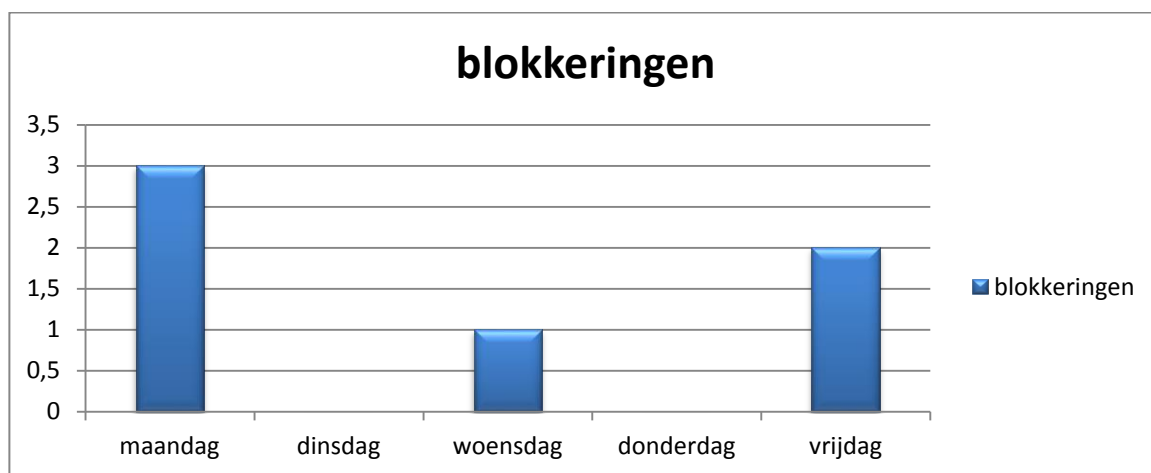
Onderzoeksvraag 3:

Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie?

Registratie blokkades week 5

Hieronder is de tabel te zien van de registratie van het aantal blokkades per dag. Het aantal blokkades is in week 5 elke dag geregistreerd en in onderstaande tabel verwerkt.

Week vijf aantal blokkades per dag



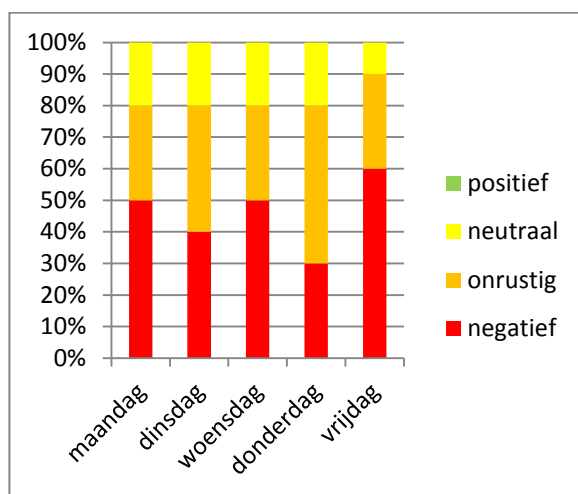
Analyse meting week vijf:

In de 0-meting viel het op dat de blokkades op maandag en vrijdag het meest voorkomen. Na de interventie is daarvan nog steeds sprake maar het is duidelijk dat de blokkades op deze dagen zijn afgenomen. Dit geldt ook voor de andere dag. Het aantal blokkades op woensdag en donderdag waren in deze week zelfs niet aanwezig. In het voorbereidend gesprek gaf R aan dat op deze dagen de meeste interactie is in de klas. Hij voegt er nu aan toe dat hij er nu beter mee om kan gaan en deze dagen nu minder stressvol zijn voor hem. Hij probeert de informatie van de lessen toe te passen en de resultaten blijken uit dit overzicht voor week vijf. Tijdens de dinsdag en donderdag is te zien dat R geen blokkades heeft gehad. Deze dagen zijn de dagen waarop hij de AVO lessen bij zijn mentor volgt. Samen met de structuur, de omgeving en de interventie is het R gelukt deze dagen zonder blokkades door te komen. Hij was zelf erg trots om te zien dat het deze dagen zo goed is gegaan.

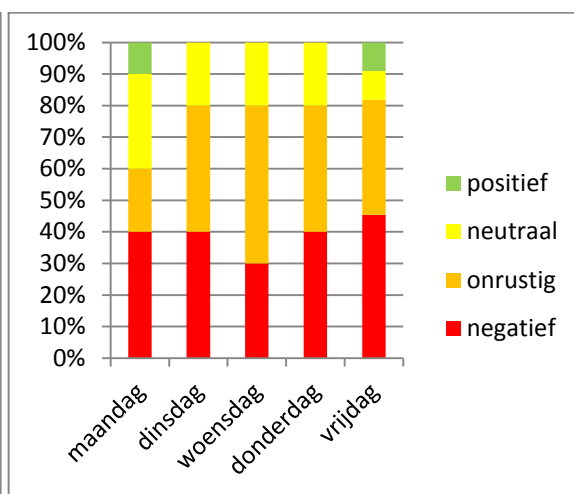
Stemmingsregistratie per dag:

Hieronder zijn de tabellen te zien van de stemmingsregistratiekaarten die gedurende de vijf weken zijn ingevuld per les. Per les is de stemming ingevuld. De stemming wordt omschreven als positief, neutraal, onrustig of negatief. De kleuren zijn tijdens het registreren gebruikt. R heeft aan het einde van elke les, samen met de desbetreffende docent zijn mapje ingevuld. R geeft een kleur aan zijn stemming aan het einde van de les.

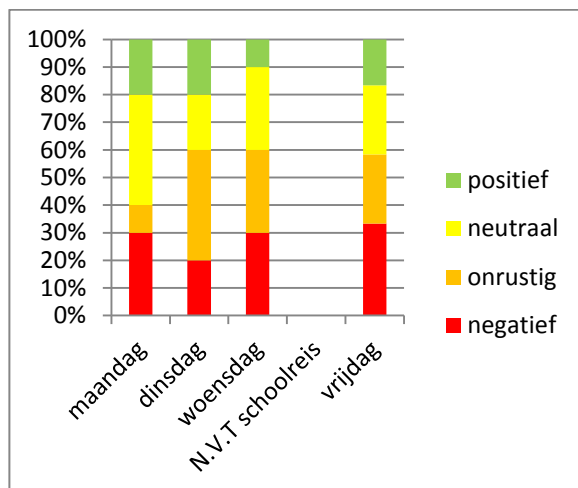
Week 1



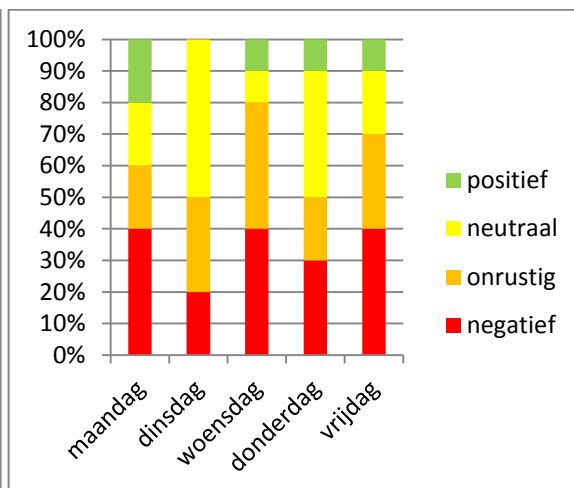
Week 2



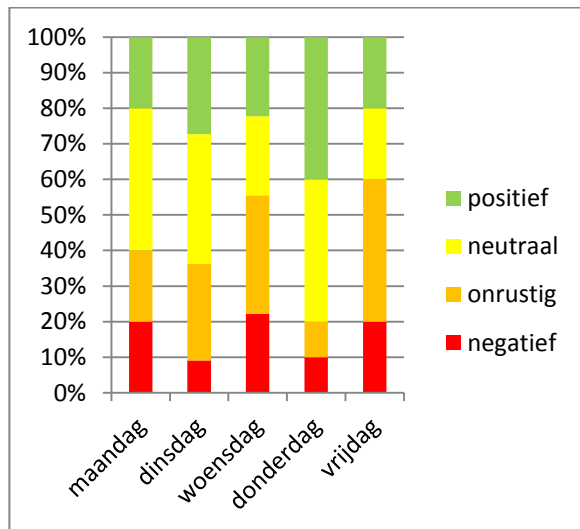
Week 3



Week 4



Week 5



Opmerkingen stemmingsregistratie per dag

De verbetering van zijn welbevinden zijn significant verbeterd ten opzichte van het begin van de interventie. Er is te zien dat er steeds meer groen te zien is en steeds minder rood. Tijdens het analyseren van de resultaten is het opvallend dat R de lessen met een meer vrije situatie zijn stemming meer negatief is. Tijdens de lessen met een vaste structuur en duidelijke opdrachten zijn de registratieformulieren meer neutraal of positief ingevuld. Deze structuur is in alle resultaten van de vijf weken terug te zien. Het is daarom dat er gezegd kan worden dat R meer moeite heeft met vrije situaties en zijn stemming beter is als de lesstructuur en opdrachten helder en duidelijk zijn.

