

Een relationeel-ethische blik op anti-communicatie

Een onderzoek naar de zichtbaarheid en de mogelijke toevoeging van relationeel-ethische elementen in het toepassen van anti-communicatie door een leerkracht in de relatie met een kind met autisme.



Student: A.J. Boogaard – van Essen
Studentnummer: 190555
Cohort: Master Contextuele Benadering 19-21
Inleverdatum: juni 2021
Begeleider: Dr. J. van der Meiden

SUMMARY

Which relational-ethical aspects become visible in the interaction between a teacher and a child with autism when anti-communication is used by the teacher and which other relational-ethical elements can enrich the process of connection between them?

To answer this question, literature research has been done into anti-communication and relational ethics. Furthermore, eight video recordings were made of teachers working in (Special) Primary Education in their contact with a child with autism between the ages of four and six. Finally, two in-depth interviews were held with experts.

This research shows that, when anti-communication is used by the teacher, a beginning dialogue, self-validation, connection and trust start to arise in the child.

Relational ethics can enrich anti-communication, by subtling interventions that use anti-communication in a contextual way and by communicating in a circular connecting manner. When parents are involved by the teacher in the care for their child, this can create connection and enlarge the growth potential of the child.

A striking result was discovered, considering the theme of physical touch. When the teacher unexpectedly touches the child subtly, while there is a foundation of trust, these touches can deepen the process of connection between them.

The goal of this research is to discover which relational-ethical aspects become visible in the interaction between a teacher and a child with autism when anti-communication is used by the teacher and which other relational-ethical elements can possibly enrich the process of connection between them.

anti-communication - relational ethics - autism - teacher - connection

INHOUDSOPGAVE

| | |
|---|-----------|
| SUMMARY | 1 |
| VOORWOORD | 5 |
| 1. INLEIDING | 6 |
| 1.1 Aanleiding | 6 |
| 1.2 Probleemstelling | 7 |
| 1.3 Vraagstelling | 7 |
| 1.4 Deelvragen | 7 |
| 1.5 Definities van de belangrijkste begrippen | 7 |
| 1.6 Doelstelling | 7 |
| 1.7 Persoonlijke professionalisering | 8 |
| 2 METHODE VAN ONDERZOEK | 9 |
| 2.1 Inleiding | 9 |
| 2.2 Onderzoeksmethode per deelvraag | 9 |
| 2.3 Kwalitatief onderzoek | 10 |
| 2.4 Validiteit | 10 |
| 2.5 Betrouwbaarheid | 11 |
| 2.6 Respondenten video-opnames | 11 |
| 2.7 Respondenten diepte-interviews | 11 |
| 2.8 Verloop van het onderzoek | 12 |
| 2.9 Wijze analyseren data | 12 |
| 3. KERNCONCEPTEN VAN AUTI-COMMUNICATIE | 13 |
| 3.1 Inleiding | 13 |
| 3.2 Wat is autisme? | 13 |
| 3.3 Wat is auti-communicatie? | 13 |
| 3.4 Kernconcepten van auti-communicatie | 14 |
| 3.4.1 Afstemmen | 14 |
| 3.4.2 Ruimte bieden voor verwerkingstijd | 14 |
| 3.4.3 Taak verduidelijken | 14 |
| 3.3.4 Taken in de tijd zetten | 15 |
| 3.3.5 Innerlijke spraak verwoorden | 15 |
| 3.3.6 Generaliseren | 15 |
| 3.5 Conclusie | 15 |
| 4. VERBINDENDE ELEMENTEN VAN DE RELATIONELE ETHIEK | 16 |
| 4.1 Inleiding | 16 |
| 4.2 De relationele ethiek | 16 |
| 4.3 Vijf dimensies van de relationele ethiek | 16 |
| 4.4 Ontbinding | 17 |
| 4.5 Relationeel-ethische elementen | 17 |

| | |
|---|-----------|
| 4.5.1 Balans van geven en nemen | 18 |
| 4.5.2 Betrouwbaarheid | 18 |
| 4.5.3 Dialoog | 18 |
| 4.5.4 Erkenning | 18 |
| 4.5.5 Zelfvalidatie | 18 |
| 4.6 Conclusie | 19 |
| 5. ZICHTBARE RELATIONEEL-ETHISCHE ELEMENTEN IN AUTI-COMMUNICATIE | 20 |
| 5.1 Inleiding | 20 |
| 5.2 Verwerkingstijd geven | 20 |
| 5.2.1 Verwerkingstijd tijdens gesprekken | 20 |
| 5.2.2 Verwerkingstijd tijdens overgangsmomenten | 21 |
| 5.3 Afstemmen | 21 |
| 5.3.1 Waarnemen | 21 |
| 5.3.2 Aansluiten | 22 |
| 5.3.3 Toevoegen | 22 |
| 5.4 Samenhang communiceren | 23 |
| 5.4.1 De 5 verduidelijken | 23 |
| 5.4.2 Generaliseren | 23 |
| 5.4.3 Ondertitelen | 24 |
| 5.5 Lichamelijke aanraking | 24 |
| 5.6 Relationale ethiek | 25 |
| 5.6.1 Zelfvalidatie | 25 |
| 5.6.2 Vertrouwen | 25 |
| 5.6.3 Dialoog | 25 |
| 5.6.4 Verbinding | 25 |
| 5.7 Conclusie | 25 |
| 6. DE VERRIJKENDE INVLOED VAN DE RELATIONELE ETHIEK | 26 |
| 6.1 Inleiding | 26 |
| 6.2 Verbindende werking van anti-communicatie | 26 |
| 6.2.1 De leerkracht-kindrelatie | 26 |
| 6.2.2 Recht doen | 26 |
| 6.3 Invloed van de relationele ethiek | 27 |
| 6.3.1 Contextueel ondertitelen | 27 |
| 6.3.2 Verbindend circulair communiceren | 27 |
| 6.4 Contact tussen leerkracht en ouders | 28 |
| 6.4.1 Band met ouders | 28 |
| 6.4.2 Verbindend werken | 28 |
| 6.5 Conclusie | 29 |
| 7. CONCLUSIE EN DISCUSSIE | 30 |
| 7.1 Inleiding | 30 |
| 7.2 Conclusie | 30 |
| 7.2.1 De verbindende werking van anti-communicatie | 30 |
| 7.2.2 De verrijkende invloed van de relationele ethiek | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 7.2.3 Contact met ouders | 31 |
| 7.2.4 Lichamelijke aanraking | 31 |
| 7.3 Discussie | 31 |
| 7.3.1 Beperkingen van het onderzoek | 31 |
| 7.3.2 Reikwijdte van de resultaten | 31 |
| 7.3.3 Verklaringen voor de uitkomsten van het onderzoek | 32 |
| 7.3.4 Aanbevelingen voor de praktijk | 32 |
| 7.3.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek | 32 |
| 7.4 Slotbeschouwing | 33 |
| LITERATUUR | 34 |
| BIJLAGEN | 37 |

VOORWOORD

“Failure to achieve the dialogue can be a source of social isolation and attendant relational pathology” (Boszormenyi-Nagy & Framo, 1965). De eenzaamheid waarop Nagy hier doelt, kan ervaren worden door een kind met autisme. Het kind begrijpt de wereld om zich heen niet en voelt zich vaak onbegrepen. Om het kind te bereiken kan anti-communicatie ingezet worden, een taal die een brug vormt naar verbinding (Boogaard, 2019).

In mijn werk als ambulante begeleider coach ik leerkrachten in het aanleren van anti-communicatie. Vaak zie ik dan een mooi proces van verbinding ontstaan tussen het kind met autisme en zijn leerkracht.

In dit onderzoek heb ik geprobeerd te achterhalen welke relationeel-ethische elementen zichtbaar worden in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme, wanneer de leerkracht anti-communicatie inzet en welke andere relationeel-ethische elementen anti-communicatie mogelijk verder zouden kunnen verrijken. Dit heeft mooie resultaten opgeleverd voor mijn werkpraktijk.

Mijn dank gaat uit naar iedereen die mij in dit proces van onderzoek geholpen heeft. Daarbij denk ik in het bijzonder aan mijn man Robert en onze kinderen Rogier, Hans, Ruben, Emma en Levi. Zonder jullie steun was mij dit niet gelukt!

Dr. J. van der Meiden wil ik bedanken voor zijn professionele begeleiding en zijn stimulans om door te zetten op lastige momenten. Daar heb ik veel van geleerd.

Tenslotte bedank ik alle leerkrachten, kinderen en de experts voor hun medewerking aan dit onderzoek. Ik ben dankbaar voor wat mij door jullie werd toevertrouwd.

Bertine Boogaard
Soest, juni 2021

1. INLEIDING

1.1 Aanleiding

De Bruin & Naber (2017) stellen dat er in de communicatie tussen een volwassene en een kind met autisme sprake kan zijn van veelvuldige miscommunicatie, omdat beiden een andere taal spreken. Binnen de beroepspraktijk van ambulante werkers in de begeleiding van kinderen met gedragsproblematiek is merkbaar dat leerkrachten vaak handelingsverlegen zijn wanneer het gaat om het omgaan en het communiceren met een kind met autisme. Delfos (2010) en Delfos & Van Dijk (2020) geven aan dat leerkrachten in het lesgeven aan kinderen met autisme op specifieke problemen stuiten, waarbij problemen rondom communicatie het meest opvallen. Delfos (2013) stelt dat er bij veel leerkrachten zeker vermogen tot goed onderwijs voor kinderen met autisme is. Zowel het vermogen van de leerkracht als dat van de kinderen wordt echter vaak onvoldoende benut. Beide komen in een wederzijds onbegrip terecht dat hen meer van elkaar verwijdert dan nodig is.

Binnen Rehoboth Dienstverlening in Barneveld merken ambulante begeleiders in de begeleiding van kinderen met gedragsproblematiek op dat leerkrachten vaak weinig kennis hebben van autisme, waardoor er problemen ontstaan in het contact met het kind. Wanneer een leerkracht verbinding zoekt met het kind met autisme, gaat hij vaak ongemerkt voorbij aan het gegeven dat het kind een andere taal spreekt (De Bruin, 2012). Hierin is miscommunicatie zichtbaar, wat resulteert in negatief gedrag bij het kind. Door het inzetten van een nieuwe taal, de zogenaamde anti-communicatie, die gebaseerd is op de systeemtheorie, kunnen de leerkracht en het kind elkaar leren begrijpen. De leerkracht zal interventies doen in het communiceren van samenhang, het afstemmen en het bieden van verwerkingstijd. Genoemde interventies zijn belangrijke principes van anti-communicatie. Wanneer deze ingezet zullen worden, zal dit gevolgen hebben voor de kwaliteit van de relatie tussen de leerkracht en het kind met autisme (De Bruin, 2012).

De contextuele benadering onderschrijft, volgens Ivan Boszormenyi-Nagy (verder: Nagy), het belang van de systeemtheorie voor het bevorderen van de relatie tussen mensen. Daarnaast betoogt de contextuele benadering dat de verbondenheid tussen mensen in belangrijke mate gebaseerd is op de relationele ethiek, een dimensie die vertrekt vanuit dieperliggende motieven van mensen in het zoeken naar rechtvaardigheid in de relatie met de ander (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012). In ieder mens schuilt een natuurlijk besef van het elkaar nodig hebben. Dit diepgewortelde gevoel vormt de hoop op herstel van relaties (Van der Meiden, 2019).

Nagy (2012) beschrijft verder als kern van de relationele werkelijkheid de dialoog als de werkelijke ontmoeting tussen mensen. Het gaat daarbij om een relationele balans, geworteld in aangeboren wederkerige betrokkenheid. Ducommun-Nagy (2008, p. 45) stelt "dat de relationele ethiek daarom een onmisbare dimensie is in onze relaties met anderen. Ze hangt niet af van onze psychische gezondheid".

Het aangaan van verbinding is in de contextuele benadering tevens een belangrijk doel.

Verbinding verwijst daar naar de fundamentele ethiek van het proces van omgaan met elkaar. Dat wil zeggen, dat mensen die elkaar kwijtgeraakt zijn, er baat bij hebben wanneer zij elkaar weer vinden in een verantwoordelijke dialoog (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012).

Bovenstaande relationeel-ethische thema's kunnen door middel van systemische interventies geraakt worden. Dat roept de vraag op of anti-communicatie in haar wijze van werken ook raakt aan elementen van deze relationele ethiek. Het is van belang om dat te weten, omdat het enerzijds laat zien of anti-communicatie goed verankerd is in de verschillende theorieën over relaties en verbondenheid. Anderzijds kan het zijn dat enkele relevante elementen uit de

relationele ethiek niet in anti-communicatie bewerkt worden, terwijl die wel relevant kunnen zijn voor de positieve ontwikkeling van de relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme.

1.2 Probleemstelling

Binnen het onderwijs bestaat de mogelijkheid voor de leerkracht om anti-communicatie in te zetten voor een goede communicatie met een kind met autisme. Het is onduidelijk in hoeverre daarin relationeel-ethische elementen in het contact tussen hen zichtbaar worden, die nodig zijn voor de ontwikkeling van een kind tot volwassene en welke andere relationeel-ethische elementen het proces van verbinding tussen de leerling en leerkracht mogelijk verder kunnen verrijken.

1.3 Vraagstelling

Welke relationeel-ethische aspecten worden zichtbaar in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme wanneer anti-communicatie door de leerkracht ingezet wordt en welke andere relationeel-ethische elementen kunnen het proces van verbinding tussen hen mogelijk verder verrijken?

1.4 Deelvragen

1. Welke concepten en transacties worden in anti-communicatie geformuleerd, die van belang zijn voor de relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme?
2. Welke relationeel-ethische elementen worden in de contextuele theorie geformuleerd, die relevant kunnen zijn voor de verbinding tussen een leerkracht en een kind met autisme?
3. Welke relationeel-ethische aspecten worden zichtbaar in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme wanneer anti-communicatie ingezet wordt?
4. In hoeverre ondersteunt anti-communicatie de principes van de relationele ethiek?

1.5 Definities van de belangrijkste begrippen

Autisme: Een aangeboren, pervasieve ontwikkelingsstoornis, die grote gevolgen heeft voor het dagelijks leven. Er is sprake van een tekortkoming in de sociale interactie en van een gefragmenteerde wijze van informatieverwerking.

Anti-communicatie: Een vorm van communicatie, waarin de leerkracht afstemt op het kind met autisme om hem te kunnen bereiken en verbinding met hem aan te gaan.

Relationele ethiek: Het paradigma van de contextuele theorie. Deze is gebaseerd op het uitgangspunt dat mensen elkaar nodig hebben om mens te kunnen zijn. De focus op wederzijdse zorg en rechtvaardigheid vormt de kern van de relationele ethiek.

1.6 Doelstelling

Het onderzoek heeft tot doel het verkrijgen van kennis en inzicht in de vraag, welke relationeel-ethische aspecten zichtbaar worden in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme, wanneer anti-communicatie ingezet wordt en welke andere relationeel-

ethische elementen het proces van verbinding tussen de leerkracht en leerling mogelijk verder kunnen verrijken.

1.7 Persoonlijke professionalisering

Dit onderzoek zal mijn expertise op het gebied van ambulante begeleiding van leerkrachten en kinderen met autisme vergroten. Kennis van de invloed van de relationele ethiek op anti-communicatie is daarnaast relevant voor de gehele ambulante dienst in de begeleiding van leerkrachten die in hun werk te maken hebben met kinderen met autisme.

2. METHODEN VAN ONDERZOEK

2.1 Onderzoeksmethode per deelvraag

2.1.1 Deelvraag 1

Welke concepten en transacties worden in de anti-communicatie geformuleerd, die van belang zijn voor de relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme?

