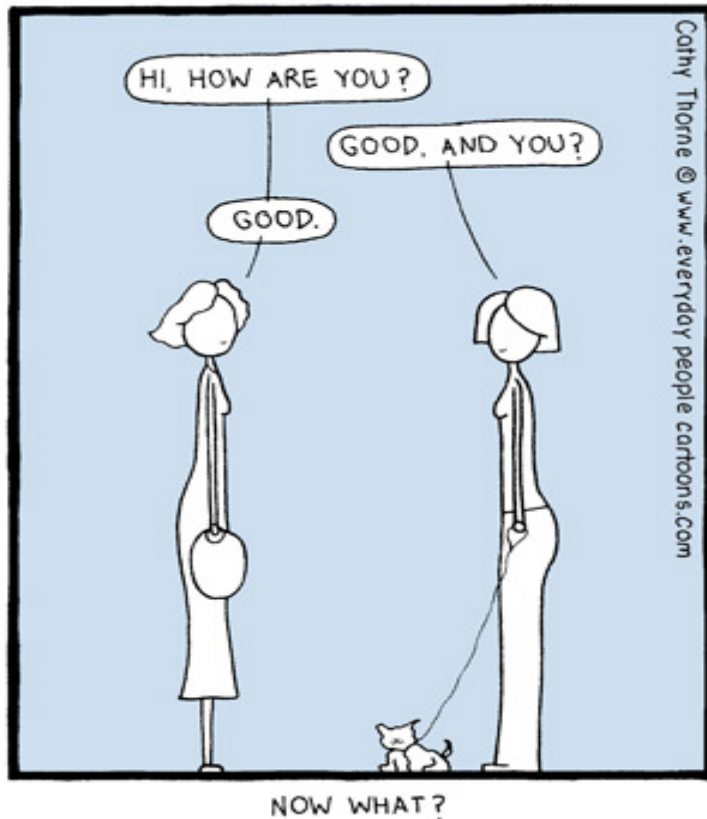


Sociale Communicatie training



VSO Het Mozaïek Almelo

Fontys OSO Opleidingstraject: Master SEN
Auteur: Daniëlle Kristiaans
Studentnummer: 2138505
Begeleider: Jos Kienhuis
Almelo, juni 2010

Inhoudsopgave

Samenvatting

Hoofdstuk 1 Inleiding en verantwoording

- 1.1 Inleiding
- 1.2 verantwoording van het onderzoek

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

- 2.1 Inleiding
- 2.2. Definiëring van ASS aan de hand van de DSM IV
- 2.3 Lezing autisme en sociaal overleven
- 2.4 Onderzoek naar sociale competentie van leerlingen met ASS
- 2.5. Emotionele competentie en sociaal training van kinderen met ASS
- 2.6 De methode So&Co VSO Het Mozaïek Almelo

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

- 3.1 Inleiding
- 3.2 Verantwoording onderzoeksstrategie

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

- 4.1 Wat is ASS
- 4.2 Wat verstaan we onder sociale competentie?
- 4.3 Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep
- 4.4 Resultaten vanuit de praktijk

Hoofdstuk 5 conclusies en aanbevelingen

- 5.1 Conclusies
- 5.2 Antwoord op de onderzoeksvraag

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek

- 6.1 Evaluatie onderzoek
- 6.2 procesevaluatie

Nawoord

Literatuurlijst

Bijlagen.

Samenvatting:

Bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis geldt als diagnostisch kenmerk dat er sprake moet zijn van problemen in de sociale interactie. Kenmerkend voor hen is dat op het vlak van de waarneming en betekenisverlening van de waarneming informatie anders gecodeerd en geïnterpreteerd wordt. Voor een sociale leerlijn betekent dit dat er geen gebruik gemaakt kan worden van gebruikelijke methoden, maar gezocht en gewerkt moet worden aan een specifieke op de doelgroep gerichte aanpak. Als school is er de wens om deze leerlingen met dit sociale tekort te helpen. Je moet iets snappen van de emoties van een ander om tot handelen te kunnen komen: hiervoor moet je kunnen waarnemen, interpreteren en deze informatie gebruiken in de aanzet van je handelen, daarna ga je het handelen afstemmen op de reactie op jouw gedrag. Daarom moet de sociale leerlijn bestaan uit een component sociale cognitie en een component sociale betekenisverlening leidend tot sociaal handelen.

N. Knol (2004/2005) ontwikkelde een So&Co training die speciaal gericht is op leerlingen met ASS. De aanleiding van dit onderzoek is mijn nieuwsgierigheid naar de ervaringen van collega's en leerlingen naar de methode So&Co. De methode heb ik dit jaar voor de tweede keer aangeboden.

Ik ben geïnteresseerd in hoe de leerlingen en met een ASS problematiek de So&Co lessen ervaren en of de methode die gehanteerd wordt passend is bij de stoornis. Tevens ben ik nieuwsgierig naar het resultaat tot in hoeverre de leerkrachten de methode ervaren. In dit onderzoek wordt in kaart gebracht hoe de methode ervaren wordt door zowel de leerlingen als de leerkrachten.

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er literatuurstudie gedaan. De opbouw van de literatuurstudie is van een algemeen beeld van ASS naar een concrete beschrijving van de So&Co methode.

Er wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag:

In welke mate en op welke wijze is de methode So&Co methode werkbaar voor leerkrachten en passend bij onze doelgroep, jongeren met een autisme spectrum stoornis tussen de 12 en 14 jaar?

Hoofdstuk 1 Inleiding en verantwoording

1.1 Inleiding

In de schoolgids van het VSO het Mozaïek Almelo lezen we de volgende algemene schoolinformatie:

Het Mozaïek VSO Almelo

Cesar Franckstraat 3

7604 JE Almelo

Tel 0546 - 491229

Directeur: Leo Rozemuller



Sector Psychiatrische Stoornissen –
VSO Het Mozaïek Almelo

De sector psychiatrische stoornissen, Het Mozaïek, maakt deel uit van de Scholengroep Twente Speciaal en verzorgt het onderwijs aan leerlingen van 4 t/m 19 jaar met een psychiatrische problematiek zoals autistische stoornissen, angststoornissen en hechtingsproblematiek. Het Mozaïek wil de leerlingen tot verdere exploratie laten komen, door de methodiek van voorstructureren naar zelf reguleren te hanteren. De zorgvraag van de leerling, op basis van de stoornis, is hierbij de leidraad. Op deze wijze gebruikt Het Mozaïek de individuele mogelijkheden van de leerlingen om ze maximaal toegerust een plek binnen de maatschappij te laten vinden.

Het Mozaïek is gevestigd op vier schoollocaties in Almelo en in Enschede. Er zijn twee locaties Speciaal Onderwijs (SO) voor leerlingen van 4-12 jaar en twee locaties Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) voor leerlingen van 12-20 jaar.

Het Mozaïek richt zich op leerlingen die als diagnose een psychiatrische stoornis hebben. Deze psychiatrische stoornis is dusdanig ernstig, dat de leerlingen zijn aangewezen op het onderwijs zoals Het Mozaïek dat biedt.

De stoornis moet betrekking hebben op een van de volgende twee gebieden: emotionele stoornissen (bijvoorbeeld angststoornissen).

ontwikkelingsstoornissen (bijvoorbeeld stoornissen binnen het autistische spectrum).

Veel van de leerlingen hebben als diagnose een Autisme Spectrum Stoornis, (ASS). Het Mozaïek probeert de problematiek van de individuele leerling te voorkomen door de leeromgeving af te stemmen op de stoornis van de leerling.

Met betrekking tot de cognitieve ontwikkelingsmogelijkheden wordt de ondergrens gelegd bij een IQ van 70.

Het Mozaïek is een neutraal- bijzondere school. Dit betekent dat de school zich niet verbonden weet met een richting of geloofsovertuiging. De school biedt plaats aan kinderen en jongeren van allerlei gezindten.

1.2 Verantwoording van het onderzoek:

VSO Het Mozaïek in Almelo is de school waar ik inmiddels voor het vierde jaar werk. Dit is een cluster 4 school waar leerlingen met ASS (autisme spectrum stoornissen) onderwijs volgen. Deze leerlingen/ doelgroep kenmerkt zich door een stoornis van het sociale inzicht en moeilijkheden met de sociale omgang. Ik ga mijn onderzoek op deze school uitvoeren met leerlingen in de leeftijdscategorie van 12 t/m 14 jaar. Dit zijn leerlingen dit voor het eerst bij ons op school het onderwijs zullen gaan volgen en kennismaken met de sociale communicatie training. Het betreft een training van 28 lessen die verdeeld worden over het gehele schooljaar. Één keer in de week zal er een les door de mentor van de klas gegeven worden.

Bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis geldt als diagnostisch kenmerk dat er sprake moet zijn van problemen in de sociale interactie. Kenmerkend voor hen is dat op het vlak van de waarneming en betekenisverlening van de waarneming informatie anders gecodeerd en geïnterpreteerd wordt. Voor een sociale leerlijn betekent dit dat er geen gebruik gemaakt kan worden van gebruikelijke methoden, maar gezocht en gewerkt moet worden aan een specifieke op de doelgroep gerichte aanpak. Daarom is er voor VSO het Mozaïek een methode gemaakt door gedragwetenschapper Nico Knol. Deze methode is specifiek ontwikkeld voor leerlingen met een ASS.

Mijn doelstelling in dit onderzoek zal zijn: Het in kaart brengen van hoe de So&Co lessen ervaren worden door leerlingen met een stoornis in het autisme spectrum en leerkrachten.

Mijn beweegreden hiervoor is dat ik voor het tweede jaar met deze methode werk maar dat er nog geen evaluatie heeft plaatsgevonden. Tevens ben ik ook nieuwsgierig tot in hoeverre de methode aansluit en wat de ervaring van mijn collega's zijn. Ik wil graag weten wat er bij de leerlingen beklijft en of de methode die nu gebruikt wordt aansluit bij leerlingen die een stoornis hebben binnen het ASS.

Met het onderzoek hoop ik te bereiken een duidelijk resultaat te krijgen en conclusies te kunnen trekken over hoe de So&Co lessen op VSO Het Mozaïek ervaren wordt. Tot slot hoop ik aanbevelingen te kunnen doen t.a.v. het gebruik van de So&Co lessen op de voornoemde school.

1.2.1 Aanleiding; Doel van het onderzoek

De aanleiding van dit onderzoek is mijn nieuwsgierigheid naar de ervaringen van collega's en leerlingen naar de methode So&Co. De methode heb ik dit jaar voor de tweede keer aangeboden. Omdat dit een door Knol (2004/2005) ontwikkelde So&Co training ben ik de eerste die een onderzoek doet naar deze methode. Er zijn onderzoeken geweest over de sociale vaardigheidstrainingen. Deze zijn niet speciaal gemaakt voor leerlingen met een ASS problematiek.

- De ervaring van de leerlingen en leerkrachten met betrekking tot de methode die nu gebruikt wordt in kaart brengen.
- Is deze methode passend voor leerlingen met ASS?

1.2.2 Probleemstelling: Doel in het onderzoek

Ik ben geïnteresseerd in hoe de leerlingen en met een ASS problematiek de So&Co lessen ervaren en of de methode die gehanteerd wordt passend is bij de stoornis. Tevens ben ik nieuwsgierig naar het resultaat tot in hoeverre de leerkrachten de methode ervaren. Het doel zal zijn bereikt wanneer er een duidelijke conclusie getrokken kan worden met betrekking tot de ervaring van zowel de leerlingen als de leerkrachten.

Mijn intentie is dat ik na het onderzoek de ervaring van de So&Co lessen van zowel de leerkrachten als de leerlingen in kaart heb gebracht en een duidelijk oordeel kan geven

Van een aantal collega's die de methode volgen en aanbieden heb ik verschillende meningen opgevangen. Daarom denk ik dat het van belang is om de leerlingen aan het woord te laten en te onderzoeken hoe hun ervaringen zijn. Ook wil ik met dit onderzoek bereiken om een beeld te krijgen van hoe de leerling over zichzelf denkt en te onderzoeken welk beeld dat de leerkracht heeft over de leerling. Wanneer dit duidelijk naar voren is gekomen ben ik tevreden over het resultaat.

1.2.4 Onderzoeksvraag

In welke mate en op welke wijze is de methode So&Co methode werkbaar voor leerkrachten en passend bij onze doelgroep, jongeren met een autisme spectrum stoornis tussen de 12 en 14 jaar?

1.2.5 Deelvragen

- Wat is ASS?
- Hoe sociaal competent zijn leerlingen met ASS?
- Hoe wordt er op dit moment So&Co lessen gegeven op Het Mozaïek?
- Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?
- Hoe ervaren de leerkrachten het geven van de so&co lessen?
- Tot in hoeverre beklift volgens de leerkrachten de aangeboden lesstof?

Hieronder worden de deelvragen in literatuurvragen en praktijkvragen onderverdeeld.

1.2.6 Praktijkvragen en literatuurvragen

Literatuurvragen

Deelvraag	Onderzoeksinstrument
Wat is ASS?	Literatuuronderzoek
Hoe wordt er op dit moment So&Co lessen gegeven op Het Mozaïek?	Literatuuronderzoek
Hoe sociaal competent zijn leerlingen met ASS?	Literatuuronderzoek Lezing bijwonen sociaal overleven

Praktijkvragen

Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?	Interview gedragswetenschapper Literatuuronderzoek
Hoe ervaren de docenten het geven van de so&co lessen?	Vragenlijst leerkracht
Tot in hoeverre beklijft de aangeboden lesstof?	Vragenlijst leerkracht
Tot in hoeverre ervaren de leerlingen de So&Co lessen	Vragenlijst leerling

Hoofdstuk 2 Theoretisch onderbouwing

2.1. Inleiding

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is er literatuuronderzoek gedaan. De opbouw van de literatuurstudie loopt van een algemeen beeld van ASS naar een concrete beschrijving van de So&Co methode. Hieronder volgt een beknopte weergave en verantwoording van de bestudeerde literatuur.