Stemmingsregistratie per thema:

Hieronder staan de resultaten van de stemmingsregistratie tijdens de lessen van Ik ben speciaal. Elke les zijn de door de methode voorgeschreven punten per thema geregistreerd.

Thema 1:

Lichaamshouding	Positief
Mimiek	Positief
Interactie met begeleider	Positief

Aandacht/concentratie	Positief
Handelingen/ interesses; neutraal.	Neutraal

Thema 2:

Lichaamshouding	Positief
Stemgebruik/geluiden	Neutraal
Mimiek	Neutraal
Interactie met begeleider	Positief
Aandacht/concentratie	Positief
Handelingen/ interesses; neutraal.	Neutraal
Tempo	Positief

Thema 3:

Lichaamshouding	Negatief
Stemgebruik/geluiden	Neutraal
Mimiek	Negatief en positief
Interactie met begeleider	Positief
Aandacht/concentratie	Positief
Opvallend gedrag	Positief
Tempo	Neutraal

Thema 4:
Praktijk gericht onderzoek

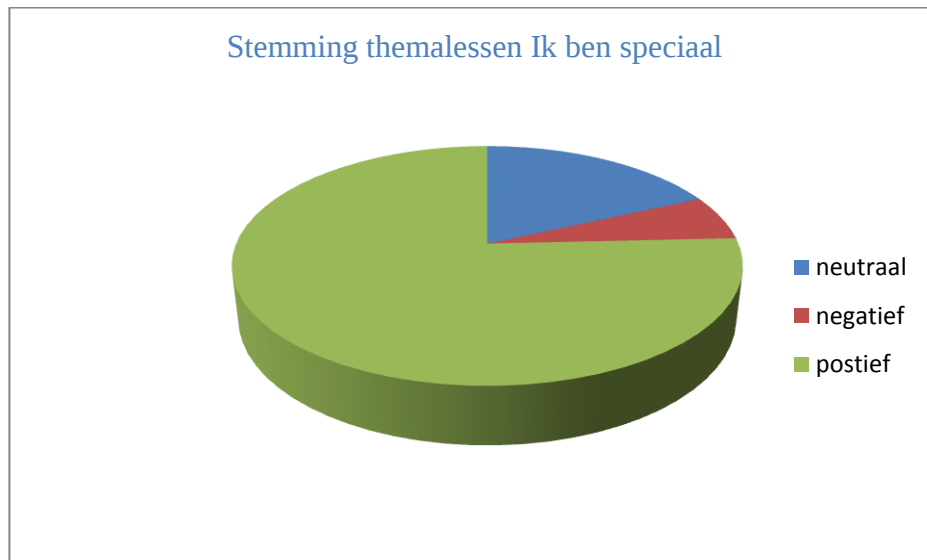
Lichaamshouding	Positief
Stemgebruik/geluiden	Positief
Mimiek	Positief
Interactie met begeleider	Positief
Aandacht/concentratie	Positief
Opvallend gedrag	Positief
Tempo	Positief

Thema 5:

Lichaamshouding	Positief
Stemgebruik/geluiden	Positief
Mimiek	Positief
Interactie met begeleider	Positief
Aandacht/concentratie	Positief
Handelingen/ interesse	Positief
Tempo	Neutraal

Opmerkingen stemmingsregistratie per thema

Het is te zien in de registratie van de themalessen dat R zijn stemming grotendeel positief beantwoord. Slechts 6 % negatief is beoordeeld. 18 % is neutraal beoordeeld, de overgebleven 76 % is positief. Deze uitkomst geeft van dat de stemming van R goed is tijdens de lessen en de lessen goed aansluiten bij R.



Deelvragen:

3.1 Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie volgens leerling R.?

In het evaluatiegesprek met R geeft hij aan dat hij het erg fijn vond om meer te weten te komen over autisme. Hij begrijpt nu meer over hoe hij zelf maar ook de wereld om zich heen in elkaar zit. Hij ziet nu meer dat hij anders is dan sommige anderen maar ook dat hij niet erg is om anders te zijn. Hij zegt meer te begrijpen over hoe informatie bij hem binnen komt en hoe daar mee om gaat. Maar ook dat hij nu enkele handvatten heeft om er beter mee om te gaan. Hij heeft er zin in om de handelingswijzen die hem tijdens de interventie zijn aangereikt in praktijk te brengen. Graag wil hij proberen nu vrienden te maken en hij hoopt zo dat hij zich ook beter gaat voelen op school. Zowel in de klas als in de pauzes en na school. Hij vindt het nog wel erg moeilijk om het in situatie toe te passen en hij vindt zelf dat hij er nog veel mee moet oefenen. Verder vindt hij de persoonlijke begeleiding erg prettig. Zo kan hij op een rustige en vooral duidelijke manier leren. Hij geeft aan dat hij door de een op een interventie zich beter kan concentreren op de aangeboden stof. Het is voor hem zo gemakkelijker om de informatie te verwerken. R geeft wel aan dat hij voldoende tijd moet hebben om na te denken over de opdrachten en antwoorden. En de interventieleider moet voldoende tot goed gebaarvaardig zijn om de interventie in zijn ogen succesvol te kunnen maken.

Hij merkt zelf dat het aantal blokkades en ruzies tijdens het traject minder zijn geworden. Hij ervaart het als erg fijn en beseft dat hij zich dan ook beter in zijn vel voelt. Ook geeft R aan dat hij het fijn vindt dat er tijd voor hem wordt vrijgemaakt en hij individuele begeleiding krijgt. Hij vertelt in het gesprek dat hij nu meer vertrouwen heeft in de onderzoeker, maar ook de andere docenten en de onderzoeker. Daardoor durft hij nu eerder te melden als hij zich niet goed voelt, als er iets gaande is of iets niet wil. Hij geeft aan zich veiliger te voelen op school.

3.2 Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie volgens docenten?

Het valt de docenten op dat R meer zijn best doet in de klas. Dit is op zowel het gebied van concentratie op de lesstof als in de interactie met zijn klasgenoten. Hij is minder snel geïrriteerd en afgeleid. De docenten geven aan dat het lijkt dat hij zich nu meer inzet toont en wil veranderen, hij staat u meer open voor communicatie. Ook in situaties die een maand geleden erg moeilijk waren voor hem. Ze zien wel dat het nog steeds moeilijk is om samen te werken of met vrije situaties om te gaan, maar hij nu meer nadenkt voor hij reageert. Ook de sfeer is op deze manier prettiger werken en dat heeft zijn weerslag op de gehele klas. Het welbevinden van zowel R als de andere leerlingen zijn in de ogen van de betrokken docenten beter geworden. Qua huiswerk maken en spullen bij zich hebben (studievaardigheden) zien zij nog geen verbetering. Ook in de klas is het nog niet altijd gezellig. R kan nog steeds boos of geïmiteerd reageren. Al zien zij wel verbetering in dit opzicht. Verder merken de docenten dat R na het inzetten van de interventie moe is. Hij kan zich daarna ook moeilijk concentreren. De docenten zeggen duidelijk te zien dat R behoefte heeft aan rust of ontspanning na een les van *Ik ben speciaal*.

3.3 Wat zijn de resultaten na het inzetten van de interventie volgens ouders?

In het evaluatiegesprek met de ouders van R geven zij aan een verandering te zien bij R. Het zijn kleine stappen maar zij zien verbetering in de communicatie met hen, en hebben het idee dat het welbevinden van R zowel op school als thuis beter wordt. Hij is rustigere en staat meer open voor communicatie. Hij vertelt meer over school, en het is niet altijd meer

negatief. De ouders geven aan dat het fijn is geweest om betrokken te zijn bij de interventie omdat ze nu meer weten over R, over wat er op school gebeurd en wat de leerpunten van R zijn. De ouders hebben nu meer overzicht over hoe het R vergaat op school. Dat geeft meer aanleiding om een gesprek te starten en met hun zoon over de interventie en over de andere gebeurtenissen op school te spreken. Ze geven aan dat R nu vertelt over autisme thuis en over wat hij heeft geleerd over de stoornis. Ze hopen dat deze positieve lijn zich voortzet en ze steeds meer contact met R kunnen krijgen. Het geeft de ouders een fijn gevoel met een verbeterd contact de vakantie in te gaan.

