

met ASS in gesprek

**In begeleidingsgesprekken met leerlingen met ASS
op een pASSende manier tot de inhoud komen.**

**De vraag is niet of kinderen
een mening hebben of over
informatie beschikken,
maar hoe we met kinderen
kunnen communiceren om
die mening te weten te komen
of informatie te verkrijgen**

Martine F. Delfos (2003)

**PGO Sonja Helling
Studentnummer s1023473
Juni 2013
in het kader van de deeltijdopleiding Master SEN
Windesheim
Leerroute Autisme Spectrum Stoornissen
Onderzoeksbegeleidster Nettie van Trigt**

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	4
1.1 De verlegenheidsituatie	4
1.2 De centrale vraagstelling, de onderzoeksvragen en het doel in en van het onderzoek.....	5
Hoofdstuk 2: Het theoretisch Kader.....	7
2.1 Wat is ASS?	7
2.2 Waarom is het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk?.....	8
2.2.1 Wat is een begeleidingsgesprek?	8
2.2.2 Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder –leerling met ASS- leerkracht?	8
2.2.3 Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?	9
2.2.4 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerlingen met ASS?.....	10
2.2.5 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de ouders van de leerlingen met ASS?	10
2.2.6 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerkrachten?	11
2.3 Wat zijn de specifieke mogelijkheden en beperkingen, van leerlingen met ASS in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?	11
2.3.1 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?	11
2.3.2 Wat zijn de beperkingen van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?.....	12
2.3.3 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de pedagogische driehoek ouder-leerling-leerkracht?	13
2.3.4 Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de pedagogische driehoek ouder-leerling-leerkracht?	13
2.4 Aan welke voorwaarden moet een gesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken?.....	14
2.4.1 Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen in het autistische spectrum?	14
2.4.2 Welk type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?	15
2.4.3 Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?.....	16
2.4.4 Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?	16
2.5 Hoe kunnen leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS en ouders adequaat begeleiding geven?	17
2.5.1 Welke professionele vaardigheden heeft een leerkracht nodig om gesprekken met leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?	17

2.5.2	Welke attitude heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?	17
2.5.3	Welk leerkrachtgedrag is nodig om adequaat gesprekken met leerlingen met ASS te begeleiden?	18
Hoofdstuk 3: De opzet van het praktijkonderzoek		20
3.1	Wat is onderzocht in de praktijk?	20
3.2	Hoe werd er onderzocht in de praktijk?	21
3.3	Hoe zijn de verkregen antwoorden op de vragenlijsten verwerkt en welke communicatie heeft er over het onderzoek plaatsgevonden?	22
Hoofdstuk 4 De resultaten van het praktijkonderzoek		23
Hoofdstuk 5 Conclusies, discussie en aanbevelingen		33
5.1	Conclusies	33
5.1.1	Conclusies over waarom het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk is.	33
5.1.2	Conclusies over wat de specifieke mogelijkheden en beperkingen zijn, van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht.	34
5.1.3	Conclusies over aan welke voorwaarden een gesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht moet voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken.....	35
5.1.4	Conclusies over hoe de leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS adequaat begeleiding kunnen geven.	35
5.2	Discussie	36
5.3	Aanbevelingen	36
Literatuurlijst		38
Bijlagen		42
Bijlage 1: Plan A en B		42
Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten		61
Bijlage 3 Vragenlijst leerlingen.....		63
Bijlage 4. Vragenlijst ouders		65

Samenvatting

Op De Vuurvogel, een vrije school te Driebergen, worden vanuit een bewuste keuze driehoeksgesprekken ouder, leerling en leerkracht gevoerd. In de praktijk blijken deze gesprekken nog weinig aan te sluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen met ASS (hoofdstuk 1).

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is daarom: Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) wordt het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken met leerlingen met ASS en ouders, de mogelijkheden en belemmeringen die leerlingen met ASS ervaren in het voeren van gesprekken en om welke houding en vaardigheden dit van de leerkracht vraagt vanuit de literatuur onderbouwd. De belangrijkste conclusie vanuit de literatuur is dat het voeren van driehoeksgesprekken met leerlingen met ASS een meerwaarde biedt in de begeleiding als de leerkracht vanuit kennis van ASS en met de juiste attitude en vaardigheden het gesprek stuurt.

Er is met open vragen aan de literatuur, leerkrachten, leerlingen met ASS en ouders gewerkt, om zo rijk mogelijke antwoorden te kunnen krijgen. De opzet van dit praktijkonderzoek is te lezen in hoofdstuk 3.

De resultaten vanuit het praktijkonderzoek (hoofdstuk 4) laten een grote spreiding in de beantwoording van de vragen zien. Op basis van deze spreiding is de belangrijkste conclusie vanuit de praktijk dat het van primair belang is om een gedeelde visie op en kennis van ASS binnen een school waar leerlingen met ASS naar school gaan te hebben.

Vanuit de literatuur en de praktijk is het belang van visie en kennis met betrekking tot het voeren van begeleidingsgesprekken met leerlingen met ASS de belangrijkste conclusie. De voornaamste aanbevelingen (hoofdstuk 5) zijn daarom gericht op het opbouwen van een visie op het voeren van begeleidingsgesprekken met leerlingen met ASS en het verdiepen van kennis over ASS.

Moge de verworven kennis in dit onderzoek een inspiratiebron voor personen die leerlingen met ASS in gesprekken begeleiden zijn.

Juli 2013
Sonja C.C. Helling

Hoofdstuk 1: Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de verlegenheidsituatie (1.1) die ten grondslag ligt aan dit onderzoek beschreven. Hieruit volgen de centrale vraag en de onderzoeksvragen (1.2) waar in dit onderzoek een antwoord op wordt gegeven en het doel in en van het onderzoek.

1.1 De verlegenheidsituatie

Op De Vuurvogel Driebergen, gaan dagelijks 186 (teldatum 1-10-2012) leerlingen naar school. De Vuurvogel is een vrije basisschool waar vanuit het antroposofisch mensbeeld naar kinderen wordt gekeken. Centraal in het antroposofisch mensbeeld staat een evenwichtige ontwikkeling van denken, voelen en willen (doen). Het aanleren en oefenen van de lesstof die omschreven staat in de kerndoelen vanuit het ministerie staat centraal binnen het onderwijsconcept van De Vuurvogel. Daarnaast is er veel ruimte voor de individuele ontwikkeling van de leerlingen (Schoolgids 2012-2013).

In de schooljaren tot 2009 was het volgen van de individuele ontwikkeling van de leerlingen leerkrachtafhankelijk op De Vuurvogel. De leerkrachten registreerden op een eigen manier. Er werd niet structureel aangestuurd op het ontwikkelen van individuele competenties bij leerlingen. Het onderwijs was klassikaal en leerkrachtgestuurd (notulen bestuursvergadering juni 2009).

Om meer structuur en een eenduidige schoollijn in de aansturing van de individuele leerlingen te krijgen is er in de schooljaren 2009/2010 en 2010/2011 door het team van De Vuurvogel onder begeleiding van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (Hierna te noemen: APS) gewerkt aan het ontwerpen van instrumenten als hulpmiddel bij het volgen en aansturen van de leerlingen. Kindportfolio's en een systematische gesprekscyclus werden een nieuw vast onderdeel van het curriculum van De Vuurvogel. De gesprekken worden gevoerd in de driehoek leerling-ouder-leerkracht (Schoolgids 2012-2013).

In overleg met de begeleiders van APS is ervoor gekozen (notulen overleg schoolleiding en APS juni 2010) dat de leerkrachten de leerlingen begeleiden op het ontwikkelen van 3 verschillende functies van onderwijs die Biesta (2010) introduceert als kwalificatie, socialisatie en subjectwording.

Met kwalificatie wordt bedoeld het aanleren van kennis en vaardigheden die de leerlingen nodig hebben voor het vervolgonderwijs en de rest van het maatschappelijke leven.

In het samenwerken en het samen verantwoorden van het werk wordt gewerkt aan de socialisatie. Er wordt samengewerkt door de leerlingen in coöperatieve werkvormen en de leerlingen zijn betrokken bij het ontwerp en de uitvoering van het evaluatieproces. In de wijze waarop de leerstof wordt aangeboden worden kernkwaliteiten zoals betrokkenheid, doorzettingsvermogen en creativiteit aangesproken. Dit is de subjectwording ofwel het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten.

De driehoeksgesprekken zijn een onderdeel van de socialisatie en subjectwording. Het is een gesprek waarin kwaliteiten en vaardigheden van de leerling samen door leerling, ouder en leerkracht bekeken worden en waar in deze driehoek besproken wordt wat de volgende ontwikkelingsstappen voor de leerling zijn en hoe ouder en leerkracht daarbij kunnen helpen. De betrokkenheid van leerling, ouder en leerkracht bij het leerproces worden zo zichtbaar. Het gaat daarbij niet om wat goed of fout is uitgevoerd, maar om wat er gebeurt en hoe dat door de betrokkenen wordt beleefd. Zo ontstaat een veilige omgeving waarin samenwerking mogelijk is (notulen teamvergadering april 2011).

Het maken van afspraken in deze driehoek verloopt goed omdat thuis en school één geheel vormen, is de ervaring van de leerkrachten en de ouders op De Vuurvogel. Alle leerkrachten en tientallen ouders hebben ervaren dat de intrinsieke motivatie van de kinderen aangesproken wordt sinds de leerlingen deelgenoot zijn in het gesprek rond het eigen leerproces. De leerlingen weten waarom het werk gebeurt en dat motiveert. Leerlingen geven mondeling aan ouders en leerkrachten terug dat het een goede ervaring is om zo gehoord

worden. Zo kunnen de gesprekken bijdragen aan de missie van De Vuurvogel dat onderwijs niet het vullen van een vat is maar het ontsteken van een vuur (uitspraak van Plutarchus, een Griekse wijsgeer die leefde tussen 46 en 120 na Christus) (schoolgids 2011-2012).

De verlegenheids situatie op De Vuurvogel wordt in het voeren van gesprekken met de leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum (leerlingen met ASS) zichtbaar. Op 1 oktober 2012 is dat 2,7 % (=5 leerlingen) van de totale leerling-populatie op De Vuurvogel. De leerlingen met ASS doen niet actief mee in de evaluatiegesprekken. In de rol van rugzakbegeleider van de leerlingen met ASS hoort de onderzoeker van alle leerkrachten terug dat de manier van evalueren via kindgesprekken (nog) niet werkt bij de leerlingen met ASS (notulen teamvergadering november 2011).

Als de onderzoeker als rugzakbegeleider bij 3 gesprekken (december 2011) tussen leerkracht, leerling en ouder observeert, wordt door de onderzoeker geconstateerd dat de leerlingen niet deelnemen aan het gesprek. Er wordt over hen gepraat. De leerlingen laten het gesprek aan de ouder(s) en de leerkracht over en daardoor lijkt het alsof de leerlingen zelf niets met het gesprek te maken hebben. Tijdens de gesprekken ziet de onderzoeker de ouders en de leerkrachten zoeken naar een manier om het kind te betrekken in het gesprek. Leerlingen trekken zich terug tijdens de gesprekken of worden boos en onhandelbaar op het moment dat de leerling direct op het gedrag wordt aangesproken door de ouder of de leerkracht.

De leerlingen met ASS geven in de individuele begeleidingsgesprekken met de rugzakbegeleider aan dat de driehoeksgesprekken wel gewenst zijn. Alle leerlingen met ASS willen zo veel mogelijk dezelfde begeleiding als de andere leerlingen en daar horen deze gesprekken ook bij. In de nagesprekken die de onderzoeker met de leerkrachten over deze gesprekken voert (teamvergadering november en december 2012) spreken de leerkrachten uit dat door het niet kunnen activeren van de leerlingen met ASS een gevoel van onmacht en handelingsverlegenheid ervaren wordt. In de bovengenoemde vergadering over deze gesprekken geven de leerkrachten aan niet te weten wat wel of niet verwacht mag worden van een leerling met ASS.

Het is voor alle leerkrachten duidelijk dat de evaluatiegesprekken met de leerlingen met ASS op een andere manier moeten worden georganiseerd en/of gevoerd. Het ontbreekt de leerkrachten aan ideeën hoe dat zou kunnen. De leerkrachten willen graag dat er onderzocht wordt wat een passende vorm van gesprek voor deze leerlingen met ASS kan zijn en welke rol de leerkrachten daar in hebben. De leerkrachten en de schoolleiding willen dat er ook voor de leerlingen met ASS een gesprekscyclus binnen De Vuurvogel is waarin de eerder beschreven domeinen van goed onderwijs (Biesta 2010, kwalificatie, socialisatie en subjectwording) aan bod kunnen komen.

1.2 De centrale vraagstelling, de onderzoeksvragen en het doel in en van het onderzoek.

Vanuit de verlegenheids situatie staat de volgende vraag centraal in dit onderzoek:

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

Het doel in het onderzoek is:

Het onderzoeken hoe de leerkrachten van De Vuurvogel de begeleidingsgesprekken binnen de pedagogische driehoek ouder -leerling- leerkracht meer aan kunnen laten sluiten bij de specifieke mogelijkheden en beperkingen tijdens het voeren van gesprekken van de leerlingen met ASS.

Het doel van het onderzoek is:

Het doen van aanbevelingen, ter verbetering van de schoolpraktijk, over de invulling van een begeleidingsgesprek opdat de begeleidingsgesprekken meer aansluiten bij de specifieke mogelijkheden en beperkingen tijdens het voeren van gesprekken van de leerlingen met ASS.

De volgende onderzoeksvragen worden in dit onderzoek beantwoord vanuit de literatuur en de praktijk:**Onderzoeksvraag 1:**

Waarom is het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk?

Onderzoeksvraag 2:

Wat zijn de specifieke mogelijkheden en beperkingen, van leerlingen met ASS in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Onderzoeksvraag 3:

Aan welke voorwaarden moet een gesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken?

Onderzoeksvraag 4:

Hoe kunnen leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS en ouders adequaat begeleiding geven?

Iedere onderzoeksvraag is gesplitst in een aantal deelvragen. Deze deelvragen zijn in hoofdstuk 3 te lezen. Alle deelvragen worden zowel vanuit een literatuuronderzoek als vanuit een praktijkonderzoek beantwoord.

In hoofdstuk 2, het theoretisch kader wordt vanuit de literatuur antwoord gegeven op de hierboven beschreven onderzoeksvragen en deelvragen.

Hoofdstuk 2: Het theoretisch Kader

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen en de deelvragen van dit praktijkonderzoek vanuit de literatuur beantwoord zodat er een theoretisch kader ontstaat voor het praktijkonderzoek dat toegespitst is op de volgende centrale vraagstelling:

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

De onderzoeksvragen zijn verdeeld in deelvragen die in afzonderlijke subparagrafen beantwoord worden. De antwoorden op de verschillende deelvragen samen vormen het antwoord op de onderzoeksvraag.

Voordat de onderzoeksvragen en deelvragen beantwoord worden vanuit de literatuur wordt eerst, vanuit de literatuur onderbouwd, wat ASS is omdat het in alle vragen gaat om leerlingen met ASS.

2.1 Wat is ASS?

ASS is de afkorting van autisme spectrum stoornissen.

Ruim één procent van de Nederlanders – ca. 190.000 mensen – heeft een vorm van autisme. Autisme is een stoornis in de informatieverwerking van de hersenen. Bij mensen met ASS wordt zintuiglijke informatie (beelden, geuren, geluiden, aanrakingen) anders verwerkt. Mensen met ASS hebben moeite om waargenomen details te verwerken tot een samenhangend geheel. Hierdoor zijn bij autisme problemen met communicatie, sociale interactie en verbeelding (Poort, Schipper, Weber en Wijnker, 2012)

Er is een breed spectrum aan verschillende vormen van autisme. Daarom de naam autisme spectrum stoornissen.

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis (Willaye, 2012). Pervasief betekent dat er sprake is van belemmering en beïnvloeding van de ontwikkeling van verschillende levensgebieden.

Willaye schrijft dat dit in het bijzonder de ontwikkeling van sociale relaties en vaardigheden, taal en voorstellingsvermogen/verbeelding betreft, maar ook de ontwikkeling van de motoriek, het zelfbeeld, het spel en de gevoelens kan belemmerd worden.

Van der Gaag en Berckelaar-Onnes (2000), Wing, (2005) en Delfos (2002) noemen deze tekortkomingen in de communicatie, sociale interactie en de verbeelding, de drie kernsymptomen of de triade.

De drie kernsymptomen kunnen in verschillende combinaties en met verschillende intensiteit voorkomen (Willays, 2012). Daardoor verschillen mensen met autisme van elkaar. Het geheel van alle mogelijke stoornissen noemt men het autistische spectrum. Van Lieshout (2002) onderstreept de verschillen in de uitingvormen van de kenmerken van de triade. Het meest opvallende verschil is dat er leerlingen zijn die in zichzelf keren terwijl anderen met ASS in een zelfde situatie juist sterk externaliserend gedrag vertonen. Van Lieshout geeft aan dat deze verschillen te maken hebben met verschillen in individuen maar ook met verschillen in ontwikkelingsfasen.

Dat autisme een ontwikkelingsstoornis is wil niet zeggen dat iemand met autisme zich niet ontwikkelt.

Delfos (2002) ziet autisme als een variant van ontwikkeling. Delfos stelt dat het gaat om de mate waarin het ik van een persoon wel of niet aanwezig is in de wereld. Er is zeker sprake van ontwikkeling maar deze is anders en vertraagd.

Op vrije scholen wordt veelvuldig gebruik gemaakt van het gedachtegoed van de arts en onderzoeker Niemeyer, die binnen het speciaal onderwijs op antroposofische grondslag toonaangevend is.

Niemeyer (2007) schrijft over een vertraagde ontwikkeling en/of een disbalans in de ontwikkeling. Een incarnatieprobleem ofwel een aardingprobleem, waarbij het ik zich niet diep genoeg verbindt met het lichaam.

Delfos (2002) en Niemeyer(2007) gaan er net als Willays (2012) van uit dat de bovenstaande vertraagde ontwikkeling bij ieder persoon met ASS gedifferentieerd op een individuele manier tot uiting komt.

De storing in de communicatie en de andere belevingswereld, die ontstaat omdat binnenkomende informatie anders wordt verwerkt, hebben gevolgen voor het functioneren op school (Doorn en Stavenga, 2001). In paragraaf 2.3 worden de specifieke mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS nader uitgewerkt.

Bij leerlingen met Asperger, de autisme spectrum stoornis die vooral voorkomt in het reguliere onderwijs, valt op dat er over het algemeen geen sprake is van een significante taalstoornis (Hermans, 2009). Het voeren van gesprekken kan met een leerling met ASS, maar het is van belang om als begeleider een helder beeld te hebben van de mogelijkheden en beperkingen van een leerling met ASS tijdens het voeren van een gesprek.

Dit wordt in dit theoretisch kader verder uitgewerkt en onderbouwd.

2.2 Waarom is het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk?

2.2.1 Wat is een begeleidingsgesprek?

Een begeleidingsgesprek is een regelmatig terugkerend gesprek, waarbij een leerkracht en een leerling het functioneren van de leerling bespreken om te komen tot verbetering van dat functioneren en zo de leermogelijkheden van de leerling te bevorderen (K.U. Leuven, 2012). Volgens Kuijpers & Meijers (2008) ,die deze definitie onderschrijven, worden in een begeleidingsgesprek de studievoortgang en leerervaringen als uitgangspunt genomen voor de leerling om inzicht te ontwikkelen over zichzelf. In het gesprek legt de leerling samen met de leerkracht verbanden tussen successen en teleurstellingen in de studievoortgang en leerervaringen met eerdere ervaringen in andere vakken, projecten, prestaties en eventueel in de privésituatie en bij buitenschoolse activiteiten.

Een begeleidingsgesprek kan naast bovengenoemde doelen een ondersteunende functie hebben in een ontwikkelingsproces dat net op gang is gekomen. Het gesprek kan ook een preventieve functie hebben, wanneer de leerling in problemen dreigt te komen (De Jager en Visscher, 2010).Er wordt in een begeleidingsgesprek niet over of tegen, maar met de leerling gesproken.

Begeleidingsgesprekken zijn meestal gesprekken tussen een leerling en een begeleider. Dit kan ook anders. Dan wordt in zo'n gesprek een derde persoon, bijvoorbeeld een ouder betrokken en is er sprake van een driehoeksgesprek. Dit zijn de gesprekken waar het in de verlegenheidsituatie van dit onderzoek over gaat.

In de volgende paragraaf wordt beschreven wat driehoeksgesprekken zijn.

2.2.2 Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder –leerling met ASS- leerkracht?

Een begeleidingsgesprek in de pedagogische driehoek ouder -leerling met ASS- leerkracht is wat inhoud betreft niet afwijkend van een begeleidingsgesprek zoals in 2.2.1 gedefinieerd. Ook hier gaat het om een gesprek dat gericht is op het bevorderen van het functioneren en de leermogelijkheden van de leerling. Het grootste verschil zit in de samenstelling van de deelnemers. In een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder –leerling met ASS- leerkracht spreekt de leerling niet alleen met de leerkracht over het functioneren maar ook de ouder van de leerling participeert actief in het gesprek.

Volgens Attwood (2007) geeft een driehoeksgesprek een extra ontwikkelmogelijkheid voor leerlingen met ASS. Attwood en Dalhuisen, Straasheijm en van der Veer (2007) schrijven dat

door de aanwezigheid van twee volwassenen de mogelijkheid ontstaat om de leerling te helpen gespreksvaardigheden op te bouwen. Als de leerling met de leerkracht praat, kan de ouder de leerling helpen om zaken te verwoorden. De leerkracht kan de leerling ook helpen om iets naar de ouder toe te verwoorden.

Niels (2011) schrijft dat in een begeleidingsgesprek in de pedagogische driehoek ouders, leerlingen en leraren samen naar het functioneren van de leerling kijken en in de beeldvorming allen vanuit eigen beleving een bijdrage leveren. Op basis van overeenkomsten kan dan vervolgens worden gezocht naar een verbeterde aanpak die wordt gedragen door alle betrokkenen uit de driehoek. Leerkracht, leerling en ouder zijn een informatiebron in het gesprek, medeonderzoeker in het ontwikkelingsproces van de leerling en medeverantwoordelijk voor de voortgang van het leerproces van de leerling.