- Voor een heldere kadering rondom het begrip ASS is er gekeken naar de omschrijving volgens de American Psychiatric Association (1994).
- Met betrekking tot de affectieve ontwikkeling van mensen met autisme heeft P. Vermeulen een lezing gegeven op d.d. 10-02-10. deze lezing gaf een kritische kijk op trainingen sociale vaardigheid (sova) en legde de nadruk op de contextgebonden manier van het aanleren van sociale vaardigheden bij mensen met ASS.
- Om een duidelijke omschrijving te geven van hoe een sova training eruit behoort te zien is er gekeken naar onderzoek van Van Bilsen, et al, van der Zee et al. Ringrose en Nijenhuis, Sanders-Woudstra en Verhulst.
- Sander Begeer (2007) geeft in zijn artikel aan wat het belang is van aandacht voor de emotionele competentie binnen een sova methode
- Om een beeld te schetsen van de achterliggende theorie omtrent de methode so&co die binnen het huidige onderzoek gehanteerd wordt, is er gekeken naar de onderbouwing die geschreven is door Knol.(2010)

2.2. Definiëring van ASS aan de hand van de DSM IV

Hieronder een uitleg over de verschillende vormen die er bestaan omtrent de stoornissen binnen het autisme spectrum: De DSM is een classificatiesysteem voor psychiatrische aandoeningen, uitgegeven en opgesteld door de American Psychiatric Association (1994).

Het systeem wordt door de meeste hulpverleningsinstellingen gebruikt om vast te stellen of sprake is van een psychiatrische stoornis. In de DSM-IV zijn 11 verschillende persoonlijkheidsstoornissen opgenomen waarvan ik de stoornissen die onder het autisme spectrum vallen omschrijf omdat deze relevant zijn voor het onderzoek. Het doel van de DSM IV is om onderlinge vergelijking van (groepen)

psychiatrische patiënten mogelijk te maken door ondubbelzinnige definities op te stellen waaraan iemand moet voldoen om in een bepaalde groep te vallen.

In het DSM IV handboek (1994) (beknopte handleiding blz 88) staat het volgende over pervasieve ontwikkelingsstoornissen;

299.00 Autistische stoornis

Een totaal van 6 of meer items van (1), (2) en (3) met ten minste twee van (1), en (2) en (3) elk een: kwalitatieve beperkingen in de sociale interacties zoals blijkt uit ten minste twee van de volgende:

- Duidelijke stoornissen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag, zoals oogcontact, gelaatsuitdrukkingen, lichaamshoudingen, en gebaren om de sociale interactie te bepalen.
- Er niet in slagen met leeftijdsgenoten tot relaties te komen, die passen bij het ontwikkelingsniveau.
- Tekort in het spontaan proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen (bijvoorbeeld het niet laten zien, brengen of aanwijzen van voorwerpen die van betekenis zijn).
- Afwezigheid van sociale of emotionele wederkerigheid

Verder lezen we op pagina 89 over kwalitatieve beperkingen in de communicatie zoals blijkt uit minstens een van de volgende aspecten:

- Achterstand in of volledige afwezigheid van de ontwikkeling van de gesproken taal (niet samengaand met een poging dit te compenseren met alternatieve communicatiemiddelen zoals gebaren of mimiek).
- Bij individuen met voldoende spraak duidelijke beperkingen in het vermogen een gesprek met anderen te beginnen of te onderhouden.
- Stereotiep en herhaald taalgebruik of eigenaardig woordgebruik
- Afwezigheid van gevarieerd spontaan fantasiespel (doen-alsof spelletjes) of sociaal imiterend spel (nadoen spelletjes) passend bij het ontwikkelingsniveau.

Op deze pagina wordt onderscheid gemaakt in beperkte, zich herhalende stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten zoals blijkt uit minstens een van de volgende aspecten:

- sterke preoccupatie met een of meer stereotiepe en beperkte patronen van belangstelling die abnormaal is ofwel in intensiviteit ofwel in richting
- duidelijke rigide vastzitten aan specifieke niet functionerende routines of rituelen
- stereotiepe en zich herhalende motorische maniërisme (bijvoorbeeld fladderen of draaien met hand of vingers of complexe bewegingen met het hele lichaam)
- aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen.

Tot slot lezen we over achterstand in of abnormaal functioneren op ten minste een van de volgende gebieden met een begin voor het derde jaar:

- (1) sociale interacties,
- (2) taal zoals te gebruiken in sociale communicatie, of
- (3) symbolisch of fantasiespel.

Omdat de DSMIV (1994) spreekt van een spectrum van stoornissen volgen hieronder beschrijvingen van de stoornis van Rett en de Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd om een volledig beeld te krijgen van de verschillende stoornissen die tevens vallen binnen het autisme spectrum.

299.80 Stoornis van Rett; (Retts Disorder)

- De stoornis van Rett wordt omschreven als een stoornis in de ontwikkeling na een normale ontwikkeling van het kind. Er is sprake van een afname van de schedelgroei tussen 5 en 48 maanden. Daarnaast is er sprake van het verlies van handvaardigheden, stereotype handbewegingen, verlies van sociale betrokkenheid, slechte motorische coördinatie en ernstige beperkingen in de ontwikkeling van de expressieve en receptieve taal met ernstige psychomotorische achterstand.

299.10 Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd.

- Deze stoornis wordt aan de hand van de volgende criteria beschreven:

Een duidelijke normale ontwikkeling gedurende de eerste twee jaar.

Verlies van verworven vaardigheden op de volgende terreinen:

Taal, sociale vaardigheden, zindelijkheid, spel en motorische vaardigheden.

Kwalitatieve beperkingen in de sociale interacties, communicatie en beperkte, zich herhalende en stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten, waartoe ook behoren motorische stereotypen en manieren.

299.80 Stoornis van Asperger (Aspergers Disorder)

- De stoornis van Asperger wordt in de DSMIV omschreven aan de hand van dezelfde criteria als de autistische stoornis (299.00) met uitzondering van de beperkingen in de communicatie

299.80 Pervasieve ontwikkelingsstoornis; niet anders omschreven (met inbegrip van Atypisch autisme)

- Deze categorie moet gebruikt worden als er een ernstige en pervasieve beperking is in de ontwikkeling van de wederkerige sociale interactie of van de verbale en non-verbale communicatieve vaardigheden, of als stereotiep gedrag, interesses en activiteiten aanwezig zijn, terwijl niet voldaan wordt aan de criteria voor een specifieke pervasieve ontwikkelingsstoornis, schizofrenie, schizo typische persoonlijkheidsstoornis of ontwijkende persoonlijkheidsstoornis. Zo behorende tot deze categorie ook de 'atypische' beelden die niet voldoen aan de criteria van de autistische stoornis vanwege een begin op latere leeftijd, atypische symptomatologie of te weinig symptomen of deze allemaal.

2.3 Lezing autisme en sociaal overleven

Uit de lezing van Peter Vermeulen die ik bijgewoond heb op 10 februari 2010 kwam het volgende over autisme en sociaal overleven naar voren.

Ik begin als inleiding met een stukje uit : 'Een gesloten boek, autisme en emoties' (Vermeulen 2001) daarna een stukje geschreven uit het boek

Sinds enkele decennia is autisme een van de meest bestudeerde stoornissen ter wereld. Het autistisch denken wordt uitgebreid onderzocht en beschreven maar, zo stelde Vermeulen (2001) vast, emoties komen

betrekkelijk weinig aan bod bij de studie van de handicap.

Als gezinspedagoog en autismedeskundige bij de Vlaamse dienst Autisme schreef hij in '1996 al een boek over het autistisch denken. Met 'Een gesloten boek - Autisme en emoties' (2001) tracht hij deze maal meer inzicht te verschaffen in de affectieve ontwikkeling van mensen met autisme.

Op een heel toegankelijke manier probeert Vermeulen aan te tonen hoe mensen met autisme moeten overleven in een wereld die niet op hun maat gemaakt is. Ze raken overspoeld door indrukken, ook emotionele, waar ze moeilijk een touw aan kunnen vastknopen. Het boek legt uit hoe mensen met autisme de grootste moeite hebben met het begrijpen van de binnenkant van mensen. Hoe begaafd ze ook zijn, ze hebben alle moeite om zich te verplaatsen in de wereld van gedachten, intenties en overtuigingen van anderen. Mensen met autisme reageren vaak fundamenteel anders dan anderen, maar enkel wie vertrouwd is met de handicap, kan die reacties enigszins begrijpen en plaatsen. Hun reacties leiden vaak tot onbegrip en verwarring, net omdat vele mensen met autisme er niet gehandicapt uitzien. Vermeulen besteedt in zijn boek dan ook extra aandacht aan normaal begaafde mensen met autisme, die er in slagen hun tekort aan invoelingsvermogen te camoufleren en daardoor overschat worden.

Mensen met autisme hebben volgens Vermeulen (2001) , zeker op sociaal vlak, het gevoel aliens te zijn op een vreemde, onbekende en bedreigende planeet. Een aangepaste omgeving, met daarin begrijpelijke sociale interacties, helpen hen een flink eind vooruit.

Vermeulen (2001) staat stil bij het doel van het aanleren van sociale vaardigheden en haalt de volgende discussie aan: Leggen we de lat niet te hoog voor mensen met autisme, wie moet zich aanpassen?

Vermeulen (2010) stelt het volgende:

- Om mensen met autisme sociaal te helpen overleven is sova training niet het beste antwoord!
- En TOM training evenmin
- En een klassieke emotieherkenning training helpt ook niet zoveel....

Dit onderbouwt hij met de volgende stellingen:

- Sociaal overleven en sociaal succes zijn van meer afhankelijk dan alleen sociale vaardigheden en sociale cognities.
- In autisme is de sociale stoornis niet primair
- Autisme is niet een synoniem aan een tekort in sociale vaardigheden of een tekort aan toM
- Het probleem zit veel dieper en elders.
- Hij zegt dat mensen met autisme zelf minder last hebben aan hun 'tekort' aan sociale vaardigheden dan hun omgeving.
- Hij denkt dat wanneer de omgeving aangepast wordt op maat, deze anti-vriendelijker wordt.
- De maatschappij moet zich aanpassen, immers voor mensen die blind zijn wordt de omgeving toch ook aangepast?

Over sova lessen zegt Vermeulen(2010):

- De sova lessen kunnen er voor zorgen dat, kennis verworven wordt. De kennis is aanwezig maar moet geactiveerd worden.
- Ze kunnen er niet voor zorgen dat iemand met autisme sociaal competent wordt na het volgen van de sova lessen.
- De context is ontzettend belangrijk voor het herkennen van emoties. (De verklaring zit in de context)

Het grootste probleem voor mensen met autisme is niet de sociale vaardigheden (weten **wat** en **hoe**)

- ze kunnen heel wat script en vaardigheden aanleren. Het grootste probleem is weten **waar** en **wanneer** je die vaardigheden (beter niet) toepast. Kortom het betreft het geven van aandacht voor, soepelheid in het toepassen van regels en scripts.

Vermeulen (2010) geeft de volgende tips om sociaal te overleven met autisme:

- Werken aan de sociale vaardigheden van de omgeving, niet enkel die van de autist.
- Compenseren, niet corrigeren.
- Vertrek vanuit contexten, niet vanuit vaardigheden.
- Oog voor niet functionele vaardigheden
- Realistische verwachtingen over de effecten van allerlei interventies bedoeld om hun sociale mogelijkheden te verbeteren
- Visualiseren en voorspelbaar maken van sociale verwachtingen
- Dosereren van het sociaal moeten zijn
- Vertrek vanuit realistische en herkenbare situaties

De volgende conclusies geeft Vermeulen (2010)

Sociale competentie vraagt erg veel contextgevoeligheid.

Veel sociale problemen in autisme kunnen gelinkt worden aan een verminderde contextuele sensitiviteit.

Mensen met autisme ervaren minder last van hun onvermogen zich te kunnen verplaatsen in de gevoelens van andere mensen. Het is hun omgeving die hier juist moeite mee heeft. Het is daarom belangrijk om vanuit concrete en voor de persoon nuttige situaties en contexten te vertrekken.

Sociale competentie moet niet gezien worden als het resultaat en niet als een einddoel

2.4 Sociale competentie

In deze paragraaf wordt besproken hoe de sociale vaardigheidstraining eruit zou dienen te zien en welke onderzoeken hier naar gedaan

- Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep.
- Hieronder wordt beschreven hoe verschillende wetenschappers over dit onderwerp denken.

Van Bilsen, Jonkers, Schuurman & Swager, (1991) schrijven het volgende over wanneer iemand sociaal competent is:

“Iemand die sociaal competent is, heeft een goede balans gevonden tussen zich aanpassen aan zijn omgeving en deze omgeving zelf positief beïnvloeden” (blz 70)

Van der Zee, Van der Molen & Van der Beek, 1989 vinden iemand sociaal competent wanneer:

“Deze persoon kan zich in verschillende dagelijkse sociale situaties staande houden” (blz 71)

Om sociaal competent gedrag te kunnen laten zien, is het nodig sociale vaardigheden te bezitten. Sociale competentie is hiermee dus een breder begrip dan sociale vaardigheden; sociale vaardigheden *heb* je, sociaal competent *ben* je. Bij de meeste kinderen ontwikkelen sociale vaardigheden zich op spontane manier tijdens de opvoeding. Sommige kinderen echter, hebben door factoren in of buiten zichzelf, moeite met het aanleren van sociale vaardigheden en worden sociaal incompetent genoemd.