3.4 Wat zijn aanbevelingen voor het onderwijs aan leerling R.?

Na het evalueren van de thema's met R, ouders, docenten, en onderzoeker, kunnen de volgende aanbevelingen gegeven worden voor het onderwijs aan R. Met als doel in beeld te brengen zijn eigen behoeften, mogelijkheden herkennen en leerling R een optimale begeleiding geven op school:

- ✚ Voldoende rustpauzes tijdens de lessen, eventueel met mogelijkheid om zich fysiek af te reageren of tot rust te komen;
- ✚ Doseren van informatiestroom;
- ✚ Zorgen voor een goed evenwicht tussen uitleggen en zelfstandig werken;
- ✚ Aangepast communicatiestijl;
- ✚ Vertellen dat de leerling meer is dan de beperkingen of stoornis;
- ✚ Voldoende tijd geven voor vragen en bedenkingen;
- ✚ Een gestructureerde leeromgeving, met duidelijke aanwijzingen over welke activiteit waar plaatsvindt;
- ✚ Het structureren van de taken, door de taken stap voor stap aan te bieden van steeds complexere opdrachten;

Voor de interventieleider zijn de volgende aanbevelingen van toepassing. De interventie moet worden uitgevoerd door een begeleider die voldoende ervaring heeft met leerlinge met autisme. De begeleider dient uitgebreide kennis te bezitten van de autistische informatieverwerkingsstijl. Het geniet ook de voorkeur dat de begeleider niet tot de dagelijkse leefomgeving van de leerling behoort. De begeleider dient de socratische methode te kennen en te kunnen hanteren. De interventieleider behoort flexibel te zijn, voldoende

structuur aan te kunnen brengen, en een accepterende, positieve houding te hebben. De begeleider moet direct zijn en helder en duidelijk kunnen communiceren en de op leerling afgestemde communicatieniveau en code (Vermeulen, 2008).

De interventie heeft een kans van slagen als deze een terugkerende factor is tijdens de ontwikkeling van de leerling. Psycho-educatie moet een vast onderdeel zijn in het curriculum voor de leerling, wil de leerling zich optimaal ontwikkelen (Howlin, 2005). Een aanbeveling voor het onderwijs is dan ook de interventie de volgende jaren voort te zetten.

Ook geeft Peter Vermeulen (2005) aanbevelingen voor een interventie in de vorm van de thema's van *Ik ben speciaal*:

- + Goede intake voor de leerling;
- + Tijd nemen voor het wennen aan het idee van een interventie;
- + Tijd nemen voor bespreken competenties van de docent en de leerling;
- + Veel aandacht, en een goede uitleg over de werking van de hersenen. Vooral aandacht voor informatie ontvangen, verwerken en versturen;
- + Het inzetten van ouders of verzorgers van een leerling;
- + Visualiseer waar mogelijk is, bijvoorbeeld bestaande tekeningen, schema's, strips, maar ook zelf tekenen en schrijven;
- + Is er sprake van interferentie, houdt rekening met zwak (zelf)reflecterend vermogen;
- + Aandacht voor ontspanning en de overgang naar een andere situatie aan het begin en einde van een les. Bijvoorbeeld door het aanbieden van ontspanningsoefeningen, of een spel;

Ook geeft Vermeulen (2005) situaties aan die vermeden moeten worden:

- + Focussen op buitenkant en lichaam, dit kan te confronterend zijn.
- + Betuttelen van de leerling. De leerling wil gewoon zijn en niet uniek.
- + Vasthouden aan het woord: gehandicapt.
- + Het standaardprogramma aanbieden. Pas de lessen aan op de individuele leerling.
- + Huiswerk laten maken over een te ingewikkeld onderwerp

Hoofdstuk 5: Conclusies, aanbevelingen en discussie

In dit hoofdstuk worden de conclusies beschreven naar aanleiding van de onderzoeksvragen en de centrale vraagstelling. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen en een discussie.

5.1 Conclusies

De conclusies en aanbevelingen komen voort uit de hoofdvraag: Wat is de opbrengst van de methode *Ik ben speciaal* voor leerling R. De conclusies zijn in drie delen uiteen te zetten:

Paragraaf 5.1 beschrijft de conclusies van de onderzochte methodiek. Paragraaf 5.2 bevat de conclusies ten opzichte van de geschiktheid van de lessen, aan de hand van de evaluatiegesprekken en de stemmingsregistratie in de vorm van een programma-evaluatie. In paragraaf 5.3 wordt er aan de hand van het individugericht onderzoek naar de effecten van de interventie gekeken voor leerling R.

5.1.1 Conclusies methodiek

Autismespectrumstoornissen zijn niet te genezen, maar wel te behandelen. Behandeling kan zich richten op het stimuleren van de ontwikkeling van autistische leerlingen (Vermeulen, 2013). En het beperken van de nadelige gevolgen van de stoornis en het aanpakken van comorbiditeit van autisme en doofheid. Psycho-educatie is een belangrijk onderdeel van de behandeling van autisme. Het literatuuronderzoek maakt het aannemelijk dat het psycho-educatie aan de leerling en de omgeving positieve effecten heeft. Het betrekken van de ouders/ opvoeders wordt eveneens beschouwd als een noodzakelijk element in de behandeling van autismespectrumstoornissen. Educatieve interventies, gericht op het aanleren van adequate communicatieve en sociale vaardigheden, zoals de methode *Ik ben speciaal*, vormen een belangrijk onderdeel van de behandeling van een leerling. (Karkhaneh, et al, 2010). Zo is ook gebleken voor leerling R.

5.1.2 Conclusies programma-evaluatie

Volgens Harinck (2009) is het doel van programma-evaluatie zich richten op de resultaten van de interventie. Heeft de interventie het verwachte effect? Zijn er onverwachte neveneffecten? Zijn de leerling, de ouders en de docenten tevreden? Maar ook de uitvoering van het plan van aanpak is van belang. Draait de aangeboden interventie volgens plan? Welke knelpunten treden op? Door deze vragen te stellen is een programma-evaluatie zowel bruikbaar voor het beoordelen van de waarde van de interventie als voor de verbetering van de interventiemethode.

Met betrekking tot het onderzoek is *Ik ben speciaal* effectief gebleken voor de leerling R. R was elke les enthousiast over het thema wat behandeld werd. Dit is af te leiden uit de resultaten van de stemmingsregistratie per thema. Doordat de thema's goed zijn aan te passen op niveau kunnen de lessen afgestemd worden op de belevingswereld van de leerling. De lessen van *Ik ben speciaal* zijn aan te passen aan de individuele leerling omdat de mogelijk bestaat om gedeeltes niet te behandelen, te verplaatsen of toe te voegen. Zo ook voor leerling R. Waarbij we keuzes gemaakt hebben in de aangeboden thema's en alleen de leeftijdsadequate onderdelen hebben behandeld. Verder zijn de werkbladen zelf te nummeren zodat ze op elkaar aansluiten als er indien nodig gedeeltes verplaats moeten worden of niet worden behandeld.

De werkbladen bevatten een afwisseling tussen afbeeldingen en tekst. Voor een dove autist met weinig tekstbegrip is het erg fijn dat de informatie zowel visueel als tekstueel wordt aangeboden. De thema's hebben een vaste volgorde en terugkerende structuur. In de uitgebreide docenthandleiding zijn veelvoorkomende knelpunten beschreven. De kenmerken van autisme zijn gedetailleerd beschreven en helpen de docent de leerling beter te begrijpen. Problemen die kunnen ontstaan tijdens de thema's worden besproken, uitgelegd en er worden handelingsadviezen gegeven. Deze eigenschappen van de handleiding maakt het als intervisieleider prettig om met *Ik ben speciaal* te werken. R vond het ook erg fijn om met de thema's van *Ik ben speciaal* te werken. R gaf te kennen in het evaluatiegesprek dat hij nu over meer zelfkennis beschikt en wil deze kennis omzetten in vaardigheden. Dit was ook terug te zien in de stemmingsregistratie tijdens de lessen.

Een nadeel van de methode is dat het tijdrovend is, vooral bij leerlingen met autisme. Het vereist veel geduld. De methode brengt een leerling stap voor stap tot een bepaald inzicht of idee. Het is niet de voorbereiding maar het denken van de ander, de leidraad om te denken. Praktijk gericht onderzoek

S1032050 Simone Langens

Zeker bij leerlingen met autisme moet er gezocht worden naar een passende interventie om het einddoel te bereiken. Veel hangt af van hoe goed de vraagstelling is. Het zijn de juiste vragen waardoor een leerling snel tot een bepaald inzicht komt (Vermeulen, 2013).

De methode is gestructureerd, stapsgewijs en werkt met logische argumenten. De stijl sluit aan bij de denkstijl van autistische leerlingen. Autisten zijn eveneens gericht op logica en ordening. Nog een voordeel is dat er zicht verkregen kan worden op het denken van de betreffende leerling met autisme, en de specifieke betekenissen die daaruit voortvloeien. Ook kan er met deze methodiek getoetst worden wat een leerling al weet en hier op inspelen.