In de volgende paragraaf wordt het belang van deze gesprekken beschreven.

2.2.3 Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Het voeren van begeleidingsgesprekken waarin *met* en *niet* tegen de leerling wordt gesproken over de leermogelijkheden draagt bij aan (Meijers, Kuijpers & Bakker, 2006; Kuijpers & Meijers, 2008):

- een actieve loopbaanontwikkeling,
- een betere leermotivatie
- het leren zelf meer passende keuzes te maken

Begeleidingsgesprekken in alle vormen zouden zich moeten richten op het leren om de eigen leerloopbaan vorm te geven (Hiebert, 2006). Als leerlingen een visie hebben over wat te willen met het leven, zijn de leerlingen meer gericht, en beter in staat kansen te herkennen en meer vasthoudend in het nastreven van deze mogelijkheden aldus Hiebert.

Uit een onderzoek dat het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (APS) in 2010-2011 uitvoerde (Niels, 2011) blijkt dat leerlingen (ook leerlingen met ASS) het beste presteren als de leerlingen samen met de eigen ouders en de eigen leerkracht kunnen afstemmen over de onderwijsbehoeften.

Naast het verbeteren van de prestaties, kunnen de leerlingen makkelijker leren en gaan leerlingen met meer plezier naar school als gesprekken in de pedagogische driehoek gevoerd worden.

Samenwerken tussen school en ouders is van belang als het om Passend Onderwijs gaat aldus Niels. In Passend Onderwijs is het versterken van de betrokkenheid van de ouders met betrekking tot de zorg voor het kind een belangrijk uitgangspunt.

Ouders kunnen met verwachtingen en belangstelling de ontwikkeling van de leerling en de houding van de leerling ten opzichte van school positief beïnvloeden (Smit, 2009).

Dat ouderbetrokkenheid niet alleen een speerpunt op de werkvloer is, maar ook bij de onderwijsinstanties blijkt uit het feit dat de Inspectie van onderwijs (2009) als overeenkomstige eigenschap van sterke basisscholen de ouderbetrokkenheid bij het leerproces als één van de succesfactoren noemt.

In het bestuursakkoord primair onderwijs 2012 van de PO-Raad, wordt ook nadruk gelegd op het belang van ouderbetrokkenheid bij het leerproces van kinderen.

Zelf uitleggen wat er aan de hand is en/of hoe dat opgelost zou kunnen worden is volgens Van Emst (2002) van groot belang omdat hier een leerrendement van 95% behaald kan worden. Ook voor leerlingen met ASS is sprake van een verhoogd leerrendement dat echter niet nader in exacte percentages is onderzocht. Evalueren in gespreksvorm is volgens Van Emst (2002) daarom van groot belang.

Beekhoven en Hoogeveen (2011) geven aan dat scholen en ouders elkaar nodig hebben in de samenwerking met leerlingen om goede leerling-resultaten te behalen.

Ook Epstein (2001) schrijft dat gezamenlijk gelijkwaardig educatief partnerschap een positief effect heeft op de sociale en de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen.

Dalhuisen, Straasheijm en van der Veer (2007) vinden een driehoeksgesprek voor een leerling met ASS een goede gespreksvorm omdat ouders het kind kunnen helpen in het benoemen wat moeilijkheden zijn bij het schoolgaan. Het is de plaats om schoolafspraken met de leerling te bespreken omdat de ouders de afspraak dan ook horen.

Voor leerlingen met ASS is een driehoeksgesprek ook een geschikte gelegenheid om eigen inbreng voor een handelingsplan te kunnen hebben.

Voor elke doelgroep zijn de belangen in een begeleidingsgesprek in de pedagogische driehoek anders. In paragraaf 2.2.4, 2.2.5 en 2.2.6 wordt per doelgroep ingegaan op het belang bij deze begeleidingsgesprekken.

2.2.4 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerlingen met ASS?

Gesprekken met leerlingen over het leren is van belang om uitval te voorkomen (Anderson et al, 2004). De individuele benadering is belangrijk omdat de leerling zich dan betrokken voelen. Individuele begeleidingsgesprekken over de ervaringen in de praktijk zijn belangrijk voor de loopbaanontwikkeling omdat leerlingen zin en betekenis moeten leren geven aan wat geleerd moet worden (Smith, Clegg e.a., 2007). Dit is een eerste ontwikkeling in de richting van een beroepsidentiteit, een actief proces waarin een idee wordt ontwikkeld van welke werkplek geschikt zou kunnen zijn en welke normen en betrokkenheid op die plaats worden gevraagd (Colley, James e.a., 2003).

Motivatatieproblemen van kinderen nemen toe omdat de kloof tussen wat de volwassenen zinvol achten voor de leerling en dat wat de leerlingen zelf betekenisvol vinden steeds groter wordt (Dijkstra, 2004). Om een leerling betrokken te krijgen in een gesprek is het van belang om te zorgen dat de inhoud van het gesprek aansluit bij de belevingswereld van de leerling, aldus Dijkstra (2004). Dit is voor iedere leerling anders. Voor iedere leerling moet gezocht worden naar informatie die aansluit bij de belevingswereld van die leerling.

Voor kinderen met autisme is het verwarrend als de aanpak thuis en op school afwijken. Afstemming over de aanpak is voor hen noodzakelijk. (Baltussen, Clijsen en Leenders, 2003). In een driehoeksgesprek kunnen ouders en leerkrachten op elkaar afstemmen door van elkaar mee te maken hoe de ander met de leerling omgaat.

2.2.5 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de ouders van de leerlingen met ASS?

Het is van belang om naar de ouders toe met gerichte adviezen te komen over de manier waarop de ouders het kind kunnen ondersteunen (Fransen, 2009). Die informatie kan een ouder uit een begeleidingsgesprek in de pedagogische driehoek ontvangen.

Voor ouders is het volgens Baltussen, Clijsen en Leenders (2003) van belang om met de school samen te werken aan het onderwijzen van het kind.

In een driehoeksgesprek is er een optimale gelegenheid om als ouder en leerkracht samen met het kind te verwoorden hoe de ontwikkeling gaat en welke stappen aan de orde zijn. Voor de ouder is het belangrijk om te horen welke onderwerpen de leerkracht als ontwikkelpunten ziet en ook hoe de leerkracht deze naar het kind toe verwoordt tijdens het gesprek. Zo kan de ouder naar het kind toe dezelfde woorden als de leerkracht hanteren en kan de ouder samen met het kind terugkijken op het gesprek en de afspraken die er in het gesprek gemaakt zijn.

2.2.6 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerkrachten?

Leerkrachten zijn doordrongen van het feit dat leerlingen het beter doen als de ouders betrokken worden bij het leerproces (Niels, 2011). Dat te bewerkstelligen is het doel van leerkrachten bij het voeren van een driehoeksgesprek. Ouders kunnen van cruciaal belang zijn in het helpen bij het verwoorden van wat er in het kind leeft in een gesprek met de leerkracht. En juist de informatie van het kind zelf is wat de leerkracht nodig heeft om te kunnen komen tot een betekenisvolle aanpak van die betreffende leerling.

Een leerkracht krijgt in een begeleidingsgesprek veel informatie van de leerling waardoor als het ware het verhaal van deze leerling ontstaat (Savickas, 2011). Naast wat de leerling vertelt, zijn ook alle reacties van de leerling, en ook het juist niet reageren, stukjes van dezelfde puzzel. Een leerling wordt zichtbaar in wat de leerling bevestigt of ontkent, wel of niet begrijpt, wat wordt goedgekeurd of afgekeurd door de leerling en of dat impliciet of expliciet gebeurt. Verder geldt voor de leerkracht net als voor de ouder dat een driehoeksgesprek de mogelijkheid biedt om de andere volwassene, de ouder in dit geval, mee te kunnen maken en zo te kunnen ervaren hoe de ouder met de leerling omgaat. Zo kan de leerkracht aansluiten bij de thuiswereld van de leerling.

Samenvatting

Begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder -leerling met ASS- leerkracht zijn primair bedoeld om het functioneren en de leermogelijkheden van de leerling te bevorderen. Begeleidingsgesprekken kunnen ook voor het latere leven van groot belang zijn. De leerling kan door goede feedback meer zicht krijgen op zichzelf en op de mogelijkheden en onmogelijkheden die er zijn. Het voordeel van een driehoeksgesprek is dat thuis en school in de personen van ouder en leerkracht verbonden kunnen worden zodat de leerling ervaart dat thuis en school één wereld is en wat de plek van deze leerling daarin is.

Zoals in paragraaf 2.1 is beschreven is bij personen met ASS sprake van tekortkomingen in de communicatie, de sociale interactie en de verbeelding.

Er is sprake van specifieke mogelijkheden en beperkingen bij leerlingen met ASS. Hier wordt in paragraaf 2.3 verder uitleg aan gegeven.

2.3 Wat zijn de specifieke mogelijkheden en beperkingen, van leerlingen met ASS in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

In paragraaf 2.1 tot en met paragraaf 2.4 wordt onderzoeksvraag 2 in delen beantwoord.

2.3.1 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?

Mensen met het aspergesyndroom (een vorm van ASS die veel voorkomt in het reguliere onderwijs) spreken meestal vloeiend en articuleren duidelijk. Dit is een positieve eigenschap die in het voordeel werkt van de leerling tijdens gesprekken. De meeste van deze leerlingen beschikken ook over een ruime woordenschat (Frith, 2006). Door de sterke verbale vaardigheden (zeker bij leerlingen met Asperger) wordt de taalvaardigheid vaak overschat (Baltussen 2003).

Van der Klis (2005) schrijft dat leerlingen met autisme zich goed aan afspraken kunnen houden. Als de gespreksregels duidelijk zijn, ligt het binnen het vermogen van deze leerlingen om de regels te volgen.

Het feit dat leerlingen met ASS serieeldenkers zijn (deze leerlingen kunnen maar aan één ding tegelijk denken) heeft als positieve kant, als vermogen, de bijkomstigheid dat deze leerlingen goed bij één onderwerp kunnen blijven.

In de tussendoelen mondelinge communicatie die voor het basisonderwijs gegeven zijn (Verhoeven, Biemond en Litjens, 2007) zijn ook communicatiedoelen opgenomen die juist als vermogen van leerlingen met ASS genoemd kunnen worden.

Dat zijn:

- Bij een onderwerp kunnen blijven.
- Duidelijk praten.
- Luisteren en antwoord geven op de vraag.

Bij het lezen van de tussendoelen mondelinge communicatie valt op dat de beperkingen talrijker zijn. In de volgende paragraaf worden de beperkingen nader beschreven.

2.3.2 Wat zijn de beperkingen van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?

Om voor de doelgroep waar dit onderzoek zich op richt te kunnen onderbouwen waarom de open gesprekscultuur binnen de driehoeksgesprekken op De Vuurvogel te Driebergen niet goed werkt en om in te kunnen schatten wat wel goed zal werken is het van belang om duidelijk te weten wat de beperkingen van de leerlingen zijn die belemmerend werken tijdens de gesprekken.

Het voeren van een gesprek doet een beroep op de communicatieve en sociale vaardigheden en het beeldend vermogen van de leerling. Dit betekent dat leerlingen met ASS bij het voeren van gesprekken beperkingen zullen ervaren (Baltussen, Clijsen en Leenders, 2003).

Volgens deze zelfde auteurs kunnen leerlingen met ASS niet denken in samenhang en geen betekenisvol geheel vormen. Bij deze leerlingen is vooral het ontvangen en verwerken van informatie een probleem.

Leerlingen met ASS richten zich op locale informatie waardoor deze leerlingen het totale overzicht verliezen en ook vaak spreken over bijzaken in plaats van over de hoofdzaak (Noens, 2007)

De leerlingen met ASS hebben puzzeltijd, tijd om na te denken over wat er nu precies gevraagd wordt, nodig voordat een antwoord door de leerling gegeven kan worden (De Bruin, 2004). Het systeem van beurtname is niet te begrijpen voor leerlingen met ASS waardoor de reacties van deze kinderen niet op het juiste moment komen.

Leerlingen met ASS hanteren in de communicatie één gesprekstijl die daardoor onpersoonlijk over komt (Baltussen, 2003) Dit wordt versterkt door een monotone stemgeluid (Blankenstijn en Scheper, 2006). Als de vaste patronen van deze leerlingen doorkruist worden, ontstaat innerlijke onrust waardoor de concentratie van deze leerlingen verdwijnt.

Toehoorders van leerlingen met ASS ervaren meer dan eens (Williams en Wright, 2005) dat er tegen de toehoorder gepraat wordt door de leerlingen en niet met de toehoorder. Volgens Blankenstijn en Scheper (2006) hebben leerlingen met ASS geen behoefte aan communiceren in de zin van uitwisselen van informatie. Wederkerigheid is een probleem, terwijl dat in een gesprek een basisvoorwaarde is.

Jackson (2003) heeft zelf het Aspergesyndroom. Jackson schrijft dat het te begrijpen is dat mensen autisme een communicatiestoornis noemen. Want hoewel mensen met Asperger communiceren met anderen, gaat er in deze communicatie iets mis waardoor de boodschap niet goed over komt. Dat geldt andersom ook. De interacties en berichten van anderen naar de mensen met Asperger toe raken ook vertekend tijdens het communiceren.

De volgende vaardigheden die bij de kunst van het converseren horen en die leerlingen met ASS niet beheersen worden door Attwood (2007) genoemd:

- Vragen naar de mening of ervaring van een ander.
- Sympathie of instemming betuigen.
- Complimenten maken.
- Een onderwerp op een interessante manier brengen.

- Iemand op het juiste moment en op de juiste manier aankijken.

Door het uitblijven van bovenstaande vermogens is er al snel geen wederkerigheid in gesprekken.

Voor de veelheid aan ongeschreven regels kan een groot probleem zijn voor leerlingen met ASS in de sociale interactie (Myles, Trautman en Schelvan, 2005). De wereld om de leerlingen heen is een plaats vol ongeschreven regels, richtlijnen, reguleringen en gewoontes die veelal gewoon begrepen worden door personen die geen ASS hebben. Dat gewoon aanvoelen is bij leerlingen met ASS niet vanzelfsprekend. Regels moeten bewust aangeboden worden anders worden de regels niet gehanteerd door deze leerlingen. Doordat de personen zonder ASS zich doorgaans niet bewust zijn van dit onvermogen ontstaat onbegrip naar leerlingen met ASS toe omdat de leerlingen zich niet aan de regels houden.

Hints worden ook niet begrepen door leerlingen met ASS. Dit wordt door Blankenstijn en Scheper, (2006) een probleem met het oppikken van de pragmatische functie van taalhandelingen genoemd. Lachen of boos worden door een toehoorder wordt door een leerling met ASS niet begrepen omdat het herkennen van emoties een probleem is voor leerlingen met ASS en daardoor leidt het meestal tot verwarring bij leerlingen met ASS als iemand lacht of boos wordt.

Het is met zekerheid te zeggen dat deelname aan een begeleidingsgesprek voor een leerling met ASS een grote opgave is omdat leerlingen met ASS tegen de in deze paragraaf beschreven beperkingen kunnen aanlopen.

In paragraaf 2.3.3 en 2.3.4 worden de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in driehoeksgesprekken beschreven.

2.3.3 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de pedagogische driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Volgens Hermans (2009) zijn driehoeksgesprekken net als een begeleidingsgesprek met alleen de leerkracht goed mogelijk als de leerling met ASS maar weet in welke sociale context het gesprek is en wat er verwacht wordt van de leerling. De leerling heeft dezelfde mogelijkheden als in paragraaf 2.3.1. beschreven werden.

Het praten in met meerdere personen geeft extra mogelijkheden. Verhoeven, Biemond en Litjens (2007) geven aan dat door het oefenen van gespreksvaardigheden in een kleine groep de leerlingen gespreksvaardigheden kunnen verwerven die vervolgens in een grotere groep toegepast kunnen worden. Hier kunnen de driehoeksgesprekken iets betekenen in het verwerven van gespreksvaardigheden. Dit sluit goed aan bij de theorieën van Attwood (2007) en Dalhuisen, Straasheijm en van der Veer (2007) dat een driehoeksgesprek een extra ontwikkelmogelijkheid voor leerlingen met ASS geeft doordat de aanwezigheid van 2 volwassenen de mogelijkheid geeft om het kind te helpen gespreksvaardigheden op te bouwen.

2.3.4 Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de pedagogische driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Het gebrek aan aanpassingsmogelijkheden van de leerling met ASS in verschillende sociale contexten is een beperking in driehoeksgesprekken als de driehoeksgesprekken niet heel eenduidig en voorspelbaar worden ingevuld. Leerlingen met ASS zullen in een veranderde omstandigheid veel meer moeite hebben om adequaat om te gaan met de belangen van henzelf en die van anderen omdat de veranderingen storen (Overveld en Louwe, 2005). Dit gebrek aan kunnen generaliseren vanuit de ene situatie naar de andere betekent dat vaardigheden die thuis beheerst worden in een gesprek niet automatisch worden toegepast op

school, ook niet als de ouder daar bij is. Het is van belang om consistent te zijn in de aanpak in iedere omgeving waar het kind vertoeft (De Vries, 2004).

Samenvatting: Leerlingen met ASS hebben beperkingen in de sociale interactie en de communicatie waardoor het voeren van gesprekken in welke vorm dan ook is lastig voor deze leerlingen

Driehoeksgesprekken bieden wel de mogelijkheid om te oefenen met deze beperkingen. De randvoorwaarden moeten helder en eenduidig.

In paragraaf 2.4 wordt nader in gegaan op de randvoorwaarden bij een driehoeksgesprek.

2.4 Aan welke voorwaarden moet een gesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken?

Voorspelbaarheid in gebeurtenissen, tijd en omgeving zijn van belang, om een goede voedingsbodem te creëren waarin communicatie kan ontluiken (Gillberg & Peeters, 2003). Dit ondersteunt de gedachte dat een aantal voorwaarden nodig zijn waaraan een gesprek met een leerling met ASS moet voldoen. In paragraaf 2.4.1 t/m 2.4.4 worden een aantal voorwaarden nader uitgewerkt.

2.4.1 Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen in het autistische spectrum?

In de begeleiding van leerlingen met ASS is het belangrijk dat de gespreksvorm die gekozen wordt iedere keer hetzelfde is (Hermans, 2009). Er is niet een bepaalde opbouw/gespreksvorm die voor leerlingen met ASS aangeraden wordt, maar het gaat om het consistent zijn in de vorm die geboden wordt.

Structuur, consistentie en voorspelbaarheid zijn sleutelbegrippen in alle facetten bij de begeleiding van leerlingen met ASS (De Vries, 2004). Het driehoeksgesprek zou een vaste voorspelbare opbouw moeten hebben waardoor de leerlingen met ASS veiligheid ervaren en geen tijd kwijt zijn aan het zoeken naar wat de bedoeling is. Bij deze leerlingen is het van belang om aan het begin van het gesprek steeds weer de opbouw van het gesprek te benoemen.

Koning (2009) raadt voor gesprekken met leerlingen de volgende opbouw aan:

Figuur 1: Gespreksopbouw volgens Koning

1.	De opening	De leerkracht heet de leerling welkom, de tijdsduur wordt aangegeven en de inhoud of aanleiding van het gesprek wordt benoemd. De thema's en/of problemen worden vastgesteld.
2.	De oriëntatie	De thema's en/of problemen worden nader bekeken
3.	De uitdieping	De uitdieping gebeurt door te zoeken naar achtergronden, samenhang of gevolgen van het desbetreffende thema of probleem.
4.	De conclusie	De conclusie volgt uit de voorafgaande stappen. Het kan gaan om een vervolgspraak of een te ondernemen actie.
5.	De afronding	Ook hier is er weer aandacht voor de leerling, net zoals bij de opening, waar nodig een opmerking over de gang van zaken tijdens het gesprek en een korte samenvatting van de gemaakte afspraken. Ook nagaan bij de leerling of deze samenvatting klopt is belangrijk.

In de opbouw (figuur 1) van Koning (2009) zitten veel overeenkomsten met de opbouw die Pameijer, Beukering en de Lange (2009) voorstellen. Een opvallend verschil is dat Pameijer, Beukering en De Lange (2009) de voorbereiding ook als een belangrijk onderdeel van het gesprek zien.

De opbouw die Pameijer, Beukering en De Lange voorstellen is als volgt:

Eerst de voorbereiding op het gesprek door de leerkracht. De leerkracht moet zowel qua inhoud als qua vorm en in de ruimte het gesprek voorbereiden opdat de leerling zo makkelijk mogelijk in kan stappen in het gesprek. Bij de voorbereiding hoort ook dat de leerling van tevoren weet dat er een gesprek komt, wanneer dat is, waarom dat is en hoe lang het duurt.

Na de voorbereiding is aan het begin van het gesprek een introductie. De leerling kan kiezen waar de leerling wil zitten. De leerkracht vertelt het doel van het gesprek en maakt de rollen van de gespreksdeelnemers duidelijk. Dan volgt een startvraag die makkelijk te beantwoorden moet zijn. Het is belangrijk dat de leerling zich gemakkelijk voelt. In de opbouw die Pameijer, Beukering en De Lange (2009) beschrijven wordt gesteld dat het belangrijk is om eerst naar feiten te vragen en dan pas naar beleving. In wat Pameijer, Beukering en De Lange (2009) de romp van het gesprek noemen worden de gespreksonderwerpen verder uitgediept, samengevat en wordt door oplossingsgerichte vragen te stellen gekeken naar de toekomst. De leerlingen helpen mee de onderwijsbehoeften te formuleren.

Ten slotte is er een afrondingsfase waarin het van belang is dat de leerling in ieder geval met een positief gevoel het gesprek afsluit. De gespreksopbouw van Pameijer, Beukering en De Lange (2009) is duidelijk, kindgericht en bijzonder breed uitgewerkt.