Deze deelvraag is beantwoord door middel van literatuuronderzoek naar de werking van anti-communicatie en de wijze waarop anti-communicatie ingezet kan worden op een basisschool (De Bruin, 2010, 2012; De Bruin & Naber, 2017). Daarnaast zijn bronnen van wetenschappelijke literatuur bestudeerd, die gezocht zijn in de volgende databanken: CHE Topdesk-Easy, Google Scholar, Springer Link, Psycinc. Van daaruit zijn sensitizing concepts geformuleerd ten behoeve van de analyse (Baarda, Bakker, Fischer, Julsing, Van der Velden en De Goede, 2013, p. 266).

De volgende zoektermen zijn gebruikt: autisme, ASS, kind, leerling, communicatie, school, leerkracht, gedrag (autism, ASS, child, pupil, communication, school, teacher, behaviour).

2.1.2 Deelvraag 2

Welke relationeel-ethische elementen worden in de contextuele theorie geformuleerd, die relevant kunnen zijn voor de verbinding tussen een leerkracht en een kind met autisme?

Deze deelvraag is beantwoord door middel van literatuuronderzoek naar elementen van de relationele ethiek en de werking daarvan, waarbij de oorspronkelijke tekst van Nagy als uitgangspunt is genomen. Daarnaast zijn bronnen van wetenschappelijke literatuur bestudeerd, die gezocht zijn in de volgende databanken: CHE Topdesk-Easy, Google Scholar, Springer Link en Psycinc. Tevens zijn bronnen van de moderne contextuele vakliteratuur bestudeerd. Van daaruit zijn sensitizing concepts geformuleerd ten behoeve van de analyse (Baarda et al., 2013, p. 266).

De volgende zoektermen zijn gebruikt: contextueel, relationele ethiek, balans van geven en ontvangen, erkenning, verbinden, vertrouwen, zelfvalidatie, dialoog (contextual, relational ethics, balance of give and take, acknowledge, connection, trust, selfvalidation, dialogue).

2.1.3 Deelvraag 3

Welke relationeel-ethische aspecten worden zichtbaar in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme wanneer anti-communicatie ingezet wordt?

Om tot een antwoord te komen op deze deelvraag zijn acht video-opnames van twintig minuten gemaakt, waarin de leerkracht in contact was met een kind met autisme en daarbij anti-communicatie inzette. Er is gekozen voor kinderen van vier tot zes jaar met de diagnose autisme, in de onderbouw van het (Speciaal) Basisonderwijs, om een afgebakende leeftijdsgroep van kinderen met autisme te kunnen onderzoeken. De kinderen werden gefilmd in de dagelijkse klassensetting. De video-opnames zijn gemaakt met een Sony videocamera. Daarna zijn deze zowel verbaal als non-verbaal getranscribeerd, waarbij de transcriptieconventies van Mazeland gebruikt zijn (Baarda et al., 2013, p. 215; Mazeland, 2003). Op deze wijze werd een zo zuiver mogelijk beeld verkregen van de werking van anti-

communicatie. Omdat non-verbale uitingen belangrijke informatie kunnen opleveren, was het van belang deze vorm van latente codering op te nemen in de analyse (Verhoeven, 2020, p. 58). De ruwe transcripten zijn opgenomen in het bronnenboek en zijn open en axiaal gecodeerd.

2.1.4 Deelvraag 4

In hoeverre ondersteunt anti-communicatie de principes van de relationele ethiek?

Deze deelvraag is beantwoord door twee diepte-interviews te houden met experts. De vragen van de interviewleidraad zijn opgesteld met behulp van bevindingen uit de literatuurstudie en de video-opnames. De analyse van de video-opnames en drie korte fragmenten uit de video-opnames zijn met hen gedeeld. Van daaruit is gezocht naar de beantwoording van de vraag in hoeverre anti-communicatie de relationele ethiek ondersteunt.

Er is gekozen voor diepte-interviews, omdat daarbij een aantal, door de onderzoeker vooraf aangereikte gespreksonderwerpen, langdurig en nauwkeurig uitgediept kunnen worden (Baarda et al., 2013, p.152). De diepte-interviews zijn met een Philips voice tracer opgenomen. De interviews zijn woordelijk getranscribeerd, opgenomen in het bronnenboek en zijn open en axiaal gecodeerd.

2.2 Kwalitatief onderzoek

Dit onderzoek betreft een interpretatief kwalitatief onderzoek, waarin een open benadering van de onderzoeker centraal staat (Verhoeven, 2020). Er is door middel van een beperkt aantal video-opnames onderzoek gedaan in de natuurlijke context van respondenten, waarin onbevangen geobserveerd en geïnterpreteerd is (Baarda et al., 2013, p. 71). Door met behulp van video-observatie de daadwerkelijke professionele praktijk en niet een weergave ervan te bestuderen, werd de kern van die praktijk zichtbaar (Noordegraaf en Van Regenmortel, 2018). Verder is voor video-opnames gekozen, omdat deze manier van onderzoek de interobserverbetrouwbaarheid verhoogt (Baarda et al., 2013, p. 194).

Er is gebruik gemaakt van Thematische Analyse. Aan de hand van codes en thema's zijn patronen in het materiaal opgespoord en geïnterpreteerd (Verhoeven, 2020). Door middel van vier deelvragen, die beantwoord zijn door literatuur- en praktijkonderzoek, is gezocht naar beantwoording van de hoofdvraag.

2.3 Validiteit

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van triangulatie door naast literatuuronderzoek video-opnames en diepte-interviews te gebruiken om antwoord te vinden op de hoofdvraag. Triangulatie wordt vaak gebruik in een kwalitatief onderzoek (Baarda et al., 2013; Verhoeven, 2020). Het verhoogt de validiteit ervan, omdat er gebruik gemaakt wordt van verschillende databronnen en manieren van dataverzameling. (Baarda et al., 2013). Tijdens het onderzoek zijn door de onderzoeker memo's bijgehouden (Baarda, et al., 2013, p. 245). De bevindingen van deze memo's zijn meegenomen in de analyse.

Na axiale codering van de bevindingen uit de video-opnames heeft peer-debriefing plaatsgevonden door een orthopedagoge. Zij heeft de bevindingen van de analyse kritisch onderzocht (Baarda et al., 2013). Haar bevindingen vertoonden grote overeenkomst met die van de onderzoeker. Daarnaast heeft een member-check plaatsgevonden. De analyse van de videobeelden is voorgelegd aan de leerkrachten die gefilmd zijn, om te weten te komen of de interpretaties en conclusies in hun ogen recht deden aan de werkelijkheid (Baarda et al., 2013,

p. 245). De ervaringen van de leerkrachten vertoonden grote overeenstemming met de bevindingen van de onderzoeker. Bovenstaande maatregelen bevorderden de validiteit van het onderzoek (Baarda et al., 2013, p. 244).

2.4 Betrouwbaarheid

Het is nodig dat de onderzoeksprocedure en de daaruit voortvloeiende conclusies transparant zijn, zodat duidelijk is hoe de onderzoeker tot zijn conclusies is gekomen. De gegevens moeten een afspiegeling zijn van de werkelijkheid. In verband hiermee is gekozen voor video-opnames, omdat filmmateriaal altijd opnieuw te zien is en het geanalyseerde opnieuw gecontroleerd kan worden (Baarda et al., 2013). Er is voor diepte-interviews met experts gekozen, om de experts zo min mogelijk te beïnvloeden in de beantwoording van de vragen. Het gebruik van dataregistratie-apparatuur vergrootte de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda et al., 2013, p. 74).

Bovenstaande werkwijze maakt de data en het onderzoek transparant. Door zorgvuldige verslaglegging van de data in Word en het weergeven van de data in de bijlagen van het bronnenboek, is de betrouwbaarheid van het onderzoek zoveel mogelijk gewaarborgd.

2.5 Respondenten video-opnames

De onderzoeker is als ambulante begeleider van kinderen met gedragsproblematiek verbonden aan de basisscholen op de Midden – Veluwe. Zij werkt samen met leerkrachten en ouders van kinderen met autisme van deze scholen. Via de mail is contact gezocht met leerkrachten van de groepen 1-2 van het (Speciaal) Basisonderwijs van zes verschillende scholen op de Midden-Veluwe, die anti-communicatie beheersen en deze in de dagelijkse praktijk toepassen. Wat de kinderen betreft, werd gezocht naar kinderen tussen vier en zes jaar oud, met de diagnose autisme. Vervolgens is een toestemmingsformulier verstuurd naar leerkrachten en ouders, waarin toestemming gevraagd werd voor het maken van een video-opname. Alle ouders en leerkrachten gingen hiermee akkoord. Volledige anonimisering van het videomateriaal werd gewaarborgd. De video-opnames zijn door de onderzoeker opgeslagen op een externe harde schijf, in een afgesloten kast. Het is bekeken door de onderzoeker en de experts. Na het eindgesprek met de begeleider zal het filmmateriaal vernietigd worden. De respondentgegevens zijn weergegeven in bijlage 1, tabel 1. Als verwijswoord voor ‘het kind met autisme’ wordt in dit onderzoek ‘hem’ gebruikt, waarmee zowel een jongen als een meisje aangeduid wordt.

2.6 Respondenten diepte-interviews

Er zijn twee diepte-interviews afgenomen met experts, die als contextueel therapeut ervaren zijn in het werken met het contextuele gedachtegoed en kennis hebben van autisme. Eén van hen is daarnaast werkzaam als orthopedagoog en werkt met kinderen met gedragsproblematiek in zijn praktijk. Er is via de mail contact met hen gezocht, waarin de doelstelling van het interview werd uitgelegd en het doel van het onderzoek met hen gedeeld is. Beiden wilden graag meewerken met een diepte-interview. De respondentgegevens zijn weergegeven in bijlage 1, tabel 2.

2.7 Verloop van het onderzoek

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de periode van december 2020 tot maart 2021.

De video-opnames zijn gemaakt in de natuurlijke groepssetting. Op deze manier werd een veilige en natuurlijke situatie gecreëerd. In twee gevallen was de hele groep aanwezig, in vier gevallen de helft van de groep en in twee gevallen was het kind alleen met de leerkracht in de klas. Dit hield verband met de coronacrisis en het (gedeeltelijk) gesloten zijn van de scholen. De kinderen die gefilmd zijn kwamen wel naar school vanwege hun gedragsproblematiek. De opnames duurden twintig minuten. Dit was de maximaal haalbare tijd voor leerkracht en kind om te werken met de camera erbij.

Vervolgens zijn er twee diepte-interviews gehouden met experts, op 9 april 2021 en 12 april 2021. De analyse van de data en drie korte videofragmenten zijn met hen gedeeld. Van daaruit is met hen gezocht naar beantwoording van de vraag, in hoeverre anti-communicatie de contextuele benadering ondersteunt.

2.8 Wijze analyseren data

In de analyse van de video-opnames is gezocht naar relationeel-ethische elementen die zichtbaar werden in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme. Er is deductief en inductief geanalyseerd. Deze analyse heeft geleid tot drie kernlabelschema's. Het eerste kernlabelschema betreft concepten van anti-communicatie (kernlabelschema 1, bijlage 4). In een iteratief proces van analyseren is gezocht naar momenten waarop leerkrachten een concept van anti-communicatie inzetten om het kind met autisme te bereiken. Het tweede kernlabelschema betreft relationeel-ethische concepten (kernlabelschema 2, bijlage 5). Er is tijdens de analyse gezocht naar de reactie van het kind na een interventie van de leerkracht in anti-communicatie. Deze reacties zijn na open en axiale codering ondergebracht in vier elementen van de relationele ethiek, namelijk: zelfvalidatie, vertrouwen, dialoog en verbinding.

Tenslotte volgde een derde analyseronde, waarin de codes van anti-communicatie in verband gebracht werden met de codes van relationeel-ethische elementen. Deze zijn in tabellen naast elkaar weergegeven (kernlabelschema 3, bijlage 6-7). Daardoor werd duidelijk welke relationeel-ethische elementen zichtbaar werden na specifieke interventies in anti-communicatie.

In de analyse van de diepte-interviews is gezocht naar de wijze waarop anti-communicatie de relationele ethiek ondersteunt. Deze analyse heeft geleid tot één kernlabelschema (kernlabelschema 5, bijlage 10).

3. KERNCONCEPTEN VAN AUTI-COMMUNICATIE

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 1:

“Welke concepten en transacties worden in de anti-communicatie geformuleerd, die van belang zijn voor de relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme?”

Ten eerste zal besproken worden wat de stoornis autisme inhoudt. Vervolgens zal er een paragraaf gewijd worden aan de herkomst en het belang van anti-communicatie in het contact tussen een leerkracht en een kind. In de derde paragraaf zullen de meest belangrijke concepten van anti-communicatie besproken worden, waarna besloten wordt met een conclusie.

3.2 Wat is autisme?

Asperger (1938) en Kanner (1943) zijn de eersten die over autisme schrijven. Zij beschouwen autisme als een erfelijke stoornis, die aanwezig is vanaf de vroegste jeugd. Asperger (1938) stelt dat een kind met autisme cognitief tot grote prestaties kan komen, terwijl er in de sociale interactie een achterstand aanwezig kan zijn.

In 2001 werd de Theorie van het Socioschema ontwikkeld vanuit dezelfde lijn als waarin Asperger dacht. Het gaat in deze theorie om een vertraagde en versnelde rijping van de hersenen. Dit verklaart waarom een kind met autisme aan de ene kant bijzonder veel kennis heeft over een bepaald onderwerp dat hem interesseert, terwijl hij aan de andere kant moeite heeft om samen te spelen met een ander kind. In het kind zijn verschillende mentale leeftijden tegelijkertijd aanwezig (Delfos & De Groot, 2018; Delfos & Fiddelaers-Jaspers, 2014; Delfos, 2019).

Delfos (2008, p. 9) stelt dat het in de kern van autisme gaat om “een gebrekkige sociale interactie. Een niet begrijpen wat mensen beweegt en hoe met mensen om te gaan”. Vanuit het perspectief van een kind vertonen mensen onbegrijpelijk gedrag. Het kind wordt bang van de verwachtingen die anderen van hem hebben en waaraan hij niet kan voldoen. Tegen de tijd dat een kind met autisme naar school gaat, is er al veel met hem gebeurd en is zijn zelfbeeld fragieler geworden (Begeer, Rieffe, Meerum Terwogt & Stockmann, 2001; Delfos, 2008). Op school wordt zichtbaar dat het kind met autisme moeite heeft met het begrijpen van opdrachten, het aansluiten in spel en een anders reageren op anderen (Overweg, Harman & Hendriks, 2019). Dit veroorzaakt vaak onbegrip en miscommunicatie met anderen (De Bruin, 2010, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

3.3. Wat is anti-communicatie?

Anti-communicatie is ontwikkeld door De Bruin en door haar geïntroduceerd middels haar publicatie ‘Geef me de 5’, in een zoektocht naar een concrete manier van opvoeden van kinderen met autisme. Het is een taal, die een brug vormt tussen mensen met en zonder autisme. Deze bijzondere vorm van communiceren wordt anti-communicatie genoemd (De Bruin, 2010, 2012). Het doel van De Bruin is om door een nieuwe vorm van communiceren een verdieping en verbetering in relatie te bewerkstelligen. De Bruin (2012) stelt dat er ruimte zal komen voor wederzijds begrip, omdat respect voor en afstemming op het kind met autisme centraal staan. Hierdoor kan er ruimte ontstaan voor groei in de ontwikkeling van het kind. Tevens zal er meer ruimte komen voor de mensen om het kind heen en kan er opnieuw

verbinding tussen hen ontstaan.

De Bruin (2010, 2012) stelt dat, wanneer de leerkracht leert hoe het kind met autisme denkt en zich de theorie van anti-communicatie eigen maakt, hij leert kijken vanuit de waarneming van het kind en dit doet vanuit respect voor dit kind. Hierbij is het nodig dat de leerkracht op zichzelf en zijn houding kan reflecteren, om te zien in hoeverre hij op het kind is afgestemd en waar hij zijn aanpak moet aanpassen. Door op het kind af te stemmen zal hij betrouwbaar worden voor hem. Dit is de basis van anti-communicatie.