De beoordelingslijsten en kijkkaarten zijn gericht op blokkades. En dit uiteindelijk voorkomen. Positief en neutraal gedrag is acceptabel. De zijn lijsten vooral geschikt voor autistische leerlingen met ernstige gedragsproblemen, die dagelijks blokkeren of niet te handelen zijn. Met enige aanpassingen kunnen de lijsten prima gebruikt worden voor de leerlingen van Compas. Het is kijken naar het gedrag en daar informatie uit halen. Er gaat echter veel tijd zitten in het invullen van de lijsten. Deze zouden dan ook eventueel korter kunnen worden gemaakt.

5.1.3 Conclusies individugericht onderzoek

In een gevalstudie gaat het om de aandacht voor de problematiek, voor het plan van aanpak, de uitvoering en de resultaten (Harick, 2009). Met betrekking tot het onderzoek kan er geconcludeerd worden dat leerling R een positieve ontwikkeling heeft doorgemaakt. Dat is gebleken uit de evaluatiegesprekken en de stemmingsregistratie. Zowel R als zijn ouders en docenten geven aan een positieve verandering te zien bij R. Deze resultaten zijn zowel binnen de school als thuis zichtbaar. De problematiek van R was de aanleiding voor het onderzoek. Het EDUCATOR-model geeft sturing aan het opzetten van het plan van aanpak, de uitvoering en de resultaten van de interventie bij R. Het model komt uit de methode *Ik ben speciaal* en is de leidraad voor, tijdens en na de interventie. Het model is effectief gebleken bij de interventie.

Na het uitvoeren van de thema's vindt er een gedragsverandering plaats bij R. De leerling voelt zich meer begrepen. Dat is belangrijk voor een goede opbrengt van de methode (Vermeulen, 2013). De leerling zal zich dan ook veiliger voelen en er volgt een betere

leersituatie. R ziet dat er moeite voor hem gedaan wordt en de docenten met hem bezig zijn. R geeft aan meer vertrouwen te krijgen in het onderwijs. Hij meldt zich nu eerder met een probleem of als zich ergens niet prettig bij voelt, bij de docent. Ook kan hij nu aangeven wanneer hij iets niet wil doen. Hij beschouwt de school nu als een meer veilige omgeving. En veiligheid op school wordt gezien als een voorwaarde om goed te kunnen leren (Kievit, Tak, Bosch, 2009). Betreffende de onderzoeksvraag wat de opbrengst van de methode *Ik ben speciaal* voor leerling R is, kan er worden gezegd dat de opbrengst positief is. De methodiek (themalessen en stemmingsregistratie) heeft leerling R de volgende opbrengsten gebracht:

-  Meer zelfkennis
-  Grotere kennis over de stoornis autisme
-  Minder blokkades tijdens de lessen op school
-  Een rustige houding in de les ten opzichte van de docent
-  Een meer rustige houding in de les ten opzichte van de medeleerlingen.
-  Meer communicatie op school
-  Meer communicatie met ouders
-  Meer positieve stemmingen op school
-  R voelt zich meer veilig op school
-  Een verbetering van emotionele vaardigheden, zoals emotioneel begrip.
-  Een vooruitgang ten aanzien van het zelfbeeld.

5.2 Aanbevelingen

In deze paragraaf worden de aanbevelingen beschreven naar aanleiding van het onderzoek. De inhoud van paragraaf 5.2.1 betreft de aanbevelingen op schoolniveau. Paragraaf 5.2.2 beschrijft de aanbevelingen naar aanleiding van het individugericht onderzoek

5.2.1 Aanbevelingen schoolniveau

Psycho-educatie, zoals *Ik ben speciaal*, is meer dan alleen voorlichting. Het gaat verder om het leren herkennen, analyseren, interpreteren van/en anticiperen op probleemgedrag of probleemsituaties (NVvP, 2009). Psycho-educatie kan bestaan uit informatie over de aard van de stoornis, de gevolgen voor het eigen leven, de oorzaak, behandelwijzen en de prognose. Psycho-educatie moet geen eenmalige interventie zijn, maar herhalend en Praktijk gericht onderzoek

S1032050 Simone Langens

interactief (Vermeulen, 2008). Al naar gelang de behoefte van de leerling en zijn omgeving. De aanbevelingen voor een educatieve benadering van autistische leerlingen (Howlin, 2005):

- ✚ Een ontwikkelingsgericht en gestructureerd opvoedingsklimaat op school, waarbij communicatieve en sociale vaardigheden aangeleerd en gestimuleerd worden.
- ✚ Inspelen op het verminderen van het probleemgedrag.
- ✚ Behandeling van bijkomende co-morbide problematiek volgens passende methodieken.

Op school moet er een duidelijke visie zijn ten opzichte van de autistische leerlingen. Deze moet uitgedragen worden door het personeel en zichtbaar zijn binnen school. Educatie voor de docenten en onderwijzend personeel is daarvoor nodig. Het is aan te bevelen om het personeel te scholen in de omgang met deze specifieke groep leerlingen. Maar ook is het van belang de ouders/ verzorgers of het hele gezin bij de educatie te betrekken (Vermeulen, 2013). Psycho-educatie voor de ouders/ opvoeders wordt gezien als een voorwaarde om psycho-educatie effectief te laten zijn bij autisten. Samenvattend kunnen de volgende aanbevelingen voor de school gegeven worden:

- ✚ Ondersteuning van ouders/ opvoeders en de betrokken docenten bij de leerling met autisme
- ✚ Een praktische cursus voor het onderwijzend personeel en onderwijsondersteunend personeel gebaseerd op *Ik ben speciaal* (Vermeulen, 2008).
- ✚ Psycho-educatie (*Ik ben speciaal*) een vaste plaats geven in het aanbod op school.
- ✚ Ouders/ verzorgers betrekken bij de behandeling van de leerling.
- ✚ Oudereducatie aanbieden op school.

5.2.2 Aanbevelingen naar aanleiding van het individugericht onderzoek

Het is aan te bevelen voor leerling R de interventie door te zetten. Er is met de interventie vooruitgang geboekt. Maar uit de verwachtingen van de leerling, ouders, en docenten en de bijkomende evaluatiegesprekken komt naar voren dat er meer ontwikkeling gewenst is.

Zoals in de literatuur al beschreven, de interventie heeft pas zin als de interventie niet eenmalig is maar een terugkerende factor is voor de leerling (Howlin, 2005). Verder heeft de methodiek *Ik ben speciaal* meer opbrengst voor de leerling als de ouders/ opvoeders betrokken zijn bij de interventie (Vermeulen, 2008). Een aanbeveling is dat de ouders betrokken blijven bij het traject van psych-educatie bij R, en dat de ouders zelf ook meer kennis opdoen van de stoornis. *Ik ben speciaal* bevat ook gedeeltes voor ouders/ opvoeders, deze kunnen daarvoor ingezet worden.

De didactische en pedagogische aanbevelingen voor het onderwijs aan leerling R zijn te lezen bij het antwoord op deelvraag 3.4 op bladzijde 52 en 53

5.3 Discussie

Uit de literatuur is gebleken dat de gebruikte methodiek aangepast moet worden op de individuele leerling. Het is dus niet vanzelfsprekend dat dezelfde methodiek die bij R is gebruikt ook voor andere dove autisten bruikbaar is. Het is tijdrovend proces en het vraagt veel investering van zowel de leerling als het onderwijs en de omgeving. Daarnaast is er ook niet veel onderzoek gedaan naar de effecten van psycho-educatie bij een leerling met een comorbiditeit van doofheid en autisme (Geurts, Deprey, & Ozonoff, 2010). Een dove leerling maakt immers een andere ontwikkeling door als een horende leerling (Isarin, 2010). Er wordt gezegd dat de methodieken voor horende ook toegepast kunnen worden bij dove autisten, maar voldoende gedegen onderzoek om dat te verantwoorden ontbreekt (Isarin, & Verpoorten, 2009). Ook is er nog onvoldoende onderzoek verricht naar de behandelingswijzen van dove autisten. Binnen Kentalis hebben wel verschillende personen zich gespecialiseerd in het samengaan van doofheid en autisme en wordt er door Kentalis onderzoek gedaan naar behandelingswijzen van deze type leerlingen. Maar er zullen een aantal jaren overheen gaan wanneer er voldoende wetenschappelijk bewijs is voor de meest effectieve behandelingsmethodes. In dat opzicht staat dit onderwerp nog in de kinderschoenen. Als school kunnen we de wetenschappelijke aanbevelingen gebruiken voor de horende autist maar het is nog niet op de effectiviteit bewezen bij de doelgroep van Kentalis. Of de stelling dat probleemgedrag op Compas door middel van psych-educatie/ *Ik ben speciaal* verminderd wordt is dus (nog) niet wetenschappelijk te bekrachtigen, echter ook niet te ontkrachten.