2.4.2 Welk type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?

Het belangrijkste bij het vragen stellen aan een leerling met ASS is dat de leerling vragen krijgt waar de leerling het antwoord op weet (Attwood, 2007). Attwood geeft aan dat leerlingen met ASS onvoldoende in staat zijn om aan te geven dat een vraag niet begrepen wordt of dat de leerling het antwoord niet weet. Geen antwoord of het overgaan naar een onderwerp waar de leerling veel van weet, is dan doorgaans het gevolg.

Vragen aan leerlingen met ASS moeten zo concreet mogelijk zijn (Zwijnenburg, 2006). Een korte vraag naar duidelijke feiten is geschikt voor leerlingen met ASS.

Veralgemeeniseren is volgens Zwijnenburg verkeerd omdat leerlingen met ASS niets kunnen met een vraag als "waarom doe je dat altijd op die manier?" Als de leerkracht een vraag over de manier van doen van een leerling met ASS wil stellen is het van belang om aan te haken bij één concrete gebeurtenis en daar vragen over te stellen, korte feitelijke vragen. Zwijnenburg (2006) raadt ook af om beeldspraak in een vraag te gebruiken. Een vraag als "Waarom zet je de klas op zijn kop" roept bij een leerling met ASS een beeld van een lokaal op zijn kop op en daardoor zal er geen passend antwoord op de vraag gegeven worden. Het beantwoorden van suggestieve vragen en retorische vragen is een probleem voor leerlingen met ASS omdat dit type vragen net als hints (paragraaf 2.3.2) een beroep doet op het oppikken van de pragmatische functie van taalhandelingen (Blankenstijn en Scheper, 2006).

Leerlingen met ASS weten veel, dus een gesloten vraag met een weet-antwoord is geen probleem.

Keuzevragen waarin de mogelijke antwoorden al gegeven worden zijn het meest geschikt voor leerlingen met ASS.

Een open vraag gaat alleen als het volstrekt helder voor de leerling is waarop exact een antwoord gegeven moet worden. Het is van belang dat de leerling een open vraag vanuit kennis kan beantwoorden en niet vanuit beleving/gevoel. Met een vraag die begint met "Hoe zou het zijn....." kan een leerling met ASS meestal weinig. Het vraagt te veel voorstellingsvermogen/fantasiekracht. Met een open vraag als "Wat vind jij het fijnste vak op school en waarom?" kan de leerling wel iets omdat voor de leerling duidelijk is welk antwoord gegeven moet worden.

Het niet doorzien van het systeem van beurtname (Baltussen, 2003) heeft ook direct invloed op het beantwoorden van vragen. Het moet voor een leerling met ASS helder zijn wie wanneer vragen stelt en wie wanneer antwoordt.

2.4.3 Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?

Er is bij een kind met ASS weinig sprake van een samenhangende, logische, innerlijke structuur op grond waarvan een situatie begrepen en voorspeld kan worden (Wing, 2005). Dit geldt voor de sociale interactie en ook voor het aspect tijd. Kinderen met ASS zijn zich volgens Wing (2005) weinig bewust van het verstrijken van de tijd. Deze kinderen leven in een eigen werkelijkheid, in het hier en nu en de tijd speelt daar geen rol in (Williams, 2005).

Volgens Dalhuisen, Straasheijm en van der Veer (2007) hebben leerlingen met ASS zo weinig tijdsbesef omdat leerlingen met ASS volledig opgaan in het eigen beleven en de eigen bezigheden. Daar is de tijd niet belangrijk in. Als de tijd wel een rol speelt bij deze leerlingen dan is het meestal op een dwangmatige manier. In die gevallen moet de leerling aangeleerd worden dat er meestal iets van speling in een afspraak zit.

Het inschatten van hoe lang iets duurt, kunnen leerlingen met ASS over het algemeen niet (Dalhuisen, Straasheijm en van der Veer 2007). Als iemand tegen een leerling met ASS zegt dat iets een half uur duurt dan zegt dat de leerling weinig. Zo kunnen leerlingen met ASS ook termen als dadelijk, straks, zo meteen...niet vullen (Zwijnenburg, 2006). Als de leerkracht met leerlingen met ASS een tijd wil afspreken dan is er een concrete klok bij nodig aan de hand waarvan dan van te voren zo precies mogelijk afgesproken wordt welke tijd er nagestreefd wordt.

Een ander tijdsaspect dat van groot belang is, is de tijd die kinderen met ASS nodig hebben om na te denken. Kinderen met ASS voelen zaken niet aan maar denken alles uit en dat kost tijd (Delfos, 2001).

De Bruin (2004) noemt deze tijd puzzeltijd en omschrijft deze tijd als tijd die essentieel is voor leerlingen met ASS om te kunnen uitdenken wat er aan de orde is. Kinderen met ASS hebben daardoor meer tijd nodig voordat een antwoord op een vraag gegeven kan worden dan de meeste andere leerlingen.

Van belang bij het bepalen van de tijdsduur van het gesprek is dat er voor de leerling voldoende tijd moet zijn om na te kunnen denken.

Leerlingen met ASS hebben net als leerlingen zonder ASS een eigen spanningsboog die individueel is. Per leerling moet gezocht worden naar een geschikte tijdsduur van een gesprek. Deze tijdsduur wordt dan vervolgens met de klok erbij aan het begin van het gesprek samen afgesproken.

2.4.4 Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?

Bij de meeste leerlingen met ASS is er sprake van een abnormale prikkelgevoeligheid voor zaken in de omgeving waar zintuiglijke indrukken aan opgedaan kunnen worden (Baltussen, 2003). Deze prikkelgevoeligheid heeft vooral vaak betrekking op licht en geluid (Zwijnenburg, 2006). Bij de overgevoeligheid voor licht gaat het niet om grote lampen maar juist om details. Een kleine schittering in ogen op een poster kan angst en afleiding veroorzaken.

Attwood (2001) schrijft dat er 3 soorten geluiden zijn die door leerlingen met ASS als zeer intens en storend ervaren worden. Dit betreft plotselinge, onverwachte geluiden, hoge onafgebroken geluiden en verwarrende complexe samengestelde geluiden. De overgevoeligheid voor deze geluiden kan van dag tot dag verschillen. De ene dag vindt de leerling de geluiden niet te verdragen, een andere dag zijn dezelfde geluiden irritant maar wel hanteerbaar.

Het is belangrijk om te weten van de leerling met ASS hoe overgevoelig de leerling is voor geluiden omdat zo door de begeleider kan worden bepaald (Delfos, 2008) of geluidsdemping ingezet moet worden. Overgevoeligheid voor geluiden kan voor grote storingen in de concentratie zorgen.

Leerlingen met ASS zijn zelf meestal onvoldoende in staat om prikkels te selecteren of uit te schakelen. Het is daarom belangrijk dat de leerkracht ordening en demping in de prikkels aanbrengt (Dalhuisen, Straasheijm en van der Veer, 2007). Een omgeving met weinig prikkels, die vooral functioneel zijn, werkt het best voor leerlingen met ASS. Weinig aan de muren,

beperkt zicht naar buiten en geluidsarm zijn belangrijke randvoorwaarden voor een begeleidingsgesprek met leerlingen met ASS.

Vertaald naar het driehoeksgesprek vraagt zo'n gesprek om een sfeervolle ruimte waar zo min mogelijk voorwerpen zijn die niet functioneel zijn en waar omgevingsgeluiden beperkt zijn.

2.5. Hoe kunnen leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS en ouders adequaat begeleiding geven?

In de volgende drie paragrafen wordt uiteengezet wat nodig is op de gebieden van professionele vaardigheden (4.1), attitude (4.2) en leerkrachtengedrag (4.3) om leerlingen met ASS en ouders adequaat te kunnen begeleiden.

2.5.1 Welke professionele vaardigheden heeft een leerkracht nodig om gesprekken met leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?

Om professioneel onderwijs te kunnen geven aan leerlingen met ASS moet de leerkracht goed zicht hebben op de eigen houding en het eigen gedrag (Baltussen et. Al, 2003). Dit betekent dat de leerkracht moet weten over welke competenties een leerkracht moet beschikken en in welke mate de leerkracht die het betreft daar competent in is.

Voor een professionele leerkracht is het volgens Schuit, de Vries en Slegers (2011) van cruciaal belang dat de leerkracht niet alleen over de benodigde competenties beschikt maar dat de leerkracht vooral ook gelooft dat het eigen competentieniveau hoog genoeg is om op momenten dat het nodig is professioneel te kunnen handelen. Schuit, de Vries en Slegers (2011) noemen dit vertrouwen in het eigen kunnen self-efficacy ofwel doelmatigheidsbeleving. Thoonen, Slegers, Peetsma en Oort (2011) onderschrijven het bovenstaande en voegen hieraan toe dat leerkrachten met een hoge self-efficacy een positieve invloed hebben op de ontwikkeling, de motivatie en de prestaties van de leerlingen.

Beijaard (2009) benadrukt de rol van betekenisgeving in dit proces: een professionele leerkracht gaat na of wat aangeboden en geleerd wordt, past bij de leerling en wat de leerling wil bereiken. Betekenisgeving leidt tot bijstelling of verfijning het aanbod voor de leerling. Dit is voor iedere leerling anders.

Leerlingen met ASS vragen om een andere houding en leerkrachtgedrag om goed te kunnen functioneren dan leerlingen zonder ASS. In de volgende paragrafen (2.5.2 en 2.5.3) wordt uitgewerkt wat dit concreet betekent voor de attitude en het gedrag van de leerkracht tijdens gesprekken met leerlingen met ASS.

2.5.2 Welke attitude heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?

De rol van de leerkracht is belangrijk omdat de houding van de leerkracht het instappen van de leerling met ASS in het gesprek kan bevorderen of belemmeren (Vermeulen 2001).

De succesfactor voor het lesgeven aan kinderen met ASS is volgens Paternotte (2004) het kunnen kijken naar de eigen houding.

Een affectieneutrale houding is van groot belang omdat leerlingen met ASS een verstoorde Theory of Mind, of ToM hebben. ToM is het menselijk vermogen om zich een beeld te vormen van het perspectief van een ander en indirect ook van zichzelf. Een persoon maakt gebruik van de ToM wanneer deze persoon beschrijft wat een ander ziet, voelt of denkt vanuit het perspectief van die persoon (Steerneman, 2004).

Door de verstoorde ToM bij leerlingen met ASS kunnen deze leerlingen niets met affectie waardoor deze leerlingen juist afgeleid worden omdat de affectie niet begrepen wordt (Koomen, 2004).

Ook een expressieve houding is volgens Boghashina (2006) een storende factor in een gesprek met leerlingen met ASS omdat de leerlingen expressie net als affectie niet kunnen plaatsen waardoor het allen maar stoort.

De leerkracht moet een neutrale houding hebben en geen eigen gevoelens als reactie geven.

Bij leerlingen met ASS gaat het om het functionele en niet om het relationele in een relatie aldus Vermeulen (2001). De leerkracht moet een zakelijke en functionele houding hebben en niet proberen vanuit een persoonlijke verbondenheid de leerling te benaderen.

Het is belangrijk dat leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS rekening houden met de onmogelijkheden van de leerlingen (van der Klis, 2005). Het is belangrijk dat begrepen wordt door de leerkracht dat het soms onmogelijke teruggetrokken of juist externaliserende gedrag geen onwil maar onmacht is. Het is niet kunnen in plaats van niet willen. Als de leerkracht met bovenstaand besef naar de leerling kijkt, is het mogelijk om zonder te botsen met het gedrag op zoek te gaan naar oplossingen voor dat wat bij de leerling storing veroorzaakt. De houding van de leerkracht is dan vanuit begrip voor waar de leerling mee worstelt. Omdat iedere leerling met ASS anders is en reageert, is het belangrijk dat de leerkracht probeert signalen die de leerling geeft op te pakken en om te zetten naar leerkrachtengedrag dat past bij die leerling (Straasheijm, 2006). De mogelijkheden van de leerling met ASS zouden het uitgangspunt moeten zijn van de leerkracht die met deze leerling werkt. Door aan te sluiten bij de mogelijkheden ontstaat voor de leerling veiligheid (Paternotte, 2004). Dit vraagt van de leerkracht om een mix van kennis van ASS, creativiteit en ordelijkheid in de houding. Is de leerkracht te creatief/impulsief dan wordt de leeromgeving voor een leerling met ASS te onvoorspelbaar. Is de leerkracht te gestructureerd dan is er vaak geen innerlijke ruimte bij de leerkracht om flexibele oplossingen te vinden voor die bepaalde leerling met ASS. Een evenwichtige mix van bovenstaande vermogens is nodig als basishouding om te werken met een leerling met ASS aldus Paternotte)

Naast deze basishouding zijn een aantal praktische punten waar de leerkracht op kan sturen opdat het gesprek blijft lopen.

Dit wordt in paragraaf 2.5.3 nader beschreven.

2.5.3 Welk leerkrachtgedrag is nodig om adequaat gesprekken met leerlingen met ASS te begeleiden?

Het gedrag van de leerkracht doet er zeker toe (Pameijer, van Beukering en de Lange 2009). Deze auteurs gaan er van uit dat tweederde van de leerresultaten op school bepaald wordt door het leerkrachtgedrag. Daarmee is duidelijk dat leerkrachtengedrag van essentieel belang is in de begeleiding van een leerling.

Het is volgens Vermeulen (2001) de taak van de leerkracht om leerlingen met ASS te helpen en te (bege)leiden in het zich verstaanbaar maken opdat anderen de leerling met ASS begrijpen en de leerling helpen om anderen te begrijpen.

Leerlingen met ASS kunnen verschillende prikkels niet tot een geheel verbinden waardoor betekenisverlening een centraal probleem is (Berkelaer, 2004). De leerkracht kan dit sturen door voor de leerling verbanden te leggen waarop de leerling kan instappen.

De volgende handreikingen (Falke, Van der Hart, Lebesque en Den Otter, 2003) zijn voor leerkrachten om gesprekken met leerlingen met ASS te kunnen sturen:

De leerkracht moet steeds nagaan of de informatie begrepen is omdat leerlingen met ASS onbegrip veelal niet zelf aangeven. Dit kan de leerkracht doen door samen te vatten in eenvoudige bewoording en te vragen aan de leerling of dat zo begrepen is.

De leerkracht moet nagaan welke conclusies de leerling heeft getrokken en als daar onduidelijkheid over is, moet de leerkracht de conclusie zo verwoorden dat voor leerkracht en leerling samen duidelijk is waar het om gaat en waarom dat zo is. De leerkracht kan de leerling vragen wat de leerling nu denkt dat er besproken is. Als het idee van de leerling niet juist is, is het de taak van de leerkracht om nogmaals uit te leggen wat de bedoeling is. Het is ook de taak van de leerkracht om daar waar de leerling niet over de juiste woorden beschikt (inadequaate taalgebruik vertoont) samen met de leerling te zoeken naar de juiste

woorden. De leerkracht moet waken over de neutraliteit van de inbreng van de leerkracht zodat het echt blijft gaan om wat de leerling bedoelt.

Volgens Dalhuisen, Straasheijm en van der Veer (2007) is het van belang dat leerkrachten in een gesprek met leerlingen met ASS:

- De aandacht blijven trekken van de leerling opdat de leerling bij het gesprek blijft.
- Heldere concrete taal gebruiken.
- Rustig en duidelijk spreken.
- Denkpauzes geven.
- Herhalen als zaken niet geland zijn.

Samenvattend kan gezegd worden dat de houding en het gedrag van de leerkracht eigenlijk de belangrijkste factoren zijn in het al of niet slagen van het begeleidingsgesprek

Het is belangrijk dat een leerkracht veel kennis heeft van ASS en net zo belangrijk is het kunnen kijken naar de eigen houding en het effect van de eigen houding op de

Het is belangrijk dat een leerkracht leidend en helpend is in een gesprek met een leerling met ASS. Belangrijk is dat de leerkracht de belemmeringen van de leerling met ASS goed kent om te weten wat er kan storen. De leerkracht moet tijdens het gesprek vanuit de mogelijkheden van de leerling met ASS werken om een veilige en voorspelbare omgeving aan te kunnen bieden.

Een goede mix van structuur geven en creativiteit binnen die structuur zijn noodzakelijk in de begeleiding van een leerling met ASS.

In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet hoe de vragen die in hoofdstuk 2 vanuit de literatuur zijn beantwoord in de praktijk zijn onderzocht.

Hoofdstuk 3: De opzet van het praktijkonderzoek

3.1 Wat is onderzocht in de praktijk?

Het uitgangspunt van het praktijkonderzoek is de volgende centrale vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

Deze vraag is voortgekomen vanuit een verlegenheids situatie (paragraaf 1.1) op De Vuurvogel te Driebergen. In overleg met het team van De Vuurvogel is besloten hier een praktijkonderzoek naar te doen.

Bij het onderzoek in de praktijk stonden exact dezelfde onderzoeksvragen en deelvragen die in hoofdstuk 2 vanuit de literatuur beantwoord zijn centraal:

Onderzoeksvraag 1:

Waarom is het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk?

Deelvragen:

- 1.1 Wat is een begeleidingsgesprek?
- 1.2 Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht?
- 1.3 Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?
- 1.4 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerlingen met ASS?
- 1.5 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de ouders van de leerlingen met ASS?
- 1.6 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerkrachten?

Onderzoeksvraag 2:

Wat zijn de specifieke mogelijkheden en beperkingen, van leerlingen met ASS in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Deelvragen:

- 2.1 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?
- 2.2 Wat zijn de beperkingen van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?
- 2.3 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?
- 2.4 Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Onderzoeksvraag 3:

Aan welke voorwaarden moet een gesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken?

Deelvragen:

- 3.1 Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen in het autistische spectrum?
- 3.2 Welke type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?
- 3.3 Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?

3.4 Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?

Onderzoeksvraag 4:

Hoe kunnen leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS en ouders adequaat begeleiding geven?

Deelvragen:

- 4.1 Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om gesprekken met leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?
- 4.2 Welke attitude (innerlijke houding) heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?
- 4.3 Welk leerkrachtgedrag is nodig om adequaat gesprekken met leerlingen met ASS te begeleiden?

Het doel in het onderzoek is het onderzoeken hoe de leerkrachten van De Vuurvogel de begeleidingsgesprekken binnen de pedagogische driehoek ouder -leerling- leerkracht meer aan kunnen laten sluiten bij de specifieke mogelijkheden en beperkingen tijdens het voeren van gesprekken van de leerlingen met ASS.

Het doel van het onderzoek is het doen van aanbevelingen, ter verbetering van de schoolpraktijk, over de invulling van een begeleidingsgesprek opdat de begeleidingsgesprekken meer aansluiten bij de specifieke mogelijkheden en beperkingen tijdens het voeren van gesprekken van de leerlingen met ASS.

3.2 Hoe werd er onderzocht in de praktijk?

In dit onderzoek is gekozen voor het afnemen van vragenlijsten met de in hoofdstuk 1 beschreven deelvragen als open vragen aan alle deelnemers van de driehoeksgesprekken.

De onderzoeker maakte de keuze voor vragenlijsten omdat het daarmee mogelijk was om in de vragen aan de te onderzoeken doelgroepen dicht bij de deelvragen van het onderzoek te blijven op een gestructureerde manier. Open vragen maakten het mogelijk om de doelgroepen veel informatie vanuit jarenlange ervaring te laten delen (Harinck 2009).

De doelgroepen zijn alle deelnemers aan de te onderzoeken begeleidingsgesprekken om zo vanuit verschillende blikrichtingen/expertises informatie over hetzelfde onderwerp te verkrijgen. Dit zijn de leerlingen met ASS (N=10), de ouders van de leerlingen met ASS (N=10), de leerkrachten van leerlingen met ASS (N=10).

De onderzoeker koos voor praktijkonderzoek omdat deze vorm van onderzoek gericht is op de vraag hoe mensen ergens over denken, wat mensen ergens van vinden en tot doel heeft de praktijk te verbeteren. (Harinck, 2010).

De vragenlijsten werden door de onderzoeker zelf ontworpen.

De vragenlijsten zijn digitaal aan de verschillende te bevragen personen verzonden. Het is een gewoonte op de school waar het onderzoek uitgevoerd wordt om alles digitaal te communiceren.

De vragenlijsten zijn als bijlage aan dit onderzoeksrapport toegevoegd.

Door de onderzoeker is gekozen voor een eenmalig onderzoek omdat niet te verwachten viel dat binnen de onderzoeksperiode de te bevragen personen tot andere antwoorden zouden komen.

3.3 Hoe zijn de verkregen antwoorden op de vragenlijsten verwerkt en welke communicatie heeft er over het onderzoek plaatsgevonden?

De resultaten van de vragenlijsten zijn verwerkt volgens het geordende schoenendoosmodel (Harinck, 2009). In clusters die samenvallen met de kernbegrippen uit de antwoorden op de onderzoeksvragen vanuit de literatuur zijn de antwoorden op de vragenlijsten verwerkt. Dit is te lezen in hoofdstuk 4 van dit onderzoeksrapport. De antwoorden worden zichtbaar gemaakt in staafdiagrammen. Er is voor staafdiagrammen gekozen omdat er als antwoord op de vragen steeds meerdere antwoorden mogelijk zijn. Er is geen situatie waarin de antwoorden samen 100% zijn. Per diagram is een analyse waarin de onderzoeksresultaten toegelicht worden. Vervolgens zijn conclusies getrokken op basis van de antwoorden op de vragen vanuit de literatuur in samenhang met de antwoorden op dezelfde vragen vanuit de praktijk. Dit is te lezen in hoofdstuk 5.

Tenslotte is conform het doel van het onderzoek aanbevelingen, ter verbetering van de schoolpraktijk gedaan over de wijze waarop de leerkrachten van De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders meer adequaat kunnen aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

Deze aanbevelingen zijn in dit rapport te lezen en in een teamvergadering op De Vuurvogel te Driebergen wordt eind juni 2013 aan de leerkrachten en de Intern Begeleidster gepresenteerd welke gegevens zijn verzameld en tot welke aanbevelingen dit heeft geleid.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek zo groot mogelijk te laten zijn heeft tijdens het onderzoek alleen praktisch contact over het verspreiden en weer innemen van de vragenlijsten door de onderzoeker plaatsgevonden.