De Bruin heeft in het wetenschappelijk onderbouwen van haar interventies in anti-communicatie samengewerkt met neurobioloog en autisme-expert dr. Naber (De Bruin & Naber, 2017).

3.4 Kernconcepten van anti-communicatie

De kernconcepten van anti-communicatie, zoals deze ingezet kunnen worden door een leerkracht in het contact met een kind met autisme, zullen in deze paragraaf afzonderlijk besproken worden.

3.4.1 Afstemmen

De leerkracht dient aan te sluiten bij de beleving van het kind met autisme, door op hem af te stemmen. Hij observeert het kind, sluit bij hem aan en voegt daarna pas nieuwe informatie toe. Op deze wijze kan het kind meebewegen en haakt het niet af omdat de leerkracht te snel gaat voor zijn beleving en verwerkingsnelheid (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

3.4.2 Ruimte bieden voor verwerkingstijd

Het is van belang dat de leerkracht het kind met autisme tijd geeft om de opgegeven taak of opdracht te verwerken. Omdat de waarneming van het kind gefragmenteerd is, heeft het kind meer tijd nodig om de opdracht of taak die hem opgedragen wordt te verwerken, voordat hij tot uitvoering over kan gaan. Wanneer deze tijd hem gegeven wordt, zal hij tot een beter resultaat kunnen komen (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

3.4.3 Taak verduidelijken

Om een opdracht goed uit te kunnen voeren, heeft een kind met autisme het nodig dat deze opdracht duidelijk is op vijf punten. Dit houdt in dat de leerkracht moet proberen ervoor te zorgen dat het kind bij iedere taak het antwoord weet op de volgende vijf vragen: 'wat', 'hoe', 'wanneer' en 'waar' hij iets moet doen en met wie hij dat moet doen. Dit is een basistechniek, waarmee samenhang aangebracht wordt tussen alle losse onderdelen van de informatie die het kind krijgt (De Bruin, 2010, 2012).

Het kind heeft deze duidelijkheid in de communicatie nodig, omdat hij door zijn gefragmenteerde waarneming minder zicht heeft op het geheel van de opdracht en hij daardoor belangrijke informatie kan missen. Door hem hierin te helpen is hij beter in staat te doen wat er van hem wordt verwacht (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

De noodzaak van deze behoefte aan duidelijkheid voor het kind om een taak te kunnen uitvoeren, onderschrijven Delfos & Van Dijk in hun onderzoek van 2020 naar de vraag waar leerkrachten tegenaan lopen in het geven van onderwijs aan kinderen met autisme.

3.4.4 Taken in de tijd zetten

Wanneer een opdracht, taak of gebeurtenis in de tijd gezet wordt, deze visueel ondersteund wordt en duidelijk gemaakt wordt op zowel dag als tijd en tijdsduur, is het voor het kind met autisme helder wanneer iets gaat gebeuren en hoelang iets duurt. Veel spanning zal voor hem weggenomen worden, hij zal ervaren dat hij grip op de situatie heeft (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

3.4.5 Innerlijke spraak verwoorden

Een kind met autisme heeft het nodig dat zijn innerlijke spraak verwoord wordt. Deze verwoording van de innerlijke spraak: het zogenaamde ondertitelen of mentaliseren, helpt hem een beter zicht te krijgen op zichzelf en op de ander.

De term Theory of Mind wordt in de psychologie gebruikt voor het vermogen om te mentaliseren (Allen, Fonagy & Bateman, 2008; Serra, 2003), te ondertitelen (De Bruin, 2012; De Bruin et al., 2017). Het gaat daarbij om de verwoording van de innerlijke spraak van het kind, alsook het gedrag en de motivatie van anderen.

Zo leert het kind niet alleen meer over zichzelf en zijn emoties, maar ook over belangrijke anderen in zijn omgeving en over beweegredenen waarom hij en anderen iets doen. Zijn zicht op de werkelijkheid zal hierdoor vergroot worden, wat een positief effect zal hebben op zijn gevoel van veiligheid en zelfvertrouwen (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

3.4.6 Generaliseren

Wanneer de leerkracht gebruik maakt van het principe van generaliseren, kan een kind met autisme leren dat informatie die voor een specifieke situatie geldt, kan worden toegepast in veel andere, soortgelijke situaties. Dit biedt het kind met autisme overzicht over vele gebeurtenissen en het helpt hem om het geleerde toe te passen in andere, soortgelijke situaties (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

3.5 Conclusie

Concluderend kan gesteld worden dat het in de kern van autisme gaat om een gebrekkige sociale interactie en een verminderd ontwikkeld vermogen om sociale situaties te begrijpen. Dit kan met name verklaard worden vanuit de gefragmenteerde waarneming. Daarnaast kan geconcludeerd worden dat vanuit verschillende mentale leeftijden binnen een kind met autisme problemen ontstaan in de sociale interactie en in het niet kunnen voldoen aan verwachtingen van anderen.

De Bruin heeft anti-communicatie ontwikkeld om een brug naar verbinding te slaan naar het kind met autisme. Ze stelt dat er daardoor meer ruimte ontstaat voor groei in de ontwikkeling van het kind en verdieping van de verbondenheid tussen de leerkracht en het kind.

4. VERBINDENDE ELEMENTEN BINNEN DE RELATIONELE ETHIEK

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 2:

“Welke relationeel-ethische elementen kunnen in de contextuele theorie geformuleerd worden, die relevant kunnen zijn voor de verbinding tussen een leerkracht en een kind met autisme?”

In de eerste paragraaf zal uitgelegd worden wat de relationele ethiek inhoudt, in de tweede paragraaf zal benoemd worden wat ontbinding van relatie inhoudt en in de derde paragraaf zullen relationeel-ethische elementen aan de orde komen die relevant kunnen zijn voor de verbinding tussen een leerkracht en een kind met autisme. Tenslotte zal met een conclusie afgesloten worden.

4.2 De relationele ethiek

De contextuele benadering is ontwikkeld door Ivan Boszormenyi-Nagy. In zijn denken over menselijke relaties werd voor Nagy het dialogische principe van Buber van beslissend belang. Buber stelt dat de mens tot Ik wordt aan de Ander en dat er genezing ontstaat door ontmoeting (Buber, 1981). Voor Buber is relationeel bestaan niet gebaseerd op een soort karaktereigenschap van medemenselijkheid, maar op ontmoeting. Door me in de dialoog te begeven, schenk ik vertrouwen, in de hoop, dat de ander mijn vertrouwen vertrouwt (Meulink-Korf, Van Rijn, 2005). De dialoog betreft de werkelijke ontmoeting tussen mensen (Michielsen, Van Mulligen, & Hermkens, 2010).

Nagy & Krasner (2012) stellen dat verbinding een specifiek doel van contextuele therapie is en dat deze verwijst naar de fundamentele ethiek van het proces van omgaan met elkaar. Dit houdt in, dat van elkaar vervreemde personen elkaar opnieuw vinden in een verantwoordelijke dialoog.

Van der Meiden (2019) onderschrijft Nagy's visie op verantwoordelijkheid en stelt dat mensen onderling met elkaar verbonden zijn en afhankelijk zijn van elkaar. Ieder mens wordt geboren met het besef van rechtvaardigheid en verantwoordelijke zorg. “Als het waar is dat onze verwachting van billijkheid en wederkerigheid aangeboren is, dan is de relationele ethiek een onmisbare dimensie in onze relaties met anderen. Ze hangt niet af van onze psychische gezondheid” (Ducommun-Nagy, 2011, p. 45).

Op de ethische benadering van Nagy is veel kritiek gekomen, omdat het gebruik van het woord ‘ethiek’ binnen psychotherapie vaak wordt geassocieerd met moralisme. Toch heeft Nagy vaak verklaard dat hij met ‘ethiek’ de onderlinge afhankelijkheid van de mens en het aangeboren besef van zorg en rechtvaardigheid bedoelde, wat niet verward zou moeten worden met het “moeten” van idealisme en moralisme (Dillen, 2004; Van der Meiden, 2020).

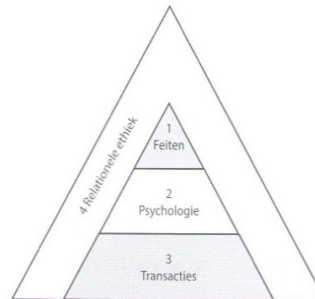
4.3 Vijf dimensies van de relationele ethiek

In de relationele ethiek worden vijf dimensies van de relationele werkelijkheid van een mens onderscheiden (zie figuur 1). Deze dimensies sturen en beïnvloeden het menselijk gedrag. Het gaat hierbij om de dimensie van de feiten, de psychologie, de transacties en de relationele ethiek. Later is hieraan de dimensie van het ontische toegevoegd. In deze dimensie wordt de fundamentele afhankelijkheid van de band met de ander belicht. Het betreft hier niet zozeer

een nieuw element, maar een verplaatsing en uitwerking van een element uit de vierde dimensie naar een nieuwe, vijfde dimensie (Van der Meiden, 2020). Nagy en Krasner (2012) stellen dat de eerste vier dimensies op elkaar inwerken en aanwezig zijn in ieder aspect van menselijke relaties (zie figuur 2).



Figuur 1¹ Model van de vijf dimensies



Figuur 2² Model van de vier dimensies

Vanuit welke dimensie er ook gewerkt wordt door een therapeut, het zal altijd gevolgen oproepen voor de andere dimensies. De eerste drie dimensies zijn nodig om te kunnen werken in de vierde dimensie. Alle dimensies samen vormen een leidraad om de relationele werkelijkheid te verkennen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012).

4.4 Ontbinding

“Het axioma van de contextuele theorie is onderlinge afhankelijkheid van de mens: ik kan niet zonder de ander bestaan en de ander kan ook niet zonder mij bestaan” (Van der Meiden, 2020, p. 40). De vraag rijst wat een leerkracht en een kind met autisme nodig hebben om met elkaar in verbinding te komen. Vanuit veel teleurstellingen in zijn leven door miscommunicatie en een ander verwachtingspatroon van mensen zal er vaak sprake zijn van ontbinding bij het kind (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012, p. 481; Van Doorn, 1996). Bij een leerkracht kan tevens van ontbinding sprake zijn, omdat de interventies die hij gedaan heeft om tot verbinding met het kind te komen, niet tot gewenst resultaat geleid hebben (Delfos & Van Dijk, 2020).

Ontbinding wijst op een uitputting van resterend relationeel vertrouwen. Het is een kenmerk van relaties waarin mensen zijn opgehouden met het proces ethisch hun eigenwaarde te valideren door het aanbieden van gepaste aandacht aan anderen, wat in zelfvalidatie resulteert (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012, p. 481). Van der Meiden (2019, p. 157) zegt over deze uitputting van vertrouwen: “They have lost faith in themselves, struggle with their damaged self-confidence, feel unable to be meaningful to others and to keep up with the rest of society”.

4.5 Relationale-ethische elementen

De relationele ethiek beschrijft verschillende elementen die kunnen bijdragen aan het proces van verbinding tussen een volwassene en een kind. Deze elementen zullen afzonderlijk in deze paragraaf besproken worden.

¹ Noot: Herdrukt van “Van contextuele theorie naar praktijk”, door Van der Meiden, J., 2020, p. 38, Bussum: Coutinho.

² Noot: Herdrukt van “Van contextuele theorie naar praktijk”, door Van der Meiden, J., 2020, p. 36, Bussum: Coutinho.

4.5.1 Balans van geven en nemen

Tussen mensen is er altijd sprake van een balans waarop de wederzijdse verplichtingen en verdiensten gewogen worden. Bij een billijke afweging van de belangen van beide partijen is deze balans min of meer in evenwicht (Michielsen et al., 2010). Een ‘rechtvaardige relatie’ is een relatie waarin - op lange termijn - een evenwicht bestaat tussen wat we investeren en wat we van de ander ontvangen. In zo’n relatie ontstaat vertrouwen in de ander en zijn we zelf betrouwbaar (Michielsen et al., 2010). Van der Meiden (2019, p. 59) stelt dat “the balance of give and receive the quality determines of the relationship in which balance refers to fairness in a relationship. This balance is not static but rather dynamic in which giving and receiving constantly alternate”.

4.5.2 Betrouwbaarheid

Nagy verbindt vertrouwen aan betrouwbaarheid in relaties. Hierdoor bracht hij de psychologie en de relationele ethiek bij elkaar (Siebesma, 2016). Volgens Nagy en Krasner (2012) is betrouwbaarheid in een relatie een kenmerk van reëel, verdiend vertrouwen. Dit vertrouwen wordt vanuit ethisch gezichtspunt bezien, op lange termijn verworven, door het in evenwicht brengen van de balans van geven en nemen tussen twee personen die betrouwbaar zijn voor elkaar (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012). Doordat deze twee personen elkaar kunnen vertrouwen, wordt hun relatie betrouwbaar. Er is rechtvaardigheid in hun relatie, omdat de balans van geven en nemen in evenwicht is (Onderwaater, 2011). Zorg geven en verantwoordelijkheid nemen, verdiensten innen en schulden lenigen zijn in balans (Hargrave & Pfitzer, 2005; Michielsen et al., 2010).

4.5.3 Dialoog

Het hiervoor geschetste wederzijds vertrouwen is van cruciaal belang voor het kunnen aan gaan van een oprechte dialoog (Van der Meiden, 2020). Dillen, 2004, p. 38, zegt hierover, dat “menselijk gedrag en menselijke motivaties begrepen kunnen worden vanuit de dialoog die mensen hebben onder elkaar. Een 'ik' kan niet bestaan zonder de verwijzing naar een 'jij’”. Het is van fundamenteel belang dat mensen een betrouwbare dialoog kunnen opbouwen. Daaronder verstaat Nagy dat mensen bereid zijn om werkelijk naar elkaar te luisteren en om te antwoorden op wat de ander vraagt of doet. Hij noemt de dialoog een dialectische regel van relationele balans, die geworteld is in wederkerige betrokkenheid. Het betreft de werkelijke ontmoeting tussen mensen (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012).

4.5.4 Erkenning

Bij erkenning gaat het om de openlijke en rechtstreekse erkenning van de verdienste die iemand toekomt vanwege zijn of haar aangeboden zorg en aandacht. Nagy & Krasner (2012) stellen dat erkenning iets anders is dan medelijden of empathie. Het is een reactie op een werkelijke bijdrage van de ander of van het onrecht dat die ander is aangedaan (Michielsen et al., 2010). Erkenning leidt tot versterking van zelfvalidatie (Van Mulligen, Gieles, & Nieuwerbroek, 2011).

4.5.5 Zelfvalidatie

Wanneer in een relatie passend gegeven wordt, verwerft iemand verdiensten. Hierdoor neemt de existentiële waarde van het zelf toe. Het geeft vrijheid, die het gevolg is van erkenning in

de dialoog met anderen (Michielsen et al., 2010). Iemand beseft dat hij 'ertoe doet', dat hij omwille van zichzelf te respecteren is (Van Mulligen et al., 2011).

4.6 Conclusie

Vanuit bovenstaande concepten van de relationele ethiek kan geconcludeerd worden dat een relatie tussen twee personen betrouwbaar is, wanneer zij elkaar kunnen vertrouwen. Dit vertrouwen is van cruciaal belang voor het aangaan van een oprechte dialoog. Door het aangaan van een dialoog zal de balans van geven en nemen in beweging gebracht worden tussen twee personen. Hierin hebben het geven van erkenning en het geven en ontvangen van gepaste zorg een belangrijke plaats. Van daaruit kan zelfvalidatie ontstaan.

5. ZICHTBARE RELATIONEEL-ETHISCHE ELEMENTEN IN AUTI-COMMUNICATIE

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 3:

‘Welke relationeel-ethische elementen worden zichtbaar in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme wanneer de auti-communicatie ingezet wordt?’