Vervolgens kan vanuit de doelstelling van het onderzoek: een bijdrage leveren aan het verminderen van probleemgedrag bij dove autistische VMBO-leerlingen in de reguliere klassen op Compas, na het onderzoek de vraag rijzen of een vorm van psycho-educatie een vast onderdeel van het curriculum moet worden binnen de reguliere klassen van Compas. Uit de literatuur is namelijk gebleken dat een eenmalige interventie te weinig kansen biedt tot ontwikkeling (Vermeulen, 2013). Om een optimale ontwikkeling te ondersteunen bij de leerlingen is een doorlopende leerlijn van psycho-educatie over autisme nodig. Er is nu op Compas geen speciale aandacht voor de dove autistische leerlingen die het reguliere programma volgen. Vanuit de aanleiding van het onderzoek, de gedragsproblematiek van leerling R, is gebleken dat er wel behoefte is aan begeleiding voor deze leerlingen. De behoefte is er zowel vanuit de leerlingen, ouders en docenten. Dit kan de discussie brengen of psych-educatie in de vorm van *Ik ben speciaal* opgenomen moet worden in het lesprogramma in alle leerjaren.

Daaropvolgend kan de vraag gesteld worden of *Ik ben speciaal* daarvoor gebruikt kan worden voor alle leerlingen. *Ik ben speciaal* is een vorm van psycho-educatie voor leerlingen van 9 tot 16 jaar (Vermeulen, 2008). Echter zijn er op school ook leerlingen met een lager niveau, die qua ontwikkeling onder de leeftijdsnorm functioneren op verschillende gebieden. Is de vorm van *Ik ben speciaal* dan ook geschikt om te gebruiken?

Daarnaast heeft de methode *Ik ben speciaal* onderdelen voor groepen. Deze onderdelen kunnen klassikaal gedaan worden, en zijn informatief te gebruiken voor alle leerlingen in de klas (Vermeulen, 2008). Dus voor de autistische leerling en de klasgenoten van de desbetreffende leerling. Het is te overwegen om de lessen zowel individueel aan te bieden, als aan een hele klas. Op deze manier kan de leerling en de klas autisme leren begrijpen en ermee leren omgaan. Dit roept weer een discussie op, of een hele klas mee gaat in het traject van interventies rondom autisme of het als een individueel traject wordt aan geboden.

De bovenstaande discussiepunten geven aan dat er een vervolgonderzoek nodig zal zijn voordat een vorm van psycho-educatie geïmplementeerd kan worden in het curriculum van de leerlingen in de reguliere groepen. En om zo het probleemgedrag te kunnen verminderen. Het is duidelijk dat er behoefte aan is, hopelijk is het onderzoek de eerste stap naar een ontwikkeling op het gebied van psycho-educatie op Compas.

Literatuur

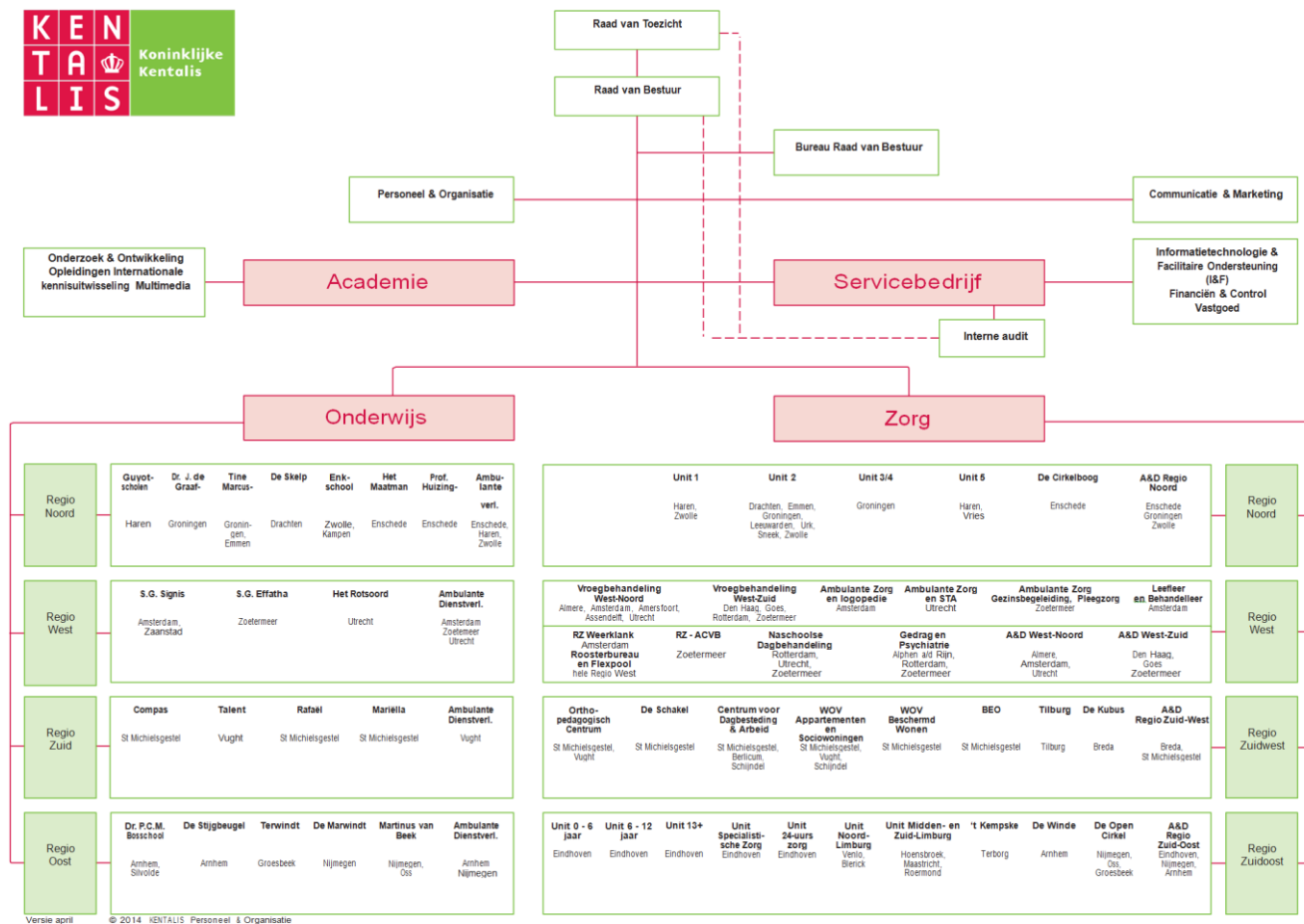
- Aldershof, T. & Berg, B van den (2010). *De Meetschaal Zelfredzaamheid*. 4 April 2014
[ha.http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/179037](http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/179037)
- Baker, A. E., Lane, A., Angley M. T. & Young, R. L. (2008). *The Relationship Between Sensory Processing*. 17 maart 2014 <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17899349>
- Balkom, H. van & Tartwijk, S. (2002). *Communicatie bij mensen met een auditieve en verstandelijke beperking*. Baarn: Intro.
- Bil, A (2008). *Observeren, registreren, rapporteren en interpreteren*. Amsterdam: Nelissen
- D'Escury-Koenings, A., Snaterse, T. & Mackaay-Cramer, E. (2001).
Sociale vaardigheidstrainingen voor kinderen. Indicaties, effecten, knelpunten.
Amsterdam: Harcourt.
- De Bildt, A. & Kraijer, D.W. (2007). *Autismespectrumstoornissen bij kinderen met een verstandelijke beperking, uitgave van het jaarboek voor psychiatrie en psychotherapie*.
Leiden: Pits
- Denteneer-van der Pasch, W. & Verpoorten, R. (2007). *Autisme Spectrumstoornissen: Basisbegrippen en inleiding tot concept ondersteunende communicatie*. Sint-Michielsgetel: Viataal.
- Doreleijers, T., Boer, F., Huisman, J., Vermeiren & de Haan, E. (2009). *Leerboek psychiatrie, kinderen en adolescenten*. Utrecht: de Tijdsboom.
- Gemert, G.H., & Minderaa, J.B. (2000). *Zorg voor mensen met een verstandelijke handicap*. Assen: Van Gorcum & Comp.
- Geurts, H.M., Deprey, L. & Ozonoff, S. (2010). De diagnostiek van comorbiditeit bij patiënten met een autismespectrumstoornis. *Tijdschrift voor de psychiatrie*: 52(2010)11, 753-761.