Tussen de gebruikte literatuur zijn drie gedateerde verwijzingen:

Van der Gaag en Berckelaer (2000), Van Doorn en Stavenga (2001) en Vermeulen (2001).

De keuze is gemaakt om deze literatuur toch toe te voegen omdat er geen recentere literatuur met dezelfde inhoud gevonden is.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het praktijkonderzoek geanalyseerd.

Hoofdstuk 4 De resultaten van het praktijkonderzoek

In dit hoofdstuk worden alle vragen uit het praktijkonderzoek vanuit de vragenlijsten beantwoord. Vanuit de literatuur (hoofdstuk 2) zijn clusters gekozen.

De antwoorden zijn in de clusters samengevat en in een staafdiagram geplaatst.

In iedere onderzoeksgroep zijn 10 vragenlijsten uitgezet. Ouders N=10, Leerlingen N=10 en Leerkrachten N=10. Van iedere onderzoeksgroep is de respons 100%. In het hele hoofdstuk staat achter de onderzoeksgroep steeds tussen haakjes het aantal personen van die onderzoeksgroep die het betreft. Omdat het in alle gevallen bij alle onderzoeksgroepen om een groep van 10 personen gaat staat er niets steeds achter (van de 10).

Onder ieder diagram staat een analyse van de resultaten. Per onderzoeksvraag worden de figuren met elkaar vergeleken.

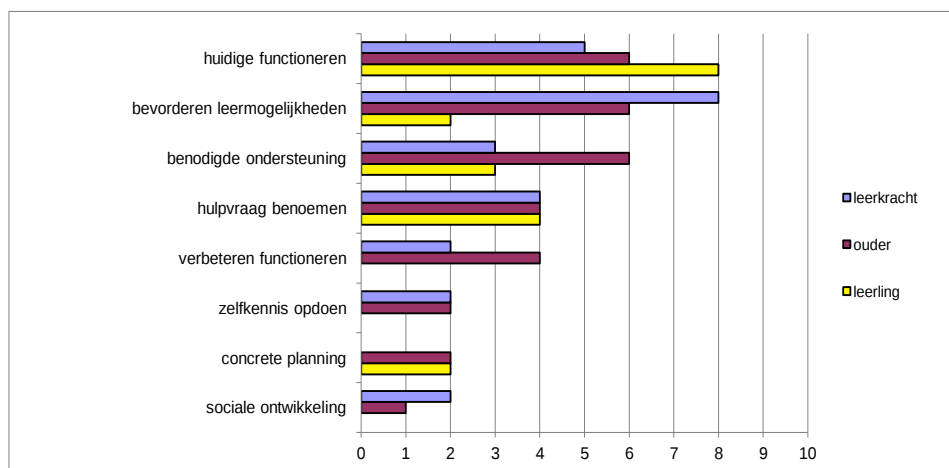
Onderzoeksvraag 1

Waarom is het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk?

Vraag 1 Wat is een begeleidingsgesprek?

Alle personen die de vragenlijsten hebben beantwoord hebben als antwoord gegeven wat er in een begeleidingsgesprek besproken wordt. Daarom is de vraag ook op deze wijze verwerkt.

Figuur 2: leerkrachten N=10 ouders N=10 leerlingen N=10



Leerkrachten (8) noemen het bevorderen van de leermogelijkheden het meest. Dit wordt door zes ouders en twee leerlingen ook genoemd.

Daarnaast is het huidige functioneren (5) het meest gegeven antwoord door leerkrachten. Zes ouders en acht leerlingen noemen dit ook. Bij de leerlingen is het huidige functioneren zelfs het meest genoemde cluster.

Zes ouders noemen bespreken welke ondersteuning er nodig is als van belang. Drie leerkrachten en drie leerlingen vinden dat ook.

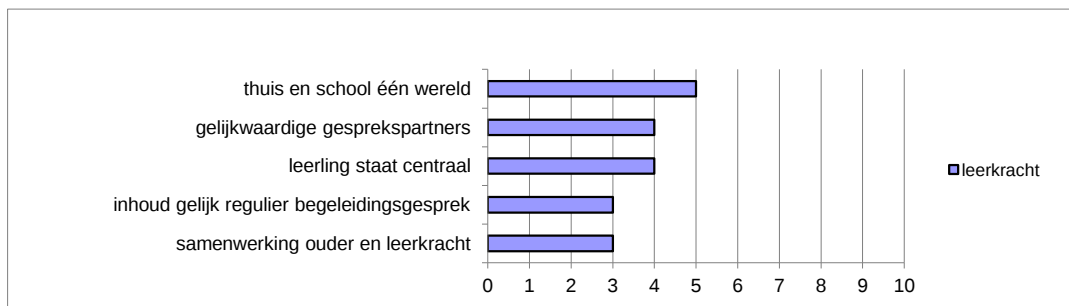
Het benoemen van de hulpvraag wordt door alle onderzoeksgroepen vier keer genoemd. Bij dit cluster is de overeenkomst tussen de verschillende onderzoeksgroepen 100%.

Het verbeteren van het functioneren wordt vier keer door ouders genoemd. Twee leerkrachten noemen het verbeteren van het functioneren ook. Leerlingen geven dit antwoord niet.

Ouders noemen alle clusters. Leerkrachten 8 clusters wel, en alleen de concrete planning niet. Leerlingen noemen het huidige functioneren, het bevorderen van de leermogelijkheden, het benoemen van de benodigde ondersteuning en hulpvraag benoemen ook. Deze vier clusters worden door alle onderzoeksgroepen in ongelijke mate genoemd. Leerlingen noemen verbeteren functioneren, zelfkennis opdoen en sociale ontwikkeling niet, terwijl de andere onderzoeksgroepen dat wel noemen.

Vraag 2 Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht?

Figuur 3: leerkrachten N=10

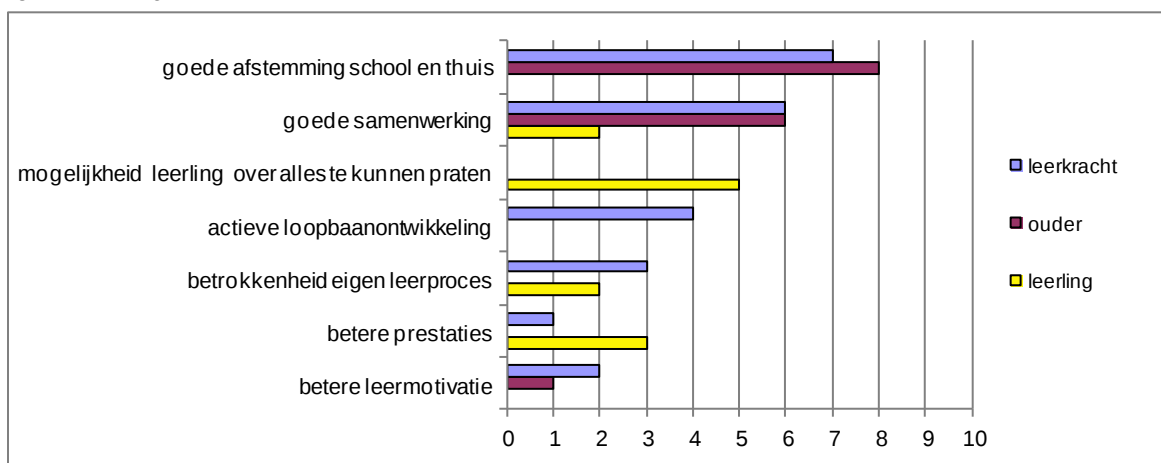


Het kenmerk dat het meest (5) door leerkrachten genoemd wordt is dat thuis en school één wereld zijn voor de leerling in een driehoeksgesprek. Verder wordt door leerkrachten genoemd dat de gesprekspartners gelijkwaardig zijn (4) en dat de leerling centraal staat (4). Dat de inhoud gelijk is aan een regulier gesprek en dat er samenwerking tussen ouder en leerkracht is, wordt beide drie keer genoemd door de ondervraagde leerkrachten.

Door aan te geven dat een begeleidingsgesprek in de driehoek dezelfde inhoud heeft als een regulier begeleidingsgesprek sluiten 3 leerkrachten aan bij figuur 2, waarin leerkrachten in 8 clusters aangeven wat de inhoud van een begeleidingsgesprek is. De andere antwoorden in figuur 3 zijn specifiek gericht op een driehoeksgesprek en daarom niet vergelijkbaar met figuur 2 waar het om een regulier begeleidingsgesprek gaat.

Vraag 3 Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling- leerkracht?

Figuur 4: leerlingen N=10 ouders N=10 leerkrachten N=10



Leerkrachten noemen de goede afstemming tussen school en thuis (7) en een goede samenwerking (6) als het meest van belang bij het voeren van de begeleidingsgesprekken. Deze antwoorden zijn enigszins consistent met figuur 3 waar 5 leerkrachten thuis en school als één wereld noemen en 3 leerkrachten de samenwerking tussen ouder en leerkracht als van belang noemen.

Dat het bijdraagt aan een actieve loopbaanontwikkeling (4) en aan een grotere betrokkenheid op het eigen leerproces (3) wordt door leerkrachten ook genoemd. Dit is enigszins consistent met figuur 2 waarin het cluster zelfkennis opdoen door 2 leerkrachten wordt genoemd. Ouders noemen dat een goede afstemming tussen school en thuis (8) en een goede samenwerking (6) van belang is.

Ouders en leerkrachten noemen dezelfde 2 clusters het meest, namelijk een goede afstemming tussen school en thuis (8 ouders en 7 leerkrachten) en een goede samenwerking (6 leerkrachten en 6 ouders).

Het valt op dat geen leerling het cluster noemt dat leerkrachten en ouders het belangrijkste vinden (goede afstemming tussen school en thuis).

Het tweede cluster dat ouders en leerkrachten als van belang noemen (een goede samenwerking) wordt door 2 leerlingen genoemd.

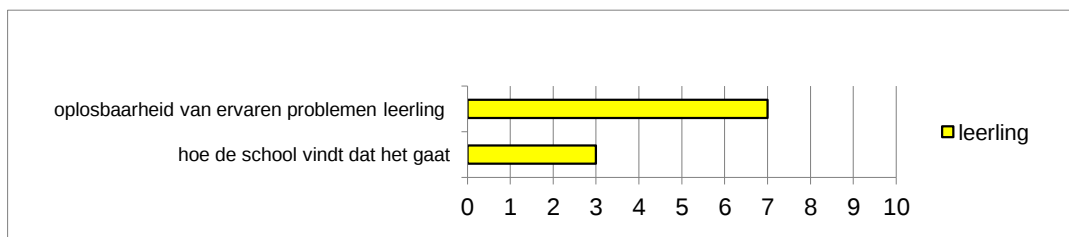
Leerlingen (5) noemen vooral dat een begeleidingsgesprek de plaats is waar alles besproken kan worden. Opvallend is dat leerkrachten en ouders dit cluster helemaal niet noemen.

Drie leerlingen noemen dat de prestaties door de gesprekken verbeteren. Dit sluit bijna helemaal aan bij figuur 2 waarin twee leerlingen het bevorderen van leermogelijkheden noemen.

Dat de gesprekken bijdragen aan een actieve loopbaanontwikkeling wordt alleen door leerkrachten (4) gemeld. Dit is enigszins consistent met het cluster zelfkennis opdoen dat in figuur 2 door twee leerkrachten genoemd wordt.

Vraag 4 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerlingen met ASS?

Figuur 5: leerlingen N=10

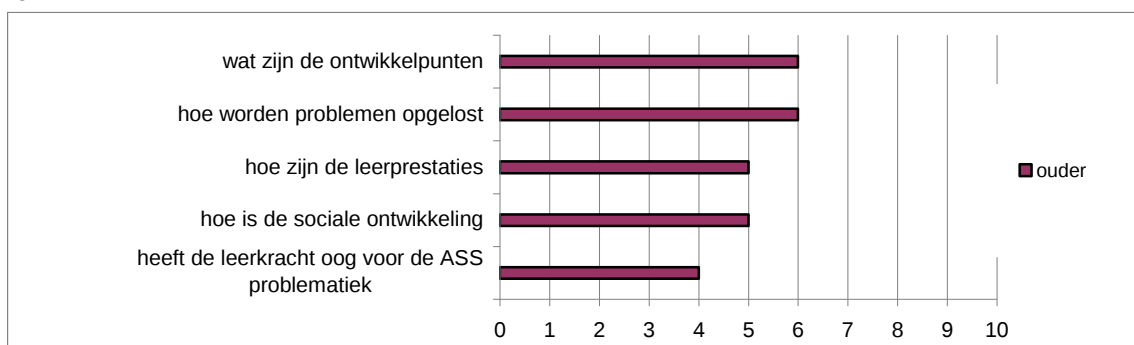


Opvallend in deze figuur is dat zeven leerlingen het van belang vinden om te horen hoe de ervaren problemen opgelost kunnen worden. Dit sluit enigszins aan bij het benoemen van de benodigde ondersteuning in figuur 2 door 3 leerlingen omdat het benoemen van de benodigde ondersteuning ook gericht is op het oplossen van de ervaren problemen.

Verder wordt door leerlingen (3) genoemd hoe de school vindt dat het gaat met de leerling. Dit sluit enigszins aan bij figuur 2 waarin acht leerlingen (5 leerlingen meer dan in figuur 5) aangeven dat bespreken van het huidige functioneren een belangrijk kenmerk is van de inhoud van een begeleidingsgesprek.

Vraag 5 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de ouders van de leerlingen met ASS?

Figuur 6: ouders N=10



In dit figuur valt op dat ouders (6) overeenkomstig de leerlingen (7) in figuur 5, noemen dat het van belang is hoe problemen opgelost gaan worden. Dit is consistent met dat 6 ouders in figuur 2 de benodigde ondersteuning van belang vinden. Dit is consistent omdat het benoemen van de benodigde ondersteuning ook gericht is op het oplossen van de ervaren problemen.

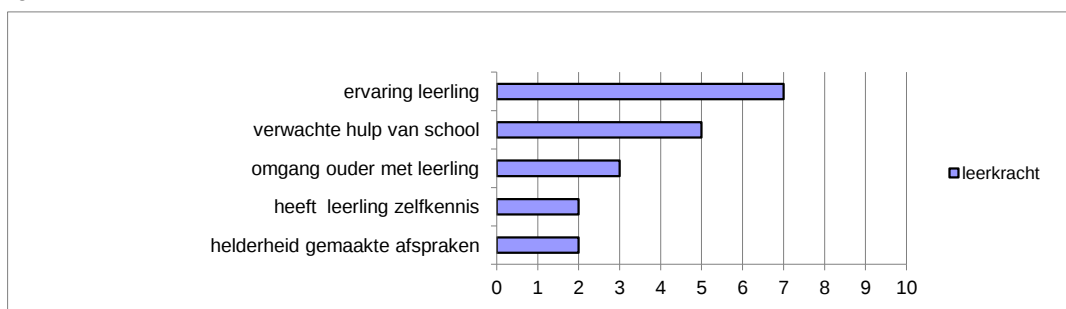
Wat de ontwikkelpunten zijn wordt ook door de ouders als belangrijke informatie gezien (6). Dit sluit enigszins aan bij figuur 2 waarin 4 personen uit iedere onderzoeksgroep het benoemen van de ontwikkelpunten in hulpvragen als van belang aangeven.

Ouders antwoorden ook dat het van belang is om te weten hoe de leerprestaties gaan (5) en hoe de sociale ontwikkeling is (5). Ook deze antwoorden komen enigszins overeen met antwoorden van ouders in figuur 2 waarin vergelijkbare clusters (huidige functioneren 6 en sociale ontwikkeling 1) genoemd worden door ouders.

Er zijn vier ouders die antwoorden dat het belangrijk is om te weten te komen of de leerkracht oog heeft voor de ASS problematiek van de leerling. Dit is niet in een eerdere figuur genoemd.

Vraag 6 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerkrachten?

Figuur 7: leerkrachten N=10



Leerkrachten vinden het van belang om te weten wat de leerling ervaart (7). Dit komt enigszins overeen met wat leerlingen (5), in figuur 4 noemen: dat het belangrijk is om te kunnen vertellen wat er is.

Daarnaast vinden leerkrachten (5) het belangrijk om te weten welke hulp van de school verwacht wordt. Dit sluit enigszins aan bij figuur 2 waar door drie leerkrachten genoemd wordt dat een begeleidingsgesprek tot doel heeft om de benodigde ondersteuning van school in kaart te brengen.

Hoe de ouder met de leerling omgaat, is ook belangrijke informatie noemen drie leerkrachten. Twee leerkrachten noemen dat het van belang is om te weten of de leerling zelfkennis heeft en of de gemaakte afspraken helder zijn. Het cluster zelfkennis van de leerling (genoemd door

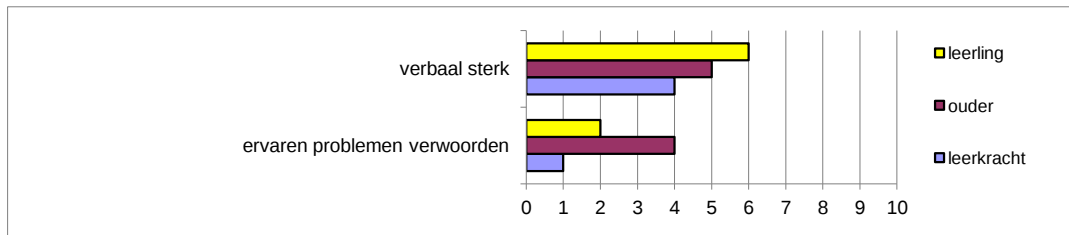
2 leerkrachten) is consistent met figuur 2, waarin twee leerkrachten zelfkennis opdoen als van belang noemen. Hier is een overeenkomst met twee ouders die het cluster zelfkennis ook noemen in figuur 2.

Onderzoeksvraag 2

Wat zijn de specifieke mogelijkheden en beperkingen, van leerlingen met ASS in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Vraag 7 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?

Figuur 8: leerkrachten N=10 ouders N=10 leerlingen N=10

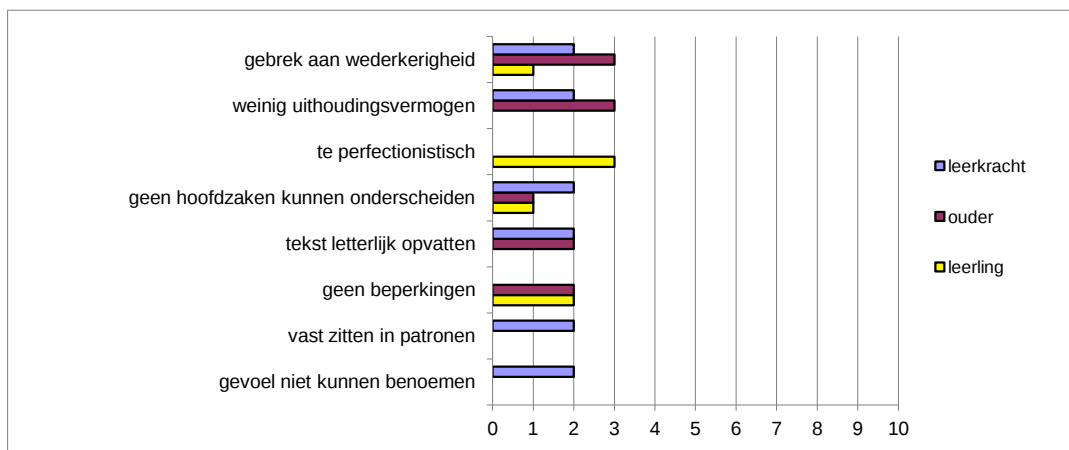


Uit de gegeven antwoorden blijkt dat alle onderzoeksgroepen het verbaal sterk zijn het meest als mogelijkheid van leerlingen met ASS in het voeren van een gesprek noemen (6 leerlingen, 5 ouders en 4 leerkrachten geven verbaal sterk zijn als antwoord). Ouders (4) noemen ook dat leerlingen met ASS onduidelijkheden goed kunnen verwoorden. Twee leerlingen en één leerkracht vinden dat ook.

Er is geen consistentie of overeenkomst tussen figuur 8 en de figuren 2 tot en met 7 die bij onderzoeksvraag 1 horen omdat de antwoorden vanwege het verschil in de vragen niet vergelijkbaar zijn.

Vraag 8 Wat zijn de beperkingen van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?

Figuur 9: leerkrachten N=10 ouders N=10 leerlingen N=10



Er is een spreiding in de antwoorden. Er is geen cluster dat meer dan drie keer genoemd wordt.

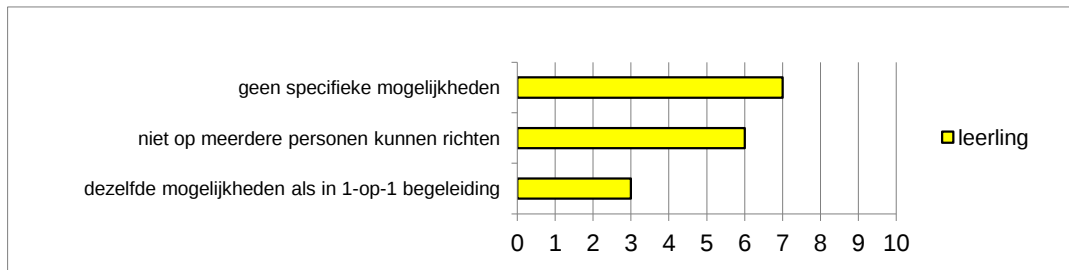
Het gebrek aan wederkerigheid (2 leerkrachten, 3 ouders en 1 leerling) en geen hoofdzaken kunnen onderscheiden (2 leerkrachten, 1 ouder en 1 leerling) zijn de enige clusters die in alle doelgroepen genoemd zijn.

Leerkrachten noemen het gebrek aan wederkerigheid (3) en weinig uithoudingsvermogen (3) het meest als beperkingen.

Er zijn geen clusters die 3 of meer keer door ouders genoemd worden. Leerlingen (3) noemen perfectionisme als beperking. Perfectionisme wordt door leerkrachten en ouders niet genoemd terwijl leerlingen dit het meest (3 keer) noemen.