Voor de beantwoording van deze deelvraag zijn acht video-opnames gemaakt van kinderen met de diagnose autisme, tussen vier en zes jaar oud. De video-opnames zijn gemaakt in de dagelijkse klassensetting, waarbij de leerkracht in contact met het kind gebruik maakte van auti-communicatie. Tijdens de analyse van de video-opnames is gezocht naar relationeel-ethische elementen, die opkwamen vanuit interventies in auti-communicatie. Hieruit zijn vier elementen naar voren gekomen: zelfvalidatie, vertrouwen, dialoog en verbinding. De resultaten van deze analyse zullen in onderstaande paragrafen besproken worden. Eerst zullen in paragraaf twee tot en met vijf de kern- en sublabels van door de leerkracht ingezette concepten van auti-communicatie en de daarop waargenomen relationeel-ethische elementen besproken worden (kernlabelschema 1 en 2, bijlage 4 en 5). Daarna zal in paragraaf zes verantwoord worden met welke reden waargenomen reacties van de kinderen in verband gebracht werden met elementen uit de relationele ethiek (kernlabelschema 3, bijlage 6-7).

Bij de citaten uit de videofragmenten zijn codes aangegeven. Zo verwijst code S4.123-125 naar transcript 4, regelnummer 123-125, uit de ruwe transcripten en ‘tijd 02.45’ naar het tijdstip waarop het citaat start in de video-opname. LK verwijst naar de leerkracht, de hoofdletters R-G verwijzen naar de gefingeerde naam van de leerling. De ruwe transcripten zijn terug te vinden in het bronnenboek. Tenslotte zal met een conclusie besloten worden.

5.2 Verwerkingstijd geven

Het is belangrijk dat de leerkracht het kind tijd geeft om de opgegeven taak te verwerken. Omdat de waarneming van het kind gefragmenteerd is, heeft hij meer tijd nodig om de opdracht die hem opgedragen wordt te verwerken, voordat hij tot uitvoering over kan gaan. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen het geven van verwerkingstijd tijdens gesprekken en verwerkingstijd tijdens overgangsmomenten (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

5.2.1 Verwerkingstijd tijdens gesprekken

In vijf video-opnames was sprake van het geven van verwerkingstijd tijdens het gesprek tussen de leerkracht en het kind met autisme. Wanneer het kind deze verwerkingstijd aangeboden kreeg, werd zelfvalidatie zichtbaar. Vijf kinderen toonden zelf initiatief tijdens het spel, drie kinderen konden doorgaan met hun taak of spel.

Verder werd vertrouwen zichtbaar in het contact tussen leerkracht en kind. Vijf kinderen konden doen wat de leerkracht van hen vroeg en lieten een ontspannen houding zien. Twee kinderen begonnen een dialoog. Ze maakten contact met de leerkracht en begonnen een gesprek. In vier video-opnames was verbinding te zien in het hebben van gezamenlijk plezier.

LK: ((ruimt wat klei op in de doos, kijkt naar A.)) 'Ja.' (4.0) '<Zal ik je nog meehelpen (.) of maak je 't zelf af>.'

A: (1.0) 'Ik maak het zelf af.' ((kiept de kleiballetjes en de kleislierten in zijn pan))
(A6.152-153) tijd: 09:43

J: ((helpt de leerkracht om het plastic van het deeg af te halen, kijkt genietend)) (6.0)

LK: '°Zo. (1.0) Deze ook nog°. ((haalt het plastic verder weg van het deeg)) °Doe jij deze maar verder. Kan je meteen even voele-.'

J: ((haalt het plastic van het deeg af, voelt aan het deeg)) (4.0)

LK: Oh. Hoe voelt dat?'

J: 'Heel erreg leuk!' ((kijkt genietend naar het deeg))
(J7.200-205) tijd: 08:33

5.2.2 Verwerkingstijd tijdens overgangsmomenten

In vier video-opnames was sprake van het geven van verwerkingstijd tijdens overgangen. Hierbij werd vertrouwen opgemerkt in de betrokken luisterhouding van één kind en de ontspannen houding van vier kinderen. Eén kind ging de dialoog aan met de leerkracht door contact met hem te maken. Verbinding werd zichtbaar bij twee kinderen. Zij gingen dichtbij de leerkracht zitten en stemden met hem in, terwijl er sprake was van gezamenlijk plezier.

LK: ((Pakt de time timer, zet deze op vijf minuten)) 'Kijk eens, jij mag tot <zolang> zelf nog spelen?'

H: ((kijkt aandachtig naar de time timer, luistert naar wat de leerkracht zegt))

LK: (1.0) 'En dan kom ik bij jou terug. (.) Wanneer kom ik terug?'

H: 'Daar' ((wijst naar de time timer))

(H5:320-323) tijd: 19:05

5.3 Afstemmen

De leerkracht dient aan te sluiten bij de beleving van het kind met autisme door op hem af te stemmen. Hij observeert het kind door diens lichaamstaal per seconde waar te nemen en sluit vervolgens bij hem aan. Op deze manier wordt er verbinding met het kind gemaakt, waardoor het in staat gesteld wordt de leerkracht te volgen. Daarna voegt de leerkracht pas nieuwe informatie toe. Op deze wijze kan het kind meebewegen en haakt het niet af omdat de leerkracht te snel gaat voor zijn beleving (De Bruin, 2012; De Bruin & Naber, 2017).

5.3.1 Waarnemen

In alle video-opnames was sprake van het waarnemen door de leerkracht van het gedrag van het kind, variërend van drie tot 32 keer. De leerkracht observeerde het kind voordat hij overging tot aansluiten. Op deze wijze probeerde hij op het kind af te stemmen.

LK: ((kijkt naar H. en wat hij doet, glimlacht))

(H5.89) tijd: 05:34

5.3.2 Aansluiten

In alle video-opnames was sprake van aansluiten op het kind met autisme door de leerkrachten. Dit gebeurde vier tot 36 keer, in drie videofragmenten vond het aansluiten meer dan 25 keer plaats.

Wanneer de leerkracht op het kind aansloot, werd zelfvalidatie waargenomen bij kinderen. 33 keer ging een kind zelfstandig door met zijn taak of spel en elf keer nam een kind zelf initiatief. Vier kinderen gaven aan dat zij iets goed konden.

Daarnaast werd vertrouwen waargenomen bij kinderen. Er werd negentien keer ontspanning waargenomen en elf keer een betrokken luisterhouding. Zeven keer kon een kind de leerkracht volgen in het spel.

De dialoog werd 30 keer aangegaan door kinderen en 29 keer was er contact met de leerkracht. Verbinding werd waargenomen in het hebben van gezamenlijk plezier. Dit kwam 40 keer voor, waarin een kind in zeven situaties de leerkracht lang aankeek en in elf situaties met hem instemde.

H: *((gaat op zijn stoel zitten))* ‘°Met blokjes erom heen doen. Een hok bouwe-°.’

LK: ‘Jij gaat er omheen bouwen.’

H: *((steekt zijn vinger in zijn mond en knikt. Zet dan alle olifanten naast elkaar))*

(H5.72-74) tijd: 04:10

5.3.3 Toevoegen

In alle video-opnames werden interventies gedaan in toevoegen. Dit varieerde van één tot 21 keer. Toevoegen gebeurde telkens nadat er eerst waargenomen en aangesloten was. Daarop werd zelfvalidatie zichtbaar. In twaalf gevallen konden kinderen zelfstandig doorwerken aan hun taak. Daarbij namen kinderen zes keer zelf initiatief.

Zeven kinderen lieten vertrouwen zien door een betrokken luisterhouding. Tien keer werd een ontspannen houding waargenomen. Zeven keer kon een kind de leerkracht volgen in handelen en vijf keer kon hij doen wat de leerkracht van hem vroeg.

Het aangaan van een eenvoudige dialoog werd 26 keer waargenomen. Vijftien keer maakte een kind zelf contact met de leerkracht en elf keer ging een kind een gesprek aan.

Daarbij werd verbinding gezien. Vier kinderen keken de leerkracht aan en negen keer was er gezamenlijk plezier te zien in het spel. Zeven kinderen stemden met de leerkracht in.

LK: ‘Ja. *((pakt een rode pan))* ‘Kijk, deze pan is voor de soep.’

A: *((kijkt aandachtig en ontspannen naar de leerkracht en de rode pan, loopt naar de huishoek toe))* ‘Ik wil ook een pan pakke.’

(A6.76-77) tijd: 05:23

In twee video-opnames was meerdere keren sprake van toevoegen, zonder eerst aan te sluiten bij het kind. Het kind ging daarop uit de verbinding en liet onrust zien door te schreeuwen en herhalende handelingen te maken.

LK: ‘Nee we gaan ↑*eerst* iets aan t::afel doen *((tik op de tafel))* en dan naar de winkel. (.) Ik ga wat pakken, moet je opletten.’ *((staat op))*

J: *((legt zijn hoofd op zijn armen, kijkt weg van de leerkracht en schreeuwt gespannen))*

J7:179-180) tijd: 07:53

5.4 Samenhang communiceren

Een kind met autisme heeft moeite met aanbrengen van samenhang. Als gevolg daarvan mist hij overzicht en raakt hij snel in paniek. Door het inzetten van anti-communicatie wordt verbinding aangebracht tussen verschillende details binnen taken. De leerkracht moet ervoor zorgen dat het kind bij iedere taak het antwoord weet op de volgende vijf vragen: ‘wat’, ‘hoe’, ‘wanneer’ en ‘waar’ hij iets moet doen en met ‘wie’ hij dat moet doen. Het kind ziet dan de samenhang tussen de details en krijgt het vertrouwen om de taak uit te kunnen voeren. Door gebruik te maken van generaliseren wordt het verband met het grotere geheel duidelijk gemaakt.

Door het ondertitelen van de innerlijke spraak, het ondertitelen van anderen en de omgeving, wordt de wereld om het kind heen overzichtelijk gemaakt en kan hij grip op situaties krijgen (De Bruin, 2012).

5.4.1 ‘De 5’ verduidelijken

In alle video-opnames werd gebruik gemaakt van het ‘verduidelijken van de 5’. Wanneer de taak door een stappenplan verduidelijkt werd, werd zelfvalidatie waargenomen bij alle kinderen. Zij toonden dit door een betrokken, ontspannen luisterhouding. Zeven keer werd gezien dat kinderen hun taak zelfstandig uit konden voeren of daarmee verder konden. In vier situaties gaf een kind aan dat hij iets goed kon. Drie keer kon een kind zelfstandig een keuze maken.

Verder werd er vertrouwen zichtbaar. Twaalf keer konden kinderen de leerkracht volgen en dertien keer lukte het kinderen om te doen wat de leerkracht zei.

Er werd negen keer waargenomen dat een kind een dialoog begon met de leerkracht. Tenslotte werden zeven keer verbindende acties bij kinderen waargenomen. Dit uitte zich vijf keer in het hebben van gezamenlijk plezier. Twee kinderen gingen dichterbij de leerkracht zitten en maakten bewust oogcontact met hem.

LK: ‘We komen *helemaal* tot *acht*, je hebt *gelijk*, G. *jij mag kiezen*.’ (*plakt pictogrammen op het bord, waarop G. kan zien wat ze moet doen wanneer haar werkje af is*)

G: (*kijkt geconcentreerd naar het bord*)

(G8.111-112) tijd: 07:25

5.4.2 Generaliseren

In vier video-opnames werd gebruik gemaakt van generaliseren. Daarop werd vertrouwen zichtbaar bij kinderen. Dit viel twee keer op door een ontspannen houding, wanneer de leerkracht regels gaf en dingen relativeerde. Een beginnende dialoog werd negen keer gezien in het aangaan van een gesprekje door kinderen. Verbinding werd zichtbaar in het hebben van gezamenlijk plezier met de leerkracht.

S: (*kijkt naar J., wijst naar hem*) ‘Wat ga *jij* zegge- als *jij* verliest.’

J: (*kijkt aandachtig naar S.*) ‘STOM!’

LK: ‘Nee, het is *gewoon* (.) jammer. (*kijkt naar S. en J.*) Toch?’

(S4.39-41) tijd: 01:52

5.4.3 Ondertitelen

In alle video-opnames was sprake van ondertitelen. Wanneer de leerkracht deze interventie toepaste, werd daarop zelfvalidatie waargenomen. Kinderen konden vijftien keer zelfstandig verder met hun taak of spel en namen elf keer initiatief. Daarnaast werd er vaak vertrouwen zichtbaar. Zo werd 33 keer een ontspannen houding bij kinderen waargenomen en negen keer een betrokken luisterhouding. Negentien keer werd gezien dat kinderen konden doen wat de leerkracht van hen vroeg.

Kinderen gingen veelvuldig een dialoog aan. Dit werd 30 keer zichtbaar in het beginnen van een gesprekje en 34 keer in het contact zoeken met de leerkracht. Tenslotte werd verbinding zichtbaar, doordat kinderen 22 bewust oogcontact maakten met de leerkracht en 40 keer veel gezamenlijk plezier hadden.

J: 'Nou, maar *ik* ben er boos om.'

LK: 'Jij bent wel boos, maar boos zijn mag. (.) Maar ik zie geen *stampen* en ik heb jou ook niet horen *schreeuwen*.' ((*raakt J. aan*)) 'High five!'

J: ((*geeft de leerkracht een high five en lacht naar haar*))

LK: 'JA!' ((*lacht naar J.*)) 'Goed zo.'

(S4.504-510) tijd: 17:27

LK: 'Deze pizza was voor jou!'

A: ((*kijkt verbaasd, met grote ogen*))

LK: 'Van mij, voor jou.'

A: ((*lacht met een open, blij lach naar de leerkracht, maakt lang oogcontact met haar*))

(A6.338-341) tijd: 19:06

5.5 Lichamelijke aanraking

Vanuit literatuur over autisme wordt geadviseerd een kind met autisme niet aan te raken. Het kind heeft er moeite mee wanneer het aangeraakt wordt, zeker wanneer dit onverwacht gebeurt (De Bruin & Naber, 2017; Delfos, 2008). Tijdens de analyse van het beeldmateriaal viel echter in twee video-opnames op, dat de leerkracht het kind aanraakte zonder dit van tevoren te benoemen (kernlabelschema 4, bijlage 8). In één video-opname gebeurde dit één keer, door het zacht aantikken van het kind (J7.283-286). In één video-opname was er dertien keer sprake van aanraking. Twee keer werd het kind zacht aangetikt door de leerkracht (S4.477-478), zeven keer werd zijn hand zacht vastgepakt en vier keer raakte de leerkracht zacht zijn arm of rug aan (S4.230-235). Het was opvallend dat het kind zich daarop niet terugtrok, maar dat zijn zelfvalidatie groeide. Hij gaf aan dat hij iets goed kon en liet vertrouwen zien in een ontspannen houding en in het doen wat de leerkracht van hem vroeg. Zeven keer werd na aanraking een beginnende dialoog waargenomen bij het kind. Hij zocht contact met de leerkracht of ging een gesprekje met hem aan. Twee keer was een verbindende actie te zien. Het kind ging dichtbij de leerkracht zitten en er was vijf keer sprake van gezamenlijk plezier.

S: 'Ik hoop 't echt.' ((*gaat met een blij gezicht op zijn stoel zitten*))

LK: ((*pakt S. zachtjes bij zijn arm*)) 'O(h)ho. Dat vin- ik wel heel lief van je.'

S: ((*kijkt lachend naar de leerkracht en naar J.*))

(S4. 178-180) tijd: 06:36

5.6 Relationale ethiek

De relationele ethiek beschrijft verschillende elementen die kunnen bijdragen aan het proces van verbinding tussen een volwassene en een kind. In deze paragraaf zal verantwoord worden met welke reden waargenomen gedragingen van kinderen na een interventie in anti-communicatie gekoppeld zijn aan elementen van de relationele ethiek.

5.6.1 Zelfvalidatie

Na interventies door de leerkracht in anti-communicatie werd zelfvalidatie zichtbaar bij kinderen. Wanneer een leerkracht een kind accepteert en respecteert als volwaardig mens, geeft hij gepaste zorg en doet hij het kind recht (Onderwaater, 2011). Het kind beseft, hoe jong het nog is, dat het 'ertoe doet' voor de ander en dat het ter wille van zichzelf te respecteren is (Van Mulligen et al., 2011).