Zo noemen Ringrose en Nijenhuis (1986) in hun review dat kinderen die sociaal incompetent zijn, later extreem afhankelijk of teruggetrokken kunnen worden. Sociaal incompetente kinderen hebben een grotere kans op jeugddelinquentie, vroegtijdig schoolverlaten, aanpassingsproblemen op school, slechtere schoolprestaties, een vertraagde intellectuele ontwikkeling, psychiatrische problematiek in de volwassenheid en ernstige gedragsstoornissen.

Aanvullend hierop schrijven Sanders-Woudstra en Verhulst (1987) dat in het cluster 4 onderwijs, voor kinderen en jongeren met ernstige gedragsproblemen en/of psychiatrische problemen, is de prevalentie van kinderen met sociale vaardigheidstekorten groter dan in het regulier onderwijs. Hiermee is ook het aantal sociaal incompetente kinderen in cluster 4 onderwijs groter dan in het regulier onderwijs.

2.4.1. Verklaringsmodellen van sociale incompetentie

Ten aanzien van het sociale incompetentie model zijn er een aantal verklaringsmodellen voor sociale incompetentie ontwikkeld.

1. Een tekort aan sociale vaardigheden

Van Leeuwen & Aarsen (1994) geven aan dat sociale incompetentie kan ontstaan door een tekort aan sociale vaardigheden. Dit tekort kan ontstaan doordat de vaardigheden niet of niet voldoende zijn geleerd.

Bovendien kunnen de sociale vaardigheden inadequaat zijn eigen gemaakt of wel zijn geleerd, maar niet meer voorhanden zijn

2. Sociale vaardigheden worden niet toegepast

Gresham en Elliot (1984) geven nog een mogelijkheid, namelijk dat de sociale vaardigheden wel geleerd zijn, maar niet worden toegepast. Door de jaren heen zijn er een aantal verklaringsmodellen voor sociale incompetentie ontwikkeld.

3. Het sociaal informatie-verwerkingsmodel

Het sociaal informatie-verwerkingsmodel van Crick en Dodge (1994) is er hier één van. Veel sociale vaardigheidstrainingen, die vaak worden ingezet om kinderen of jongeren sociaal competent te maken, vinden hun oorsprong in dit model. Het sociaal informatie-verwerkingsmodel beschrijft het totstand komen van gedrag in een sociale situatie en bestaat uit de volgende zes stappen:

1. waarnemen en encoderen van de stimuli,
2. interpreteren van de stimuli,
3. selecteren van een doel,
4. voorbereiden van één of meer gedragsresponsen voor de situatie,
5. kiezen van de respons op basis van de inschatting van de gevolgen van de gedragsantwoorden,
6. uitvoeren van het gedrag.

Problemen met sociaal gedrag kunnen hun oorzaak hebben in één of meerdere van de hierboven zes beschreven stappen zoals blijkt uit het onderzoek naar kinderen met agressief gedrag gedaan door Crick & Dodge (1994). Zij geven aan dat kinderen stimuli vaak foutief interpreteren. Kinderen nemen de stimulus waar als een vijandige stimulus en reageren daarop met agressief gedrag. Naar het voorbereiden van één of meer gedragsresponse voor de situatie, is veel onderzoek gedaan.

Dit wordt onder In hun review over sociale informatie-verwerkingsmechanismen met betrekking tot sociale aanpassing bij kinderen beschrijven zij dat in de meeste onderzochte studies een significant verband te vinden is tussen het genereren van sociale responsen van kinderen en hun sociale aanpassing. Hoe minder kinderen of jongeren zich aanpassen aan de situatie, hoe minder mogelijke gedragsresponsen ze kunnen genereren. Deze uitkomst is ook andersom het geval: hoe minder gedragsresponsen kinderen of jongeren kunnen genereren, hoe minder ze zich (kunnen) aanpassen aan de situatie.

Methodes die gebaseerd zijn op het sociale competentiemodel richten zich op het uitbreiden van het vaardigheidsrepertoire van de jongere. Een jongere is competent wanneer er een balans is gevonden tussen leeftijdsgebonden ontwikkelingsstaken waarvoor hij zich gesteld ziet en vaardigheden om hiermee om te gaan. Stressoren en psychopathologie kunnen in het model een negatieve invloed hebben op competentie. Er kunnen echter ook protectieve factoren, in of buiten de jongere, zijn die een beschermende invloed kunnen hebben op de invloed van stressoren en psychopathologie.

2.4.2 Verklaringsmodellen van probleemgedrag

Recente literatuur geeft twee belangrijke verklaringen voor het ontstaan van probleemgedrag. Genetische factoren geven een eerste verklaring, de omgeving een tweede zo schrijven Sergeant & de Vente, Ince, Beumer, Jonkman & Vergeer (2004).

1 Genetische factoren

Onder genetische factoren vallen de constitutionele en fysiologische componenten binnen het kind. Deze genetische factoren interacteren tijdens de ontwikkeling met de omgeving van het kind, waardoor ze een positieve of negatieve invloed kunnen hebben op het gedrag van het kind.

2. De omgeving

Voor het ontstaan van probleemgedrag speelt de omgeving van het kind, bestaande uit het gezin, de school, leeftijdsgenoten en de fysieke omgeving van het kind. Al deze vier domeinen hebben een positieve dan wel negatieve invloed op de

ontwikkeling.

3. interacterende factoren

Vaak is er niet één bepaalde factor die tot probleemgedrag leidt, maar is het ontstaan van probleemgedrag een gevolg van meerdere, met elkaar interacterende, factoren. Deze factoren kunnen zowel risicofactoren zijn, die het gedrag negatief beïnvloeden, als protectieve factoren, waardoor het gedrag positief beïnvloed wordt. De individuele onderliggende factoren zijn hiermee per individu verschillend. Zo kan het ene kind uit een problematisch gezin probleemgedrag ontwikkelen, terwijl een ander kind uit dat gezin geen probleemgedrag ontwikkelt omdat hij voldoende protectieve factoren tot zijn beschikking heeft. De risico- en protectieve-factoren zijn dus sterk individueel bepaald.

Van der Ploeg (1997) beschrijft dat het ontstaan van probleemgedrag door meerdere met elkaar interacterende. Dit model is gebaseerd op drie theoretische modellen, namelijk:

- het stressmodel,
- het ecologische model
- en het cognitieve model.

In *het stressmodel* wordt de wijze benadrukt waarop een persoon zijn omgeving waarneemt en omgaat met de druk (de stress) die vanuit deze omgeving op hem afkomt. Over het algemeen geldt dat hoe meer copingstrategieën iemand zich eigen heeft gemaakt, hoe beter diegene met druk vanuit de omgeving kan omgaan.

In *het ecologisch model* wordt de verscheidenheid in omgevingsaspecten benadrukt die van invloed zijn op de persoon. De ecologische benadering besteedt daarmee sterk aandacht aan verschillende situaties waar de jongere mee te maken krijgt. Het gaat hierbij voornamelijk om de interacties tussen de persoon en zijn omgeving. De verschillende situaties leveren alle een eigen bijdrage aan het gedrag van de persoon.

Het cognitieve model, ten slotte, benadrukt dat het informatieverwerkingsproces verschillend en soms gestoord kan verlopen. Bij jongeren met probleemgedrag blijkt dat de interpretatie van situaties inadequaat kan verlopen, waardoor ze verkeerd

ingeschat worden. Vanuit deze drie modellen (stressmodel, cognitieve model en ecologische model) zijn in de literatuur herhaaldelijk verbanden aangetoond tussen probleemgedrag aan de ene kant en schadelijke omgevingen en risicovolle persoonlijkheidsfactoren (waaronder ineffectieve copingstrategieën) aan de andere kant. Des te meer risicofactoren aanwezig zijn, des te groter de kans op het ontstaan van probleemgedrag.

2.4.3 Interventie niveaus bij sociale vaardigheidstrainingen

Volgens Overveld en Louwe (2005) zijn er verschillende niveaus te onderscheiden waarop sociale vaardigheidstrainingen ingezet kunnen worden. Zij maken in hun artikel over de effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs, een indeling in drie interventieniveaus. Zij beschrijven hierbij het Sociaal-Emotionele Vormings model van Matser, waarin gepleit wordt voor een systematische opbouw van interventies die leidt tot een optimale sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Dit model bestaat uit twee preventieve interventieniveaus en één curatief interventieniveau.

1. Het eerste preventieniveau bestaat uit het pedagogisch klimaat binnen de school. Binnen dit niveau vallen programma's die ontworpen zijn om de organisatie van klassen te verbeteren en op schoolniveau op elkaar af te stemmen.
2. Het tweede preventieniveau bestaat uit een algemene aanpak, die wordt ingevoerd wanneer scholen ervaren dat de leerlingen voortdurend onvoldoende sociaal gedrag vertonen in verschillende omgangssituaties. Dit is bijvoorbeeld het geval op scholen voor speciaal onderwijs voor kinderen en jongeren met ernstige gedragsproblemen. De interventieprogramma's binnen dit tweede niveau richten zich op het beïnvloeden van het gedragsrepertoire van de leerlingen in verschillende situaties. Binnen dit niveau vallen programma's die plaatsvinden in een schoolklas en zich richten op alle leerlingen van de groep. De leerlingen zijn vooraf dus niet geïndiceerd.
3. Binnen het curatieve niveau; de specifieke aanpak, is er wel sprake van geïndiceerde groepen.

2.4.4 Effecten van sociale vaardigheidstrainingen

Loeber, Slot en Sergeant (2001) constateren naar aanleiding van hun studie naar de omvang, oorzaken en interventies van ernstige en gewelddadige jeugddelinquenten, dat interventies vaak niet solide zijn opgezet en dat goede evaluaties vaak ontbreken.

Ook Boendermaker, Van der Veldt en Booy (2003) en Brezinka (2002) komen tot de conclusie dat hoewel er in de afgelopen jaren in Nederland zeer veel projecten en programma's geïnitieerd zijn, deze slechts zeer beperkt onderzocht zijn op hun effecten.

2.4.5. Voorwaarden voor mogelijk effectieve sociale vaardigheidstrainingen

Behalve onderzoek naar effecten van trainingen wordt in steeds meer onderzoeken ook het proces van trainen onderzocht. Steeds meer komt men tot de conclusie dat het niet nodig is nóg een training te ontwikkelen, maar belangrijker is dat onderzocht wordt wat precies wel en niet werkt in trainingen.

Effectonderzoek en meta-analyses hierover geven zowel een aantal problemen als een aantal terugkerende voorwaarden voor mogelijk effectieve sociale vaardigheidstrainingen aan. Eén van de grootste problemen die optreedt bij het aanleren van sociale vaardigheden is de generalisatie van deze vaardigheden. Vaak kunnen kinderen en jongeren de vaardigheden tonen in de trainingsgroep, maar niet daarbuiten.

Schuurman (1995) schrijft het volgende hierover.

“Om generalisatie te kunnen realiseren is vaak herhalen en oefenen van het nieuwe sociale gedrag een belangrijke voorwaarde. Wanneer niet genoeg geoefend wordt, of niet in verschillende situaties, zal vooral bij jongeren met psychiatrische stoornissen (zoals autisme spectrum stoornissen) geen generalisatie optreden en zal een training geen zichtbaar effect hebben” (blz 77)

Bijstra en Nienhuis (2003) geven aan dat generalisatie naar situaties in het dagelijks leven nauwelijks gerealiseerd wordt in sociale vaardigheidstrainingen. Dit maakt het, volgens hen, voor de jongere moeilijk om de vaardigheden ook daadwerkelijk in de dagelijkse praktijk toe te passen. Vaak herhalen door meer intensieve programma's en oefenen van de vaardigheden leidt niet alleen tot generalisatie, maar ook tot

effecten op lange termijn. De meest intensieve programma's over een langere tijd zijn over het algemeen de meest succesvolle.

Om het effect van sociale vaardigheidstrainingen te vergroten pleiten ze daarom voor een training waarbij de individuele jongere behandeld wordt samen met zijn sociale netwerk (school en thuis). Voor de school betekent dit dat de training in de klas plaats zou moeten vinden. De sociale vaardigheidstraining voor de daarvoor in aanmerking komende jongere(n) met sociale incompetentie heeft op deze manier een preventieve werking voor de rest van de klas, doordat zij meer sociale vaardigheden krijgen aangeleerd dan ze tot dan toe hebben.

2.4.6 Samenvatting

Op basis van de verschillende beschreven meta-analyses kan geconcludeerd worden dat een mogelijk effectieve sociale vaardigheidstraining aan een aantal voorwaarden zou moeten voldoen. Als eerste is het noodzakelijk om intensief en over langere tijd te trainen om generalisatie te kunnen bewerkstelligen. Tevens moeten situaties uit het dagelijks leven geoefend worden om tot een volledige generalisatie te kunnen komen. Ten tweede moet de jongere behandeld worden samen met zijn sociale netwerk. De ouders zouden een training moeten krijgen en op school zou de training in de klas moeten plaatsvinden. Als derde zouden sociale vaardigheidstrainingen in heterogene groepen, zoals een klas, moeten plaatsvinden. Jongeren kunnen op deze manier adequaat gedrag van de training én van elkaar leren. Als laatste komt uit de meta-analyses naar voren dat over het algemeen alleen (cognitief) gedragstherapeutische programma's effect hebben. Deze trainingen leren zowel sociaal cognitieve als probleemoplossende vaardigheden aan. Nieuwe trainingen zouden rekening moeten houden met deze voorwaarden voor mogelijk effectieve sociale vaardigheidstrainingen. Om trainingen zo effectief mogelijk in te zetten, is het noodzakelijk dat er een goed opgezet effectonderzoek naar de trainingen plaatsvindt.

2.5. Emotionele competentie van kinderen met ASS

Begeer (2007) geeft in zijn artikel aan wat het belang is van aandacht voor de emotionele competentie binnen een sova methode. Hij schrijft:

“Emotionele competentie kan niet gedefinieerd worden zonder de wisselwerking met sociale competentie te benadrukken” (blz 8)

In het onderzoek van (2007) lezen we dat de emotionele ervaringen en reacties zijn ingebed in sociale relaties en emoties worden betekenisvol door de interactie met anderen. De expressie van emoties heeft een enorme impact op onze sociale interacties. Door emoties te uiten geven we onze interne toestand aan, wat reacties uitlokt van onze sociale omgeving.