Vraag 9 Wat zijn de mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Figuur 10: leerlingen N=10



Opvallend is dat zeven leerlingen aangeven niet over specifieke mogelijkheden te beschikken. Het verbaal sterk zijn, dat zes leerlingen in figuur 8 noemen, komt opvallend genoeg niet terug als mogelijkheid in het deelnemen aan een driehoeksgesprek, in de beantwoording van vraag 9.

Drie leerlingen geven aan over dezelfde mogelijkheden te beschikken als in een begeleidingsgesprek met één persoon.

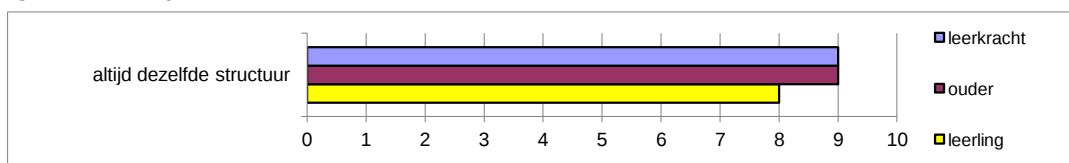
Het niet op meerdere personen tegelijk kunnen richten is volgens zes leerlingen de grootste beperking in het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder- leerling- leerkracht. Dit wordt niet in eerdere figuren als beperking genoemd omdat eerder niet gesproken werd over een gesprekssituatie met meerdere personen.

Onderzoeksvraag 3

Aan welke voorwaarden moet een gesprek ouder, leerling met ASS en leerkracht voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken?

Vraag 10 Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen in het autistische spectrum

Figuur 11: leerlingen N=10 ouders N=10 leerkrachten N=10

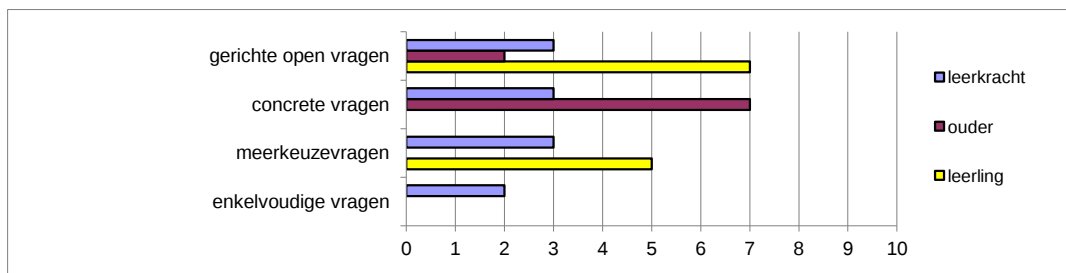


Opvallend in deze figuur is dat negen leerkrachten, negen ouders en acht leerlingen noemen dat de opbouw van een gesprek altijd dezelfde duidelijke structuur moet hebben.

Dit komt een beetje overeen met het vast in patronen zitten dat in figuur 9 door twee leerkrachten genoemd wordt.

Vraag 11 Welke type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?

Figuur 12: leerkrachten N=10 ouders N=10 leerlingen N=10



De antwoorden van leerkrachten laten geen eenduidige keuze voor een bepaald type vragen zien. Concrete vragen (3), meerkeuzevragen (3) en gerichte open vragen (3) worden door leerkrachten gezien als een goed te beantwoorden type vraag.

Ouders (7) geven meer dezelfde antwoorden dan leerkrachten en geven aan dat concrete vragen goed te beantwoorden zijn.

Leerlingen noemen concrete vragen niet als mogelijkheid.

Zeven leerlingen vinden gerichte open vragen goed te beantwoorden. Meerkeuzevragen vinden vijf leerlingen goed te beantwoorden.

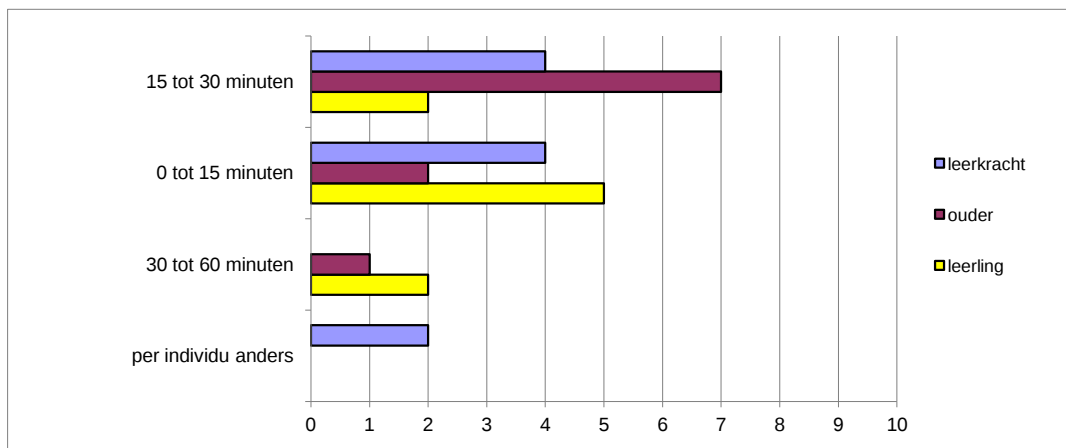
Ouders noemen meerkeuzevragen niet als mogelijkheid.

De verschillen tussen de doelgroepen zijn opvallend. Gerichte open vragen is het enige type vraag dat door alle drie de onderzoeksgroepen (3 leerkrachten, 2 ouders en 7 leerlingen) genoemd wordt.

Open vragen sluiten helemaal niet aan bij vast zitten in patronen (2 leerkrachten in figuur 9) en altijd dezelfde structuur (9 leerkrachten, 9 ouders en 8 leerlingen in figuur 11).

Vraag 12 Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?

Figuur 13: leerkrachten N=10 ouders N=10 leerlingen N=10



Leerkrachten antwoorden dat een begeleidingsgesprek 0-15 minuten zou moeten duren (4) of 15 tot 30 minuten (4). Geen leerkracht noemt dat een begeleidingsgesprek langer zou moeten duren dan 30 minuten. Twee leerkrachten noemen dat het per individu anders is.

Het verschil per individu wordt door ouders en leerlingen niet genoemd.

Zeven ouders geven aan dat een begeleidingsgesprek 15 tot 30 minuten zou moeten duren.

De antwoorden van ouders en leerkrachten sluiten aan bij figuur 9 waarin door leerkrachten (2) en ouders (3) genoemd wordt dat er bij leerlingen met ASS sprake is van weinig uithoudingsvermogen waardoor een lang gesprek niet mogelijk is.

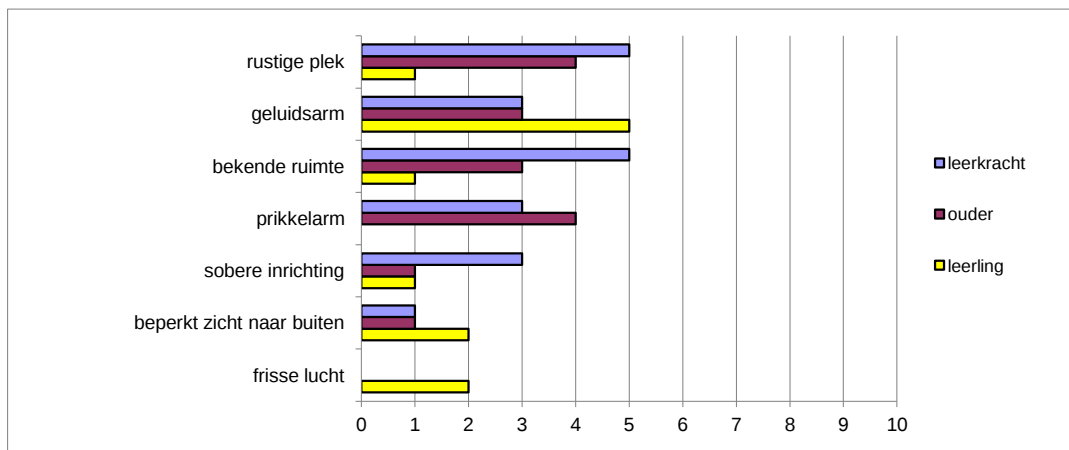
Geen van de leerlingen noemt in figuur 9 weinig uithoudingsvermogen.

Vijf leerlingen noemen dat een gesprek 0 tot 15 minuten zou moeten duren. Twee leerlingen noemen 15 tot 30 minuten en nog twee leerlingen noemen 30 tot 60 minuten. De antwoorden van de leerlingen zijn, hebben een spreiding.

De antwoorden van de ouders en de leerkrachten komen meer overeen met elkaar dan de antwoorden van de leerlingen.

Vraag 13 Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek

Figuur 14: leerlingen N=10 ouders N=10 leerkrachten N=10



Leerkrachten antwoorden dat een rustige plek (5) en een bekende ruimte (5) factoren in de ruimte zijn om een gesprek goed te laten verlopen.

Prikkelarm (3), een sobere inrichting (3) en geluidsarm (3) zijn volgens leerkrachten ook belangrijke factoren die meespelen.

Ouders noemen een rustige plek (4) en prikkelarm (4) factoren die meespelen in de ruimte. Geluidsarm (3) en een bekende ruimte (3) worden ook door ouders genoemd.

Ouders antwoorden net als leerkrachten in algemene samenvattende begrippen. Alleen het geluid wordt expliciet als storing door deze onderzoeksgroepen aangegeven.

Leerlingen antwoorden heel concreet. Geluidsarm is de belangrijkste factor bij de leerlingen (5). Beperkt zicht naar buiten (2) is een andere factor volgens de leerlingen en frisse lucht (2) is volgens twee leerlingen ook belangrijk.

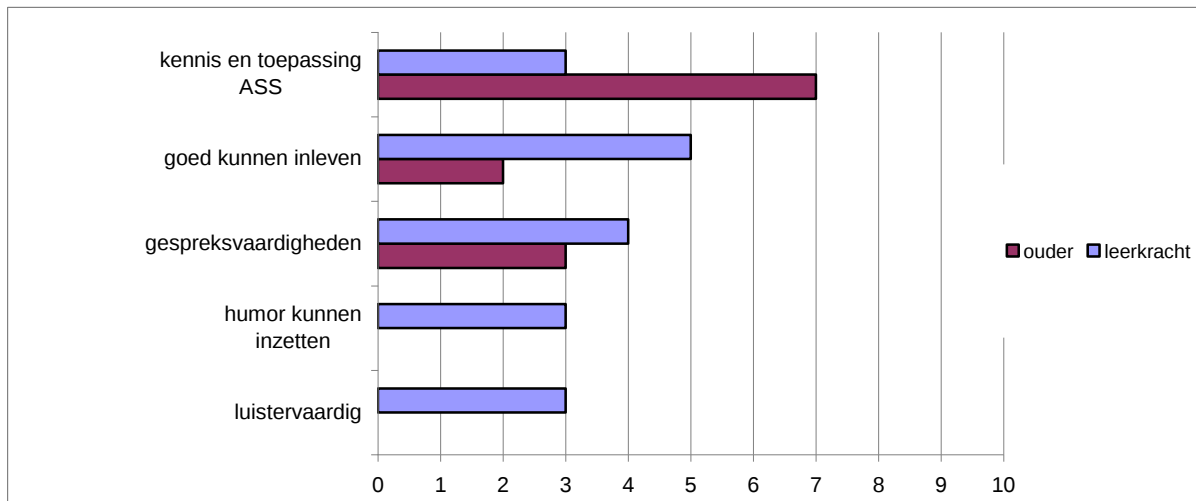
Tussen de onderzoeksgroepen is enigszins sprake van overeenkomst omdat alle groepen rustige plek (5 leerkrachten, 4 ouders en 1 leerling), geluidsarm (3 leerkrachten, 3 ouders en 5 leerlingen), bekende ruimte (5 leerkrachten, 3 ouders en 1 leerling), sobere inrichting (3 leerkrachten, 1 ouder en 1 leerling) en beperkt zicht naar buiten (1 leerkracht, 1 ouder en 2 leerlingen) factoren noemen die meespelen in de ruimte. De spreiding in aantal antwoorden per cluster is groot.

Het valt op dat van overeenkomst met figuur 9, waar de beperkingen van leerlingen met ASS staan, geen sprake is. In figuur 9 wordt het last hebben van factoren in de ruimte niet als beperking genoemd.

Onderzoeksvraag 4

Vraag 14 Welke professionele vaardigheden heeft een leerkracht nodig om gesprekken met leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?

Figuur 15: leerkrachten N=10 ouders N=10



Volgens leerkrachten (5) is het kunnen inleven in leerlingen het meest van belang. Ouders noemen dit cluster twee keer.

Gespreksvaardigheden worden door leerkrachten vier keer genoemd. Ouders noemen dit cluster drie keer.

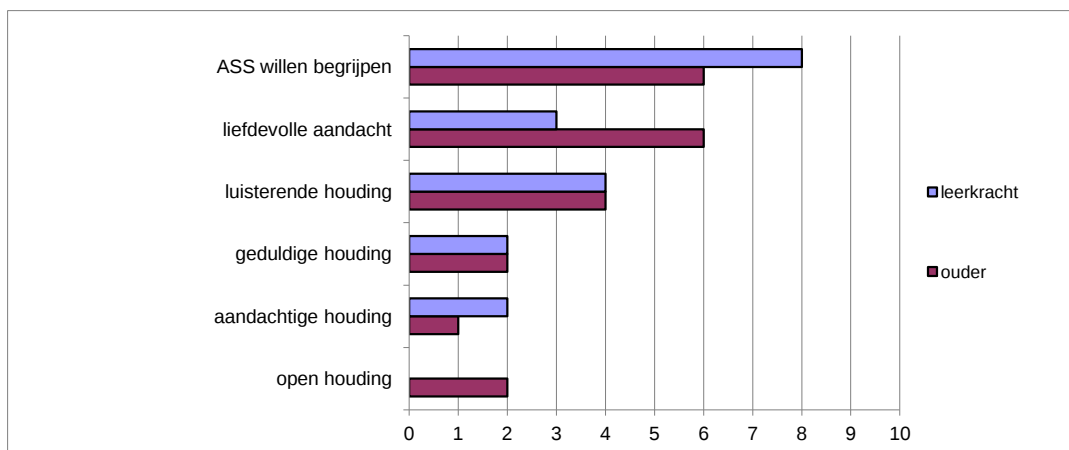
Kennis van ASS wordt door leerkrachten drie keer genoemd. Ouders noemen kennis van ASS en dat kunnen toepassen (7) het meest als een vaardigheid die een leerkracht zou moeten beheersen.

Dat de ouders kennis en toepassing van ASS het meest noemen sluit enigszins aan bij figuur 6 waarin vier ouders noemen dat het belangrijk voor ouders is om te weten of de leerkracht oog heeft voor de ASS problematiek van de leerling.

Humor inzetten (3 leerkrachten) en luistervaardigheid (3 leerkrachten) zijn vaardigheden die alleen door leerkrachten worden genoemd.

Vraag 15 Welke attitude heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?

Figuur 16: leerkrachten N=10 ouders N=10



Opvallend is dat acht leerkrachten aangeven dat ASS willen begrijpen een belangrijke attitude is om een leerling met ASS te kunnen begeleiden.

Zes ouders vinden dit ook. Dit is bijna consistent met figuur 15 waarin zeven ouders noemen dat kennis en toepassing van ASS een belangrijke professionele vaardigheid van de leerkracht is. Het is ook enigszins consistent met figuur 6 waarin vier ouders noemen dat het belangrijk is dat leerkrachten kennis van ASS hebben en dat kunnen toepassen.

Een luisterende houding wordt door vier leerkrachten als van belang in de attitude gezien. Dit sluit een beetje aan bij figuur 15 waarin luistervvaardig zijn als benodigde professionele vaardigheid wordt genoemd door drie leerkrachten.

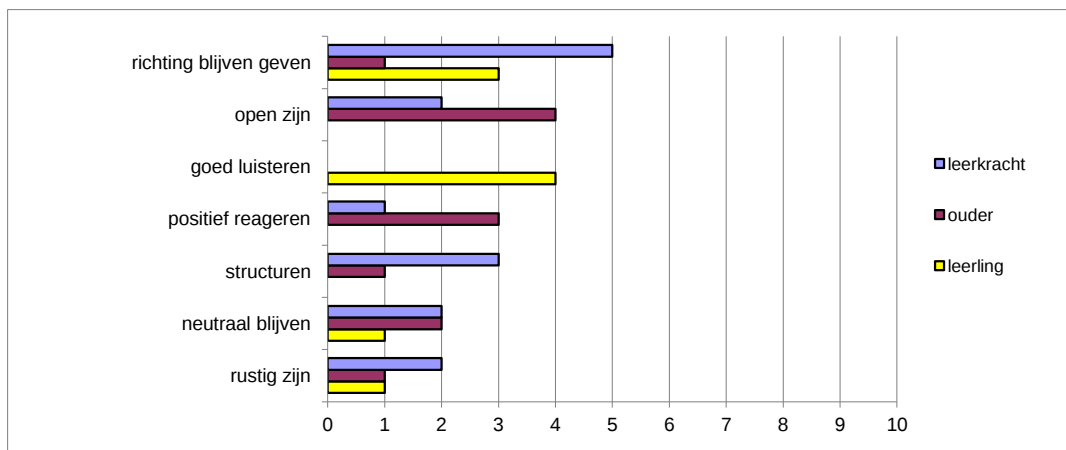
Vier ouders noemen een luisterende houding van belang in de attitude van een leerkracht. Liefdevolle aandacht is het derde cluster dat beide onderzoeksgroepen (leerkrachten 6 en ouders 3) noemen.

Geduldige houding en aandachtige houding noemen beide groepen ook.

Open houding wordt alleen door ouders genoemd.

Vraag 16 Welk leerkrachtgedrag is nodig om adequaat gesprekken met leerlingen met ASS te begeleiden?

Figuur 17: leerlingen N=10 ouders N=10 leerkrachten N=10



Vanuit de verschillende doelgroepen worden verschillende aandachtspunten als van belang voor het lerarengedrag genoemd.

Leerkrachten (5) zien het richting geven als iets dat van belang is om te doen in de begeleiding van een leerling met ASS. Drie leerlingen noemen dat ook. Dit is enigszins consistent met figuur 12 waarin zeven leerlingen aangegeven dat gerichte open vragen goed te beantwoorden vragen zijn.

Structureren wordt drie keer genoemd door leerkrachten.

Ouders noemen open zijn (4) en positief reageren (3) het meest. Dit sluit enigszins aan bij figuur 16 waar zes ouders liefdevolle aandacht als van belang noemen.

Leerlingen (4) geven als enige doelgroep het goed luisteren naar de leerling als antwoord. Dit komt enigszins overeen met figuur 15 waar luistervvaardig zijn door 3 leerkrachten wordt genoemd. Het komt helemaal overeen met figuur 16 waarin een luisterende houding (4 ouders en 4 leerkrachten) als van belang worden genoemd.

In hoofdstuk 5 worden per onderzoeksvraag de conclusies uit de theorie en de praktijk naast elkaar gelegd. Uit de conclusies volgen aanbevelingen voor de leerkrachten. In hoofdstuk 5 staat ook een discussie met betrekking tot hoe het onderzoek is verlopen.

Hoofdstuk 5 Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk staan de conclusies uit het onderzoek (paragraaf 5.1), de discussie en suggesties voor vervolgonderzoek (paragraaf 5.2) en aanbevelingen voor het team van De Vuurvogel (paragraaf 5.3).

5.1 Conclusies

In de paragrafen 5.1.1 tot en met 5.1.4 staan per onderzoeksvraag de conclusies die getrokken kunnen worden naar aanleiding van de antwoorden op de deelvragen vanuit de theorie en vanuit onderzoek in de praktijk.

5.1.1 Conclusies over waarom het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk is.

Het primaire belang volgens de literatuur (Kuijpers & Meijers, 2008, Niels, 2011, Beekhoven en Hoogeveen, 2011), is het bevorderen van het functioneren en de leermogelijkheden van de leerling met ASS. Vanuit de praktijk (figuur 2) wordt dit ook als van belang genoemd. Hier is duidelijk sprake van overeenkomst tussen de literatuur en de praktijk.

Het verbeteren van het functioneren wordt ook in figuur 2 genoemd. Hier is sprake van een geringe overeenkomst tussen literatuur en praktijk.

Volgens de literatuur (Kuijpers & Meijers, 2008 en Niels, 2011) zijn de studievoortgang en de leerervaringen van de leerling met betrekking tot het huidige functioneren, het uitgangspunt in een begeleidingsgesprek. In figuur 2 is te zien dat de praktijk overeenkomt met de literatuur. De literatuur, leerkrachten en ouders zijn het eens over het primaire doel van een begeleidingsgesprek, namelijk vanuit de ervaringen van de leerling komen tot het bevorderen van het functioneren en de leermogelijkheden. De leerlingen zijn zich onvoldoende bewust van dit primaire belang.

Voor de verschillende onderzoeksgroepen zijn nog specifieke belangen te noemen.

Volgens de literatuur (Dijkstra, 2004), is de informatie die het meest van belang is voor leerlingen voor iedere leerling anders omdat belangrijke informatie voor een leerling informatie is die aansluit bij de beleavingswereld van die leerling.

Figuur 5 laat zien dat voor leerlingen (7) de oplosbaarheid van de door de leerling ervaren problemen het meest van belang is. Dit sluit aan bij wat Dijkstra (2004) schrijft omdat het ook in het antwoord van de leerlingen informatie betreft die aansluit bij de beleavingswereld van die specifieke leerling. Er is overeenkomst tussen de literatuur en leerlingen (7) over wat het specifieke belang van de leerling in een begeleidingsgesprek is.

Voor ouders is het volgens Baltussen, Clijsen en Leenders (2003) het meest van belang om goed samen te werken met de school. Ouders bevestigen deze uitspraak vanuit de literatuur in figuur 4. Er is overeenkomst tussen de literatuur en ouders over wat het specifieke belang van ouders in een begeleidingsgesprek is.