- Goudena, P.P., Groenendaal, H.J. & Swets-Gronert F.A. (1988) *Kind in geding: Bedreigende en beschermende factoren in de psychosociale ontwikkeling van kinderen*. Amesfoort: Acco.
- Groen, Y. (2009). *The psychophysiology of error and feedback processing in ADHD and ASD*. 22 april, 2014, <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/medicine/2009/y.groen/>
- Harinck, F.J.H. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen: Garant.
- Harris, J.R (2000). *Het misverstand opvoeding. Over de invloed van ouders op kinderen*. Amsterdam/ Antwerpen: uitgeverij Contact.
- Hoekman, J. & Duijnhoven J. C. M. M. (1996). Kort instrument onderkenning autisme. Verkorting AUTI-R schaal voor gebruik in jeugdgezondheidszorg. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 35, 194-204.
- Horwitz, E. H., Ketelaars, C. E. J. & Lammeren, A.M. D. N. (2004) *Autisme Spectrum Stoornissen*. Assen: Van Gorcum.
- Howlin, P. (2005). The effectiveness of interventions for children with autism. *Journal of Neural Transmission, Supplement* nr. 69, blz. 101-119.
- Isarin, J. & Verpoorten, R. (2009). *Bewogen Communicatie autisme en doofheid*. Leuven/Den Haag: uitgeverij Acco.
- Isarin, J. (2010). *Bewogen communicatie. Autisme en doofheid: gebaren in de praktijk*. Leuven/Den Haag: uitgeverij Acco.
- Karkhaneh, M., Clark, B., Ospina, M.B., Seida, J.C., Smith, V. & Hartling, L. (2010). Social Stories to improve social skills in children with autism spectrum disorder: a systematic review. *Autism*, nr. 14, blz. 641-662.
- Kievit, T. H., Tak, J. A. & Bosch, J. D. (2002). *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Utrecht: De tijdstroom.
- Kraijer, D. W. (2003). Stereotype gedrag, autisme. *Wetenschappelijk tijdschrift autisme*, nummer 1, blz. 24-29

- Krug, D., Arick, J. & Almond, P. (1993). *Autism screening instrument for Educational planning*. Austin: Pro-Ed.
- Nederlandse Vereniging voor Psychiatrie (2009). *Richtlijn Diagnostiek en behandeling autismespectrumstoornissen bij kinderen en jeugdigen*. Utrecht: NVvP.
- Peterson, C. C. (2005) Steps in Theory-of-Mind Development for Children With Deafness or Autism. *Child Development*, nr. 76, blz. 502-517.
- Schavemaker, J. & van Tol, S. (2003) *Methoden voor Sociaalpedagogische Hulpverleners*. Bussum: Coutinho,
- Vermeulen, P. (2008) *Ik ben speciaal*, Berchem: Uitgeverij EPO.
- Vermeulen, P. (2013) *Brein bedriegt. Autisme en normale tot hoge begaafdheid*, Leuven/ Den haag: uitgeverij Acco.
- Vliegen, N., Van Lier, L., Weytens, S. & Cluckers, G. (2004) *Een verhaal met betekenis. Diagnostiek bij kinderen en adolescenten vanuit een psychodynamisch interpretatief model*. Leuven/ Den Haag: uitgeverij Acco.
- Vos - van der Hoeven, T. (2011) *Artikel: Verlegen, autistisch of gewoon een beetje anders?* 3 mei, 2014, <http://www.slideshare.net/collinkoenen/bespreek-artikelen-6588993>
- Weerdenburg, M., Slofstra-Bremer, F., Bonder, C. & Balkom, F. (2009) *Veelzeggend*. Leuven/ Den Haag: uitgeverij Acco