Begeer geeft de volgende conclusie en aanbevelingen met betrekking tot emotionele competentie. De diagnostische criteria van de DSM voor een autistische stoornis bevatten duidelijke verwijzingen naar tekortkomingen in de emotionele competentie. Men zou verwachten dat deze tekortkomingen gevestigd worden in het wetenschappelijk onderzoek op dit gebied. Ten dele bleek dit ook het geval te zijn. Daarnaast bleek een aanzienlijk aantal onderzoeken te wijzen op onverwacht sterke vaardigheden van kinderen met zowel LFASS (Low Functioning Autisme Spectrum Stoornis) als HFASS. (High Functioning Autisme Spectrum stoornis). De samenhang tussen wetenschappelijke bevindingen en de diagnostische criteria bij kinderen met ASS hangt voor een belangrijk deel af van de leeftijd en het intelligentieniveau van de kinderen en de context waarbinnen zij onderzocht zijn.

Integratie van wetenschap bevindingen en diagnostische onderzoeks aanbevelingen:

De vergelijkbaarheid tussen wetenschappelijk en klinisch onderzoek naar de emotionele competentie van kinderen met ASS kan verbeteren indien rekening wordt gehouden met het soort kinderen dat aan het onderzoek meedoet.

Het subtype en de ernst van de ASS stoornis zijn vastgesteld, informatief om kinderen in te delen aan de hand van hun sociale interactie, communicatie en adaptieve gedragingen, naar aanleiding van de Wing en Gould classificatie. Deze classificatie geeft informatie over de mate waarin kinderen sociale input zoeken in hun omgeving, wat gevolgen kan hebben voor de ontwikkeling van emotionele competenties.

De huidige onderzoeken naar ASS zijn gericht op schoolgaande kinderen met een normale intelligentie.

Wetenschappelijk onderzoek benadrukt geïsoleerde vaardigheden in expliciete gestructureerde situaties terwijl diagnostisch onderzoek zich vaker baseert op het functioneren in alledaagse situaties. Dit veroorzaakt een afstand tussen beide disciplines, om dit te verminderen is mogelijk als wetenschappelijk en diagnostisch

onderzoek sterker benadrukken in welke mate het gedrag van kinderen spontaan voorkomt in alledaagse situaties, of dat het tot stand komt op basis van gestructureerde en expliciete aanwijzingen.

2.6 De methode so&co VSO Het Mozaiek Almelo

Knol (2004/2005) geeft aandacht aan de volgende aspecten met betrekking tot de theorie over de So&Co training die nu gehanteerd wordt.

2.6.1 Uitgangspunten van de So&Co methode:

Bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis geldt als diagnostisch kenmerk dat er sprake moet zijn van problemen in de sociale interactie. Kenmerkend voor hen is dat op het vlak van de waarneming en betekenisverlening van de waarneming informatie anders gecodeerd en geïnterpreteerd wordt. Voor een sociale leerlijn betekent dit dat er geen gebruik gemaakt kan worden van gebruikelijke methoden, maar gezocht en gewerkt moet worden aan een specifieke op de doelgroep gerichte aanpak. Een aanpak die in eerste instantie veel aandacht besteed aan waarnemen en daarna zich zal moeten richten op de betekenisverlening van die waarneming: wat betekent wat ik zie en wat houdt dat in voor mijn handelen.

Als school is er de wens om deze leerlingen met dit sociale tekort te helpen. Je moet iets snappen van de emoties van een ander om tot handelen te kunnen komen: hiervoor moet je kunnen waarnemen, interpreteren en deze informatie gebruiken in de aanzet van je handelen, daarna ga je het handelen afstemmen op de reactie op jouw gedrag. Daarom moet de sociale leerlijn bestaan uit een component sociale cognitie en een component sociale betekenisverlening leidend tot sociaal handelen.

2.6.2. ToM-score en methodieken

In het schooljaar 2004-2005 is een sociale cognitie training ontwikkeld en deze wordt jaarlijks bij leerlingen van de onder- en middenbouw uitgevoerd op basis van een ToM-score. Gebleken is dat door de uitbreiding van de leerlingpopulatie met jongere leerlingen er behoefte bestaat aan een aangepaste versie die nog meer nadruk legt op het waarnemen en leren herkennen van gedrag en emoties voor de jongste leerlingen.

Voor de midden- en bovenbouw bestaat er behoefte aan een samenhangend les aanbod waarbij steeds meer de nadruk wordt gelegd op het interpreteren van gedrag en emoties en doorgewerkt kan worden in de richting van het zelfstandig leren aansturen van de eigen handelingen, houdingen en gedrag. De leerbaarheid op dit vlak is mede bepalend voor de toekomst mogelijkheden van zo'n leerling.

2.6.3. Vormingsaanbod

In het vormingsaanbod moet vanuit theoretische en praktische kennis en ervaring een programma opgezet worden. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de sterke aspecten van allerlei methodieken en middelen (PAD-programma, Het Blauwe Boek, etc.). Vanuit didactisch oogpunt is het belangrijk om elke vormingsactiviteit volgens een zelfde stramien te laten verlopen. Het basis idee is om een onderwerp te verdelen in algemene leer- en oefenopdrachten en verdiepingsopdrachten. Zo zou je een maand lang met diverse activiteiten kunnen stilstaan bij het onderwerp en dit onderwerp jaarlijks laten terugkomen, maar dan in een versie voor een wat oudere doelgroep. Ook de voorbeelden kunnen zo in de loop van de tijd worden aangepast aan leeftijdsadequate situaties. Er wordt in de aanpak gebruik gemaakt van cognitief therapeutisch kader.

2.6.4. Uitvoering

Belangrijk lijkt dat de vorming in de klas gegeven wordt door het personeel van de groep. De inhoud van de les wordt dan niet alleen tijdens het vormingsuur aangeboden, maar 'ongemerkt' wordt de inhoud de hele dag door benoemd of herinnert op een praktisch toepassingsmoment. Het vormingsaanbod wordt zo eigenlijk veel groter dan een uurtje in de week. Training van het personeel is daarvoor erg belangrijk.

Rode draad:

TOM/SOCO Sociale cognitie		SOVO Sociale vorming	Grewel Sociale vorming en communicatie	Ik ben speciaal Psycho-educatie
Doel: observeren en waarnemen		Doel: interpreteren leidend tot handelen	Doel: handelen en duiden	Doel: psycho- educatie en consequenties voor je handelen
< 6 jaar	6-8/9 jaar	8/9 - 12 jaar	12 – 14 jaar	> 14 jaar

2.6.5. Werkwijze, aanpak en differentiatie

De werkwijze bij de ToM-training/SoCo-training is dat er gewerkt wordt met een geselecteerd groepje leerlingen (maximaal 4 leerlingen) op basis van de ToM-test-score. Met deze leerlingen wordt gedurende 10 weken door de klassenassistent en de orthopedagoog gewerkt volgens de handleiding. De sterke kant van de training is dat de assistent zowel bij de training aanwezig is, als ook tijdens de reguliere lessen en vrije momenten waardoor zij/hij bij de leerling terug kan komen op wat er in de training is geleerd. Hiermee kan aangesloten worden bij de concrete situatie, hetgeen voor een leerling met een autisme spectrum stoornis essentieel is (problemen met transfer worden zo beperkt).

De emoties boos, blij, bang, bedroefd (verdrietig) worden in deze training aangepakt. Er zijn twee keer voor- en nametingen uitgevoerd bij de deelnemende leerlingen met een positief resultaat. Hierbij moet wel aangetekend worden dat bij de eerste ronde de testleidster onbekend is en bij de hertest de leerlingen deze persoon voor een deel wel kennen (testleidster is ook deels de trainster geweest) en er is geen controlegroep geweest.

De werkwijze in de midden- en bovenbouw zou in tegenstelling tot het bovenstaande een klassikale vorm moeten krijgen, waarbij ook met subgroepen gewerkt kan worden. De trainingsmomenten worden door de groepsleerkracht en de assistent

uitgevoerd. In het schooljaar 2008-2009 moet het bestaande en ontwikkelde materiaal in een reeks onderwerpen verwerkt worden.

Emoties zoals in de SoCo-training worden opnieuw opgepakt, maar nu op een manier die bij een oudere leeftijd passend is. Vooral de emotie Bang (of angst(ig)) is erg belangrijk, omdat dit een emotie is die bij veel kinderen met een autisme spectrum stoornis voor komt. Uitbreiding met een aantal emoties is belangrijk. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan 'boos' worden, hoe ga je hiermee om en hoe kan je op een handige manier duidelijk maken dat je boos bent, je onheus bejegend voelt of je tekort gedaan voelt.

2.6.6. Thema's en onderliggende methodiek

Er wordt gewerkt met een tiental thema's waarvan er 8 door de orthopedagogen worden bepaald en de overige twee met de leerkrachten worden vastgesteld.

Thema's aan leerkrachten voorleggen hoe de thema's vorm te geven en in welke volgorde. Van elk thema wordt een les gemaakt met daarin een onderverdeling omtrent de emotie bij jezelf; de emotie in relatie met een bekende; de emotie in relatie met een onbekende, de emotie van de ander gericht op jou (van bekende en onbekende/ kind of volwassene).

De concrete thema's betreffen de volgende basisemoties

- Boos, blij, verdrietig, bang, jaloers
- Samenspelen (met bekenden en onbekenden; met kinderen en volwassenen, buiten en binnen, met en zonder regels),
- Delen met een ander,
- Verliefd
- Er zal zowel gewerkt worden aan uitbreiding met andere emoties maar ook naar een stuk verdieping van (beetje boos, naar heel boos) dan wel naar een combinatie van verbreding en verdieping gestreefd worden.

De basisopzet van een lesonderwerp is hieronder in schema weer gegeven:

Boos		
Bij jezelf		
Methodiek/ structuur -(strip)verhaal - plaat - video/DVD - luisterverhaal - -	G G G G	Communicatievorm: stripverhalen, afstreeplijsten, tekenen, rollenspelen, (vast/vrij verhaal),
Differentiatie: het eigen verhaal	Eigen G G G G	

Een ander belangrijk thema dient te zijn hoe je sociale interactie moet begrijpen, hoe je ermee om kunt gaan en hoe je een start kunt maken met vriendschappen.

Vriendschap kan ook wel eens tot verliefdheid leiden wat is verliefd en hoe ga je daar mee om?

Het gaat dan om contacten met volwassenen (bekend en onbekend) of met leeftijdgenoten (bekend en onbekend). Ook hierbij geldt weer de reeks: waarnemen wat er gebeurt, komen tot adequate betekenisverlening en daar je gedrag op afstemmen. Differentiëren binnen klassenverband zal noodzakelijk zijn en in de werkbladen moeten worden meegenomen.

De onderliggende methodiek van elk onderwerp is gestoeld het 4-G model (gebeurtenis, gevoel, gedachte, gedrag). Daarnaast is gebleken dat de verschillen tussen de leerlingen met autisme erg groot is en dat wat ze kunnen vertellen zo nu en dan iets anders is dan wat ze zelf daadwerkelijk voelen. Aan het eind van de ontwikkelfase zullen er een reeks aan lespakketten ontwikkeld zijn welke concentrisch zijn opgebouwd met een stuk herhaling van eerdere leerstof voor leerlingen die later op Het Mozaïek zijn ingestroomd.

De communicatie tijdens de trainingsmomenten luistert erg nauw: je dient heel helder en heel concreet te zijn naast het direct aansluiten bij de dagelijkse werkelijkheid zoals de leerling die kent en ervaart. Werken met visualisaties, met vragen/aankruis/afstreeplijsten werkt hierbij zeer verhelderend (zowel voor de

leerling als de leerkracht). Maar ook concreet laten zien in de vorm van film/fotomateriaal of rollenspel.

2.6.7. Tijdspad:

Om een beeld te krijgen wat er wanneer behandeld dient te worden binnen één jaar is er een tijdspad gemaakt.

Augustus/september:	Inventariseren beschikbare en ontwikkelde middelen
September/oktober:	Lespakket boos worden I
November/december:	Lespakket samenspelen (bekende kinderen) Lespakket boos worden I uitproberen
Januari/februari:	Lespakket bang/angst Lespakket samenspelen (bekende kinderen) uitproberen Lespakket boos worden I aanpassen
Maart/april:	Lespakket samenspelen (relaties, verliefd worden) Lespakket bang/angst uitproberen Lespakket samenspelen (bekende kinderen) aanpassen
Mei/juni:	Lespakket samenspelen (relaties, verliefd worden) Lespakket bang/angst aanpassen
Augustus/september aanpassen	Lespakket samenspelen (relaties, verliefd worden)

2.6.8 Doelen So&Co (per leerjaar)

Hieronder staan de gestelde doelen die in het handelingsplan opgenomen worden van de leerling die de lessen gaat volgen. Op deze manier kan er gemeten worden of het doel aan het eind van een periode bereikt is.

Leerjaar 1

Sociaal doel:

Naam leerling werkt dit schooljaar constructief mee aan de lessen So&Co. Naam leerling kan een gesprekje beginnen, luisteren naar een ander, iets vragen, nee-zeggen, omgaan met kritiek en kan in een concrete situatie de stappen van het GGGG-model toepassen.

Middel: So&Co-training

Emotioneel doel:

Naam leerling werkt dit schooljaar constructief mee aan de lessen So&Co. Naam leerling herkent en benoemt 4 van de 8 aangeboden emoties en kan het onderscheid tussen fysisch en mentaal maken.