Leerkrachten weten dat leerlingen het beter doen als er een goede samenwerking is tussen thuis en school (Niels, 2011, Smit, 2009, inspectie van onderwijs, 2009, Beekhoven en Hoogeveen, 2011, Epstein, 2001, Baltussen, Clijsen en Leenders, 2003).

Dit wordt in figuur 3 en figuur 4 bevestigd in de antwoorden van leerkrachten. Er is overeenkomst tussen de literatuur en leerkrachten over wat het specifieke belang van leerkrachten in een begeleidingsgesprek is.

De samenwerking tussen school en thuis wordt vanuit de literatuur, leerkrachten en ouders als van belang gezien. Uit de antwoorden van leerlingen blijkt niet dat leerlingen de samenwerking ook als van belang ervaren.

Uit de literatuur (Kuijpers en Meijers, 2008 en Meijers, Kuijpers en Bakker, 2006) blijkt dat een driehoeksgesprek ook voor andere doelen dan alleen het verbeteren van het primaire proces kan worden ingezet. Vanuit de praktijk wordt dit in de figuren 2, 4 en 7 door enkele ondervraagden ook genoemd. Het is duidelijk dat leerkrachten in geringe mate het ontwikkelen van zelfkennis als een mogelijkheid van een driehoeksgesprek zien. De meeste ouders en alle leerlingen noemen dit doel niet.

Het is duidelijk dat er niet met dezelfde doelen voor ogen door de verschillende onderzoeksgroepen gekeken wordt naar een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht.

Attwood (2007) en Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer (2007) noemen dat een driehoeksgesprek een extra ontwikkelmogelijkheid geeft voor leerlingen met ASS omdat door de aanwezigheid van 2 volwassenen een extra oefenmogelijkheid ontstaat voor de leerling om met behulp van één volwassene gespreksvaardigheid met betrekking tot de andere volwassene op te bouwen. Geen van de ondervraagden noemt deze mogelijkheid. Dit is een opvallend verschil tussen de literatuur en de praktijk.

5.1.2 Conclusies over wat de specifieke mogelijkheden en beperkingen zijn, van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht.

Leerlingen met ASS, in het bijzonder leerlingen met Asperger, zijn verbaal sterk (Baltussen, 2003). In figuur acht komt dat ook aan de orde. Hier is sprake van overeenkomst tussen literatuur en praktijk. Deze overeenkomst met de literatuur is voornamelijk met de antwoorden van ouders en leerlingen. Leerkrachten noemen het verbaal sterk zijn maar in geringe mate.

Vanuit de literatuur (Noens, 2007, De Bruin, 2004 Baltussen, 2003 Blankenstijn en Scheper, 2006 Attwood, 2007, Myles, Trautman en Schelvan, 2005) wordt een groot aantal beperkingen genoemd die leerlingen met ASS kunnen ervaren in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek. Vanuit de praktijk is geen overeenkomst te noemen. Er is een grote spreiding in de antwoorden bij alle onderzoeksgroepen (figuur 9). De conclusie is dat in de praktijk geen zicht lijkt te zijn op wat de belemmeringen zijn bij leerlingen met ASS in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek.

Het praten met meerdere personen geeft volgens Verhoeven, Biemond en Litjens (2007), Attwood (2007) en Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer (2007) extra mogelijkheden om gespreksvaardigheden te oefenen en op te bouwen. De vraag naar de mogelijkheden in een gesprek met meer personen is in de praktijk alleen aan de leerlingen gesteld. Er is geen overeenkomst tussen de literatuur en de praktijk.

Overveld en Louwe (2005) noemen dat leerlingen met ASS moeite hebben om adequaat te reageren in veranderende omstandigheden. Het spreken met meerdere personen tegelijk zou dus een beperking kunnen betekenen omdat minder sprake is van eenduidigheid in het gesprek met meer personen dan in een gesprek met één persoon. Figuur 10 bevestigt deze uitspraak. Leerlingen noemen dat het niet op meerdere personen tegelijk kunnen richten een belemmering is. Hier is sprake van overeenkomst tussen literatuur en praktijk.

De conclusie is dat slechts in een enkel geval een mogelijkheid of belemmering van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken herkend lijkt te worden in de praktijk.

5.1.3 Conclusies over aan welke voorwaarden een gesprek in de driehoek ouder. Leerling met ASS en leerkracht moet voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken.

Structuur, consistentie en voorspelbaarheid (De Vries, 2004), zijn de sleutelbegrippen in de begeleiding van een leerling met ASS. Een begeleidingsgesprek zou daarom een vaste voorspelbare opbouw moeten hebben. Hier is een grote overeenkomst met wat de verschillende onderzoeksgroepen (figuur 11) aangeven.

Vragen aan leerlingen met ASS moeten zo concreet mogelijk zijn (Zwijnenburg, 2006). In figuur 12 wordt dit ook genoemd door ouders. Er is overeenkomst met de literatuur. Een leerling met ASS moet vragen krijgen waar de leerling het antwoord op weet, bijvoorbeeld meerkeuzevragen (Attwood, 2007). In figuur 12 wordt dit enigszins bevestigd. Hier is enigszins overeenkomst tussen leerlingen en literatuur.

Open vragen kunnen alleen beantwoord worden door leerlingen met ASS als volstrekt helder is in welke richting het antwoord gezocht moet worden (Blankenstijn en Scheper, 2006). Dit wordt door leerlingen in figuur 12 bevestigd. Het valt op dat ouders en leerlingen een duidelijk idee hebben over welk type vragen goed te beantwoorden is door leerlingen met ASS. In de antwoorden van leerkrachten is een grote spreiding. Het lijkt er op dat leerkrachten dus niet gezamenlijk duidelijk hebben welk type vragen goed te beantwoorden is door leerlingen met ASS.

Vanuit de literatuur (Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer, 2007 en De Bruin, 2004) wordt geen concrete tijd vermeld over hoe lang een begeleidingsgesprek met leerlingen met ASS zou moeten duren. Als antwoord op de vraag aan de praktijk (figuur 13) werden alleen maar tijdseenheden als antwoord gegeven. Dat is een verschil met de literatuur.

Er is weinig overeenkomst tussen de verschillende onderzoeksgroepen. De meeste ondervraagden kiezen voor een tijdsduur tussen de 0 en 30 minuten.

Omdat vanuit de literatuur (De Bruin, 2004) wordt genoemd dat Leerlingen met ASS meer tijd nodig hebben om na te denken in een begeleidingsgesprek lijkt een gespreksduur van 15 tot 30 minuten op maat voor een leerling met ASS.

Overgevoeligheid voor geluid kan een grote storende factor zijn in een ruimte tijdens een begeleidingsgesprek (Baltussen, 2003, Zwijnenburg 2006, Attwood, 2007, Delfos, 2008). Hier is enigszins sprake van overeenkomst met de praktijk (figuur 14).

Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer (2007) noemen dat prikkeldemping niet alleen voor geluid maar ook breder ingezet moet worden. In figuur 14 wordt dat ook genoemd.

Over het belang van prikkeldemping is enigszins overeenkomst met de literatuur.

Het belang van rust als voorwaarde in een ruimte wordt door leerkrachten (figuur 14) wel genoemd maar weinig nader ingevuld.

5.1.4 Conclusies over hoe de leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS adequaat begeleiding kunnen geven.

Vanuit de literatuur (Baltussen et. Al., 2003, Schuit, De Vries en Slegers, 2011 en Thoonen, Slegers, Peetsma en Oort, 2011) wordt het als van groot belang gezien dat een leerkracht goed zicht op de eigen competenties heeft en dat een leerkracht ook in de eigen competenties gelooft. Hier is geen sprake van overeenkomst tussen literatuur en praktijk.

Beijaard (2009) benadrukt het belang van betekenisgeving door de leerkracht. Een leerkracht moet per leerling kunnen bijstellen. In figuur 15 wordt dit enigszins bevestigd.

De conclusie is dat leerkrachten waarschijnlijk weinig zicht hebben op welke professionele vaardigheden nodig zijn om gesprekken met leerlingen met ASS professioneel te kunnen begeleiden.

De rol van de leerkracht is belangrijk omdat de houding van de leerkracht het instappen van de leerling met ASS in het gesprek kan bevorderen of belemmeren (Vermeulen, 2001). Hier is begrip voor wat ASS is van essentieel belang. In figuur 16 wordt dit bevestigd. Hier is overeenkomst met de literatuur. Vanuit de literatuur (Steerneman, 2004, Koomen, 2004, Boghashina, 2006, Van der Klis, 2005 en Vermeulen, 2001) wordt de attitude van de leerkracht nader ingevuld. Veel overeenkomst tussen praktijk en literatuur blijkt hier niet te zijn. In de antwoorden van leerkrachten en ouders (figuur 16) is een grote spreiding te zien. Leerkrachten laten in het praktijkonderzoek niet zien dat bekend is welke attitude een leerkracht moet hebben in de begeleiding van leerlingen met ASS.

Het gedrag van de leerkracht is van essentieel belang in de begeleiding van een leerling met ASS (Pameijer, van Beukering en De Lange, 2009, Berkelaer, 2004, Falke, Van der Hart, Lebesque en Den Otter, 2003, Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer, 2007). Samengevat wordt vanuit de literatuur gezegd dat een leerkracht een actieve richtinggevende rol heeft. In figuur 17 is enige overeenkomst met de literatuur zichtbaar. Het lijkt alsof leerkrachten weinig zicht hebben op welk leerkrachtgedrag van belang is.

5.2 Discussie

In deze paragraaf wordt beschreven wat de betrouwbaarheid van dit onderzoek heeft beïnvloed en hoe dit verbeterd zou kunnen worden in een volgend onderzoek.

De opzet van het onderzoek was het stellen van een groot aantal dezelfde vragen aan literatuur en praktijk. De praktijk bestond uit drie verschillende onderzoeksgroepen met steeds tien personen. Het idee achter het stellen van dezelfde vragen was dat het vergelijken van antwoorden goed mogelijk is als de vragen aan literatuur en alle onderzoeksgroepen gelijk zijn. Doordat alle vragen open vragen waren, was de beantwoording gevarieerd.

Het één op één vergelijken van de antwoorden was moeilijk door de spreiding in de beantwoording (alle figuren behalve figuur 2, 4 en 11).

Alleen in figuur 2, 4 en 11 is sprake van clusters waarbij grote overeenkomst is tussen literatuur en praktijk. Bij alle andere figuren is sprake van geringe overeenkomst tussen literatuur en praktijk.

Naast dat overeenstemming met de literatuur weinig voorkomt, is grote overeenstemming tussen de onderzoeksgroepen onderling ook weinig waargenomen.

De grote spreiding in de beantwoording vanuit de praktijk maakt het trekken van conclusies lastig. De belangrijkste aanbeveling is daarom gericht op het op één lijn krijgen van de betreffende leerkrachten vanuit één visie.

Het was handig om met even grote onderzoeksgroepen te werken omdat het vergelijken van aantallen een zuiver vergelijk geeft. Het werken met groepen van tien is prettig omdat het uitwerken van de vragen eenvoudig is.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf staan de aanbevelingen die gedaan worden op grond van de conclusies uit paragraaf 5.1. De aanbevelingen worden gedaan aan de leerkrachten en de schoolleiding van De Vuurvogel te Driebergen. De aanbevelingen staan op volgorde van belangrijkheid.

Eerst worden de aanbevelingen op schoolniveau gegeven. [Daaronder in het blauw de aanbevelingen die voor de individuele leerkrachten bedoeld zijn.](#) De schoolleiding heeft een sturende rol in het oppakken van de aanbevelingen op schoolniveau.

- Bepaal als team de visie op de functie en mogelijkheden van een driehoeksgesprek ouder, leerling met ASS en leerkracht heeft en zet deze mogelijkheden bewust in. (Kuijpers en Meijers, 2008 en Meijers, Kuijpers en Bakker, Attwood, 2007, Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer, 2007 en de figuren 2, 4 en 7)

- Zorg dat bekend is bij alle leerkrachten die gesprekken voeren met leerlingen met ASS, welke mogelijkheden en belemmeringen leerlingen met ASS ervaren in het voeren van gesprekken. (Baltussen, 2003, Van der Klis, 2005, Noens, 2007, De Bruin, 2004, Blankenstijn en Scheper, 2006, Attwood, 2007, Myles, Trautman en Schelvan, 2005, figuur 8 en figuur 9)
- Bepaal als team de visie op welke professionele vaardigheden leerkrachten nodig hebben om leerling met ASS te kunnen begeleiden in het voeren van een gesprek. (Baltussen et. Al., 2003, Schuit, De Vries en Slegers, 2011 en Thoonen, Slegers, Peetsma en Oort, 2011, Beijgaard, 2009 en figuur 15)
- Bepaal als team de visie op welke attitude een leerkracht nodig heeft in een gesprek met een leerling met ASS en ouder, en pas deze toe. (Vermeulen, 2001, Koomen, 2004, Steerneman, 2004, Boghashina, 2006, Van der Klis, 2005 en figuur 16).
- Bepaal als team de visie op welk leerkrachtgedrag van belang is en pas dit toe. (Pameijer, van Beukering en De Lange, 2009, Berkelaer, 2004, Falke, Van der Hart, Lebesque en Den Otter, 2003, Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer, 2007 en figuur 17)
- Zorg dat de leerkrachten weten dat leerlingen met ASS een gebrekkige tijdsbeleving hebben en dat leerlingen met ASS extra nadentijd nodig hebben in een begeleidingsgesprek. (Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer, 2007, De Bruin, 2004 en figuur 13)
- Zorg dat het primaire belang van het voeren van een begeleidingsgesprek van te voren bij alle deelnemers aan het gesprek duidelijk is. (Kuijpers & Meijers, 2008, Niels, 2011, Beekhoven en Hoogeveen, 2011 en figuur 2)
- Maak aan alle deelnemers van het begeleidingsgesprek duidelijk welke vaste structuur met welke stappen de gespreksopbouw is. (Pameijer, Beukering en De Lange, 2009 en figuur 9)
- Inventariseer samen met de leerlingen met ASS op welke gebieden prikkeldemping in de ruimte waar de gesprekken gevoerd worden nodig is en zorg dat de benodigde prikkeldemping wordt toegepast. (Baltussen, 2003, Zwijnenburg 2006, Attwood, 2007, Delfos, 2008, Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer, 2007 en figuur 14)
- Spreek duidelijk met de leerling met ASS af hoe lang een gesprek duurt en vertel de leerling met ASS meteen dat er meestal iets van speling in tijd zit. (Dalhuisen, Straasheijm en Van der Veer, 2007 en figuur 13)
- Vraag aan de leerling met ASS welk type vragen de leerling als helpend ervaart en gebruik dit type vragen in het begeleidingsgesprek. (Zwijnenburg, 2006, Attwood, 2007, Blankenstijn en Scheper, 2006 en figuur 12)
- Maak in het eerste gesprek aan de leerling met ASS duidelijk wat het belang van samenwerking tussen thuis en school is voor de leerling. (Baltussen, Clijsen en Leenders, 2003, Niels, 2011, Smit, 2009, inspectie van onderwijs, 2009, Beekhoven en Hoogeveen, 2011, Epstein, 2001, Baltussen, Clijsen en Leenders, 2003 en figuur 3 en figuur 4)

Deze aanbevelingen worden met de resultaten en conclusies van het onderzoek gepresenteerd in een teamvergadering van De Vuurvogel te Driebergen.

Literatuurlijst

Overzicht van de literatuur die de onderzoeker heeft bestudeerd om de centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen te verantwoorden en onderbouwen:

Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F. & Lehr, C.A. (2004). Check & en Connect: The importance of relationship for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), (pp.95-113)

Attwood, T. (2007). *Hulp gids Asperger-Syndroom. De complete gids*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

Baltussen, M, e.a. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en interne begeleiders*. Baarn: NVA.

Beekhoven, S., & Hoogeveen, K. (2011). Opbrengstgerichte ouderbetrokkenheid. *Basisschool management*, (pp.19-23).

Bercklaer-Onnes, I.A. van. (2004). Zestig jaar autisme. *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde* 148 (22 mei 2004) 21.

Beijaard D., Meijer, P.C. en Verloop, D. (2004). 'Reconsidering research on teachers' professional identity.' In: *Teaching and Teacher Education*, volume 20, 107-128

Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement, Ethic, Politics, Democracy*.

Blankenstijn, C.J.K. & Scheper, A.R. (2006). Kinderen met een psychiatrische stoornis en hun taalontwikkeling. *Handboek Stem- Spraak- Taalpathologie*, B8.1.4.6

Bogdashina, O. (2006). *Communicatiekwesities bij Autismen en Syndroom van Asperger. Spreken we dezelfde taal?* (pp.17-23, 216-217) Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

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

Bruïne, E.d., Claasen, W., Siemons, H. en Jansma, F. (2004). *Bekwaam en Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Dalhuisen, M., Straasheijm, M. en Veer, K.v.d. (2007). Wijzer met ouders. In *Wijzer onderwijs Autismen*. Rotterdam: Uitgeverij Partners

Delfos, M. (2001). *Een vreemde wereld. Over autismespectrumstoornissen (ASS). Voor ouders, partners, hulpverleners, wetenschappers en de mensen zelf*. Amsterdam: SPW

Delfos, M. (2002). Autismen: Het socioschema als verklaringsmodel. *Wetenschappelijk Tijdschrift autismen*, nummer 2, augustus 2002.

Delfos, M. (2003). Luister je wel naar mij? Over communicatie met kinderen. In: R. Roose (Red.), *Participatief werken in de jeugdhulpverlening*, (pp 53-68). Academia Press.

Delfos, M. (2008). *Autismen op school. Deel 1: basisonderwijs*. Esch: Quirijn.

Dijkstra, K. (2004). Van traditioneel leren naar competentiegericht leren. In: *Dwarsliggers, de uitdaging*. De Winter, M. et Al. (pp. 61-72) Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Doorn, E.C. van & A.M. Stavenga (2001). Speciale onderwijsbehoeften van een normaal begaafd kind met een autistisch spectrum stoornis. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40, 209 – 221.

Emst, A. v. (2002). *Koop een auto op de sloop*. Utrecht: APS.

Epstein, J. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Falke, K., Hart, J.v.d., Lebesque, P. en Otter, P.d., (2003) *Kenmerkende taalaspecten bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis*. Driebergen: Auris Dienstverlening

Fransen, P. (2009). *Ondersteuningsbehoeften van gezinnen met een kind met een lichamelijke beperking*. Masterthesis. Masteropleiding Orthopedagogiek (werkveld gehandicapenzorg en Kinderrevalidatie), Universiteit Utrecht.

Frith, U. (2006). *Autisme. Verklaringen van het raadsel*. Berchem: EPO

Gaag, R.J. v.d. en Berckelaer-Onnes, I. v. (2000). Protocol autisme en aan autisme verwante contactstoornissen. In: P.Prins en N. Pameijer (Red.) *Protocolen in de jeugdzorg. Richtlijnen voor diagnostiek, indicatiestelling en interventie*. Lisse: Swets en Zeitlinger

Gillberg, C. & Peeters, T. (2003). *Autisme. Medisch & educatief*. Antwerpen/Amsterdam: Uitgeverij Houtekiet.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Hiebert, B. (2006). Career Counseling Competencies. In J.H. Greenhaus & G.A. Callahan (Eds.) *Encyclopedia of Career Development* (pp.92-93). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Hermans-Fransen, A. (2009). Een krachtige leeromgeving voor leerlingen met autisme. In: P.v.d.Ree (Red.) *Tijdschrift voor remedial teaching jaargang 17, 2009. nr. 1* (pp 6-9)

Inspectie van het onderwijs. (2009, april). *De sterke basisschool. Definitie en kenmerken*. Opgeroepen op april 19, 2012, van www.onderwijsinspectie.nl: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/De+sterke+basisschool.pdf geraadpleegd maart 2013

Jackson, L., (2003) *Freaks, Geeks and Asperger syndrome: a user guide to adolescence*. Jessica Kingsley Publishers

Jager. T.d. en Visscher. R. *Begeleidingsgesprekken*. http://dejagerenvisscher.nl/?page_id=94 geraadpleegd op 14 mei 2013.

Klis, A. v.d., (2005). Een vriendelijke school voor kinderen met autisme. In M. Delfos (Red.) *Asperger in meervoud. Autisme en haar randgebieden*. (pp. 177-200) Amsterdam: SWP

Koning, A. (2009) In gesprek met de leerling. KPC

Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2004). Sociaal emotioneel functioneren en de leerkracht-leerling relatie. In: *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 6 (2004-2005)* Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Kuijpers, M. & Meijers, F. (red.) (2008) *Loopbaanleren, onderzoek en praktijk in het onderwijs*. Apeldoorn: Garant

Lieshout, T. v. (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Meijers, F., Kuijpers, M. en Bakker, J. (2006) *Over Leerloopbanen en loopbaanleren*. Driebergen: HPBO

Mott, B.W., Callaway, C.B., Zettlemoyer, L.S., Lee, S.Y. & Lester, J.C. (1999) Towards narrative-centered learning environments. *Proceedings of AAAI Symposium on narrative intelligence*. Capa Cod, MA: AAAI

Myles, B., Trautman, M. en Schelvan, R., (2005). *Verborgen regels*. Huizen: Pica

Niels, J. (2011). *Afstemming tussen leraar, ouders en kind: de gouden Driehoek*. APS-Uitgave.

Niemeijer, M. & Hoekman, J. (2007). *Verhalen van Autisme; Mensen met autisme in de antroposofische zorg (pp.4-15 en 118-120)* Assen: Van Gorcum.

Noens I. & IJzendoorn, R. (2007). *Autisme in orthopedagogisch perspectief*. Amsterdam: Boom academic

Overveld, C.W. en Louwe, J.J., (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. In: *Pedagogische Studiën* 82. (pp 137-159)

Pameijer, N., Van Beukering, T. en De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken. Een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven/Apeldoorn: Acco

Paternotte, A. (2004) Naar je eigen houding kijken. De succesfactor voor lesgeven aan kinderen met PDD. In *Balans Belang Jaargang 17 nr.1*

PO-Raad 18-01-2012 (2012). *Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015, Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering, Basis voor presteren, leraar 2020, in tien jaar naar de top*. Geraadpleegd 19 -01-2012 via www.poraad.nl/content/bestuursakkoord-primair-onderwijs-getekend.