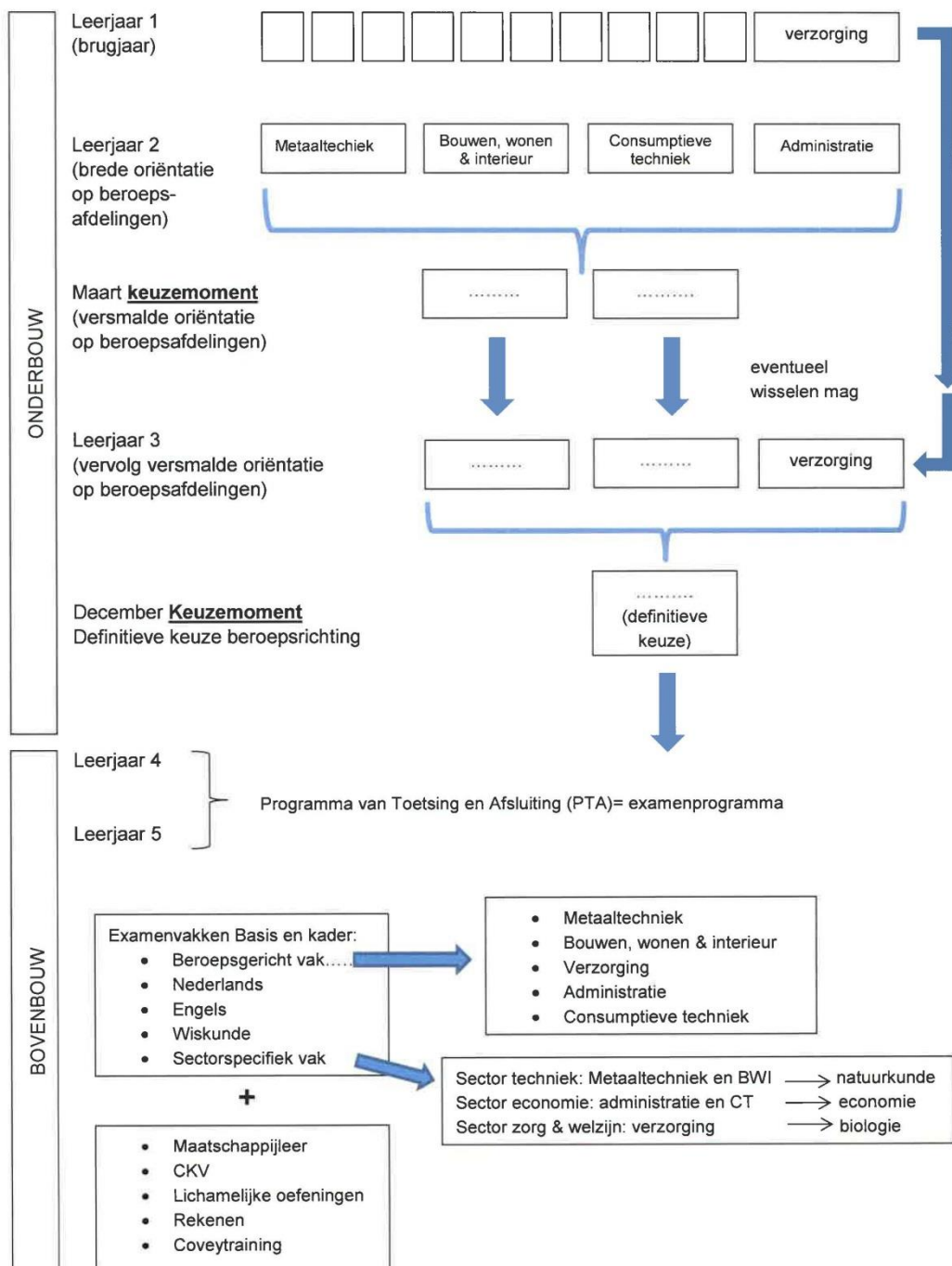
Bijlage

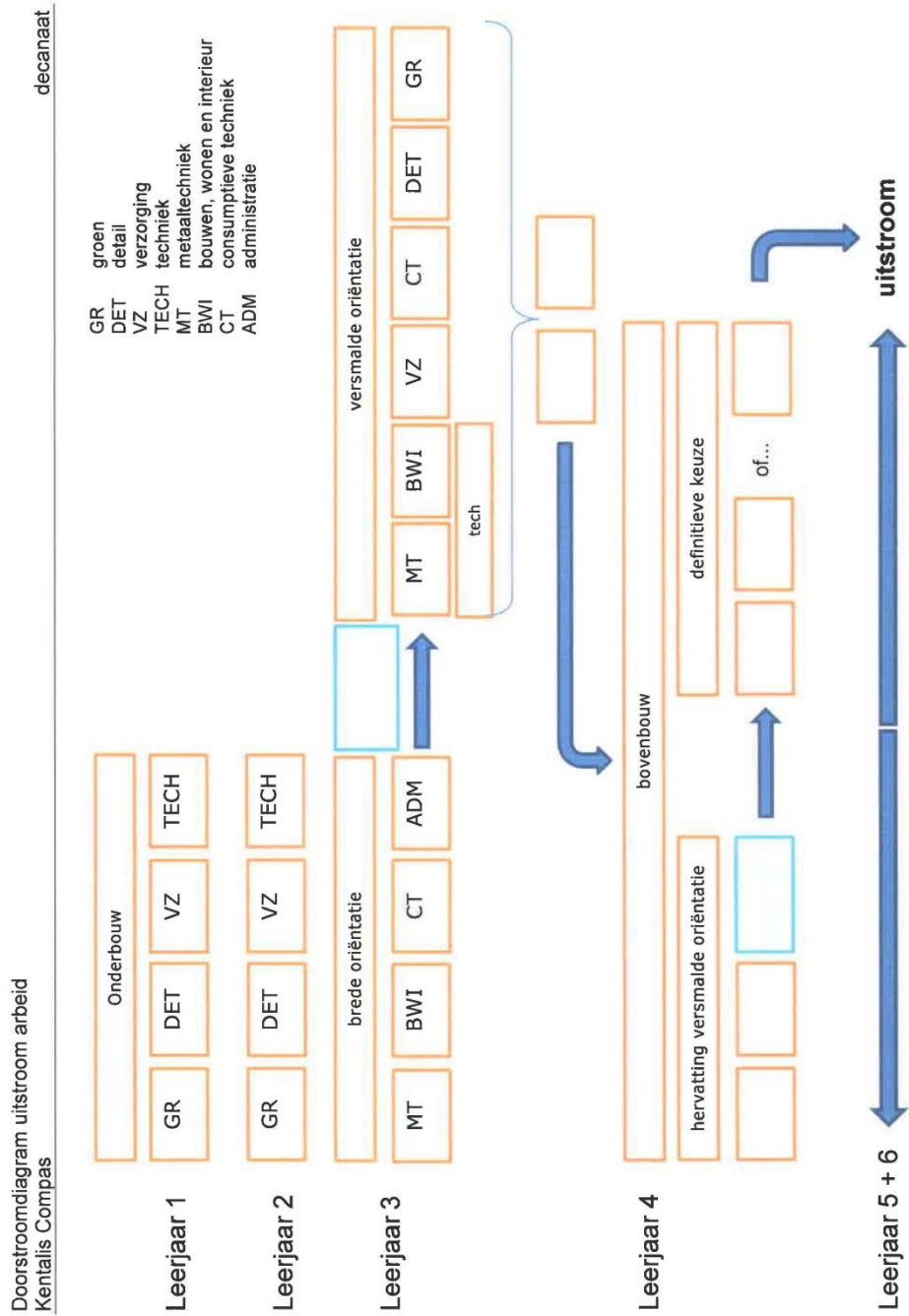
Organogram Kentalis



Doorstroombdiagram uitstroom vervolgonderwijs basis/kader
Kentalis Kompas

decaanaat





AANMELDINGSFORMULIER IK BEN SPECIAAL

Naam: Leerling R

Geboren: 2001

Adres:

Leeftijd en niveau

Kalenderleeftijd: 13

Verbale ontwikkelingsleeftijd: geen achterstand

Sociale ontwikkelingsleeftijd: ongeveer 9 jaar

Emotionele ontwikkelingsleeftijd: ongeveer 9 jaar

Reden van aanmelding

Praktijk gericht onderzoek

S1032050 Simone Langens

X De persoon stelt expliciete vragen over autisme

☐ De persoon vraagt zich af wat er met hem of haar aan de hand is

X De persoon wordt geconfronteerd met allerlei moeilijke situaties

X De persoon komt geregeld in onbeschermd situaties (nu of in de nabije toekomst)

☐ De persoon koestert onrealistische verwachtingen over de toekomst

Voorwaarden:

Met betrekking tot de persoon:

X Hij/ zij beschikt over voldoende taakspanning, kan minimaal 45 minuten ononderbroken bezig zijn

Gewoon speciaal

X Hij/ zij kan lezen/ schrijven

Praktijk gericht onderzoek

S1032050 Simone Langens

X Hij/ zij kan werken met werkbladen

X Hij/ zij kan huiswerkopdrachten maken

Hij/ zij wil meer over zichzelf te weten komen, met name over:

☐ Zijn/ haar lichaam

X Zijn/ haar gedrag

X Zijn/ haar mogelijkheden

X Zijn/ haar beperkingen

X Hij/ zij beseft dat hij/ zij anders is dan anderen al kan hij/ zij dat nog niet plaatsen

☐ Hij/ zij heeft geen te negatief zelfbeeld

Met betrekking tot de ouder/ begeleider:



Gewoon speciaal

X Ouder/ begeleider staat achter de aanmelding

X Ouder/ begeleider heeft de gelegenheid om na elke sessie de werkmap door te nemen met de persoon

X Ouder/ begeleider is in staat eventuele emotionele problemen die ontstaan tijdens of na de cursus op te vangen en te begeleiden

X Ouder/ begeleider beschikt over basiskennis met betrekking tot autisme

X Ouder/ begeleider ziet autisme als handicap

Beschrijving per thema

Thema 1

Ik ben uniek: Mijn buitenkant

ONDERWERPEN:

Mijn uiterlijke kenmerken.

Ik zie er anders uit en toch zijn er gelijkenissen.

Mijn buitenkant is uniek

DOELSTELLINGEN:

Kennis maken met de docent en jezelf.

Kennis maken met de werkwijze.

Ook uiterlijke kenmerken van jezelf en anderen kunnen benoemen.

Thema 2

Ik ben uniek: mijn binnenkant

ONDERWERPEN:

Mijn interesses en voorkeuren.

Mijn karakter. Mijn talenten.

Mijn minder sterke kanten.

Mijn persoonlijkheid.

DOELSTELLINGEN:

De verschillende aspecten van de binnenkant van mensen (in het algemeen) kunnen benoemen; interesses, karakter, vaardigheden.

Weten dat alle mensen in deze aspecten van elkaar verschillen maar dat er ook gelijkenissen zijn.

Verschillen en overeenkomsten betreffende eigen interesses, karaktertrekken en vaardigheden in vergelijking met andere mensen kunnen benoemen.

Weten dat elke persoon ook innerlijk uniek is. Zelfkennis opdoen.

Thema 3

Mijn lichaam

ONDERWERPEN:

De buitenkant van mijn lichaam.

De binnenkant van mijn lichaam.

Mijn hersenen; hersenen ontvangen, verwerken en versturen informatie.

Intelligentie en verschillende soorten intelligentie.

De verschillende soorten intelligentie bij mij.

DOELSTELLINGEN:

Verschillende delen van het menselijk lichaam en de functies daarvan kunnen benoemen.

Plaats in het lichaam en de functies van hersenen kennen. De werking van de hersenen in verband met informatieverwerking kennen.

Thema 4

Anders zijn

ONDERWERPEN:

Soorten handicaps.
Oplossingen en hulpmiddelen.
Speciaal onderwijs en begeleiding
Aanpassingen aan de omgeving
Ook mensen met een handicap hebben talenten
Mensen met een handicap zijn anders, niet minder

DOELSTELLINGEN:

De begrippen stoornis, ziekte en handicap kennen en kunnen onderscheiden.
Het begrip handicap begrijpen in relatie tot de omgeving.
De verschillende soorten handicaps kennen.
Zicht krijgen op positieve en negatieve aspecten van een handicap.
Weten dat een handicap niet ongedaan gemaakt kan worden.
Voorbeelden kunnen geven van verschillende hulpmiddelen en vormen van ondersteuning voor mensen met een handicap.

Thema 5

Autisme

ONDERWERPEN:

- Waar zit dat autisme?
- Is autisme een handicap?
- Wat is de oorzaak?
- Wat is anders bij mensen met autisme?
- Is autisme te genezen?
- Wat kun je doen aan autisme?
- Kunnen anderen zien dat je autisme hebt?
- Hebben mensen met autisme ook talenten?

DOELSTELLINGEN:

- Weten dat autisme een hersenstoornis is.
- Moeilijkheden bij autismspectrumstoornissen kunnen benoemen.
- Kunnen aangeven waarom autisme een handicap genoemd wordt. Weten dat niemand schuld heeft aan autisme
- Weten dat een autismspectrumstoornis niet ongedaan gemaakt kan worden.
- Voorbeelden kunnen geven van verschillende hulpmiddelen en vormen voor ondersteuning voor mensen met een autismspectrumstoornis.
- Zicht hebben op positieve en negatieve aspecten van autisme
- Autisme niet langer begrijpen als iets minderwaardigs maar als anders zijn.

Persoonlijk logboek onderzoeker: Lessen Ik ben Speciaal met leerling R

THEMA 1

Hoe ging het?

Bij het werkblad uiterlijke kenmerken moesten we lengte, gewicht, kleur haar en ogen enz. invullen. R. vond dit in eerste instantie raar maar wel leuk. Hij deed goed en geïnteresseerd mee.

Toen we bij het werkblad met de vingerafdrukken waren, werd hij een beetje onrustig en begon hij te draaien met zijn ogen. Hij wilde zijn vingers niet op het inkt matje doen om een vingerafdruk te maken. Geen probleem, slaan we die over.