Middel: So&Co-training

Leerjaar 2

Sociaal doel:

Naam leerling werkt dit schooljaar constructief mee aan de lessen So&Co. Naam leerling beheerst de aanpak om tot samenwerken te komen, hij weet hoe je vriendschappen en relaties kunt aangaan en continueren en hij weet hoe je een ontstaan conflict op een sociaal handige manier kan aanpakken en tot een oplossing brengen.

Middel: So&Co-training

Emotioneel doel:

Naam leerling werkt dit schooljaar constructief mee aan de lessen So&Co. Naam leerling herkent en benoemt 4 van de 8 aangeboden emoties en kan second order belief (denken over denken van een ander) processen herkennen.

Middel: So&Co-training

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 verantwoording en onderzoekstrategie

3.1.1 Inleiding

In hoofdstuk 1 heb ik de vraag gesteld of de methode So&Co die nu gebruikt wordt op VSO Het Mozaïek passend is bij de doelgroep, jongeren met een autisme spectrum stoornis tussen de 12 en 14 jaar en of hij werkbaar is voor de leerkrachten. Deze vraag is geformuleerd in de volgende centrale onderzoeksvraag.

- Is de methode so&co die nu gehanteerd wordt op Het Mozaïek passend bij de doelgroep, jongeren met een autisme spectrum stoornis tussen de 12 en 14 jaar werkbaar voor de leerkrachten?

Om hier antwoord op te krijgen zal ik de volgende deelvragen gaan beantwoorden.

3.1.2 Deelvragen:

- Wat is ASS?
- Wat verstaan we onder sociale competentie?
- Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?
- Hoe ervaren de leerkrachten het geven van de so&co lessen?
- Tot in hoeverre beklijft de aangeboden lesstof voor onze leerlingen met ASS volgens de leerkrachten?

3.2 Verantwoording onderzoeksstrategie

Kallenberg e.a (2007) zeggen over het kiezen van een onderzoeksstrategie dat je onderzoek op heel verschillende manieren kunt doen, met behulp van verschillende methoden. Bovendien zijn er allerlei technieken beschikbaar, die je afhankelijk van de methode die je kiest kunt toepassen. Die technieken zijn de hulpmiddelen waarmee je onderwijskundig onderzoek kunt verrichten.

Om antwoord te kunnen geven op de gestelde deelvragen is gekozen voor een evaluerend onderzoek. De onderzoeker probeert hierbij vast te stellen of een ingreep of een gebeurtenis tot veranderingen heeft geleid. Evaluatie-onderzoek wordt

volgens van der Zee (2004) getypeerd met een vraagstelling als: "Is er een verschil als gevolg van"

Er is gekozen voor een vragenlijst voor de zowel de leerlingen als de leerkrachten. Op deze manier wordt er gemeten hoe de lessen ervaren worden. Er wordt een nulmeting gehouden en een meting na een periode van een half jaar. Na deze meting kan een conclusie getrokken worden.

Hieronder beschrijf ik welke onderzoeksstrategieën ik ga gebruiken om de deelvragen te beantwoorden. Ik heb voor deze manier gekozen omdat het overzichtelijk is en er uiteindelijk een duidelijk antwoord komt op de deelvragen

Ik ga hiervoor de volgende strategie gebruiken.

- Literatuuronderzoek

Wat is ASS?

Hoe sociaal competent zijn leerlingen met ASS?

Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?

- Vragenlijsten 0-meting en na 20 lessen

Tot in hoeverre beklijft de aangeboden lesstof?

- Interview met Nico Knol

Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?

- Interview met de docenten

Hoe ervaren de docenten het geven van de so&co lessen?

3.2.1 Stappenplan onderzoek

In het schema hieronder beschrijf ik aan de hand van een stappenplan, welk middel, waarom, met wie en wanneer ik aan dit onderzoek heb gewerkt.

Data verzamelen	Doel	Bron	Tijdpad
Literatuur-onderzoek	Om een algemeen beeld te krijgen van de stoornissen die er binnen de ASS problematiek zijn	American psychiatric association.	Januari 2010
Literatuur-onderzoek	Om een beeld te krijgen over de so&co lessen die nu gegeven door middel van de theorie hierover te bestuderen	Nico Knol	Januari 2010
Literatuur-onderzoek	Om een beeld te krijgen van de onderzoeken die al gedaan zijn naar de resultaten van sociale vaardigheidstrainingen	Sander Begeer, Hans M. Koot, Carolien Rieffe, Mark Meerum Terwogt & Hedy Stegge. Van Leeuwen & Aarsen Van Bilsen, Jonkers, Schuurman & Swager	Januari 2010
Lezing	Om een beeld te krijgen van de manier waarop een leerling met autisme de sociale vaardigheden kan ontwikkelen/leren	P. Vermeulen, Autisme Centraal in Gent	10 februari 2010
Vragenlijst	Om het startniveau te meten	Leerlingen van de B en C klas	Begin van het schooljaar 2009
Vragenlijst	Om het eindniveau te meten	Leerlingen van de B en C klas	April/mei 2010

Data verzamelen	Doel	Bron	Tijdpad
Vragenlijst	Om het startniveau te meten	Leerkrachten van de B en C klas	April/mei 2010
Interview	Om inzicht te krijgen in de meerwaarde van de door hem ontwikkelde methode	Literatuuronderzoek en interview met Nico Knol	April/mei 2010
Interview	Om inzicht te krijgen in hoe leerkrachten van een cluster 4 school de so&co methode ervaren	Interview 3 collega's die de so&co lessen al geven	April/mei 2010

Betrouwbaarheid van het onderzoek

“Om de betrouwbaarheid van je onderzoek zo hoog mogelijk te maken, moet je jezelf steeds kritisch te aanzien van je eigen werk opstellen” ((blz204Harink en Kallenberg).

De betrouwbaarheid van het onderzoek wordt bevestigd doordat er zowel in de begin meting als in de eindmeting dezelfde vragenlijsten bij de leerlingen en leerkrachten afgenomen wordt. De vragenlijsten zijn gebaseerd op de onderwerpen die aan bod komen tijdens de So&Co lessen.

Validiteit van het onderzoek

De vragenlijsten zijn afgestemd op de onderwerpen die in de lessen aan bod komen. Om ervoor te zorgen dat de lijsten volledig, helder en nauwkeurig waren heb ik eerst feedback gevraagd aan een collega die de So&Co lessen geeft.

Triangulatie

Door middel van de begin meting en de eindmeting zal er een op feiten gebaseerde conclusie getrokken kunnen worden waaruit zal blijken hoe de leerlingen en leerkrachten de methode So&Co hebben ervaren.

Hoofdstuk 4. Data analyse en resultaten

Data-analyse

De onderzoeksresultaten zijn geanalyseerd aan de hand van literatuur studie, vragenlijsten voor de leerlingen en leerkrachten en een interview met de ontwikkelaar van de So&Co methode.

Om een duidelijk beeld te krijgen over de theorie omtrent de onderzoeksvraag is er een keuze gemaakt over de uitgewerkte theorie. Uit het interview is een samenvatting gemaakt en de vragenlijsten zijn uitgewerkt door middel van grafieken.

Resultaten

De resultaten van het onderzoek worden hieronder aan de hand van de deelvragen van het onderzoek beschreven. Vanuit de theorie worden de volgende deelvragen beantwoord. Wat is ASS. Wat verstaan we onder sociale competentie? Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?

4.1 Wat is ASS?

Door het bestuderen van de literatuur heb ik een duidelijk beeld gekregen van de verschillende stoornissen die er binnen het ASS bestaan.

Voor een heldere kadering rondom het begrip ASS is er gekeken naar de omschrijving volgens de American Psychiatric Association (1994)

Hieronder volgt een overzicht over de verschillende vormen die er bestaan omtrent de stoornissen binnen het autisme spectrum:

Onder de Pervasieve ontwikkelingsstoornissen valt:

- *Autistische stoornis:*
Kwalitatieve beperkingen in de sociale interactie, taal zoals te gebruiken in sociale communicatie, of symbolisch of fantasiespel.
- *Stoornis van Rett; (Retts Disorder)*
Er is sprake van een afname van de schedelgroei tussen 5 en 48 maanden. Daarnaast is er sprake van het verlies van handvaardigheden, stereotye handbewegingen, verlies van sociale betrokkenheid, slechte motorische

coördinatie en ernstige beperkingen in de ontwikkeling van de expressieve en receptieve taal met ernstige psychomotorische achterstand.

- *Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd.*

Verlies van verworven vaardigheden op de volgende terreinen:

Taal, sociale vaardigheden, zindelijkheid, spel en motorische vaardigheden.

Kwalitatieve beperkingen in de sociale interacties.

- *Stoornis van Asperger (Aspergers Disorder)*

De stoornis van Asperger wordt in de DSMIV omschreven aan de hand van dezelfde criteria als de autistische stoornis (299.00) met uitzondering van de beperkingen in de communicatie

- *Pervasieve ontwikkelingsstoornis; niet anders omschreven (met inbegrip van Atypisch autisme)*

Deze categorie moet gebruikt worden als er een ernstige en pervasieve beperking is in de ontwikkeling van de wederkerige sociale interactie of van de verbale en non-verbale communicatieve vaardigheden, of als stereotiep gedrag.

4.2 Wat verstaan we onder sociale competentie?

Om hier een antwoord op te krijgen ben ik mij gaan verdiepen in een artikel over emotionele competentie geschreven van Begeer (2007) en met betrekking tot de affectieve ontwikkeling van mensen met autisme heb ik een lezing bijgewoond gegeven door Vermeulen (2010).

Begeer (2007) geeft in zijn artikel aan wat het belang is van aandacht voor de emotionele competentie binnen een sova methode. Hij schrijft:

- *Emotionele ervaringen en reacties zijn ingebed in sociale relaties en emoties worden betekenisvol door de interactie met anderen.*
- *De expressie van emoties heeft een enorme impact op onze sociale interacties.*

- *Door emoties te uiten geven we onze interne toestand aan, wat reacties uitlokt van onze sociale omgeving.*
- *De samenhang tussen wetenschappelijke bevindingen en de diagnostische criteria bij kinderen met ASS hangt voor een belangrijk deel af van de leeftijd en het intelligentieniveau van de kinderen en de context waarbinnen zij onderzocht zijn.*
- *De huidige onderzoeken naar ASS zijn gericht op schoolgaande kinderen met een normale intelligentie.*
- *Wetenschappelijk onderzoek benadrukt geïsoleerde vaardigheden in expliciete gestructureerde situaties terwijl diagnostisch onderzoek zich vaker baseert op het functioneren in alledaagse situaties.*
- *Dit veroorzaakt een afstand tussen beide disciplines, om dit te verminderen is mogelijk als wetenschappelijk en diagnostisch onderzoek sterker benadrukken in welke mate het gedrag van kinderen spontaan voorkomt in alledaagse situaties, of dat het tot stand komt op basis van gestructureerde en expliciete aanwijzingen.*

Vermeulen (2010) schrijft de volgende conclusie over autisme en sociale competentie

- *Sociale competentie vraagt erg veel contextgevoeligheid.*
- *Veel sociale problemen in autisme kunnen gelinkt worden aan een verminderde contextuele sensitiviteit.*
- *Mensen met autisme ervaren minder last van hun onvermogen zich te kunnen verplaatsen in de gevoelens van andere mensen. Het is hun omgeving die hier juist moeite mee heeft. Het is daarom belangrijk om vanuit concrete en voor de persoon nuttige situaties en contexten te vertrekken.*
- *Sociale competentie moet niet gezien worden als het resultaat en niet als een einddoel*

4.3 Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?

Om een antwoord te kunnen geven op deze deelvraag en een duidelijke omschrijving te geven van hoe een sova training eruit behoort te zien heb ik mij verdiept in het onderzoek van Van Bilsen, et al, van der Zee et al. Ringrose en Nijenhuis, Sanders-Woudstra en Verhulst (2007) welke beschreven staat in paragraaf 4.3.1).

Tevens heb ik gekeken naar de theorie omtrent de So&Co methode dit gehanteerd wordt binnen VSO Het Mozaïek gemaakt door Knol (2005) en heb ik hem hierover Geïnterviewd. De resultaten hiervan zijn te lezen in paragraaf 4.3.2

4.3.1 Voorwaarden voor een effectieve sociale vaardigheidstraining

Op basis van de verschillende beschreven meta-analyses kan geconcludeerd worden dat een mogelijk effectieve sociale vaardigheidstraining aan een aantal voorwaarden zou moeten voldoen.

- *Het is noodzakelijk om intensief en over langere tijd te trainen om generalisatie te kunnen bewerkstelligen.*
- *Situaties uit het dagelijks leven moeten geoefend worden om tot een volledige generalisatie te kunnen komen.*
- *De jongere moet behandeld worden samen met zijn sociale netwerk. De ouders zouden een training moeten krijgen en op school zou de training in de klas moeten plaatsvinden.*
- *De vaardigheidstrainingen zouden in heterogene groepen, zoals een klas, moeten plaatsvinden.*
- *Jongeren kunnen op deze manier adequaat gedrag van de training én van elkaar leren.*
- *Als laatste komt uit de meta-analyses naar voren dat over het algemeen alleen (cognitief) gedragstherapeutische programma's effect hebben. Deze trainingen leren zowel sociaal cognitieve als probleemoplossende vaardigheden aan.*

4.3.2 De methode So&Co op VSO Het Mozaïek te Almelo

Theorie methode So&Co

Om antwoord te krijgen op deze heb ik mij eerst verdiept in de theorie die er over de methode die wij op school hanteren bestaat.