5.6.2 Vertrouwen

Er werd vertrouwen zichtbaar bij kinderen, na interventies door de leerkracht in anti-communicatie. Betrouwbaarheid van de leerkracht is de weg waarlangs het vertrouwen van het kind kan groeien. Wanneer hij gedurende langere tijd ervaart dat de leerkracht betrouwbaar is en de wereld om hem heen duidelijk maakt door interventies in anti-communicatie, ontstaat dat vertrouwen (De Bruin, 2010; Van der Meiden, 2020).

5.6.3 Dialoog

Na interventies door de leerkracht in anti-communicatie was er bij kinderen sprake van het aangaan van een dialoog. Zichtbaar werd dat een volwassene en een kind een dialoog aan kunnen gaan. Doorslaggevend voor de dialoog is namelijk niet gelijkheid van niveau, maar het respecteren van de ander als persoon en het geven van wederzijdse erkenning, hoe simpel ook verwoord. Een glimlach of knipoog kan een vorm van woordeloze dialoog zijn. Door de dialoog ontkiemt ook de geringe zelfvalidatie (Van Mulligen et al., 2011).

5.6.4 Verbinding

Na interventies door de leerkracht in anti-communicatie werden als reactie daarop verbindende acties bij kinderen gezien. Zelfs een jong kind met autisme is in staat zich te verbinden met een betrouwbare volwassene (Van Mulligen et al., 2011). Leerkracht en kind hebben er baat bij wanneer zij elkaar vinden in een verantwoordelijke dialoog, hoe simpel deze ook mag zijn (Boszormenyi - Nagy & Krasner, 2012; Van Mulligen et al., 2011).

5.7 Conclusie

Wanneer een leerkracht anti-communicatie inzet in het contact met een kind met autisme worden er verschillende relationeel-ethische elementen zichtbaar. Er ontkiemt zelfvalidatie bij het kind, het vertrouwen van het kind wordt vergroot, er komt plaats voor eenvoudige dialoog en er ontstaat verbinding.

Wanneer er een basis vertrouwen aanwezig is tussen een kind met autisme en zijn leerkracht, kan de leerkracht hem zacht aanraken, zonder dit van tevoren te benoemen. Hierdoor wordt de band tussen hen nog versterkt.

H6. DE VERRIJKENDE INVLOED VAN DE RELATIONELE ETHIEK

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op deelvraag 4:

‘In hoeverre ondersteunt anti-communicatie de principes van de relationele ethiek?’

Om tot een antwoord te komen op deze deelvraag zijn diepte-interviews afgenomen met twee experts. De resultaten van de analyse hiervan zullen hieronder beschreven worden, waarbij de kernlabels van de analyse de paragrafen vormen, de sub-labels de sub-paragrafen (kernlabelschema 5, bijlage 10). Ter ondersteuning van de tekst zullen citaten genoemd worden, die met codes aangegeven zijn. Zo verwijst ‘E1.245’ naar het transcript van het interview met de eerste expert, regelnummer 245. De ruwe transcripten zijn terug te vinden in het bronnenboek. Tenslotte zal met een conclusie besloten worden.

6.2 Verbindende werking van anti-communicatie

Beide experts zien anti-communicatie als een krachtige manier van interveniëren om het kind met autisme te bereiken. Er wordt als het ware in de derde dimensie een brug geslagen naar de vierde dimensie, om verbinding met het kind met autisme te zoeken.

6.2.1 De leerkracht – kindrelatie

Beide experts gaven aan dat de eerste drie dimensies behoren bij contextueel werken. Het is onmogelijk om in de vierde dimensie te werken zonder de eerste drie dimensies te gebruiken. Interventies in anti-communicatie werken verbindend in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme. Doordat de leerkracht voorspelbaar is voor het kind, wordt hij betrouwbaar en wint hij het vertrouwen van het kind. Beide experts gaven aan dat de leerkracht door het inzetten van deze interventies al contextueel bezig is.

‘Ja, wat zij dus een paar keer doet, is dat zij geven en ontvangen in eigen taal verwoordt, zonder het geven en ontvangen te noemen’ (E1.343).

6.2.2 Recht doen

Wanneer de leerkracht anti-communicatie inzet om met een kind met autisme te communiceren, is dat recht doen aan dat kind (E2.230-233). Er wordt aangesloten bij wie hij is als mens. De leerkracht probeert het kind iets aan te leren, waardoor het zich verder ontwikkelen kan. Dat is passend geven.

‘Dan wordt het kind zichtbaar. Dan mag ik zijn wie ik ben. Inclusief mijn autisme.’ (E1.242).

Wanneer een leerkracht erkent dat een kind met autisme een langere verwerkingstijd heeft en hem daarom meer tijd geeft om een verandering te verwerken of een taak uit te voeren, doet hij het kind recht door hem te erkennen in wie hij is.

‘Door te erkennen wie die ander is, maak ik verbinding met de ander. Doe hem daarmee dus recht, van: ‘Ik word gehoord, ik doe ertoe’ (E1.118).

6.3. Invloed van de relationele ethiek

De relationele ethiek beschrijft verschillende elementen die kunnen bijdragen aan het proces van verbinding tussen een volwassene en een kind. Een relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme is betrouwbaar, wanneer daarin sprake is van wederkerigheid en billijkheid.

6.3.1 Contextueel ondertitelen

Beide experts zagen geen hiaten in de concepten van anti-communicatie, maar zagen wel kansen voor de relationele ethiek. De eerste drie dimensies kunnen gevoed worden vanuit de vierde dimensie. Door de relationele ethiek toe te voegen aan anti-communicatie wordt het geven en ontvangen tussen mensen namelijk geverbaliseerd. Door de interventies van anti-communicatie contextueel te ondertitelen, zorgen deze voor meer verbinding en vertrouwen tussen een leerkracht en een kind.

‘Zo heeft Nagy die vierde dimensie ook bedoeld. Als een smaakversterker. Ja, meer nog, als iets, waardoor alle vitamines die in het gerecht zitten, nog meer opneembaar worden’
(E2.443-445).

Eén van de experts benoemde in dit verband het belang van timing (E2.376). Timing gaat verder dan het bieden van verwerkingstijd. Door in het geven van verwerkingstijd mentaliserend aanwezig te zijn en dit contextueel te ondertitelen, wordt dit begrip veel dieper.

Eigenlijk zeg je: ‘Jij bent veilig bij mij.’ ‘Ik geef jou verwerkingstijd’, dat kan je in de tweede dimensie en in de derde dimensie uitleggen. Of zelfs in de eerste. Maar in de vierde betekent het: ‘Jij bent veilig bij mij. En jij mag zijn wie jij bent.’
(E2. 406-408).

6.3.2 Verbindend circulair communiceren

Beide experts benadrukten het belang van verbindend circulair communiceren. Hierdoor geeft de leerkracht impliciet erkenning aan het kind met autisme. Het kind weet zich gehoord in wat de leerkracht over hem verwoordt. Op deze manier wordt het geven en ontvangen tussen hen geverbaliseerd (E1.337). Eén expert benoemde dit als ‘feedback plus.’

‘Dit is taakgerichte feedback. De plus bestaat eruit dat ik de feedback geef en daarna in dezelfde zin uitspreek welk effect, welke invloed dat heeft op mij’
(E1.147).

Wanneer een leerkracht deze taakgerichte feedback plus inzet, geeft hij iets van zichzelf terug aan het kind. De kunst van dat geven is, dat iemand alleen iets geeft waarvan hij vermoedt dat het ontvangen kan worden door de ander. Wanneer een kind ziet dat zijn geven is ontvangen door de ander, ervaart hij dat hij ertoe doet. Hierdoor wordt de zelfvalidatie van het kind vergroot (Nieuwerbroek, 2020).

‘Dat is geen automatisme. Het is nodig om eerst waar te nemen of het kind het ontvangen kan’ (E1.212, E1.216).

In anti-communicatie wordt taakgerichte feedback gegeven door te ondertitelen wat een kind, een ander kind of een volwassene doet. Wanneer de leerkracht hieraan toevoegt wat dit met hem of een ander kind doet, wordt het circulair communiceren compleet gemaakt.

E1: ‘De leerkracht zet hele grote en mooie stappen. Maar er kan nog een stap bij: ‘Hoor je wat S. zegt? Kun je herhalen wat S. zegt over jou?’ Want als je dat zegt en het klopt, dan is dat ook voor S. een enorme bevestiging. Dat is de laatste lus in het verbindend circulair communiceren’ (E1.296-308).

Door het inzetten van deze relationele manier van communiceren kan anti-communicatie winnen aan kracht. De interventies die in de derde dimensie ingezet worden, zullen verdiepend werken onder invloed van de vierde dimensie.

6.4 Contact tussen leerkracht en ouders

Wanneer de leerkracht zijn best doet om het kind recht te doen, doet dat iets in de relatie met dit kind. Wanneer daarnaast ook ouders betrokken worden in de zorg voor hun kind en de leerkracht werkt aan een goede band met hen, kan de winst voor het kind nog groter worden.

6.4.1 Band met ouders

Eén expert benadrukte het belang voor de leerkracht van het werken aan een goede band met ouders van een kind met autisme. Het kind heeft het nodig dat de volwassenen om hem heen in balans zijn met elkaar. Wanneer daar wantrouwen is, kan een kind met autisme dat nog veel moeilijker verwerken dan een kind zonder autisme, omdat zo’n kind kwetsbaarder is.

‘Ik denk dat het heel belangrijk is dat leerkrachten in de gelegenheid zijn om ouders uit te leggen wat ze doen’ (E2.372-374).

6.4.2 Verbindend werken

Wanneer een leerkracht de relationele ethiek toevoegt in het spreken met ouders over de ontwikkeling van hun kind en de interventies die hij doet in het contact met het kind, zal dit een verbindende invloed hebben op de relatie tussen hen. Wanneer een leerkracht ouders wil leren dat hun kind meer verwerkingstijd nodig heeft, kan hij aangeven dat hij erkent dat dit lastig is voor ouders, omdat zij altijd op hun kind moeten wachten. Tegelijk kan hij aangeven dat ouders hun kind daarmee recht doen, waardoor hun kind beter tot bloei zal komen en zich veilig bij hen zal voelen, wat voor hen belangrijk is. Door richting ouders te verwoorden dat zij goede ouders zijn, omdat zij die zorg aan hun kind willen geven, spreekt de leerkracht verbindend (E2.416-419).

‘En wie kan hem beter verwerkingstijd geven dan jullie, weet je wel? Want als jullie hem dat geven, dan voelt hij zich enorm veilig bij jullie. Dan spreek je dus verbindend’ (E2. 418-419).

6.5 Conclusie

De interventies die ingezet worden in anti-communicatie werken verbindend tussen een leerkracht en een kind met autisme. Er komt verbinding en vertrouwen tussen hen tot stand. Hierin ondersteunt anti-communicatie de principes van de relationele ethiek.

Wanneer anti-communicatie gevoed wordt vanuit de vierde dimensie, kan de werking ervan worden verdiept. Door de interventies in anti-communicatie contextueel te ondertitelen, wordt het kind erkend in wie hij is en wordt het kind recht gedaan. Door verbindend circulair te spreken wordt het geven en ontvangen tussen een leerkracht en een kind met autisme geverbaliseerd. De zelfvalidatie van het kind kan daardoor toenemen.

Wanneer ouders door de leerkracht betrokken worden in de gezamenlijke zorg voor hun kind en zij erkend worden in hun zorg, zal dit een verbindende werking hebben tussen ouders, kind en leerkracht.

H7. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord, te weten:

‘Welke relationeel-ethische aspecten worden zichtbaar in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme wanneer anti-communicatie door de leerkracht ingezet wordt en welke andere relationeel-ethische elementen kunnen het proces van verbinding tussen hen mogelijk verder verrijken?’

Verder zullen in de discussie de beperkingen van deze studie en de reikwijdte van de resultaten worden benoemd. Daarnaast zullen verklaringen gegeven worden voor de uitkomsten van het onderzoek en zullen aanbevelingen worden gedaan voor de praktijk en voor vervolgonderzoek. Tenslotte zal met een slotbeschouwing afgesloten worden.

7.2 Conclusie

In dit onderzoek is gebleken dat er relationeel-ethische elementen zichtbaar worden wanneer anti-communicatie ingezet wordt door de leerkracht in het contact met een kind met autisme. Tevens is gebleken dat de relationele ethiek een verrijkende invloed kan uitoefenen op anti-communicatie. Het thema lichamelijke aanraking is een belangrijke bevinding in dit onderzoek.

7.2.1 De verbindende werking van anti-communicatie

In dit onderzoek is gebleken dat er verschillende relationeel-ethische aspecten zichtbaar werden bij het kind met autisme wanneer de interventies van anti-communicatie ingezet werden door een leerkracht. Dit werd in alle video-opnames zichtbaar. Wanneer een leerkracht een interventie deed in anti-communicatie (De Bruin, 2012) werd als reactie daarop bij het kind zelfvalidatie en een beginnende dialoog waargenomen. Daarnaast werd het proces van verbinding en vertrouwen verder verdiept tussen leerkracht en kind.

Beide experts gaven aan dat interventies in anti-communicatie recht doen aan het kind, omdat hij mag zijn wie hij is, met zijn diagnose. Het kind ervaart betrouwbaarheid van de leerkracht, waardoor hun relatie betrouwbaar wordt (Onderwaater, 2011).

7.2.2 De verrijkende invloed van de relationele ethiek

In dit onderzoek is gebleken dat, wanneer de relationele ethiek toegevoegd wordt aan anti-communicatie, de werking van anti-communicatie vergroot kan worden. De leerkracht kan de relationele ethiek toevoegen in het contact tussen hem en het kind, door interventies in anti-communicatie contextueel te ondertitelen, waardoor het kind recht gedaan wordt en erkend wordt in wie hij is.

Door verbindend circulair te communiceren weet het kind zich gehoord in het verwoorden van wat de leerkracht over hem zegt. Op deze wijze wordt het geven en ontvangen tussen hen geverbaliseerd. Hierdoor kan zelfvalidatie ontkiemen bij het kind, dat ervaart dat het ertoe doet en omwille van zichzelf te respecteren is (Van Mulligen, et al., 2011).

7.2.3 Contact met ouders

In dit onderzoek is gebleken dat, wanneer de leerkracht anti-communicatie verdiept door interventies contextueel te ondertitelen in het contact met ouders, de invloed van anti-communicatie vergroot kan worden. Wanneer de leerkracht ouders betreft in de gemeenschappelijke zorg voor hun kind en de zorg van ouders voor hun kind benoemt en erkent, zal dit een verbindende invloed hebben op hun relatie (Van der Meiden, 2020). Hierdoor zal de groeirimte van het kind worden vergroot (Van Mulligen, et al., 2011).

7.2.4 Lichamelijke aanraking

Een opvallende bevinding tijdens het onderzoek was het thema lichamelijke aanraking. Wanneer er een basis van verbinding en vertrouwen tussen het kind met autisme en de leerkracht aanwezig was, kon de leerkracht het kind zacht aanraken, zonder dit van tevoren te benoemen. Dit schrikte het kind niet af, maar verdiepte juist het proces van verbinding tussen hen. Hoewel er vanuit de literatuur over autisme afgeraden wordt een kind met autisme aan te raken (De Bruin & Naber, 2017; Delfos, 2008), was er in twee video-opnames herhaaldelijk een moment te zien waarop de leerkracht het kind aanraakte met positief gevolg. Aanraking leidde tot meer verbinding en vertrouwen tussen het kind en de leerkracht.

7.3 Discussie

7.3.1 Beperkingen van het onderzoek

Voor dit onderzoek zijn acht video-opnames gemaakt van twintig minuten. Om de validiteit van dit onderzoek te vergroten, zou een grotere steekproef gehouden kunnen worden en zouden de video-opnames verlengd kunnen worden van twintig minuten naar bijvoorbeeld een uur.