Poort, I., Schipper, M., Weber, A., en Wijnker, B. (2012). *Autisme begrijpen*. Emmen: Van Liere

Savickas, M.L. (2011). New Questions for Vocational Psychology: Premises, Paradigms and practises. *Journal of a Career Assessment*. 19(3) (pp. 251-258)

Schoolgids De Vuurvogel Driebergen 2012-2013

Schuit, H., Vries, I. de en Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren, een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum

Smit, F. (2009). *Ouders en school*. Den Haag: SDU

Smith, K., Clegg, S., Lawrence, E. & Todd, M.J. (2007). The Challenges of reflection: Students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International* 44(2), (pp.131-141).

Thoonen, E., Slegers, P., Peetsma, Th. & Oort, F. (2011). *Can teachers motivate students to learn?* *Educational Studies*, 37 (3), 345-360.

Verhoeven, L., Biemond, H. en Litjens, P. (2007). *Tussendoelen mondelinge communicatie*. Expertise centrum Nederlands

Vermeulen, P. (2001). *Over autisme & communicatie*. (pp. 24-55) Berchem: EPO.

Vries, F. de, (2004). *Storm in je hoofd*. Harlingen: Flevodruk

Willays, E. (2012) *De Triade in Wat is Autisme?*
http://www.participate-autisme.be/go/nl/what_is_autisme/de_triade.cfm

Williams, C. en Wright, B. (2005). *Hulpvids autisme. Praktische strategieën voor ouders en begeleiders*. Amsterdam: uitgeverij Nieuwezijds

Wing, L. (2005). *Leven met een autistisch kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Hartcourt Assessment BV

Zwijnenburg, C. (2006) *Auti-wijzer In: Wijzer onderwijs Autisme*. Rotterdam: Uitgeverij Partners

www.kuleuven.be/icto/bv/bvbank/steekkaart.php?stid=38 Geraadpleegd op 4 maart 2013.

Bijlagen

Bijlage 1: Plan A en B

Planformulier praktijkgericht onderzoek	
deel A. WAT ga ik onderzoeken?	
Gegevens	
Naam student (meisjesnaam)	S.C.C. Helling
Studentnummer	S1023473
Uitstroomprofiel	Master SEN
deeltijd / voltijd / upgrade / e-learning	deeltijd
Onderzoeksbegeleider	Mevr. N. van Trigt
Docent Leerlijn praktijkgericht onderzoek (masterseminars 2008-2010)	Mevr. N. van Trigt en mevr. E. van der Zalm
Datum toetsmoment 1	02-04-2012
Datum begeleidingsmomenten in onderzoek	Feedbackmomenten met Alie van den Hengel: Feedback per mail 05-02-12 Mondeling overleg 15-02-12 Feedback via mail 14-03-12 Mondeling overleg 27-03-12 Feedback via de mail 02-04-2012 Feedbackmomenten met Nettie van Trigt Mondeling groepsoverleg 31-10-2012 Feedback via de mail 27-11-2012 Mondeling groepsoverleg 28-11-2012 Feedback via de mail 03-12-2012 Feedback via de mail 07-12-2012 Feedback via de mail 17-12-2012 Mondeling groepsoverleg 19-12-2012 Feedback via de mail 4-1-2013 Feedback via de mail 6-1-2013 Feedback via de mail 15-1-2013 Feedback via de mail 5-2-2012 Mondeling groepsoverleg 5-2-2012 Feedback via de mail 8-2-2013 Feedback van de assessor 13-3-2013 Feedback via de mail 14-3-2013 Mondeling groepsoverleg 20-3-2013 Feedback via de mail 29-3-2013 Feedback via de mail 9-4-2013 Feedback van de assessor 18-4-2013 Mondeling groepsoverleg 24-4-2013 Mondeling groepsoverleg 15-5-2013 Feedback via de mail 28-5-2013

	Feedback via de mail 4-6-2013 Mondeling groepsoverleg 5-6-2013 Feedback via de mail 9-6-2013 Feedback via de mail 14-6-2013 Mondeling groepsoverleg 17-6-2013 Feedback van de assessor 18-6-2013 Feedback via de mail 22-6-2013 Feedback van de assessor 26-6-2013 Feedback via de mail 27-6-2013 Feedback via de mail 1-7-2013 Feedback via de mail 3-7-2013 Mondeling groepsoverleg 4-7-2013 Feedback van de assessor 5-7-2013 Feedback via de mail 5-7-2013 Feedback van de assessor 11-7-2013
--	---

1. Verlegenheidsituatie

Op De Vuurvogel Driebergen, gaan dagelijks 186 (teldatum 1-10-2012) leerlingen naar school. De Vuurvogel is een vrije basisschool waar vanuit het antroposofisch mensbeeld naar kinderen wordt gekeken. Centraal in het antroposofisch mensbeeld staat een evenwichtige ontwikkeling van denken, voelen en willen (doen). Het aanleren en oefenen van de lesstof die omschreven staat in de kerndoelen vanuit het ministerie staat centraal binnen het onderwijsconcept van De Vuurvogel. Daarnaast is er veel ruimte voor de individuele ontwikkeling van de leerlingen (Schoolgids 2012-2013).

In de schooljaren tot 2009 was het volgen van de individuele ontwikkeling van de leerlingen leerkrachtafhankelijk. De leerkrachten registreerden op een eigen manier. Er werd niet structureel aangestuurd op het ontwikkelen van individuele competenties bij leerlingen. Het onderwijs was klassikaal en leerkrachtgestuurd. (notulen bestuursvergadering juni 2009) Om meer structuur en een eenduidige schoollijn in de aansturing van de individuele leerlingen te krijgen is er in de schooljaren 2009/2010 en 2010/2011 door het team van De Vuurvogel onder begeleiding van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum (Hierna te noemen: APS) gewerkt aan het ontwerpen van instrumenten als hulpmiddel bij het volgen en aansturen van de leerlingen. Kinderportfolio's en een systematische gesprekscyclus werden een nieuw vast onderdeel van het curriculum van De Vuurvogel. De gesprekken worden gevoerd in de driehoek leerling-ouder-leerkracht (Schoolgids 2012-2013). In overleg met de begeleiders van APS is gekozen (notulen overleg schoolleiding en APS juni 2010) dat de leerkrachten sturen op het ontwikkelen van 3 verschillende functies van onderwijs die Biesta (2010) introduceert als kwalificatie, socialisatie en subjectwording. Met kwalificatie wordt bedoeld het aanleren van kennis en vaardigheden die de leerlingen nodig hebben voor het vervolgonderwijs en de rest van het maatschappelijke leven. In het samen werken en het samen verantwoorden van het werk wordt gewerkt aan de socialisatie. Er wordt samengewerkt door de leerlingen in coöperatieve werkvormen en de leerlingen zijn betrokken bij het ontwerp en de uitvoering van het evaluatieproces. In de wijze waarop de leerstof wordt aangeboden worden

kernkwaliteiten zoals betrokkenheid, doorzettingsvermogen en creativiteit aangesproken. Dit is de subjectwording ofwel het ontwikkelen van persoonlijke kwaliteiten.

De driehoeksgesprekken zijn een onderdeel van de socialisatie en subjectwording. Het is een gesprek waarin kwaliteiten en vaardigheden van de leerling samen door leerling, ouder en leerkracht bekeken worden en waar in deze driehoek besproken wordt wat de volgende ontwikkelingsstappen voor de leerling zijn en hoe ouder en leerkracht daarbij kunnen helpen. De betrokkenheid van leerling, ouder en leerkracht bij het leerproces worden zo zichtbaar. Het gaat daarbij niet om wat goed of fout is uitgevoerd, maar om wat er gebeurt en hoe dat door de betrokkenen wordt beleefd. Zo ontstaat een veilige omgeving waarin samenwerking mogelijk is (notulen teamvergadering april 2011). Het maken van afspraken in deze driehoek werkt goed omdat thuis en school één geheel vormen, is de ervaring van de leerkrachten en de ouders op De Vuurvogel. Alle leerkrachten en tientallen ouders hebben ervaren dat de intrinsieke motivatie van de kinderen aangesproken wordt sinds de leerlingen mede deelgenoot zijn in het gesprek rond het eigen leerproces. De leerlingen weten waarom het werk gebeurt en dat motiveert. Leerlingen geven mondeling aan ouders en leerkrachten terug dat het een goede ervaring is om zo gehoord worden. Zo kunnen de gesprekken bijdragen aan de missie van De Vuurvogel dat onderwijs niet het vullen van een vat is maar het ontsteken van een vuur (uitspraak van Plutarchus, een Griekse wijsgeer die leefde tussen 46 en 120 na Christus) (schoolgids 2011-2012).

De verlegenheids situatie op De Vuurvogel wordt in het voeren van gesprekken met de leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum (leerlingen met ASS) zichtbaar. Op 1 oktober 2012 is dat 2,7 % (=5 leerlingen) van de totale leerling-populatie op De Vuurvogel. De leerlingen met ASS doen niet actief mee in de evaluatiegesprekken. In de rol als rugzakbegeleider van de leerlingen met ASS hoort de onderzoeker van alle leerkrachten terug dat de manier van via gesprekken evalueren met deze leerlingen (nog) niet werkt bij de leerlingen met ASS (notulen teamvergadering november 2011). Als de onderzoeker als rugzakbegeleider bij 3 gesprekken (december 2011) tussen leerkracht, leerling en ouder observeert, wordt door de onderzoeker geconstateerd dat de leerlingen niet deelnemen aan het gesprek. Er wordt over hen gepraat. De leerlingen laten het gesprek aan de ouder(s) en de leerkracht over en daardoor lijkt het alsof de leerlingen zelf niets met het gesprek te maken hebben. Tijdens de gesprekken ziet de onderzoeker de ouders en de leerkrachten zoeken naar een manier om het kind te betrekken in het gesprek. Leerlingen trekken zich terug tijdens de gesprekken of worden boos en onhandelbaar op het moment dat de leerling direct op het gedrag wordt aangesproken door de ouder of de leerkracht. De leerlingen met ASS geven in de individuele begeleidingsgesprekken met de rugzakbegeleider aan dat de driehoeksgesprekken wel gewenst zijn. Alle leerlingen met ASS willen zo veel mogelijk dezelfde begeleiding als de andere leerlingen en daar horen deze gesprekken ook bij. In de nagesprekken die de onderzoeker met de leerkrachten over deze gesprekken voert (teamvergadering november en december 2012) spreken de leerkrachten uit dat door het niet kunnen activeren van de leerlingen met ASS een gevoel van onmacht en handelingsverlegenheid ervaren wordt. In de bovengenoemde vergadering over deze

gesprekken geven de leerkrachten aan niet te weten wat wel of niet verwacht mag worden van een leerling met ASS. Het is voor alle leerkrachten duidelijk dat de evaluatiegesprekken met de leerlingen met ASS op een andere manier moeten worden georganiseerd en/of gevoerd. Het ontbreekt de leerkrachten aan ideeën hoe dat zou kunnen. De leerkrachten willen graag dat er onderzocht wordt wat een passende vorm van gesprek voor deze leerlingen met ASS kan zijn en welke rol de leerkrachten daar in hebben. De leerkrachten en de schoolleiding willen dat er ook voor de leerlingen met ASS een gesprekscyclus binnen De Vuurvogel is waarin de eerder beschreven domeinen van goed onderwijs (Biesta 2010, kwalificatie, socialisatie en subjectwording) aan bod kunnen komen.

2. Doelstelling

Doel in het onderzoek: Het onderzoeken hoe de leerkrachten van De Vuurvogel de begeleidingsgesprekken binnen de pedagogische driehoek ouder -leerling- leerkracht meer aan kunnen laten sluiten bij de specifieke mogelijkheden en beperkingen tijdens het voeren van gesprekken van de leerlingen met ASS.

Doel van het onderzoek: Het doen van aanbevelingen, ter verbetering van de schoolpraktijk, over een gespreksmodel dat meer aansluit bij de specifieke mogelijkheden en beperkingen tijdens het voeren van gesprekken van de leerlingen met ASS.

3. Centrale vraagstelling

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

4. Verantwoording en onderbouwing vanuit literatuur van centrale vraagstelling en onderzoeksvragen.

De literatuur die de onderzoeker wil gebruiken om de centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen te verantwoorden en onderbouwen bestaat uit:

(POST) HBO:

Baltussen, M, e.a. (2003). Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en interne begeleiders. Baarn: NVA.

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

Delfos, M. (2002). Autisme: Het socioschema als verklaringsmodel. Wetenschappelijk Tijdschrift autisme, nummer 2, augustus 2002.

Delfos, M. (2003). Luister je wel naar mij? Over communicatie met kinderen. In: R. Roose, Participatief werken in de jeugdhulpverlening, (pp 53-68). Academia Press.

Emst, A. v. (2002). Koop een auto op de sloop. Utrecht: APS.

Hooiveld, J. (2011). Typologie van scholen. Utrecht: APS.

Lieshout, T. (2002). Pedagogische adviezen voor speciale kinderen: een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten. (pp. 7-47 en pp.149-165) Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Niemeijer, M. & Hoekman, J. (2007). Verhalen van Autisme; Mensen met autisme in de

antroposofische zorg (pp.4-15 en 118-120) Assen: Van Gorcum.

Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2006). Handelingsgericht werken. Een handreiking voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag. Leuven/Apeldoorn: Acco

Zwart, A. (2009). De opbrengst dat ben ik. Den Haag: Netwerk SOVO.

Wetenschappelijk/Master:

Bercklaer-Onnes, I.A. van. (2004). Zestig jaar autisme. Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde 148 (22 mei 2004) 21.

Biesta, G.J.J. (2010). Good Education in an Age of Measurement, Ethic, Politics, Democracy. Boulder USA: Paradigm Publishers

Boschma, J., Groen, I. (2007). Het vak communicatie en jongeren. (H7: pp.97-105) In: Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer. Amsterdam: Perasons Education Benelux BV.

Bogdashina, O. (2006). Communicatiekwesities bij Autisme en Syndroom van Asperger. Spreken we dezelfde taal? (pp.17-23, 216-217) Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Dearing, E., Kreider, H. S., & Weiss, H. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal associations Between and Within Families. Journal of Educational Psychology, (pp 654-664).

Doef, P.v.d., (2004). Autisme of pervasieve ontwikkelingsstoornis. In: Systematiek van het orthopedagogisch handelen (pp.29-53) Amsterdam: SWP Uitgeverij.

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference. What is the research of evidence? Australian Council for Educational Research. University of Auckland.

Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2004). Sociaal emotioneel functioneren en de leerkracht-leerling relatie. In: Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 6 (2004-2005) Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Noens I. & IJzendoorn, R. (2007). Autisme in orthopedagogisch perspectief. (pp.143-155) Amsterdam: Boom academic

Peetsma, T & Blok, H. (Red.) (2007). Onderwijs op maat en ouderbetrokkenheid; het integrale eindrapport. SCO-Kohnstam Instituut van de faculteit der Maatschappij- en gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam (SCO-rapport nr. 786, projectnummer 20018). Amsterdam: SCO-Kohnstam Instituut

Onbekend niveau:

Beekhoven, S., & Hoogeveen, K. (2011). Opbrengstgerichte ouderbetrokkenheid. Basisschool management, (pp.19-23).

Blok, H., Oostdam, R., Peetsma, T. (2006). Het nieuwe leren in het basisonderwijs; Een begripsanalyse en een verkenning van de schoolpraktijk. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Dijkstra, K. (2004). Van traditioneel leren naar competentiegericht leren. In: Dwarsliggers, de uitdaging. De Winter, M. et Al. (pp. 61-72) Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Dochy, F., Schelhout, W., Janssens, S. (Red.) (2003). Anders Evalueren. Assessment in de onderwijspraktijk. Heverlee-Leuven: LannooCampus.

Epstein, J. (2001). School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, Colorado: Westview Press.

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 106, 148-162.

Harinck, F. (2010). Basisprincipes praktijkonderzoek. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.

Inspectie van het onderwijs. (2009, april). De sterke basisschool. Definitie en kenmerken.

Opgeroepen op april 19, 2012, van www.onderwijsinspectie.nl:

http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/De+sterke+basisschool.pdf

Kuijpers. M. & Meijers. F. (red.) (2008) Loopbaanleren, onderzoek en praktijk in het onderwijs. Apeldoorn: Garant

Niels, J. (2011). Afstemming tussen leraar, ouders en kind: de gouden Driehoek. APS-Uitgave.

PO-Raad 18-01-2012 (2012). Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015, Impuls opbrengstgericht werken en professionalisering, Basis voor presteren, leraar 2020, in tien jaar naar de top. Geraadpleegd 19 -01-2012 via www.poraad.nl/content/bestuursakkoord-primair-onderwijs-getekend.

Reeve, J. (2006). *Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit*. *Elementary School Journal*, 106, (pp 225-236).

Routman, R. (2003). Reading Essentials.

Schoolgids De Vuurvogel Driebergen 2012-2013

Stevens L.(2002). Zin in Leren Antwerpen. Apeldoorn: Garant.

VSB (2012). Competentiemanagement. Wet BIO en bekwaamheidseisen. **Opgeroepen op 05 31, 2012, van www.vsb.nl:**

http://www.vbs.nl/index.php?option=com_content&view=article&id=118%3Acompetentie-management-wet-bio-en-bekwaamheidseisen&catid=18&Itemid=31

5. Onderzoeksvragen en deelvragen

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

Onderzoeksvraag 1:

Waarom is het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht belangrijk?

Deelvragen aan de literatuur:

1. Wat is een begeleidingsgesprek?
2. Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht?
3. Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?
4. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerlingen met ASS?
5. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de ouders van de leerlingen met ASS?
6. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerkrachten?

Deelvragen aan de ouders, de leerlingen en de leerkrachten (Niet iedere deelvraag die aan de literatuur wordt gesteld wordt ook door iedere doelgroep in het praktijkonderzoek beantwoord. Achter iedere vraag staan de doelgroepen die deze vraag beantwoorden. In de matrix die als bijlage aan plan A en B is toegevoegd staan ook alle deelvragen en hoe deze beantwoord worden. Zo is zichtbaar dat er triangulatie plaatsvindt.)

1. Wat is een begeleidingsgesprek? (ouder, leerling en leerkracht)
2. Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht? (leerkracht)
3. Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht? (ouder, leerling en leerkracht)
4. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerlingen met ASS? (leerling)
5. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de ouders van de leerlingen met ASS? (ouder)
6. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerkrachten? (leerkracht)

Onderzoeksvraag 2.

Wat zijn de specifieke mogelijkheden en beperkingen, van leerlingen met ASS in het deelnemen aan een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Deelvragen aan de literatuur:

7. Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?
8. Wat zijn de beperkingen van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?
9. Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?
10. Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

Deelvragen aan de ouders, de leerlingen en de leerkrachten (Niet iedere deelvraag die aan de literatuur wordt gesteld wordt ook door iedere doelgroep in het praktijkonderzoek beantwoord. Achter iedere vraag staan de doelgroepen die deze vraag beantwoorden. In de matrix die als bijlage aan plan A en B is toegevoegd staan ook alle deelvragen en hoe deze beantwoord worden. Zo is zichtbaar dat er triangulatie plaatsvindt.)

7. Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek? (ouder, leerling en leerkracht)
8. Wat zijn de beperkingen van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek? (ouder, leerling en leerkracht)
9. Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht? (leerling)
10. Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht? (leerling)

Onderzoeksvraag 3

Aan welke voorwaarden moet een gesprek in de driehoek ouder, leerling met ASS en leerkracht voldoen zodat het gesprek aansluit bij de mogelijkheden en beperkingen van leerlingen met ASS in het voeren van gesprekken?

Deelvragen aan de literatuur:

11. Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen in het autistische spectrum?
12. Welke type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?
13. Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?
14. Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?

Deelvragen aan de ouders, de leerlingen en de leerkrachten (Niet iedere deelvraag die aan de literatuur wordt gesteld wordt ook door iedere doelgroep in het praktijkonderzoek beantwoord. Achter iedere vraag staan de doelgroepen die deze vraag beantwoorden. In de matrix die als bijlage aan plan A en B is toegevoegd staan ook alle deelvragen en hoe deze beantwoord worden. Zo is zichtbaar dat er triangulatie plaatsvindt.)

11. Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen in het autistische spectrum? (ouder, leerling en leerkracht)
12. Welke type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden? (ouder, leerling en leerkracht)
13. Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken? (ouder, leerling en leerkracht)
14. Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek? (ouder, leerling en leerkracht)

Onderzoeksvraag 4

Hoe kunnen leerkrachten in gesprekken met leerlingen met ASS en ouders adequaat begeleiding geven?

Deelvragen aan de literatuur:

15. Welk leerkrachtgedrag is nodig om adequaat gesprekken met leerlingen met ASS te begeleiden?
16. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om gesprekken met leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?
17. Welke attitude (innerlijke houding) heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?

Deelvragen aan de ouders, de leerlingen en de leerkrachten (Niet iedere deelvraag die aan de literatuur wordt gesteld wordt ook door iedere doelgroep in het praktijkonderzoek beantwoord. Achter iedere vraag staan de doelgroepen die deze vraag beantwoorden. In de matrix die als bijlage aan plan A en B is toegevoegd staan ook alle deelvragen en hoe deze beantwoord worden. Zo is zichtbaar dat er triangulatie plaatsvindt.)

15. Welk leerkrachtgedrag is nodig om adequaat gesprekken met leerlingen met ASS te begeleiden? (ouder, leerling en leerkracht)
16. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om gesprekken met leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden? (ouder en leerkracht)
17. Welke attitude (innerlijke houding) heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden? (ouder en leerkracht)

Planformulier praktijkgericht onderzoek

deel B. Hoe ga ik onderzoeken?

1. Doelgroepen van het onderzoek: bij wie ga je gegevens verzamelen? (onderzoeksgroep).

Geef bij iedere aangekruiste mogelijkheid tussen haakjes een schatting van het aantal (N).