- *In het schooljaar 2004-2005 is een sociale cognitie training ontwikkeld en deze wordt jaarlijks bij leerlingen van de onder- en middenbouw uitgevoerd op basis van een ToM-score.*
- *Kenmerkend voor hen is dat op het vlak van de waarneming en betekenisverlening van de waarneming informatie anders gecodeerd en geïnterpreteerd wordt. Voor een sociale leerlijn betekent dit dat er geen gebruik gemaakt kan worden van gebruikelijke methoden, maar gezocht en gewerkt moet worden aan een specifieke op de doelgroep gerichte aanpak.*
- *Belangrijk lijkt dat de vorming in de klas gegeven wordt door het personeel van de groep.*
- *De werkwijze bij de ToM-training/SoCo-training is dat er gewerkt wordt met een geselecteerd groepje leerlingen (maximaal 4 leerlingen) op basis van de ToM-test-score. Met deze leerlingen wordt gedurende 10 weken door de klassenassistent en de orthopedagoog gewerkt volgens de handleiding.*
- *De onderliggende methodiek van elk onderwerp is gestoeld op het 4-G model (gebeurtenis, gevoel, gedachte, gedrag).*
- *Aan het eind van de ontwikkelfase zullen er een reeks aan lespakketten ontwikkeld zijn welke concentrisch zijn opgebouwd met een stuk herhaling van eerdere leerstof voor leerlingen die later op Het Mozaïek zijn ingestroomd.*
- *Er wordt gewerkt met visualisaties, vragen/aankruis/afstreeplijsten*

Interview methode So&CO

Hieronder volgt een samenvatting van een interview met de ontwikkelaar van de methode die gehanteerd wordt op het VSO Het Mozaïek: in de bijlage is het volledige interview toegevoegd

Volgens Knol(2010) is het belangrijk om jongeren met ASS die sociale vaardigheidstraining krijgen de kans te geven om te leren hoe je je handiger in de sociale wereld kunt bewegen en je kunt gedragen. Onze maatschappij vraagt vooral afstemmen en stress bestendigheid en dat zijn dingen die ASSers niet kunnen. Dus moet je het ze leren.

De methodes die als standaard worden (Leefstijl) aangeboden gaan volgens Knol (2010) uit van een 'cultuurtje' op school. Inhoudelijk gaat de methode er van uit dat leerlingen heel verbaal zijn, zich goed kunnen uiten, in het dagelijks leven deelnemen

aan vele sociale interacties op school, thuis en vrije tijd. Al deze aspecten zijn niet van toepassing op leerlingen van Het Mozaïek. Daarnaast is hun handicap een sociale, waarbij ze in de communicatie problemen ervaren.

Dus bleef er volgen Knol(2010) niets anders over dan zelf iets te bedenken waarbij hij gebruik gemaakt heeft van allerlei bestaande stukjes (PI-Duivendrecht, verschillende angsttrainingen, behandelend trainen, etc.

Het uitgangspunt van de door Knol (2010) ontwikkelde is het 'autistisch denken': hoe signaleren zij bij zichzelf, in hun omgeving sociale, communicatieve en relationele aspecten en hoe duiden zij die en wat gaan ze er vervolgens mee doen. In de werkbladen is geprobeerd zo dicht mogelijk bij het dagelijks leven van een kind met autisme te blijven en de voorbeelden zo omgevormd dat ze passender zijn.

Volgens Knol (2010) heb je als leerkracht resultaat geboekt als leerlingen met plezier aan de lessen meedoen en erop terugkijken, wat kennis hebben opgedaan en deze misschien wel weten toe te passen.

Hierboven zijn vanuit de bestudering van de theorie en een interview de volgende drie deelvragen beantwoord. Wat is ASS, wat verstaan we onder sociale competentie en hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?

Hieronder de beschrijving aan de hand van de in praktijk uitgezette vragenlijsten en enquête de resultaten van de resterende drie deelvragen.

4.4.1 Hoe ervaren de leerkrachten het geven van de So&Co lessen?

Over het algemeen wordt er door de leerkrachten ervaren dat er veel voorbereidend werk gaat zitten in de lessen. Ook mist er beeldmateriaal om de les boeiend te maken.

Er wordt aangegeven dat het geven van de SO&CO niet werkt als het klassikaal wordt gegeven. Er is een pilot geweest van 2 leerkrachten in de klas waarin naar voren kwam dat het voor de lessen SO&CO belangrijk is om in kleine groepen te werken. De grote groepen zijn erg onveilig voor de leerlingen en daarbij loop je in grote groepen het doel voorbij van SO&CO.

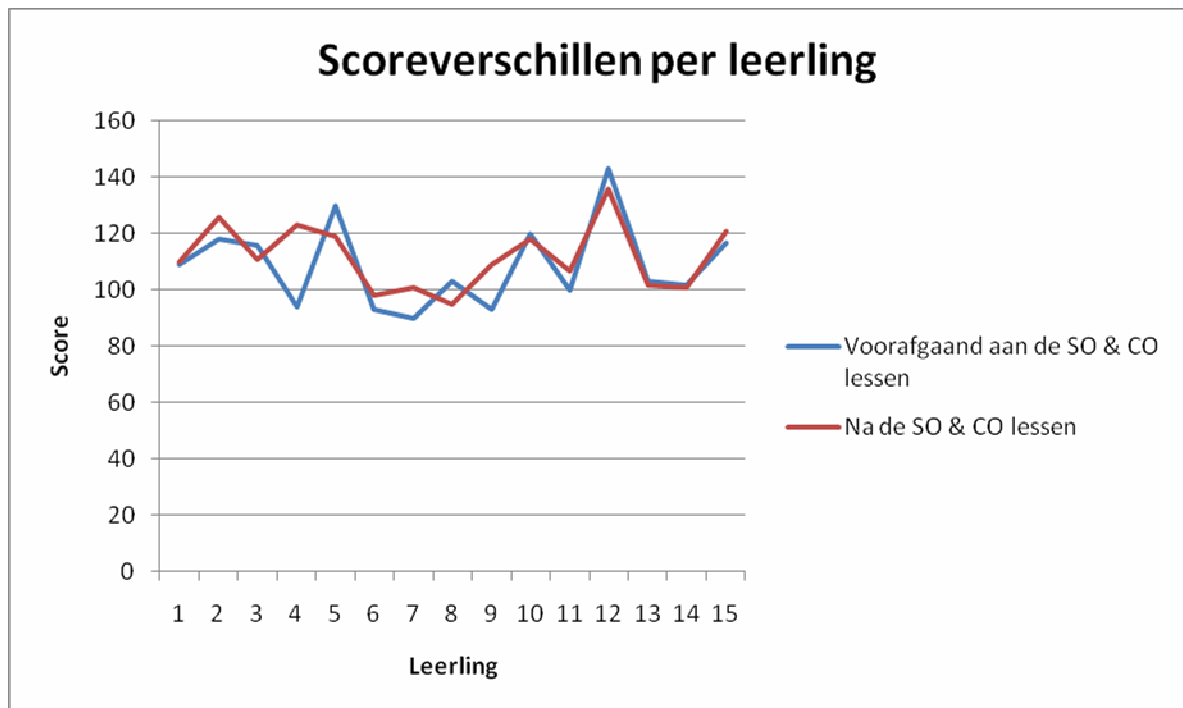
Er wordt aangegeven dat stagiaires wel een groepje kunnen draaien, vooral omdat zij vanuit hun school op sociaal-emotioneel gebied leerdoelen hebben. En daarbij is

het voor de leerling juist goed om deze lessen te volgen bij iemand anders dan hun mentor.

Ook wordt door de leerkrachten aangegeven dat op het organisatorische gebied problemen worden ondervonden. Daarnaast zijn vaak de benodigde materialen niet op school aanwezig. Er wordt een idee geopperd dat er meer vrijheid in de aan te bieden so&co les zou moeten zitten. De lessen aanpassen op actuele thema's en periodes.

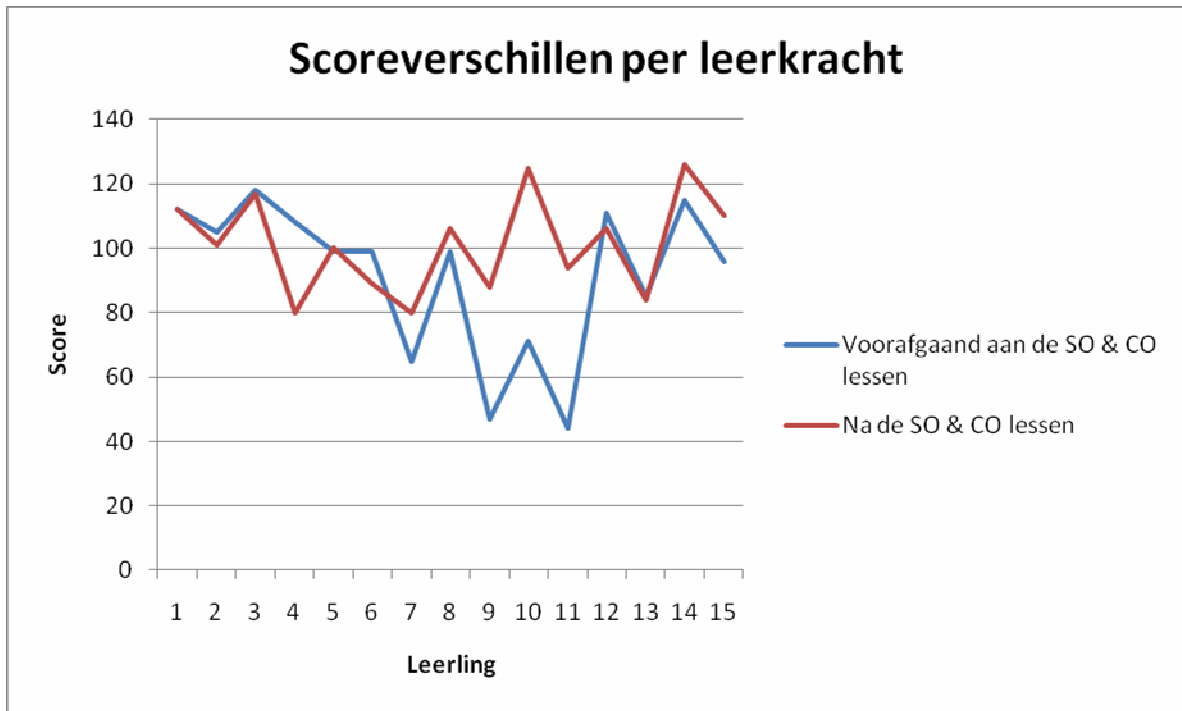
4.4.2 Hoe ervaren de leerlingen de So&co lessen?

Hieronder staat in grafieken de resultaten van de vragenlijsten die door de leerlingen ingevuld zijn:



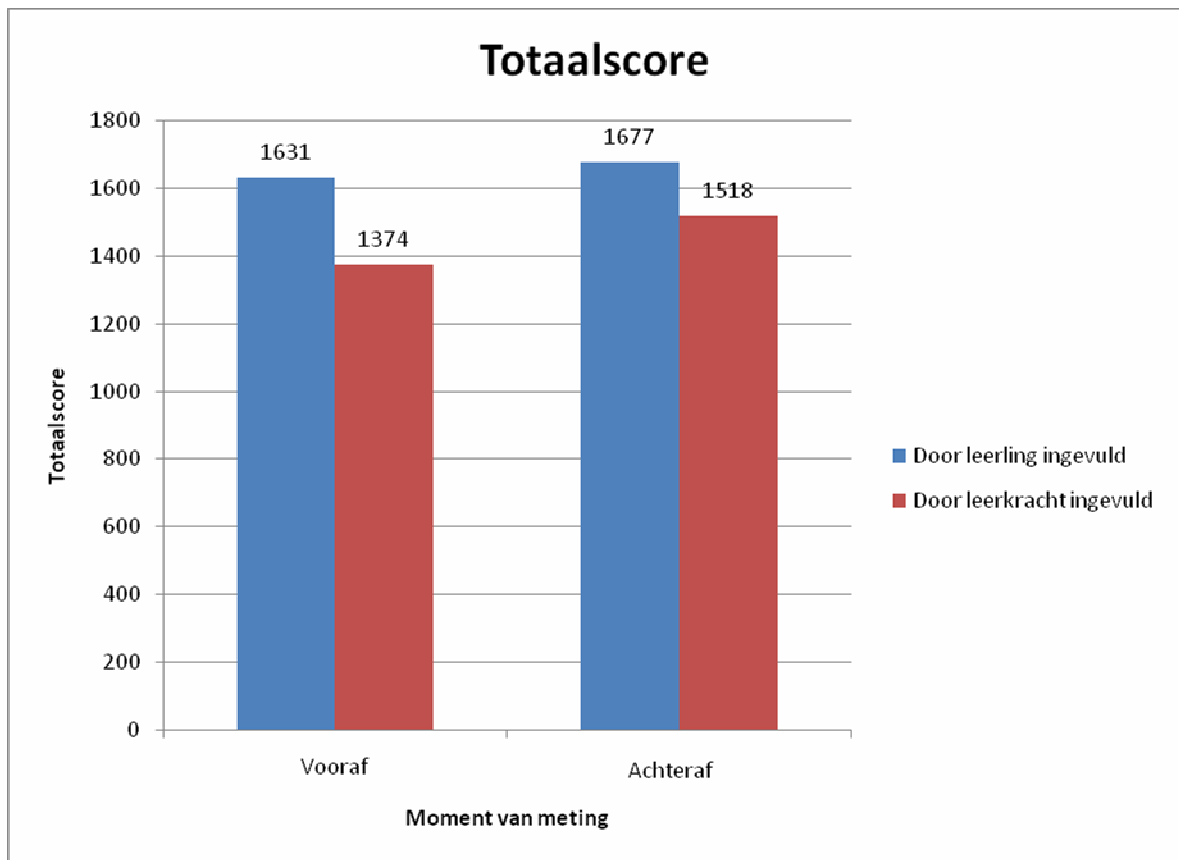
4.4.3 Tot in hoeverre bekijft de aangeboden lesstof voor onze leerlingen met ASS volgens de leerkrachten?