In verband met de lockdown door de coronacrisis was in vijf gevallen niet de voltallige klas aanwezig tijdens de video-opnames. In drie gevallen was de halve klas aanwezig en in twee gevallen alleen de leerling die gefilmd werd. Mogelijk heeft dit de resultaten van het onderzoek beïnvloed.

7.3.2 Reikwijdte van de resultaten

Op (Speciaal) Basisscholen, waar een leerkracht anti-communicatie toepast in het contact met een kind met autisme, zullen er relationeel-ethische elementen zichtbaar worden tussen de leerkracht en het kind. Bij het kind kan, door interventies in anti-communicatie, zelfvalidatie ontkiemen en er kan een beginnende dialoog ontstaan tussen hem en de leerkracht. Daarnaast ontstaat er verbinding en vertrouwen tussen leerkracht en kind.

Op (Speciaal) Basisscholen kunnen leerkrachten hun interventies in anti-communicatie verrijken, door deze contextueel te ondertitelen en door verbindend circulair te communiceren. Het geven en ontvangen tussen leerkracht en kind met autisme wordt daarin benoemd, waardoor de zelfvalidatie van het kind kan groeien. Wanneer leerkrachten ouders betrekken in de gezamenlijke zorg voor hun kind en de zorg van ouders voor hun kind erkennen, zal dit verbindend werken tussen leerkrachten, ouders en kind.

7.3.3 Verklaringen voor de uitkomsten van het onderzoek

Deze studie was geschikt voor kwalitatief onderzoek, omdat er onderzoek gedaan werd naar de gedragingen en gevoelens van leerkrachten en kinderen met autisme (Baarda et al., 2013). Zowel de verbale als non-verbale communicatie is geobserveerd. Hierdoor kon op een zorgvuldige manier onderzocht worden welke relationeel-ethische elementen zichtbaar werden in het gedrag van de kinderen na interventies in anti-communicatie door de leerkracht. Anti-communicatie ondersteunt de relationele ethiek in het ontstaan en verdiepen van vertrouwen en verbinding tussen een leerkracht en een kind met autisme. Bij het kind ontkiemt zelfvalidatie en is er sprake van een beginnende dialoog. Deze resultaten komen overeen met de verwachtingen vanuit het literatuuronderzoek in het theoretisch kader. Een leerkracht is door het inzetten van anti-communicatie betrouwbaar voor het kind. Wanneer een kind met autisme zijn leerkracht kan vertrouwen, wordt hun relatie betrouwbaar (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012; Van Mulligen et al., 2011).

Een opvallende bevinding was het thema lichamelijke aanraking. Vanuit literatuurstudie was dit niet verklaarbaar, omdat daarin geadviseerd wordt een kind met autisme niet onverwacht aan te raken (De Bruin & Naber, 2017; Delfos, 2008). Vanuit de resultaten in dit onderzoek is gebleken dat onverwachte, zachte aanraking van een kind met autisme mogelijk is en verbindend kan werken, wanneer er al een basis aanwezig is van vertrouwen bij het kind. Verder is vanuit dit onderzoek naar voren gekomen dat anti-communicatie verrijkt kan worden door de relationele ethiek, door interventies in anti-communicatie contextueel te ondertitelen en verbindend circulair te communiceren. Wanneer de leerkracht ouders betreft in de gezamenlijke zorg voor hun kind en de zorg van ouders voor hun kind erkent, zal dit verbindend werken tussen leerkrachten, ouders en kind. Deze resultaten komen overeen met de verwachtingen vanuit het literatuuronderzoek in het theoretisch kader, waarin gesteld wordt dat vertrouwen in een relatie van cruciaal belang is voor het aangaan van een oprechte dialoog. Door het aangaan van een dialoog zal de balans van geven en nemen in beweging gebracht worden tussen twee personen. Hierin hebben het geven van erkenning en het geven en ontvangen van gepaste zorg een belangrijke plaats (Boszormenyi-Nagy & Krasner, 2012; Van der Meiden, 2020).

7.3.4 Aanbevelingen voor de praktijk

Het is aan te bevelen leerkrachten te scholen in kennis van anti-communicatie, zodat zij een kind met autisme beter bereiken kunnen. Dit zal de ontwikkeling van het kind bevorderen en zijn zelfvalidatie vergroten.

Het is aan te bevelen om leerkrachten te scholen in kennis van de relationele ethiek, zodat zij in het contact met een kind met autisme hun interventies contextueel kunnen ondertitelen en leren om verbindend circulair te communiceren. Dit zal de band tussen leerkracht en kind versterken en de zelfvalidatie van het kind kunnen vergroten.

De samenwerking tussen school en ouders van een kind met autisme kan vergroot worden wanneer de leerkracht ouders betreft bij de zorg voor het kind en de zorg van ouders voor hun kind erkent. Hierdoor zal de verbinding tussen school en thuis vergroot kunnen worden.

7.3.5 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het is aan te bevelen dat het lectoraat Jeugd en Gezin, verbonden aan de opleiding Social Work van de CHE, verder onderzoek stimuleert naar de vraag, in hoeverre studenten op de PABO kennis aangeboden krijgen over autisme en anti-communicatie, om hen voor te bereiden op een werksituatie waarin zij te maken hebben met een kind met autisme in de klas.

Het is aan te bevelen dat het lectoraat Jeugd en Gezin verder onderzoek stimuleert naar de vraag, in hoeverre studenten op de PABO kennis aangeboden krijgen van de relationele ethiek. Beide experts die meegewerkt hebben met dit onderzoek, hebben aangegeven dat hier vervolgonderzoek in nodig is, om de ontwikkeling van een kind te stimuleren en de verbinding tussen hem, zijn ouders en school te vergroten.

Verder onderzoek naar het thema lichamelijke aanraking bij kinderen met autisme bij aanwezigheid van een basis van vertrouwen, is aan te bevelen. Hierdoor zal de kennis over de invloed van lichamelijke aanraking bij kinderen met autisme worden vergroot.

7.4 Slotbeschouwing

Iedere leerkracht met een kind met autisme in de groep heeft de verantwoordelijkheid om te proberen dit kind te ontmoeten. De filosoof Frankl (2018, p. 99) zegt over het opnemen van deze verantwoordelijkheid: “Leven betekent feitelijk verantwoording nemen om de juiste oplossingen te vinden voor onze levensproblemen en om de taken te vervullen waarvoor het leven ieder mens voortdurend stelt”.

LITERATUUR

- Allen, J.G., Fonagy, P., & Bateman, A.W. (2010). *Mentaliseren in de klinische praktijk*. (2010). Nieuwezijds, Amsterdam.
- Attwood, T. (2001). *Het syndroom van Asperger*. Amersfoort, Drukkerij Wilco.
- Baarda, B. de, Bakker, T., Fischer, T., Julsing, M., Peters, V., Van der Velden, T., & De Goede, M. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Begeer, S., Rieffe, C., Meerum Terwogt, M. & Stockmann, L. (2001). Handelen op basis van Theory of Mind-kennis bij kinderen uit het autisme-spectrum. *Kind en adolescent*, 22, 43-50. <https://doi.org/10.1007/BF03060799>
- Boogaard, A.J. (2019). Auti-communicatie, een brug naar verbinding. *Vakblad voor Contextuele Hulpverlening*, 24(3), 5-11.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Framo, J. (1965). *Intensive family therapy: theoretical and practical aspect*. New York: Harper & Row.
- Boszormenyi-Nagy, I., & Krasner, R. (2012). *Tussen geven en nemen*. Haarlem: de Toorts.
- De Bruin, C. (2010). *Geef me de 5. Een praktisch houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- De Bruin, C. (2012). *De auti-communicatie. Brug tussen mensen met en zonder autisme*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- De Bruin, C., & Naber, F. (2017). *Dit is autisme. Van hersenwerking tot gedrag*. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.
- Buber, M. (2016). *Ik en jij*. Utrecht: Bijleveld.
- Delfos, M.F. (2002). Het socioschema als verklaringsmodel. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 2, 20-34.
- Delfos, M.F. (2008). *Autisme op school. Deel 1*. Amsterdam SWP.
- Delfos, M.F. (2010). Children with autism spectrum disorders: A structured teaching and experience-based program for therapists, teachers, and parents. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(5), 635-638. <https://doi.org/10.1080/17405620902972512>
- Delfos, M.F., & Fiddelaers-Jaspers, R. (2014). *Moet ik nu huilen? Rouw bij kinderen en jongeren met een stoornis binnen het autismespectrum*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F. (2018). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS*. Amsterdam: SWP.

- Delfos, M.F. (2019). *Autisme ontrafelen. Introductie over autisme met het Socioschema*. Amsterdam: SWP.
- Delfos, M.F., & Van Dijk, M. (2020, 2 februari). *Autisme op school. Waar lopen leerkrachten tegenaan?* Geraadpleegd van <https://www.mdelfos.nl/artikel/autisme-op-school-waar-lopen-leerkrachten-tegenaan/>
- Dillen, A. (2004). *Ongehoord vertrouwen*. Apeldoorn: Garant-Uitgevers N.V.
- Ducommun-Nagy, C. (2008). *Van onzichtbare naar bevrijdende loyaliteit*. Leuven: Acco.
- Frankl, V.E. (2018). *De zin van het bestaan, een inleiding tot de logotherapie*. Rotterdam: Ad. Donker.
- Groot, N., & Delfos, M.F. (2018). *Autisme vanuit een ontwikkelingsperspectief*. Amsterdam, SWP.
- Hargrave, T.D., Pfitzer, F., & Michielsen, M. (2005). *Ontwikkelingen in de contextuele therapie*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Embryo Project Encyclopedia*, 5(23), 217-250.
- Mazeland, H. (2003). *Inleiding in de conversatie-analyse*. Bussum: Coutinho.
- Michielsen, M., Van Mulligen, W., & Hermkens, L. (2010). *Leren oven leven in loyaliteit over contextuele hulpverlening*. Leuven: Acco.
- Nieuwerbroek, A. (2020). *Twaalf contextuele methodieken*. Oirschot: Quirijn.
- Noordegraaf, M., & Van Regenmortel, T. (2018). Waarde en uitdagingen van video-observatie in het sociaal werk. *KWALON: Tijdschrift voor Kwalitatief Onderzoek in Nederland*, 23(2), 64-69.
- Onderwaater, A. (2011). *De onverbrekelijke band*. Villatuerta, Spanje: Graphy Cems.
- Overweg, J., Harman, C.A., & Hendriks, P. (2019). Taalbegrip en theory of mind bij kinderen met autisme *Neuropraxis*, 23, 107-112. <https://doi.org/10.1007/s12474-019-00230-6>
- Serra, M. (2003). Denken over denken, willen en voelen. Over de ontwikkeling van theory of mind bij kinderen. *Kind en Adolescent Praktijk*, 03, 104-111. <https://doi.org/10.1007/BF03059522>
- Siebesma, I. (2016). De therapeutische relatie als hulpbron op weg naar verbinding. *Vakblad voor Contextuele Hulpverlening*, 16(1), 5-10.
- Van Doorn, E.C., (1996). Onderwijs aan kinderen met aan autisme verwante stoornissen. *Kind en adolescent*, 17, 84-92. <https://doi.org/10.1007/BF03060621>
- Van der Meiden, J. (2019). *Where Hope Resides. A Qualitative Study of the Contextual Theory*

and Therapy of Ivan Boszormenyi-Nagy and its Applicability for Therapy and Social Work.
Vianen: Global Academic Press.

Van der Meiden, J. (2020). *Van contextuele theorie naar praktijk.* Bussum: Coutinho.

Van Mulligen, W., Gieles, P., & Nieuwerbroek, A. (2011). *Tussen thuis en school.* Leuven: Acco.

Verhoeven, N. (2020). *Thematische analyse.* Amsterdam: Boom.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1

Toestemmingsformulieren respondenten video-opnames



Toestemmingsformulier

Bertine Boogaard
Ambulant begeleider Cluster 4 JRK
Telefoon: 06-39451133

Geachte ouders,

Voor de uitvoering van mijn onderzoek voor de Master Contextuele Benadering aan de CHE te Ede, wil ik een achttal filmopnames maken van leerkrachten die de anti-communicatie beheersen, in contact met een kind tussen vier en zes jaar, met de diagnose autisme.

Mijn onderzoeksvraag richt zich op de vraag, welke elementen uit de relationele ethiek aanwezig zijn en zichtbaar worden in de relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme, wanneer een leerkracht in het contact met dit kind de anti-communicatie gebruikt en welke hier mogelijk nog aan toegevoegd zouden kunnen worden.

De ouders/voogd verklaren hierbij dat zij op een voor hen duidelijke wijze zijn ingelicht over de aard, methode en het doel van het onderzoek, dat vragen naar tevredenheid zijn beantwoord en dat geheel vrijwillig ingestemd is met deelname aan dit onderzoek. Zij zijn er zich van bewust dat zij zich op elk moment mogen terugtrekken uit het onderzoek.

Er wordt door u toestemming gegeven voor onderstaande categorieën van activiteiten:

- Een video-opname van twintig minuten van uw kind, waarin communicatie tussen uw kind en de leerkracht te zien is en waarin de leerkracht zo goed mogelijk op uw kind afstemt, met gebruikmaking van anti-communicatie.
- De beelden worden alleen met andere betrokkenen van het onderzoek gedeeld.
- Het geanonimiseerd publiceren van de resultaten van het onderzoek.

Indien de onderzoeksresultaten zullen worden gebruikt in wetenschappelijke publicaties, dan wel op een andere manier openbaar worden gemaakt, zal dit geanonimiseerd worden zodat de personen niet herleidbaar zijn. Persoonsgegevens zullen niet door derden ingezien worden zonder toestemming.

Deze toestemmingsverklaring mag alleen ondertekend worden door ouder(s), verzorger(s) met wettelijk gezag.

Ja, ik geef Bertine Boogaard toestemming om een filmopname in de groep te maken van (naam leerling), ten behoeve van de beantwoording van de hoofdvraag van haar Masteronderzoek aan de CHE te Ede.

Plaats en datum:

Naam:

Handtekening : gezaghebbende ouder/verzorger

Verklaring onderzoeker:

Ik verklaar hierbij dat de anonimiteit en privacy van de hierboven genoemde persoon te allen tijde gewaarborgd is en dat het onderzoeksmateriaal niet voor andere doeleinden zal worden gebruikt dan voor het onderzoek voor de masteropleiding Contextuele Benadering naar mogelijk zichtbare relationeel-ethische elementen in interventies in anti-communicatie en voor praktijkverbetering.

Ik zie erop toe dat eventuele andere betrokkenen bij dit onderzoek op gelijke zorgvuldige wijze met het materiaal zullen omgaan.

Het onderzoeksmateriaal is eigendom van het lectoraat Jeugd en Gezin van de Christelijke Hogeschool te Ede. Na het eindgesprek met de begeleider van het onderzoek zullen de videobeelden vernietigd worden.

Toestemmingsformulier

Bertine Boogaard
Ambulant begeleider Cluster 4 JRK
Telefoon:06-39451133

Beste leerkracht,

Voor de uitvoering van mijn onderzoek voor de Master Contextuele Benadering aan de CHE te Ede, wil ik een achttal filmopnames maken van leerkrachten die de anti-communicatie beheersen, in contact met een kind tussen vier en zes jaar, met de diagnose autisme.

Mijn onderzoeksvraag richt zich op de vraag, welke elementen uit de relationele ethiek aanwezig zijn en zichtbaar worden in de relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme, wanneer een leerkracht in het contact met dit kind de anti-communicatie gebruikt en welke hier mogelijk nog aan toegevoegd zouden kunnen worden.

De leerkracht verklaart hierbij dat zij op een voor haar duidelijke wijze is ingelicht over de aard, methode en het doel van het onderzoek, dat vragen naar tevredenheid zijn beantwoord en dat geheel vrijwillig ingestemd is met deelname aan dit onderzoek. Zij is er zich van bewust dat zij zich op elk moment mag terugtrekken uit het onderzoek.