- ☒ leraren van leerlingen met ASS (N=10)
- ☒ leerlingen met ASS (N=10)
- ☒ ouders van leerlingen met ASS (N= 10)

Als doelgroepen wil de onderzoeker alle deelnemers aan de te onderzoeken begeleidingsgesprekken betrekken om zo vanuit verschillende blikrichtingen informatie over hetzelfde onderwerp te verkrijgen. Dit zijn dus de leerlingen met ASS, de ouders van de leerlingen met ASS en de leerkrachten van leerlingen met ASS. Omdat er momenteel 5 leerlingen met ASS op De Vuurvogel naar school gaan en omdat 5 weinig is als onderzoeksgroep heeft de onderzoeker ervoor gekozen om ook de 5 oud-leerlingen met ASS die vorig jaar nog wel naar school gingen op De Vuurvogel en die dezelfde ervaring hebben als de huidige leerlingen ook te bevragen in het onderzoek.

2. Hoe ga je gegevens verzamelen? Kruis alle te gebruiken instrumenten aan.

- ☐ observatie,
- ☐ interview
- ☒ vragenlijsten
- ☐ tests, toetsen
- ☐ documentanalyse: schriftelijke bronnen, bestaande documenten
- ☐ Anders, nl

De onderzoeker kiest voor vragenlijsten met vooral open vragen omdat het daarmee mogelijk is om in de vragen aan de te onderzoeken doelgroepen dicht bij de deelvragen van het onderzoek te blijven op een gestructureerde manier. Open vragen maken het mogelijk om de doelgroepen veel informatie vanuit jarenlange ervaring met de onderzoeker te laten delen (Harinck 2009). De onderzoeker heeft tijdens eindopdrachten van modules in de opleiding ervaren dat de betreffende leerlingen met ASS goed in staat zijn vragenlijsten schriftelijk te beantwoorden.

Het stellen van dezelfde deelvragen aan de literatuur en aan de verschillende doelgroepen maakt het ook mogelijk om de antwoorden goed met elkaar te kunnen vergelijken.

De onderzoeker heeft het doen van observaties overwogen maar heeft daar van afgezien omdat de aanwezigheid van een observerend persoon die normaal niet bij deze gesprekken is, mogelijk de situatie beïnvloedt waardoor er geen sprake is van objectiviteit.

3. Welke documenten gebruik je hierbij?

- ☐ Leerlingvolgsysteem
 - ☐ Schoolwerkplan
 - ☐ Schoolnotulen en -verslagen
 - ☐ Schoolkrant
 - ☐ Bestaande leerlingdocumenten (bijv. proefwerken, opstellen, werkstukken)
 - ☐ Anders, n.l. geen documentanalyse
- Geen.

4. Welke instrumenten ga je gebruiken?

Geef hieronder een korte beschrijving per instrument

Instrument	Doel? Wat 'meet' het instrument?	Waar komt het instrument vandaan?
Vragenlijsten aan leerlingen met ASS, ouders van leerlingen met ASS, leraren van leerlingen met ASS.	Dit instrument wordt ingezet om van alle onderzoeksgroepen vanuit eigen expertise te weten te komen wat het antwoord is op de onderzoeks- en deelvragen.	Zelf ontworpen instrument

- ☐ Voeg eventueel bestaande instrumenten als bijlage toe
- X Matrix is bijgevoegd als bijlage

5. Voor welke onderzoekszet kies je nu op grond van de antwoorden op de vragen B1 tot en met B5?

- ☐ experiment
- ☐ (meervoudige) gevalsstudie
- ☐ actieonderzoek
- ☐ evaluatieonderzoek
- ☐ een combinatie, namelijk
- ☐ survey-onderzoek

X Praktijkgericht onderzoek. Kruis dit aan als bovenstaande mogelijkheden niet passen.

6. Hoe vaak ga je gegevens verzamelen?

- ☒ Eenmalig (momentopname)
- ☐ Op meerdere momenten (ik wil 'verandering' onderzoeken)
- ☐ Sommige gegevens eenmalig, andere op meerdere momenten

7. Communicatie

Op welke wijze communiceer je met je (school)organisatie over de opzet, uitvoering en communicatie over je praktijkgerichte onderzoek

In de teamvergadering waar is uitgesproken dat de leerkrachten en de schoolleiding achter het onderzoek staan, is direct afgesproken dat de betrokken doelgroepen een vragenlijst in zullen gaan vullen en dat de onderzoeker na afronding van het onderzoek verslag komt doen in een teamvergadering om de resultaten van het onderzoek te delen. Gedurende het onderzoek is er dus niet meer contact dan alleen praktisch contact over het verspreiden en weer innemen van de lijsten door de onderzoeker.

8. Planning

	ONDERZOEKSSTAPPEN	ACTIVITEITEN IN PRAKTIJK
januari	Vaststellen onderzoeksvragen en deelvragen. Onderzoeksinstrumenten ontwikkelen en vaststellen	
februari	Plan B vaststellen	
maart	Hoofdstuk 1,2 en 3 schrijven	
april	Vragenlijsten afnemen	Alle doelgroepen de vragenlijst bezorgen en deze na de afgesproken tijd weer ophalen
mei	Analyseren van de verzamelde gegevens en hoofdstuk 4 schrijven	.
juni	Hoofdstuk 5 schrijven Afronden onderzoeksrapport en rapporteren op school over de verzamelde gegevens	In een teamvergadering aan de leerkrachten en de intern begeleider presenteren welke gegevens zijn verzameld en tot welke aanbevelingen dit heeft geleid

Bijlage 1
Matrix “Vragen x instrumenten-items”.

		Instrumenten-items			
		1 literatuur	2 leerlingen met ASS	3 ouders van leerlingen met ASS	4 leerkrachten van leerlingen met ASS
Deel-vragen;	1 Wat is een begeleidingsgesprek?	X	X	X	X
	2 Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder –leerling met ASS-leerkracht?	X			X
	3 Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?	X	X	X	X
	4 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerlingen met ASS?	X	X		
	5 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de ouders van de leerlingen met ASS?	X		X	
	6 Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor de leerkrachten?	X			X
	7 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?	X	X	X	X
	8 Wat zijn de beperkingen van leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?	X	X	X	X
	9 Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?	X	X		
	10 Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?	X	X		
	11 Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen in het autistische spectrum?	X	X	X	X
	12 Welke type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?	X	X	X	X
	13 Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?	X	X	X	X
	14 Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?	X	X	X	X
	15 Welk leerkrachtgedrag is nodig om adequaat gesprekken met leerlingen met ASS te begeleiden?	X	X	X	X
	16 Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om gesprekken met leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?	X		X	X
	17 Welke attitude (innerlijke houding) heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS adequaat te kunnen begeleiden?	X		X	X

Bijlage 2

De vragenlijsten: (In de bijlage heb ik niet bij iedere vraag schrijfruimte zichtbaar gemaakt. Zo blijft de bijlage compact. Vanzelfsprekend zal bij de exemplaren die ik werkelijk ga verspreiden wel bij iedere vraag antwoordruimte zijn).

Vragenlijst ouders van leerlingen met ASS

Beste ouder,

In het kader van mijn opleiding Master Sen, leerroute Autisme Spectrum Stoornissen, onderzoek ik de volgende centrale vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

De ervaringen en meningen van alle in deze begeleidingsgesprekken betrokken personen zijn een essentieel onderdeel van het onderzoek, daarom wil ik leerlingen, ouders en betrokken personeelsleden een aantal vragen rond dit onderwerp voorleggen.

De vragenlijst kan anoniem worden ingevuld.

Ik hoop op uw medewerking.

De vragenlijst kan tot 28 april teruggestuurd worden.

Dit kan digitaal naar sonja.helling@windesheim.nl of per post naar Esdoornlaan 15, 3971PS Driebergen

Met een hartelijke groet,
Sonja Helling

De vragen die u gesteld worden zijn open vragen. Zo heeft u de vrijheid om in eigen woorden ervaringen en meningen aan de onderzoeker mee te delen.

Een aantal keer wordt gevraagd om een bepaald begrip te definiëren. Dit doet de onderzoeker om te weten te komen of onder een begrip door alle betrokken personen hetzelfde verstaan wordt.

De vragen zijn in 4 groepen verdeeld rond 4 hoofdthema's in het onderzoek.

A. Het begeleidingsgesprek:

1. Wat is volgens u een begeleidingsgesprek?
2. Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?
3. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor u als ouder?

B. De mogelijkheden en de beperkingen in communicatieve vaardigheden van de leerling:

1. Wat zijn de mogelijkheden van uw zoon/dochter bij het deelnemen aan een gesprek?
2. Wat zijn de beperkingen van uw zoon/dochter bij het deelnemen aan een gesprek?

C. De voorwaarden bij het gesprek:

1. Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van uw zoon/dochter.
2. Welke type vragen kan uw zoon/dochter goed beantwoorden?
3. Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?
4. Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?

D. De leerkracht

1. Welk leerkrachtgedrag is volgens u als ouder gewenst tijdens gesprekken met leerlingen met ASS?
2. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS tijdens een gesprek adequaat te kunnen begeleiden?
3. Welke innerlijke houding (attitude) is nodig om leerlingen met ASS goed te kunnen begeleiden?

Zeer veel dank voor beantwoorden van de vragen!

Als u nog iets anders betreffende dit onderzoek aan de onderzoeker wilt meedelen dan is hieronder daar de ruimte voor.

Vragenlijst leerkrachten die met leerlingen met ASS werken,

Beste leerkracht,

In het kader van mijn opleiding Master Sen, leerroute Autisme Spectrum Stoornissen, onderzoek ik de volgende centrale vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

De ervaringen en meningen van alle in deze begeleidingsgesprekken betrokken personen zijn een essentieel onderdeel van het onderzoek, daarom wil ik leerlingen, ouders en betrokken leerkrachten een aantal vragen rond dit onderwerp voorleggen.

De vragenlijst kan anoniem worden ingevuld.

Ik hoop op je medewerking.

De vragenlijst kan tot 28 april teruggestuurd worden.

Dit kan digitaal naar sonja.helling@windesheim.nl of per post naar Esdoornlaan 15, 3971PS Driebergen

Met een hartelijke groet,
Sonja Helling

De vragen die je gesteld worden zijn open vragen. Zo heb je de vrijheid om in eigen woorden ervaringen en meningen aan de onderzoeker mee te delen.

Een aantal keer wordt gevraagd om een bepaald begrip te definiëren. Dit doet de onderzoeker om te weten te komen of onder een begrip door alle betrokken personen hetzelfde verstaan wordt.

De vragen zijn in 4 groepen verdeeld rond 4 hoofdthema's in het onderzoek.

A. Het begeleidingsgesprek:

1. Wat is een begeleidingsgesprek?
2. Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder -leerling- leerkracht?
3. Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?
4. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor jou?

B. De mogelijkheden en de beperkingen in de communicatieve vaardigheden van de leerling:

1. Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?
2. Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?

C. De voorwaarden bij het gesprek:

1. Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen met ASS?
2. Welk type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?
3. Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?
4. Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?

D. De leerkracht

1. Welk leerkrachtgedrag is volgens jou gewenst tijdens gesprekken met leerlingen met ASS?
2. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS tijdens een gesprek adequaat te kunnen begeleiden?
3. Welke innerlijke houding (attitude) is nodig om leerlingen met ASS goed te kunnen begeleiden?

Zeer veel dank voor beantwoorden van de vragen!

Als je nog iets anders betreffende dit onderzoek aan de onderzoeker wilt meedelen dan is hieronder daar de ruimte voor.

Vragenlijst leerlingen met ASS

Beste leerling,

Zoals je misschien wel weet doe ik ook een opleiding. Die opleiding heet Master Sen. Bij deze opleiding hoort dat ik een onderzoek doe op de school waar ik werk.

Ik wil graag onderzoeken hoe de juffen en de meesters de gesprekken met jullie en jullie ouders zo kunnen vormgeven dat jullie zelf zo goed mogelijk kunnen vertellen wat er nodig is voor jou om te leren.

Je begrijpt dat het voor mij belangrijk is om te weten hoe de leerlingen, de ouders en de juffen en meesters hier over denken omdat jullie uit eigen ervaring weten wat goed werkt en wat minder of niet.

Daarom wil ik aan jou een aantal vragen voorleggen.

Ik hoop dat je de vragen wilt beantwoorden!

De vragenlijst kan anoniem worden ingevuld.

De vragenlijst kan je tot 28 april aan mij teruggeven.

Dit kan digitaal naar sonja.helling@windesheim.nl of per post naar Esdoornlaan 15, 3971PS Driebergen

Met een hartelijke groet,
Sonja Helling

Op de vragen die er gesteld worden mag je helemaal in je eigen woorden vertellen wat jouw antwoord is. Het is nooit fout wat je antwoordt!

De vragen zijn in 4 groepen verdeeld.

A. Het begeleidingsgesprek:

1. Wat is volgens jou een begeleidingsgesprek?
2. Waarom vind jij een begeleidingsgesprek belangrijk?
3. Wat wil jij te weten komen in een begeleidingsgesprek?
4. Wat wil je vertellen in een begeleidingsgesprek?

B. Jouw mogelijkheden en onmogelijkheden:

1. Waar ben jij goed als je een gesprek voert?
2. Wat vind jij lastig als je een gesprek voert?
3. Wat is er anders aan een gesprek met meerdere personen dan aan een gesprek met 1 persoon?

C. De voorwaarden bij het gesprek:

1. Welke stappen moeten er in een gesprek zijn?
2. Heb je het liefst een vraag waar je zelf het antwoord op moet bedenken of wil je liever een vraag waar je uit een paar antwoorden kunt kiezen?
3. Hoe lang moet een begeleidingsgesprek volgens jou duren?
4. Wat kan jou in een ruimte tijdens een gesprek storen of juist helpen?

D. De leerkracht

1. Wat moet je leerkracht wel doen tijdens een gesprek?
2. Wat moet je leerkracht niet doen tijdens een gesprek?

Heel veel dank voor beantwoorden van de vragen!

Als je nog iets mee tops en/of tips hebt over de begeleidingsgesprekken dan mag je die hier nog bijschrijven!

Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten

Vragenlijst leerkrachten die met leerlingen met ASS werken,

Beste leerkracht,

In het kader van mijn opleiding Master Sen, leerroute Autisme Spectrum Stoornissen, onderzoek ik de volgende centrale vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum en ouders adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

De ervaringen en meningen van alle in deze begeleidingsgesprekken betrokken personen zijn een essentieel onderdeel van het onderzoek, daarom wil ik leerlingen, ouders en betrokken leerkrachten een aantal vragen rond dit onderwerp voorleggen.

De vragenlijst kan anoniem worden ingevuld.

Ik hoop op je medewerking.

De vragenlijst kan tot 15 mei teruggestuurd worden.

Dit kan digitaal naar schoolleider@devuurvogeldriebergen.nl of per post naar Esdoornlaan 15, 3971PS Driebergen

Met een hartelijke groet,
Sonja Helling

De vragen die je gesteld worden zijn open vragen. Zo heb je de vrijheid om in eigen woorden ervaringen en meningen aan de onderzoeker mee te delen. Een aantal keer wordt gevraagd om een bepaald begrip te definiëren. Dit doet de onderzoeker om te weten te komen of onder een begrip door alle betrokken personen hetzelfde verstaan wordt.

De vragen zijn in 4 groepen verdeeld rond 4 hoofdthema's in het onderzoek.

A. Het begeleidingsgesprek:

1. Wat is een begeleidingsgesprek?

2. Wat is een begeleidingsgesprek in de driehoek ouder -leerling- leerkracht?

3. Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

4. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor jou?

B. De mogelijkheden en de beperkingen in de communicatieve vaardigheden van de leerling:

1. Wat zijn de mogelijkheden van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?

2. Wat zijn de beperkingen van de leerlingen met ASS bij het deelnemen aan een gesprek?

C. De voorwaarden bij het gesprek:

1. Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van leerlingen met ASS?

2. Welk type vragen kunnen leerlingen met ASS goed beantwoorden?

3. Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?

4. Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?

D. De leerkracht

1. Welk leerkrachtgedrag is volgens jou gewenst tijdens gesprekken met leerlingen met ASS?

2. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS tijdens een gesprek adequaat te kunnen begeleiden?

3. Welke innerlijke houding (attitude) is nodig om leerlingen met ASS goed te kunnen begeleiden?

Zeer veel dank voor beantwoorden van de vragen!

Als je nog iets anders betreffende dit onderzoek aan de onderzoeker wilt meedelen dan is hieronder daar de ruimte voor.

Bijlage 3 Vragenlijst leerlingen

Vragenlijst leerlingen met ASS

Beste (oud)leerling,
Zoals je misschien wel weet doe ik ook een opleiding. Die opleiding heet Master Sen.
Bij deze opleiding hoort dat ik een onderzoek doe.

Ik wil graag onderzoeken hoe juffen en de meesters de gesprekken met leerlingen en met hun ouders zo kunnen vormgeven dat jullie als leerlingen zelf zo goed mogelijk kunnen vertellen wat er nodig is voor jou om te leren.

Je begrijpt dat het voor mij belangrijk is om te weten hoe de leerlingen, de ouders en de juffen en meesters hier over denken omdat jullie uit eigen ervaring weten wat goed werkt en wat minder of niet.

Daarom wil ik aan jou een aantal vragen voorleggen.
Ik hoop dat je de vragen wilt beantwoorden!

De vragenlijst kan anoniem worden ingevuld.

De vragenlijst kan je tot 15 mei aan mij teruggeven.
Dit kan digitaal naar schoolleider@devuurvogeldriebergen.nl of per post naar Esdoornlaan 15, 3971PS Driebergen

Met een hartelijke groet,
Sonja Helling

Op de vragen die er gesteld worden mag je helemaal in je eigen woorden vertellen wat jouw antwoord is. Het is nooit fout wat je antwoordt!
De vragen zijn in 4 groepen verdeeld.

A. Het begeleidingsgesprek:

1. Wat is volgens jou een begeleidingsgesprek?
2. Waarom vind jij een begeleidingsgesprek belangrijk?
3. Wat wil jij te weten komen in een begeleidingsgesprek?
4. Wat wil je vertellen in een begeleidingsgesprek?

B. Jouw mogelijkheden en onmogelijkheden:

1. Waar ben jij goed als je een gesprek voert?
2. Wat vind jij lastig als je een gesprek voert?
3. Wat is er anders aan een gesprek met meerdere personen voor jou dan aan een gesprek met 1 persoon?

C. De voorwaarden bij het gesprek:

1. Welke stappen moeten er in een gesprek zijn?
2. Heb je het liefst een vraag waar je zelf het antwoord op moet bedenken of wil je liever een vraag waar je uit een paar antwoorden kunt kiezen?
3. Hoe lang moet een begeleidingsgesprek volgens jou duren?
4. Wat kan jou in een ruimte tijdens een gesprek storen of juist helpen?

D. De leerkracht

1. Wat moet je leerkracht wel doen tijdens een gesprek?
2. Wat moet je leerkracht niet doen tijdens een gesprek?

Heel veel dank voor beantwoorden van de vragen!

Als je nog iets mee tops en/of tips hebt over de begeleidingsgesprekken dan mag je die hier nog bijschrijven!

Bijlage 4. Vragenlijst ouders

Vragenlijst ouders van leerlingen met ASS

Beste ouder,

In het kader van mijn opleiding Master Sen, leerroute Autisme Spectrum Stoornissen, onderzoek ik de volgende centrale vraag:

Hoe kunnen de leerkrachten op De Vuurvogel, de vrije school Driebergen, in begeleidingsgesprekken met leerlingen met een stoornis in het autistische spectrum adequaat aansluiten op de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de leerlingen bij deelname aan gesprekken?

De ervaringen en meningen van alle in deze begeleidingsgesprekken betrokken personen zijn een essentieel onderdeel van het onderzoek, daarom wil ik leerlingen, ouders en betrokken personeelsleden een aantal vragen rond dit onderwerp voorleggen.

De vragenlijst kan anoniem worden ingevuld.

Ik hoop op uw medewerking.

De vragenlijst kan tot 15 mei teruggestuurd worden.

Dit kan digitaal naar schoolleider@devuurvogeldriebergen.nl of per post naar Esdoornlaan 15, 3971PS Driebergen

Met een hartelijke groet,
Sonja Helling

De vragen die u gesteld worden zijn open vragen. Zo heeft u de vrijheid om in eigen woorden ervaringen en meningen aan de onderzoeker mee te delen.

Een aantal keer wordt gevraagd om een bepaald begrip te definiëren. Dit doet de onderzoeker om te weten te komen of onder een begrip door alle betrokken personen hetzelfde verstaan wordt.

De vragen zijn in 4 groepen verdeeld rond 4 hoofdthema's in het onderzoek.

A. Het begeleidingsgesprek:

1. Wat is volgens u een begeleidingsgesprek?

2. Wat is het belang van het voeren van begeleidingsgesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht?

3. Welke informatie in de gesprekken in de driehoek ouder-leerling-leerkracht is van belang voor u als ouder?

B. De mogelijkheden en de beperkingen in communicatieve vaardigheden van de leerling:

1. Wat zijn de mogelijkheden van uw zoon/dochter bij het deelnemen aan een gesprek?

2. Wat zijn de beperkingen van uw zoon/dochter bij het deelnemen aan een gesprek?

C. De voorwaarden bij het gesprek:

1. Welke opbouw in een gesprek past het beste bij de communicatieve vaardigheden van uw zoon/dochter.

2. Welke type vragen kan uw zoon/dochter goed beantwoorden?

3. Wat is een geschikte duur van de begeleidingsgesprekken?

4. Welke factoren in een ruimte spelen mee tijdens een begeleidingsgesprek?

D. De leerkracht

1. Welk leerkrachtgedrag is volgens u als ouder gewenst tijdens gesprekken met leerlingen met ASS?

2. Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig om leerlingen met ASS tijdens een gesprek adequaat te kunnen begeleiden?

3. Welke innerlijke houding (attitude) is nodig om leerlingen met ASS goed te kunnen begeleiden?

Zeer veel dank voor beantwoorden van de vragen!

Als u nog iets anders betreffende dit onderzoek aan de onderzoeker wilt meedelen dan is hieronder daar de ruimte voor.