Hieronder staat in grafieken de resultaten van de vragenlijsten die door de leerkrachten ingevuld zijn:



4.4.3 Overzicht van de totaalscores?

Hieronder staan in 1 grafiek de resultaten van de vragenlijsten die door de leerlingen en leerkrachten ingevuld zijn:



Hoofdstuk 5 Conclusies

Om tot een antwoord te komen op de onderzoeksvraag staan hieronder de conclusies van de deelvragen.

5.1 Wat is ASS?

Onder de Pervasieve ontwikkelingsstoornissen valt:

- *Autistische stoornis:*
- *Stoornis van Rett; (Retts Disorder)*
- *Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd.*
- *Stoornis van Asperger (Aspergers Disorder)*
- *Pervasieve ontwikkelingsstoornis; niet anders omschreven (met inbegrip van Atypisch autisme)*

5.1.2 Hoe sociaal competent zijn leerlingen met ASS?

Veel sociale problemen in autisme kunnen gelinkt worden aan een verminderde contextuele sensitiviteit.

Mensen met autisme ervaren minder last van hun onvermogen zich te kunnen verplaatsen in de gevoelens van andere mensen. Het is hun omgeving die hier juist moeite mee heeft. Het is daarom belangrijk om vanuit concrete en voor de persoon nuttige situaties en contexten te vertrekken.

Sociale competentie moet niet gezien worden als het resultaat en niet als een einddoel

5.1.3 Hoe dient de sociale vaardigheidstraining eruit te zien binnen deze doelgroep?

- *De samenhang tussen wetenschappelijke bevindingen en de diagnostische criteria bij kinderen met ASS hangt voor een belangrijk deel af van de leeftijd en het intelligentieniveau van de kinderen en de context waarbinnen zij onderzocht zijn.*

Op basis van de verschillende beschreven meta-analyses kan geconcludeerd worden dat een mogelijk effectieve sociale vaardigheidstraining aan een aantal voorwaarden zou moeten voldoen.

1. Het is noodzakelijk om intensief en over langere tijd te trainen om generalisatie te kunnen bewerkstelligen. Tevens moeten situaties uit het dagelijks leven geoefend worden om tot een volledige generalisatie te kunnen komen.
2. De jongere moet behandeld worden samen met zijn sociale netwerk. De ouders zouden een training moeten krijgen en op school zou de training in de klas moeten plaatsvinden.
3. De sociale vaardigheidstrainingen zouden in heterogene groepen, zoals een klas, moeten plaatsvinden.
4. Om trainingen zo effectief mogelijk in te zetten, is het noodzakelijk dat er een goed opgezet effectonderzoek naar de trainingen plaatsvindt.

5.1.4 Hoe wordt er op dit moment so&co lessen gegeven op Het Mozaïek?

Vanuit de theorie:

De werkwijze bij SoCo-training is dat er gewerkt wordt met een geselecteerd groepje leerlingen (maximaal 4 leerlingen) op basis van de ToM-test-score. Met deze leerlingen wordt gedurende 10 weken door de klassenassistent en de orthopedagoog gewerkt volgens de handleiding. De sterke kant van de training is dat de assistent zowel bij de training aanwezig is, als ook tijdens de reguliere lessen en vrije momenten waardoor zij/hij bij de leerling terug kan komen op wat er in de training is geleerd. Hiermee kan aangesloten worden bij de concrete situatie, hetgeen voor een leerling met een autisme spectrum stoornis essentieel is (problemen met transfer worden zo beperkt).

Vanuit de praktijk:

Leerkrachten ervaren het geven van de So&co lessen als volgt:

Over het algemeen wordt er door de leerkrachten ervaren dat er veel voorbereidend werk gaat zitten in de lessen. Ook mist er beeldmateriaal om de les boeiend te maken.

Er wordt aangegeven dat het geven van de SO&CO niet werkt als het klassikaal wordt gegeven.

op het organisatorische gebied problemen worden ondervonden. Daarnaast zijn vaak de benodigde materialen niet op school aanwezig.

5.1.5 Hoe ervaren de leerlingen de so&co lessen?

De grafieken laten zien dat de leerlingen bij zowel de beginmeting als bij de eindmeting zichzelf op sociaal-emotioneel communicatieve kwaliteiten hoger inschatten dan de leerkracht

Het verschil tussen voor en na is gering maar laat een stijging zien.

5.1.6 Tot in hoeverre beklift volgens de leerkrachten de aangeboden lesstof?

De grafieken laten zien dat de leerkracht de leerlingen lager inschatten wat betreft de sociaal-emotioneel communicatieve kwaliteiten. Daarnaast ziet de leerkracht in tegenstelling tot de leerling wel een duidelijke stijging in de scores van de voor en nameting. Opvallend is het verschil van de leerlingen die vooraf laag scoren ten opzichte van leerlingen die vooraf hoger scoren. Deze leerlingen blijken namelijk een veel sterkere groei door te maken.

5.2 Tot slot wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvraag

In welke mate en op welke wijze is de methode So&Co methode werkbaar voor leerkrachten en passend bij onze doelgroep, jongeren met een autisme spectrum stoornis tussen de 12 en 14 jaar? ‘

Uit onderzoek naar de methode So&Co die gehanteerd wordt op VSO Het Mozaïek is gebleken dat de methode voor zowel voor de leerling als de leerkracht als werkbaar wordt ervaren. Tevens komt er naar voren dat zowel de leerlingen als de leerkrachten een positieve ontwikkeling ervaren met betrekking tot de sociaal-emotioneel en communicatieve kwaliteiten. De leerlingen en leerkrachten laten in een stijgende lijn zien dat er een verbetering in de kwaliteiten van de leerlingen geconstateerd mag worden. Leerlingen schatten zich bij zowel de begin meting als de eindmeting hoger in dan de leerkrachten.

5.2.1 Consequenties:

De so&co methode die gehanteerd wordt op VSO Het Mozaïek is een methode die voor zowel de leerlingen als de leerkrachten een positieve groei laat zien wat betreft de sociaal-emotioneel communicatieve kwaliteiten van de leerlingen na het volgen van de lessen.

5.2.2 Discussie/aanbevelingen:

Uit de basis kan geconcludeerd worden dat de methode een bijdrage levert aan de ontwikkeling van de leerling op sociaal-emotioneel en communicatief vlak.

In de praktijk wordt het geven van de lessen niet altijd als positief ervaren door de leerkrachten. Om ervoor te zorgen dat de methode voor meerdere leerlingen een positieve bijdrage levert zouden de lessen flexibeler ingezet moeten kunnen worden zodat de lessen beter aansluiten op de verschillende niveaus van de leerlingen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Tijdens een bijeenkomst werd mij door mijn directeur verteld dat hij mij opgegeven had voor de opleiding Master SEN. De eerste gedachte die in mij op kwam was: “Ik hoop dat het een opleiding is waar ik iets mee kan.”

Deze gedachte kwam bij mij naar voren door de ervaring die ik jaren geleden heb meegemaakt tijdens het schrijven van mijn meesterstuk voor de pabo. Ik kan mij nog goed herinneren dat het format voor het schrijven van het stuk al vaststond. Iedereen werd geacht precies hetzelfde te doen. Voor mij was dit geen uitdaging, ik vond niet dat ik op die manier vernieuwend en zinvol bezig was. Voor het schrijven van dit meesterstuk was de opdracht geheel vrij. De studenten mochten naar eigen interesse een onderwerp kiezen waarvan zij dachten dat dit een waardevolle bijdrage zou leveren aan de ontwikkeling van de student zelf.

Ik heb even na moeten denken welk onderwerp voor zowel mijn eigen ontwikkeling alsmede die voor mijn school waar ik voor werk waardevol zou zijn. Ik kwam uit op het onderzoeken van de al een paar jaar gehanteerde methode So&Co. Deze methode is nog niet geëvalueerd en het leek mij wel interessant om dit te gaan doen.

6.2 Proces evaluatie

Ik heb het idee een tijd lang vooruit geschoven, mede dankzij de omvang van de gehele opleiding. Maar ook omdat ik geen idee had waar en hoe ik moest beginnen. Ik verzamelde overal informatie over het onderwerp maar verwerkte dit vervolgens niet. De stapel werd steeds hoger.

Op een gegeven moment heb ik een gesprek gehad met M. Borghuis, de orthopedagoog van het VSO Het Mozaïek. Ze vroeg aan mij: “hoe gaat het eigenlijk met jouw onderzoek?”

Nadat ik uitgelegd had hoe ik ervoor stond hebben we een afspraak gemaakt. Samen met haar heb ik gekeken naar de informatie die ik al had en concreet een lijst gemaakt met de stappen die ik eerst zou gaan doen. We hebben de onderzoeksvraag samen besproken en ik ben begonnen met het verwerken van de artikelen, de theorie en het opstellen van de vragenlijsten. Toen ik dit eenmaal gedaan had kreeg mijn meesterstuk al een beetje vorm. In kleine stapjes ben ik vervolgens verder gaan werken en ben ik door het volgen van de stappen en het volgen van het de lay-out. (de eisen hiervoor stonden wel vast) tot een conclusie gekomen op de onderzoeksvraag en kan ik met plezier terugkijken op een positieve ontwikkeling wat betreft mijzelf en een ontwikkeling voor VSO Het Mozaïek.

Nawoord

Tijdens het schrijven van mijn meesterstuk heb ik kennis opgedaan over de verschillende theorieën die er bestaan omtrent het onderwerp sociale vaardigheidstraining. Hierdoor kon ik mijn onderzoek theoretisch onderbouwen en een start maken met de praktijk vragen. In eerste instantie ben ik begonnen met dit onderzoek vanuit mijn eigen nieuwsgierigheid. De vraagstelling is vanuit de ervaring van zowel de leerlingen als vanuit de leerkrachten gesteld. Ik was benieuwd naar de uitslag en had geen voorspelling over de resultaten van het onderzoek.

Gaandeweg het proces werd mij duidelijk dat het uitwerken van de onderzoeksvraag meer werk en tijd zou gaan innemen dan ik in eerste instantie had verwacht.

De reden hiervoor komt voort uit het missen van ervaring voor het schrijven van een onderzoek.

Voor mijn gevoel heb ik uiteindelijk een onderzoek geschreven waarbij mijn persoonlijke ontwikkeling een groei heeft doorgemaakt. Tevens hoop ik door het schrijven van dit onderzoek een meerwaarde te kunnen zijn voor mijn collega's wat betreft mijn kennis omtrent het onderwerp.

Literatuurlijst

- Begeer. S (2007) wetenschappelijk tijdschrift autisme Vrije universiteit Amsterdam
- Bilsen, H. P. J. G. van, Jonkers, J., Schuurman, C. M. A., & Swager, H. D. (1991) Theorie sociale vaardigheidstrainingen (hoofdstuk 6)
- Harinck F (2009) Basisprincipes praktijkonderzoek Antwerpen/Apeldoorn
- Kallenberg T., Koster B., Onstenk J., Scheepsma W., (2007). Ontwikkeling door onderzoek, Thieme Meulenhoff, Utrecht/Zutphen.
- Swets & Zeitlinger, (1994). Beknopte handleiding bij de diagnostische criteria van de DSM-1V; American psychiatric association.(blz 88 t/m 94)
- Vermeulen, P, (2001). Autisme een gesloten boek (Autisme Centraal Gent),
- ZeeVan der F, (2004) Kennisverwerving in de Empirische Wetenschappen, de methodologie van wetenschappelijk onderzoek. BMOOO, Groningen, 2004.
- www.ssts.nl (Scholengroep Twente Speciaal - Psychiatrische stoornissen)
- Lezing: Vermeulen (2010), Autisme en sociaal overleven. Autisme Centraal in Gent

Vragenlijst leerling

SO&CO

Ingevuld door:
Klas:
Datum:

Voorbeeld

		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
	Ik kan goed met mensen omgaan.	o	o	o	<input checked="" type="radio"/>	o

		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
1	Ik denk vaak na over hoe ik mij in bepaalde situaties gedraag.	o	o	o	o	o
2	Ik denk vaak na over hoe ik mij in bepaalde situaties voel.	o	o	o	o	o
3	Ik begrijp mijn eigen gedrag heel goed.	o	o	o	o	o
4	Ik begrijp mijn eigen gevoel heel goed.	o	o	o	o	o
5	Wanneer ik iets meegemaakt heb wat ik vervelend vond, dan praat ik erover	o	o	o	o	o

--	--	--	--	--	--	--

		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
6	Ik vind het makkelijk om met iemand kennis te maken	o	o	o	o	o
7	Ik weet precies hoe ik met iemand moet kennismaken	o	o	o	o	o
8	Ik kan zien aan iemand of hij/zij naar mij luistert					
9	Als ik mij niet begrepen voel kan ik daar goed over praten	o	o	o	o	o
10	Ik weet van mijzelf wanneer ik mij schaam	o	o	o	o	o
11	Ik weet van mijzelf wanneer ik onzeker ben.	o	o	o	o	o
12	Ik weet van mijzelf wanneer ik verdrietig ben.	o	o	o	o	o
13	Ik kan zien aan een ander wanneer hij/zij boos is	o	o	o	o	o

14	Ik kan zien aan een ander wanneer hij/zij bang is	o	o	o	o	o
15	Ik kan zien aan een ander wanneer hij/zij bedroefd	o	o	o	o	o
		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
16	Ik kan zien aan een ander wanneer hij/zij blij is	o	o	o	o	o
17	Ik kan zien aan een ander wanneer hij/zij verbaasd is	o	o	o	o	o
18	Ik kan zien aan iemand als hij/zij tevreden is.	o	o	o	o	o
19	Ik kan zien aan iemand als hij/zij beledigd is.	o	o	o	o	o
20	Ik herken de emotie jaloeers en weet wat het betekent.	o	o	o	o	o
21	Ik kan mijn eigen emoties herkennen	o	o	o	o	o
22	Ik kan aangeven wanneer ik iets niet wil	o	o	o	o	o