Zijn er variaties of aanvullingen?

Ik heb van R. zijn hoofdometrek getekend. Hij moest die later zelf in gaan tekenen. Hij mocht er ook een spiegel bij houden.

Lichaamshouding; positief, Later bij vingerafdrukken afwijzend.

Mimiek; positief, hij vond het fijn om mee te doen.

Interactie met begeleider; positief, Hij gaf duidelijk zijn grens aan.

Aandacht/concentratie; positief door de afwisselende activiteiten.

Handelingen/ interesses; neutraal. Een dergelijke houding van alles is goed.

THEMA 2

Hoe ging het?

Bij het werkblad met interesses en voorkeuren voor tv, eten, land, boek, sport deed hij erg actief mee. Ook kwam weer zijn interesse voor het heelal en de ruimte naar voren. Ik moest hem op een gegeven moment afkappen want hij begon door te draven.

Het werkblad over karakter was erg moeilijk. R. begreep niet goed wat ik bedoelde met karakter en vond het moeilijk om zelf voorbeelden te bedenken. Ook toen ik vertelde dat sommige mensen snel boos zijn en anderen niet. Hij begreep dit voorbeeld wel maar wist nog steeds geen ander voorbeeld. We zijn toen verder gegaan.

Over het werkblad met talenten was hij erg enthousiast. Zijn talent is ruimte en het heelal. Waren we weer terug bij dat onderwerp. Hij weet er heel veel van en heeft er ook meerdere malen spreekbeurten over gehouden.

Het werkblad met de minder sterke kanten vond hij weer moeilijk. Kijken naar zichzelf is erg moeilijk. Ik help hem door te vertellen dat hij het soms moeilijk vindt om zich te concentreren. Hij zegt klopt dat vind ik moeilijk. Hebben we er al een. Daarna komt de rest vanzelf.

Zijn er variaties of aanvullingen?

Ik heb hem zijn karakter laten symboliseren met het tekenen van een dier. Welk dier past bij jou? Hij tekende een hond. Hij vindt zichzelf rustig en soms wild net als zijn hond thuis. Die kan ook weleens boos worden net als hij.

Deze opdracht was gemakkelijk voor hem omdat hij een soortgelijke opdracht ook bij sociale vaardigheden heeft gehad.

Lichaamshouding; positief,

Stemgebruik/geluiden: neutraal, veel eu, eu geluiden als hij na zat te denken.

Mimiek; neutraal, als hij nadenkt, draait hij wild met zijn handen. Dan vindt hij iets moeilijk.

Interactie met begeleider; positief

Gewoon speciaal

Aandacht/concentratie; positief

Handelingen/ interesses; positief en enthousiast. Over het heelal.

Tempo; positief.

THEMA 3

Hoe ging het?

Toen R. het thema lichaam zag begon hij al te wippen op zijn stoel en zei dat hij geen blote mensen wilde zien. Dit vond hij vies. Ik vroeg of hij geen echte blote mensen wilde zien of tekeningen. Ik zei dat tekeningen anders zijn als in het echt om naar te kijken. Ik vond dat hij wel mee moest doen maar eigenlijk deed hij dat liever niet. Hij keek steeds weg waardoor ik hem er weer bij moest betrekken. Uiteindelijk heeft hij vrouwelijk en mannelijk lichaam bekeken en er alle namen ingeplakt. Maar niet van harte.

Het werkblad met organen en een neutraal lichaam zonder geslachtsdelen vond hij geen probleem. Hij wist er ook veel van. Hij moest onderdelen als; darmen, hersenen, nieren, tanden, spieren en haren op de goede plek plakken.

Zijn er variaties of aanvullingen?

Er was geen tijd meer voor een extra opdracht.

Lichaamshouding; negatief afwijzend bij de lichamen met geslachtsdelen. Later zeer positief en welwillend.

Stemgebruik/geluiden: neutraal. Hij geeft zijn grens aan door nee te knikken en een kreet van nie nie

Mimiek; eerst negatief, niet willen kijken later positief bij een voor hem interessantere opdracht.

Interactie met begeleider; positief. Hij deed uiteindelijk toch mee.

Aandacht/concentratie; positief, niet afgeleid

Tempo; positief, neutraal veel tijd kwijt met praten over de opdracht met de lichamen.

Opvallend gedrag; positief

THEMA 4

Hoe ging het?

Het werkblad over ziekte ging heel snel R. wist verschillende voorbeelden te noemen. Behandelingen, rust en medicatie wist hij ook goed te onderscheiden en voorbeelden te noemen.

Het werkblad stoornis vond hij raar. Ik noemde doofheid en liet hem opschrijven wat je niet en wel kunt als je doof bent. Dat was natuurlijk gemakkelijk. Daarna benoemen van verschillen tussen handicap en ziekte. Dit was gemakkelijk voor R. en hij wilde snel door.

Het werkblad met oplossingen en hulpmiddelen was ook zo gemaakt. Het viel me wel op dat hij steeds begon met het bekende. Voor hem doof zijn en al de hulpmiddelen daarbij als; oorhanger, computer, mobieltje om te sms'en enz.

Het werkblad over speciaal onderwijs en begeleiding vond hij ook interessant omdat hij daar ook veel van weet.

Een handicap en toch talenten over bekende mensen met handicaps vond hij erg leuk. Hij wist niet dat er zoveel mensen zijn die een handicap hebben.

Zijn er variaties of aanvullingen?

Hij heeft als huiswerk meegekregen om thuis op internet nog meer bekende mensen met handicaps op te zoeken.

De volgende dag al kwam hij terug met een hele lijst. Hij ging er nog meer zoeken.

Alles was positief. Dit thema zou voor heel de klas goed zijn geweest. De leerlingen zijn allemaal een beetje onzeker. Ze zitten in de puberteit en hebben nog niet allemaal geaccepteerd dat ze doof zijn.

THEMA 5

Hoe ging het?

Het werkblad met uitleg over autisme, een stoornis in de hersenen en de oorzaak van autisme vond hij saai. Ik had ook het idee dat hij nog niet echt door had dat dat ook bij hem zo is. Later vertelde ik dat het bij hem ook zo is. Hij raakte zijn concentratie kwijt en begon te draaien met zijn ogen en wippen op zijn stoel. Ik zei hem dat we beter volgende keer door zouden kunnen gaan. Dat vond hij ook.

Volgende keer was een week later. Hij had toch onthouden wat ik verteld had. R was nu veel meer geïnteresseerd en deed goed mee.

Bij het opschrijven wat hij niet kon met zijn autisme moest ik hem helpen. Ik gaf tips en hij vulde aan.

Bij het werkblad omgaan met andere mensen was hij verbaasd. Hij vond dat hij wel heel goed om kon gaan met anderen maar vond de andere leerlingen soms raar.

Werkblad 2 over communiceren ging beter. R. moest hier bijvoorbeeld aankruisen wat hij moeilijk vond. Bijvoorbeeld; ik kan mij soms niet zo goed uitdrukken of ik begrijp niet altijd wat andere mensen bedoelen.

Ik kreeg de les niet in een keer af en spreek af met R. dat we volgende week weer verder gaan.

Nu komt er veel uitleg over een autismespectrum en andere namen voor autisme.

Bij het werkblad een onzichtbaar handicap werd R. weer actief. Je kunt het inderdaad niet zien. Als iemand doof is kun je het vaak wel zien. Dat klopt maar soms ook niet. Mensen die in het onderwijs werken kunnen het soms wel zien. Ze weten al een beetje hoe iemand die autistisch is zal reageren op bepaalde situaties en houden daar rekening mee.

R. vond het interessant om te weten wat er aan autisme gedaan kan worden. Mensen met autisme kunnen leren omgaan met hun moeilijkheden en hebben hulpmiddelen als bijvoorbeeld; een dagschema, rooster, speciaal onderwijs, aangepast omgeving enz. Dit vond R. leuk en ging hij thuis ook tegen zijn moeder vertellen. Hij begon te lachen en deed goed mee.

Gewoon speciaal

Ook nu weer een opdracht met bekende mensen met autisme.

Tot slot, wat is positief aan autisme? R. weet er een aantal op te noemen. Zijn rooster veranderd zo min mogelijk. Zijn moeder helpt hem veel en brengt hem naar school en komt hem halen. We eindigen met “Ik ben speciaal en uniek”. R. zucht even en wrijft door zijn ogen. Hij zegt moe te zijn.

Zijn er variaties of aanvullingen?

Er was geen tijd meer voor variaties of aanvullingen.

lichaamshouding; positief

Stemgebruik/geluiden: positief

Mimiek; positief af en toe gapen. Hij was echt moe.

Interactie met begeleider; positief, was steeds bij de les.

Aandacht/concentratie; positief

Handelingen/ interesses; positief

Tempo; neutraal, hij heeft een langere verwerkingstijd nodig.