Er wordt door u toestemming gegeven voor onderstaande categorieën van activiteiten:

- Een video-opname van twintig minuten, waarin communicatie tussen u en een kind met autisme in de groep te zien is en waarin u zo goed mogelijk op uw kind afstemt, met gebruikmaking van anti-communicatie.
- De beelden worden alleen met andere betrokken van het onderzoek gedeeld.
- Het geanonimiseerd publiceren van de resultaten van het onderzoek.

Indien de onderzoeksresultaten zullen worden gebruikt in wetenschappelijke publicaties, dan wel op een andere manier openbaar worden gemaakt, zal dit geanonimiseerd worden zodat de personen niet herleidbaar zijn. Persoonsgegevens zullen niet door derden ingezien worden zonder toestemming.

Deze toestemmingsverklaring wordt ondertekend door de leerkracht die in de video-opname te zien is.

Ja, ik geef Bertine Boogaard toestemming om een filmopname in de groep te maken van (naam leerling), ten behoeve van de beantwoording van de hoofdvraag van haar Masteronderzoek aan de CHE te Ede.

Plaats en datum:

Naam:

Handtekening leerkracht:

Verklaring onderzoeker:

Ik verklaar hierbij dat de anonimiteit en privacy van de hierboven genoemde persoon te allen tijde gewaarborgd is en dat het onderzoeksmateriaal niet voor andere doeleinden zal worden gebruikt dan voor het onderzoek voor de masteropleiding Contextuele Benadering naar mogelijk zichtbare relationeel-ethische elementen in interventies in anti-communicatie en voor praktijkverbetering.

Ik zie erop toe dat eventuele andere betrokkenen bij dit onderzoek op gelijke zorgvuldige wijze met het materiaal zullen omgaan.

Het onderzoeksmateriaal is eigendom van het lectoraat Jeugd en Gezin van de Christelijke Hogeschool te Ede. Na het eindgesprek met de begeleider van het onderzoek zullen de videobeelden vernietigd worden.

BIJLAGE 2

Werving respondenten voor video-opnames en diepte-interviews

Mail aan leerkrachten

Beste....

Voor mijn masterstudie Contextuele Benadering ben ik bezig met een kwalitatief onderzoek. Het betreft een onderzoek naar de elementen van verbinding die zichtbaar zijn of mogelijk gemaakt kunnen worden in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme, bij inzet van anti-communicatie.

Het betreft een kwalitatief onderzoek, wat inhoudt dat ik in de praktijk mijn vraagstelling moet onderzoeken. Hiervoor wil ik acht video-opnames maken van twintig minuten in de kleutergroepen van het BO en het SBO. Het gaat daarbij om het contact tussen de leerkracht en een kind met autisme. De filmbeelden worden niet met derden gedeeld.

Is er bij jou een kind / Zijn er bij jou in de groep kinderen met autisme die ik zou mogen filmen in een lessituatie? Het gaat om contactmomenten tussen jullie. Ik denk zelf bijvoorbeeld aan spelbegeleiding of begeleiding tijdens de werkles.

Sta je open voor medewerking aan dit onderzoek?

Ik hoor graag van je. Alvast bedankt voor je reactie!

Met vriendelijke groet,

A.J. (Bertine) Boogaard

Ambulant begeleider Gedrag Jonge Kind

Werkdagen: maandag, dinsdag en donderdag



Schoutenstraat 113, 3771 CH Barneveld

Postbus 301, 3770 AH Barneveld

Telefoon: 0342-200300 / 06-39451133

www.rehobothoz.nl

Mail aan experts

Op 9 mrt. 2021, om 20:59 heeft Bertine Boogaard <bboogaard@rehobothoz.nl> het volgende geschreven:

Beste A.,

In september 2019 ben ik begonnen met de tweejarige masteropleiding Contextuele Benadering aan de CHE te Ede. Een belangrijke opdracht binnen deze opleiding is het schrijven van een masterthesis. Inmiddels ben ik bezig met de afronding hiervan. De hoofdvraag van mijn onderzoek is: 'Welke relationeel-ethische aspecten worden zichtbaar in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme wanneer de anti-communicatie ingezet wordt en welke andere relationeel-ethische elementen kunnen het proces van verbinding tussen het kind en de leerkracht verder te verrijken?'

Voor de beantwoording van de derde deelvraag in mijn onderzoek zijn acht video-opnames gemaakt van twintig minuten. De opnames zijn gemaakt van leerkrachten die de anti-communicatie beheersen, in contact met een kind met autisme, in de leeftijd van 5-6 jaar. Deze video's zijn getranscribeerd, waarbij zowel de verbale als de non-verbale communicatie is weergegeven. Na analyse van de data is gebleken dat met name zelfvalidatie, dialoog, vertrouwen en verbinding als relationeel-ethische elementen zichtbaar worden wanneer anti-communicatie toegepast wordt.

Om tot de beantwoording van mijn vierde en laatste deelvraag te komen, wil ik twee afzonderlijke diepte-interviews houden met experts. Het gaat bij deze deelvraag over de vraag, in hoeverre de anti-communicatie de principes van de relationele ethiek ondersteunt. Graag wil ik een aantal vooraf geselecteerde filmbeelden aan de experts laten zien, waarin relationeel-ethische aspecten goed zichtbaar zijn. Vanuit dat startpunt zal het interview gehouden worden.

Zou je aan een diepte-interview mee willen werken, vanuit je expertise van orthopedagoog en contextueel therapeut/coach? In dat geval zal ik je mijn Plan van Aanpak sturen en het eerste hoofdstuk van het Theoretisch Kader, zodat je alvast wat voorinformatie hebt over anti-communicatie en over mijn onderzoeksvraag.

Graag hoor ik van je.

Met vriendelijke groet,

A.J. (Bertine) Boogaard

Ambulant begeleider Gedrag Jonge Kind
Werkdagen: maandag, dinsdag en donderdag



Schoutenstraat 113, 3771 CH Barneveld
Postbus 301, 3770 AH Barneveld
Telefoon: 0342-200300/06-39451133
www.rehobothoz.nl

Op 9 mrt. 2021, om 20:47 heeft Bertine Boogaard <bboogaard@rehobothoz.nl> het volgende geschreven:

Beste W.,

Het is alweer even geleden dat we elkaar gesproken hebben over mijn masteronderzoek.

Inmiddels ben ik bezig met de afronding ervan.

De hoofdvraag van mijn onderzoek is: ‘Welke relationeel-ethische aspecten worden zichtbaar in het contact tussen een leerkracht en een kind met autisme wanneer de anti-communicatie ingezet wordt en welke andere relationeel-ethische elementen kunnen het proces van verbinding tussen het kind en de leerkracht verder te verrijken?’

Voor de beantwoording van de derde deelvraag in mijn onderzoek zijn acht video-opnames gemaakt van twintig minuten. De opnames zijn gemaakt van leerkrachten die de anti-communicatie beheersen, in contact met een kind met autisme, in de leeftijd van 5-6 jaar.

Deze video’s zijn getranscribeerd, waarbij zowel de verbale als de non-verbale communicatie is weergegeven.

Na analyse van de data is gebleken dat met name zelfvalidatie, dialoog, vertrouwen en verbinding als relationeel-ethische elementen zichtbaar worden wanneer anti-communicatie toegepast wordt.

Om tot de beantwoording van mijn vierde en laatste deelvraag te komen, wil ik twee

afzonderlijke diepte-interviews houden met experts. Het gaat bij deze deelvraag over de

vraag, in hoeverre de anti-communicatie de principes van de relationele ethiek ondersteunt.

Graag wil ik een aantal vooraf geselecteerde filmbeelden aan je laten zien en van daaruit het diepte –interview houden.

Zou je aan een diepte-interview mee willen werken?

In dat geval zal ik je mijn Plan van Aanpak sturen en het eerste hoofdstuk van het Theoretisch Kader, zodat je alvast wat voorinformatie hebt over anti-communicatie en over mijn onderzoeksvraag.

Graag hoor ik van je.

Met vriendelijke groet,

A.J. (Bertine) Boogaard

Ambulant begeleider Gedrag Jonge Kind

Werkdagen: maandag, dinsdag en donderdag



Schoutenstraat 113, 3771 CH Barneveld

Postbus 301, 3770 AH Barneveld

Telefoon: 0342-200300/06-39451133

www.rehobothoz.nl

BIJLAGE 3

Overzichtstabellen van respondenten

Tabel 1: Overzichtstabel respondenten video-opnames

| | | | | | | | | |
|------------------|----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|
| Respondentnummer | R1 | M2 | K3 | S4 | H5 | A6 | J7 | G8 |
| Geslacht | m | m | m | m | m | m | m | v |
| leeftijd | 5 | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 5 | 6 |
| schooltype | BO | SBO | SBO | SBO | SBO | BO | BO | BO |
| groep | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| leerkracht | v | v | v | v | v | v | v | v |

Tabel 1

Tabel 2: Overzichtstabel diepte – interviews met experts

| Datum: | Geslacht | Leeftijd | Beroep | Organisatie | Werkervaring |
|---------------|-----------------|-----------------|--|---------------------|---|
| 9 april 2021 | Man | 71 | Contextueel coach en supervisor, orthopedagoog | Ortho-Hulp | Onderwijs: 50 jaar Contextuele therapie: 36 jaar |
| 12 april 2021 | Vrouw | 59 | Contextueel therapeut en supervisor | Context Connex, CHE | Contextuele therapie: 27 jaar |

Tabel 2

BIJLAGE 4

Kernlabelschema 1 deelvraag 3: Kern- en sublabels van anti-communicatie

Definitie kernlabels:

Kernlabel 1: Verwerkingstijd geven

Het is belangrijk dat de leerkracht het kind tijd geeft om de opgegeven taak of opdracht te verwerken. Omdat de waarneming van het kind gefragmenteerd is, heeft het kind meer tijd nodig om de opdracht of taak die hem opgedragen wordt te verwerken, voordat hij tot uitvoering over kan gaan. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen het geven van verwerkingstijd tijdens gesprekken en verwerkingstijd tijdens overgangsmomenten.

Kernlabel 2: Afstemmen

De leerkracht dient aan te sluiten bij de beleving van het kind met autisme, door op hem af te stemmen. Hij observeert het kind door diens lichaamstaal per seconde waar te nemen en sluit vervolgens bij hem aan. Op deze manier wordt er verbinding met het kind gemaakt, waardoor het in staat gesteld wordt de leerkracht te volgen. Daarna voegt de leerkracht pas nieuwe informatie toe. Op deze wijze kan het kind meebewegen en haakt het niet af omdat de leerkracht te snel gaat voor zijn beleving.

Kernlabel 3: Samenhang communiceren

Een kind met autisme heeft moeite met aanbrengen van samenhang. Als gevolg daarvan mist hij overzicht en raakt hij snel in paniek. Door het inzetten van anti-communicatie wordt verbinding aangebracht tussen verschillende details binnen taken. De leerkracht moet ervoor zorgen dat het kind bij iedere taak het antwoord weet op de volgende vijf vragen: 'wat', 'hoe', 'wanneer' en 'waar' hij iets moet doen en met 'wie' hij dat moet doen. Het kind ziet dan de samenhang tussen de details en krijgt het vertrouwen om de taak uit te kunnen voeren. Door gebruik te maken van generaliseren wordt het verband met het grotere geheel duidelijk gemaakt. Door het ondertitelen van de innerlijke spraak, het ondertitelen van anderen en de omgeving, wordt de wereld om het kind heen overzichtelijk gemaakt en kan hij grip op situaties krijgen.

Afkortingen:

Kind en nummer transcript: R1, M2, K3, S4, H5, A6, J7, G8

Kernlabelschema 1 deelvraag 3

| Kernlabels | Labels | Sublabels | R1 | M2 | K3 | S4 | H5 | A6 | J7 | G8 |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | - | - | 2 | 2 | 6 | 5 | 8 | - |
| | | Verwerken ervaring met materialen | - | - | 3 | 3 | 4 | 2 | 5 | - |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | 1 | 1 | - | - | - | - | - | - |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | - | - | - | - | 2 | 2 | - | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - | - | - | - | 1 | - | - |
| Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | 3 | 10 | 9 | 28 | 30 | 32 | 13 | 11 |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | 4 | 11 | 11 | 28 | 36 | 32 | 16 | 12 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | 1 | 4 | 10 | 9 | 13 | 21 | 16 | 3 |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | 1 | - | - | - | - | 1 | 2 | 1 |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | 8 | 1 | 6 | 9 | - | 5 | 3 | 13 |
| | | Taken in de tijd zetten | 5 | - | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| | | Time timer | - | - | - | - | 2 | - | - | - |
| | | Dagritme kaarten | 4 | - | - | - | - | 1 | - | 2 |
| | Generaliseren | Algemene regel geven | - | - | - | 4 | - | - | - | 1 |
| | | Vaste regels maken | - | 5 | - | - | - | - | - | - |
| | | Relativeren | - | 2 | 1 | 3 | - | - | - | 1 |
| | | Uitzondering benoemen | - | - | - | - | - | - | - | - |
| | Ondertitelen | Ik ondertitelen | 3 | 13 | 13 | 22 | 5 | 15 | 8 | 7 |
| | | Ander ondertitelen | 1 | 4 | 9 | 10 | 6 | 18 | 3 | 5 |
| | | Omgeving ondertitelen | 5 | - | 3 | 3 | - | 2 | 1 | 1 |
| | | Categorie ondertitelen | - | 1 | 1 | - | 9 | - | 1 | 1 |

BIJLAGE 5

Kernlabelschema 2 deelvraag 3: Zichtbare relationeel-ethische elementen

Definitie kernlabel:

De relationele ethiek beschrijft verschillende elementen die kunnen bijdragen aan het proces van verbinding tussen een volwassene en een kind. Ieder mens wordt geboren met het besef van rechtvaardigheid en verantwoordelijke zorg. Relationele ethiek is een onmisbare dimensie in onze relaties met anderen. Ze hangt niet af van onze psychische gezondheid.