23	Ik weet hoe ik reageer als ik iets niet wil	o	o	o	o	o
24	Ik weet wat bezorgd zijn betekent	o	o	o	o	o
25	Ik herken bij mijzelf wanneer ik nieuwsgierig ben.	o	o	o	o	o
26	Als ik mij schuldig voel komt dat door iemand anders	o	o	o	o	o
		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
27	Ik schaam mij vaak voor mijzelf	o	o	o	o	o
28	Als ik iets niet wil voel ik mij niet schuldig	o	o	o	o	o
29	Ik vind het niet moeilijk om iemand aan te kijken	o	o	o	o	o
30	Als ik een praatje maak met iemand, luister ik goed naar wat de ander tegen mij zegt.	o	o	o	o	o
31	Als ik ergens de schuld van krijg, word ik niet boos.	o	o	o	o	o

Vragenlijst leerkracht

SO&CO

Ingevuld door:
Klas:
Datum:

Voorbeeld

		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
	Ik kan goed met mensen omgaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
1	De leerling kan zijn eigen gedrag benoemen en weet hoe hij/zij zich in bepaalde situaties gedraagt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	De leerling kan zijn eigen gevoelens benoemen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	De leerling begrijpt zijn eigen gedrag	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	De leerling begrijpt zijn gevoel heel goed.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	De leerling geeft aan wanneer hij/zij iets heeft meegemaakt dat vervelend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	is					
6	De leerling maakt makkelijk contact	o	o	o	o	o

		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
7	De leerling weet hoe hij/zij zich moet voorstellen.	o	o	o	o	o
8	De leerling kan een wederkerend gesprek houden.	o	o	o	o	o
9	De leerling kan over zijn gevoelens praten	o	o	o	o	o
10	De leerling kan benoemen wanneer hij/zij zich schaamt	o	o	o	o	o
11	De leerling kan benoemen wanneer hij/zij zich onzeker voelt.	o	o	o	o	o
12	De leerling kan benoemen wanneer hij/zij verdrietig is.	o	o	o	o	o
13	De leerling kan benoemen bij een andere leerling dat hij/zij boos is.	o	o	o	o	o
14	De leerling kan benoemen bij een andere leerling dat hij/zij bang is.	o	o	o	o	o

15	De leerling kan benoemen bij een andere leerling dat hij/zij bedroefd is.	o	o	o	o	o
16	De leerling kan benoemen bij een andere leerling dat hij/zij blij is.	o	o	o	o	o
		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
17	De leerling kan benoemen bij een andere leerling dat hij/zij verbaasd is.	o	o	o	o	o
18	De leerling kan benoemen bij een andere leerling dat hij/zij tevreden is.	o	o	o	o	o
19	De leerling kan benoemen bij een andere leerling dat hij/zij beledigd is.	o	o	o	o	o
20	De leerling is bekend met de term jaloers en weet wat dit betekent.	o	o	o	o	o
21	De leerling kan zijn eigen emoties herkennen	o	o	o	o	o
22	De leerling kan aangeven wanneer hij/zij iets niet wil.	o	o	o	o	o
23	De leerling weet hoe hij/zij reageert	o	o	o	o	o

	als hij/zij iets niet wil.					
24	De leerling weet wat bezorgd zijn betekent	o	o	o	o	o
25	De leerling herkent de emotie nieuwsgierig	o	o	o	o	o
26	De leerling kan zijn eigen aandeel beschrijven tijdens een conflict	o	o	o	o	o

		Zeer mee oneens	Mee oneens	Niet mee eens, niet mee oneens	Mee eens	Zeer mee eens
27	De leerling schaamt zich wel eens ergens voor.	o	o	o	o	o
28	De leerling kan aangeven wanneer hij/zij zich schuldig voelt.	o	o	o	o	o
29	De leerling maakt oogcontact	o	o	o	o	o
30	De leerling kan goed luisteren naar zijn/haar gesprekspartner	o	o	o	o	o
31	De leerling kan omgaan met correcties	o	o	o	o	o

Interview met de ontwikkelaar van de methode So&Co:

Vraag 1 Wat is het belang om jongeren met ASS sociale vaardigheidstraining te geven?

Graag wil ik jongeren met ASS de kans geven om te leren hoe je je handiger in de sociale wereld kan begeven en gedragen. Dat jongeren, als ze dat zelf willen, kunnen meedoen in de interactie met anderen waarbij zij niet helemaal afhankelijk zijn van die ander die hen corrigeert en/of coacht. Ook om sociaal onhandig gedrag te voorkomen en dat ze zich niet voor schut zetten of stomiteiten uithalen die iedereen snapt behalve zij, of dat er voorkomen wordt dat er misbruik van hun goedheid/welwillendheid gemaakt wordt. Je wil ze eigenlijk iets van levenswijsheid voor dagdagelijkse situatie meegeven.

Sociale vaardigheden is per definitie (in de diagnose) zeer zwak bij een leerling met ASS. Onze maatschappij vraagt vooral afstemmen en stress bestendigheid en dat zijn dingen die ASSers niet kunnen. Dus moet je het ze leren.

Vraag 2 Waarom heeft u ervoor gekozen om een sova training te ontwikkelen in plaats van gebruik te maken van bestaande methodes?

De standaardmethode voor sociale vaardigheidstraining in het onderwijs is Leefstijl. Deze methode gaat uit van een 'cultuurtje' op school, alle leerkrachten moeten individueel getraind worden en dit jaarlijks herhaald. Inhoudelijk gaat de methode er van uit dat leerlingen heel verbaal zijn, zich goed kunnen uiten, in het dagelijks leven deelnemen aan vele sociale interacties op school, thuis en vrije tijd. Al deze aspecten zijn niet van toepassing op leerlingen van Het Mozaïek. Daarnaast is hun handicap een sociale, waarbij ze in de communicatie problemen ervaren.

Dus bleef er niets anders over dan zelf iets te bedenken waarbij ik gebruik gemaakt heb van allerlei bestaande stukjes (PI-Duivendrecht, verschillende angsttrainingen, behandelend trainen, etc.) die vrij verkrijgbaar zijn in de winkel (Er zou eigenlijk ooit nog eens een goede bron vermelding moeten komen, maar de eerste prioriteit is dat het totaal pakket voor 4 jaar klaar komt). Er zit een rode draad in die mijns inziens passend en logisch is voor een leerling van Het Mozaïek. Daarnaast moesten de werkbladen en de vraagstelling zou autivriendelijk als mogelijk moeten zijn. In de leerjaren 3 en 4 moeten ook aspecten van seksuele ontwikkeling en psycho-educatie naar voren komen.

Ik wilde graag een aanpak met werkbladen maken die zo nauw mogelijk aansluit bij de leerlingen van Het Mozaïek, hun wereld en hun manier van denken.

Vraag 3

Hoe wordt er in de methode aandacht besteed aan het contextgebonden leren?

Het uitgangspunt bij de onderdelen is 'autistisch denken': hoe signaleren zij bij zichzelf, in hun omgeving sociale, communicatieve en relationele aspecten en hoe duiden zij die en wat gaan ze er vervolgens mee doen. Een jongere met autisme heeft, mijns inziens, behoefte aan concrete instructie ook als het gaat over 'gewone' dingen, die voor hen niet gewoon zijn. In de basiscursus hebben we een videofragment van een verliefde 17-jarige jongen laten zien die wilde weten hoe je moet zoenen, tongzoenen. Hij krijgt dit heel precies uitgelegd en gedemonstreerd in de lucht en dan snapt hij dat hij dat voorlopig nog maar even niet gaat doen. Een andere jongen vertelt dat hij het wel gedaan heeft en vond het wel prettig, ze had net een boterham met pindakaas op. Over alle 'doodgewone' onderwerpen moet dus eigenlijk les, instructie, demonstratie gegeven worden. Het liefst als ze er zelf aan toe zijn, als ze er zelf vragen over hebben. Dit staat op gespannen voet met wat de inspectie eist. Peter Vermeulen, een autoriteit op het gebied van autisme, geeft aan dat je juist op individuele vragen en situaties, het liefst meteen moet ingaan. Hij zegt leg een hele dikke map aan met allerlei lesjes over allerlei onderwerpen en als iets van toepassing is dan laat je die leerling/leerlingen dat lesje doen.

In de werkbladen heb ik geprobeerd zo dicht mogelijk bij het dagelijks leven van een kind met autisme te blijven en de voorbeelden zo omgevormd dat ze passender zijn. Bijvoorbeeld vragen en opdrachten over de situatie van het naar schoolreizen met de taxi. Maar ook leren samen te werken volgens een stappenplan.

Het is aan de leerkrachten om de lessen zo te maken dat het nog beter gaat aansluiten: gebruik in je les de voorbeelden van bepaald sociaal of communicatief gedrag dat je afgelopen dagen hebt gezien/meegemaakt. Hoe werd er gecommuniceerd toen ... en wat dacht je of wat voor gevoel riep dat op. De lessen en de werkbladen moeten een richtlijn vormen en als er mooiere concretere voorbeelden net geweest zijn, bespreek die dan in de les en laat de gemaakte voorbeelden zitten. Betekent natuurlijk wel dat je het al een paar keer gegeven moet hebben voordat je er goed inzit en je je deze vrijheden kan gaan permitteren. Het vraagt ook dat je de lesstof en het autisme tot in de finesses begrijpt en autistisch kan denken. Dit vraagt allemaal oefening en ervaring, en is een hele mooie uitdaging

die nooit af zal raken. Ik ben erg in voor voorbeelden die jullie verzameld hebben. Dat geldt ook voor filmpjes van You tube. Of wat ik afgelopen zaterdag op TV zag: hele blije, gespannen jongetjes en bedroefde jochies die meededen/gedaan hebben bij een auditie voor een of ander kinderproductie. Heel mooi hoe die jongens omgingen met afwijzing

Ter aanvulling: één van de doelen in het handelingsplan bij veel leerlingen is dat ze samen een spelletje kunnen spelen met een klasgenoot en daarbij de regie kunnen delen. Momenteel ben ik bezig om hier meer handvatten voor te maken, want je hebt heel veel verschillende soorten spellen (van patience tot voetballen met twee groepjes). De verschillende spellen vragen ook verschillende afstemming op anderen (bij dammen heb je niet veel met je tegenstander te maken, bij voetballen of simpeler badminton veel meer), verschillend sociaal gedrag, rekening houden met emoties van jezelf en van de ander, etc. Vanuit samenspelen kan je heel gemakkelijk overstappen naar samenwerken (met wie wel en niet, wat voor soort taken wel of niet, wie heeft de leiding, hoe stem je af, etc.) Hopelijk krijg ik volgend schooljaar een stagiaire die hiermee aan de slag gaat en hier concrete aanpakken en observatiesschema's bij weet te maken. Dan pas je sociale vaardigheden toe in concrete situaties, die makkelijker generaliseren want het zit aan de situatie vast (dat hoop ik althans).

Vraag 4 Hoe wordt er in de methode aandacht besteed aan het laten beklijven van vaardigheden?

Het belangrijkste vind ik dat een stukje kennis en regels blijft zitten. Vaardigheden vraagt om telkens een net iets aangepaste versie te vertonen, want menselijk gedrag is nooit het zelfde. Om vaardigheden te laten beklijven is het belangrijk dat naast de lessen So&Co de behandelde aanpakken ook de rest van de week, weken, naar voren blijft komen. Als zich iets voor doet dat er bij past, help de leerling herinneren wat hij daarover geleerd heeft. Daarom is het zo belangrijk dat de leerkrachten zelf de training geven en niet een of andere ingehuurde medewerker of vakdocent. Door het op het moment dat het van toepassing is op nieuw te berde te brengen krijgt het ook zijn relevantie voor de dagelijkse praktijk. En als dat een stuk van een bepaalde vakles kost, dan moet dat maar.

Vraag 5 Hoe kunnen de docenten het beste de ontwikkelde lessen aanbieden?

Als ik het zelf zou moeten geven dan betekent dit voor mij dat ik telkens een paar weken vooruit de lessen moet voorbereiden en in die periode aantekeningen moet maken welke voorbeelden zich voordoen. In de les zelf maak ik dan gebruik van de rode draad aangevuld met de voorbeelden die ik verzameld heb. Eventueel pas ik een werkblad gewoon aan.

Ook belangrijk is dat leerlingen een opdracht eerst zelfstandig maken/invullen. Daarna laat je ze voorlezen of vertellen (afhankelijk van je groep) wat ze ingevuld hebben. Hiermee krijg jij zicht op wat ze er al over weten. Leerlingen met autisme lezen gewoon allemaal voor wat ze opgeschreven hebben, ook al is het een paar keer eerder genoemd. Ze verschuilen zich niet achter anderen. Vanuit die kennis kan je je les voortzetten. Het gaat ook niet om goede of foute antwoorden.

Vraag 6 Wanneer vindt u de ontwikkelde so&co methode effectief gebleken?

Dit is een erg moeilijke vraag, want de doelen of de resultaten zijn niet meetbaar. Bij geen enkele sociale vaardigheidsmethode. Je wilt iets aan attitudes/houdingen veranderen, je wil leerlingen iets meer open laten staan voor anderen in hun omgeving, je wil leerlingen minder risico's laten lopen uitgesloten te worden, etc. Hoe moet je dat meten, ze worden ook een aantal jaren ouder.

Onlangs legde ik een VSO leerling iets uit over sociaal gedrag en hij zei tot slot zoiets als: dit is net zo als bij So&Co!? met enige verbazing. Nou als ze dat na een aantal jaar weten te vertellen, en misschien ook wel gaan toepassen ben ik al heel tevreden.

Als leerlingen met plezier er aan meedoen en erop terugkijken, wat kennis hebben opgedaan en deze misschien wel weten toe te passen dan ben je al heel ver.