Afkortingen

Kind en nummer transcript : R1, M2, K3, S4, H5, A6, J7, G8

| Kernlabel | Label | Sublabels | R1 | M2 | K3 | S4 | H5 | A6 | J7 | G8 |
|--------------------------------|---------------|---------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Relationeel-ethische elementen | Zelfvalidatie | Taak zelfstandig uitvoeren | 8 | 2 | 3 | - | 2 | - | - | 5 |
| | | Door kunnen met taak/spel | - | 1 | 10 | 5 | 16 | 2 | - | 9 |
| | | Keuze kunnen maken | - | 1 | - | - | - | 1 | 2 | - |
| | | Zeggen dat je iets goed kunt | - | 3 | - | 5 | - | - | - | - |
| | | Initiatief nemen | 1 | 2 | - | - | 11 | 7 | 2 | - |
| | Vertrouwen | Betrokken luisterhouding | 6 | 2 | 2 | - | 3 | - | 3 | 12 |
| | | Ontspannen houding | - | 3 | 4 | 13 | 6 | 12 | 7 | 5 |
| | | Volgen leerkracht in handelen | 3 | 0 | 5 | - | 3 | 9 | 4 | 1 |
| | | Doen wat leerkracht zegt | 4 | 1 | 5 | 1 | 2 | 4 | 6 | 1 |
| | Dialogoog | Gesprek met leerkracht | 3 | 3 | - | 25 | 12 | 9 | 6 | 5 |
| | | Contact maken met leerkracht | 4 | 7 | 9 | 11 | 1 | 12 | 5 | 11 |
| | Verbinding | Aankijken leerkracht | 2 | 5 | - | 14 | - | 3 | - | - |
| | | Dichtbij leerkracht gaan zitten | - | - | 1 | 1 | - | 1 | - | - |
| | | Gezamenlijk plezier | - | 10 | 2 | 25 | 4 | 20 | 10 | 3 |
| | | Instemmen met de leerkracht | 1 | 3 | - | 0 | 7 | 1 | 2 | 2 |

BIJLAGE 6

Kernlabelschema 3 deelvraag 3: Verband tussen interventies in anti-communicatie en zichtbare relationeel-ethische elementen

Definities kernlabels:

In dit kernlabelschema zijn de codes van interventies in anti-communicatie van alle acht transcripten van de video-opnames gekoppeld aan de daaropvolgende waargenomen relationeel-ethische elementen. Op deze wijze is inzichtelijk gemaakt welke relationeel-ethische elementen waargenomen werden na een bepaalde interventie in anti-communicatie. De afkorting A-C staat voor anti-communicatie, de afkorting R-E voor relationeel-ethische elementen. Voor de relationeel-ethische elementen zijn codes gebruikt, die in de tabel hieronder uitgelegd worden.

| Relationeel-ethische elementen | | |
|--------------------------------|---------------------------------|------|
| Kernlabels | Sublabels | Code |
| Zelfvalidatie | Taak zelfstandig uitvoeren | Z1 |
| | Door kunnen met taak/spel | Z2 |
| | Keuze kunnen maken | Z3 |
| | Zeggen dat je iets goed kunt | Z4 |
| | Initiatief nemen | Z5 |
| Vertrouwen | Betrokken luisterhouding | VT1 |
| | Ontspannen houding | VT2 |
| | Volgen leerkracht in handelen | VT3 |
| | Doen wat de leerkracht zegt | VT4 |
| Dialogoog | Gesprek met de leerkracht | D1 |
| | Contact maken met de leerkracht | D2 |
| Verbinding | Aankijken leerkracht | VB1 |
| | Dichtbij leerkracht gaan zitten | VB2 |
| | Gezamenlijk plezier | VB3 |
| | Instemmen met | VB4 |

BIJLAGE 7

Kernlabelschema 3 deelvraag 3: analyse transcript R1-G8 met codering

Kernlabelschema 3 - Transcript R1

| Kernlabels A-C | Labels | Sublabels | Codes A-C | Codes R-E |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|--|---|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | - | - |
| | | Verwerken ervaring met materialen | - | - |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | R1.14-19 | VT2 VB2 |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | - | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - |
| Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | R1.2-4 R1.42-45 R1.64-67 | - |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | R1.2-4 R1.21-31 R1.42-45 R1.64-67 | D1 VT2 VB4 D1 VT1 D2 VT4 Z1 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | R1.42-45 | D1 VT1 |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | R1.42-45 | D1 VT1 |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | R1.33-37 R1.38-41 R1.42-45 R1.46-47 R1.52-53 R1.55-63 R1.64-67 R1.75-80 | VT1 VT1 VB1 D1 D1 VT1 VT1 VT1 VT1 VT4 Z1 |
| | | Taken in de tijd zetten | R1.14-19 R1.38-41 R1.46-47 R1.49 R1.55-63 | VT2 D2 VT4 Z1 |
| | | Time timer | - | - |
| | | Plankaarten | R1.38-41 R1.42-45 R1.46-47 R1.75-80 | VT1 VB1 D1 VT1 VT4 Z1 |

| | | | |
|----------------------|-----------------------------------|---|----------------------|
| Generaliseren | Algemene regel geven | - | - |
| | Vaste regels maken | - | - |
| | Relativeren | - | - |
| | Uitzondering benoemen | - | - |
| Ondertitelen | Ik ondertitelen | R1.5-8 R1.21-31 R1.64-67 | VT2 VB4 D2 |
| | Ander ondertitelen | R1.14-19 | VT2 D2 |
| | Omgeving ondertitelen | R1.21-31 R1.21-31 R1.33-37 R1.38-41 R1.48 | D1 VT2 VB4 VT1 |
| | Categorie ondertitelen | R1.21-31 R1.38-41 | D1 VT2 VT1 VB1 D1 |

Kernlabelschema 3 – Transcript M2

| Kernlabels A-C | Labels | Sublabels | Codes A-C | Codes R-E |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | - | - |
| | | Verwerken ervaring met materialen | - | - |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | M2.13-17 | D2 |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | - | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - |
| Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | M2.13-17 M2.34-35 M2.51-53 M2.58-62 M2.89-91 M2.95-100 M2.148-154 M2.172-175 M2.179-183 M2.19-204 | - |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | M2.13-17 M2.34-35 M2.51-53 M2.58-62 M2.89-91 M2.95-100 M2.148-154 M2.170-171 M2.172-175 M2.179-183 M2.198-204 | D2 Z2 VB1 VB3 Z1 D2 D1 D3 VB3 D2 VT2 D1 VB3 VB3 D1 Z3 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | M2.34-35 M2.58-62 M2.89-91 M2.170-171 | Z2 Z1 D2 |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | - | - |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | M2.193-194 | VT4 |
| | | Taken in de tijd zetten | - | - |

| | | | |
|----------------------|-------------------------------|--|--|
| | Time timer | - | - |
| | Dagritmekaarten | - | - |
| Generaliseren | Algemene regel geven | - | - |
| | Vaste regels maken | M2.18-27 M2.46-48 M2.72-79 M2.155-156 M2.179-183 | D2 VB3 VB4 VB1 VB2 VB4 VB3 |
| | Relativeren | M2.114-117 M1.184-185 | D2 |
| | Uitzondering benoemen | - | - |
| | Ondertitelen | Ik ondertitelen | M2.29-30 M2.40-41 M2.49-50 M2.54-56 M2.58-62 M2.69-70 M2.72-79 M2.89-91 M2.107-111 M2.125-126 M2.148-154 M2.163-169 M2.195-196 |
| | Ander ondertitelen | M2.40-41 M2.158-159 M2.163-169 M2.170-171 | VB3 VB4 Z4 VB1 VB3 D1 |
| | Omgeving ondertitelen | - | - |
| | Categorie ondertitelen | M2.4-10 | Z3 VT1 D2 |

Kernlabelschema 3 – Transcript K3

| Kernlabels | Labels | Sublabels | Codes A-C | Codes R-E |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | K3.6-7 K3.37-40 | VT4 VT3 |
| | | Verwerken ervaring met materialen | K3.143-145 K3.193-194 K3.195-198 | Z2 VB2 VB3 |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | - | - |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | - | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - |
| | Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | K3.69-71 K3.100-107 K3.127-128 K3.131-135 K3.137-141 K3.152-156 K3.172-180 K3.205-206 K3.188-189 |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | K3.50-54 K3.64-68 K3.69-71 K3.100-107 K3.127-128 K3.131-135 K3.137-141 K3.152-156 K3.172-180, K3.188-191 K3.205-206 | VT1 D2 VT1 VT3 D2 Z2 D2 Z2 Z2 D2 D2 Z2 VT2 Z2 D2 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | K3.50-54 K3.64-68 K3.69-71 K3.98-99 K3.100-107 K3.131-135 K3.137-141 K3.152-156 K3.172-180 K3.188-191 | VT1 VT1 D2 VT3 VT3 Z2 D2 Z2 Z2 D2 D2 Z2 VT2 Z2 |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | - | - |

| | | | |
|----------------------|-------------------------------------|---|--|
| | Taak duidelijk maken op de 5 | K3.17-21 K3.50-54 K3.64-68 K3.157-160 K3.185-187 K3.193-194 | VT2 VT4 VT1 Z2 VB2 VB3 |
| | Taken in de tijd zetten | K3.10-16 K3.17-21 | VT3 VT 2 VT4 |
| | Time timer | - | - |
| | Dagritmekaarten | - | - |
| Generaliseren | Algemene regel geven | - | - |
| | Vaste regels maken | - | - |
| | Relativeren | K3.195-198 | - |
| | Uitzondering benoemen | - | - |
| Ondertitelen | Ik ondertitelen | K3.4-7 K3.6-7 K3.42-43 K3.47 K3.56-60 K3.64-68 K3.92-97 K3.117-118 K3.121-126 K3.137-141 K3.152-156 K3.157-160 K3.185-187 K3.201-204 | VT3 VT4 VT2 VT4 VT1 D1 Z1 VT4 D1 Z5 Z2 Z2 D2 Z2 VT3 Z2 |
| | Ander ondertitelen | K3.17-21 K3.77-78 K3.80-81 K3.84-85 K3.86-88 K3.98-99 K3.108-111 K3.172-180 K3.185-187 | VT2 VT4 VT3 VT2 Z2 VT2 VT3 Z2 D2 Z2 VT2 VT3 |
| | Omgeving ondertitelen | K3.27-32 K3.56-60 K3.108-111 | VT4 VT4 Z2 |
| | Categorie ondertitelen | K3.86-88 | VT2 |

Kernlabelschema 3 – Transcript S4

| Kernlabels A-C | Labels | Sublabels | Codes A-C | Codes R-E |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | S4.11-19 S4.171-175 | D1 VT2 VB1 VB3 D1 VT2 |
| | | Verwerken ervaring met materialen | S4.74-76 S4.152-153 S4.398-401 | VT4 |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | - | - |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | - | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - |
| | Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | S4.11-19 S4.20-23 S4.54-56 S4.74-76 S4.77-81 S4.84-88 S4.111-116 S4.134-138 S4.211-212 S4.121-129 S5.205-207 S4.223-225 S4.228-229 S4.230-235 S4.245-251 S4.256-265 S4.274-275 S4.294-297 S4.306-310 S4.311-323 S4.362-372 S4.372-379 S4.394-397 S4.398-401 S4.402-407 S4.452-454 S4.470-475 S4.491-493 |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | S4.11-19 S4.20-23 S4.27-34 | D1 VT2 D1 VT2 D1 |

| | | | | |
|------------------------|---------------------|------------------------------|--|--|
| | | | S4.54-56 S4.74-76 S4.77-81 S4.84-88 S4.111-116 S4.134-138 S4.121-129 S4.205-207 S4.211-212 S4.223-225 S4.230-235 S4.245-251 S4.256-265 S4.274-275 S4.294-297 S4.306-310 S4.311-323 S4.362-372 S4.372-379 S4.394-397 S4.398-401 S4.402-407 S4.452-454 S4.470-475 S4.491-493 | Z2 VB3 D1 D2 Z4 VB3 D2 VB3 VB3 VT2 VB1 VB3 D1 D1 VB1 VB3 VT Z4 D1 D1 VB3 VB1 VB3 VT2 VB1 VB3 VT2 D2 D2 D1 D2 Z4 VB3 VT4 VB3 VB4 VB3 VB1 VB3 D2 VT2 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | S4.27-34 S4.54-56 S4.74-76 S4.77-81 S4.223-225 S4.228-229 S4.306-310 S4.470-475 S4.398-401 | D1 Z2 VB3 VB1 VB3 VT2 VT4 VB3 |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | - | - |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | S4.59-61 S4.69-73 S4.180-183 S4.241-244 S4.290-292 S4.327-328 S4.348-356 | VT2 VB2 VB3 D1 VB3 D2 VT4 |

| | | | |
|---------------|-------------------------|--|---|
| | | S4.466-467 S4.470-475 | D2 VB3 |
| | Taken in de tijd zetten | S4.475 S4.485-486 | Z2 |
| | Time timer | - | - |
| | Dagritme kaarten | - | - |
| Generaliseren | Algemene regel geven | S4.1-5 S4.42-50 S4.139-140 S4.341-345 | D1 D1 D2 Z4 D1 D1 |
| | Vaste regels maken | | |
| | Relativeren | S4.35-38 S4.39-41 S4.501-510 | D1 D1 VB1 VB3 VT2 |
| | Uitzondering benoemen | - | - |
| Ondertitelen | Ik ondertitelen | S4.4-10 S4.27-34 S4.82-83 S4.117, S4.132-133 S4.165-170 S4.171-175 S4.176-179 S4.190-194 S4.213-219 S4.28-229, S4.230-235 S4.306-310 S4.311-323 S4.325-326 S4.418-419 S4.420-423 S4.428-434 S4.452-454 S4.463-465 S4.482-484 S4.511-513 | D2 D1 Z2 VB1 VB3 D1 VT2 VB1 VB3 D1 VT2 VB1 VB3 VT2 VB1 VB3 D1 VB1 VB3 D1 D1 VB1 VB3 VT2 VB1 VB3 VT2 D2 VB4 VB1 VB3 VB4 VB4 Z2 D1 D2 Z4 |

| | | | |
|--|-----------------------------------|---|---|
| | Ander ondertitelen | S4.4-10 S4.24-25 S4.27-34 S4.69-73 S4.140-142 S4.190-194 S4.197-202 S4.213-219 S4.294-297 S4.311-323 | D2 D2 D1 VB2 VB3 D1 D1 VB3 D2 VB1 VB3 D1 VT1 VT2 VB1 VB3 D1 VB3 VB1 VB3 VT2 |
| | Omgeving ondertitelen | S4.74-76 S4.100-102 S4.139-140 | VB3 D1 |
| | Categorie ondertitelen | - | - |

Kernlabelschema 3 – Transcript H5

| Kernlabels A-C | Labels | Sublabels | Codes A-C | Codes R-E |
|--------------------------|------------------------------------|--|---|--|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | H5.8-17 H5.26-29 H5.209-211 H5.244-247 H5.248-251 H5.322-324 | Z2 Z2 D2 Z5 VT3 VB4 VB4 VT2 |
| | | Verwerken ervaring met materialen | H5.68 H5.88-89 H5.91 H5.127-128 | Z5 Z1 |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | - | - |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | H5.320-321 H5.321-324 | VT1 VB4 VT2 |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - |
| | Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | H5.4-7 H5.8-17 H5.34-36 H5.39-43 H5.45-48 H5.61-66 H5.72-74 H5.75-79 H5.80-84 H5.89 H5.100-104 H5.107-110 H5.112-115 H5.123-126 H5.129-132 H5.133-138 H5.140-142 H5.147-150 H5.153-155 H5.164-166 H5.167-170 H5.181-192 H5.193-196 H5.206-208 H5.216-217 H5.221-222 H5.240-243 H5.268-275 H5.286-289 |

| | | | | |
|--|------------|--------------------------------------|--|---|
| | | | H5.297-298 | |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | H5.3-7, H5.8-17 H5.32-34 H5.34-36 H5.39-43 H5.45-48 H5.61-66 H5.72-74 H5.75-79 H5.81-84 H5.100-104 H5.107-110 H5.112-115 H5.123-126 H5.129-132 H5.133-138 H5.140-142 H5.147-150 H5.153-155 H5.164-166 H5.167-170 H5.181-192 H5.193-196 H5.206-208 H5.209-211 H5.216-217 H5.221-222 H5.240-243 H5.252-263 H5.264-267 H5.268-275 H5.290-296 H5.297-298 H5.299-305 H5.306-308 H5.320-321 | D2 Z2 VB4 D2 VB3 Z2 D1 VB3 VB4 D2 Z2 Z2 Z2 Z2 Z2 Z2 Z1 Z2 Z2 Z2 Z2 Z5 VB3 Z2 Z5 VT2 D1 VB3 Z2 D1 VB3 Z5 D2 VB1 VB4 VT1 VT2 D1 VB3 VB3 VB4 VB3 VT2 D1 Z2 VB4 Z5 Z5 D1 VB3 Z2 VT1 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | H5.3-7 H5.8-17 H5.32-34 H5.133-138 H5.193-196 H5.216-217 H5.221-224 H5.240-243 H5.244-247 H5.248-251 H5.252-263 H5.286-289 H5.290-296 | D2 Z2 VB4 D2 VB3 Z2 Z2 D2 VB1 VB4 VT1 VT2 VT3 VB4 D1 VB3 Z5 VT4 Z5 D1 VB4 |

| | | | | |
|------------------------|--------------------|------------------------------|---|---|
| Samenhang communiceren | De5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | - | - |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | - | - |
| | | Taken in de tijd zetten | H5.322-234 | VB4 VT1 |
| | | Time timer | H5.320-321 H5.322-324 | VT1 VB4 VT2 |
| | | Dagritmekaarten | - | - |
| | Generaliseren | Algemene regel geven | - | - |
| | | Vaste regels maken | - | - |
| | | Relativeren | - | - |
| | | Uitzondering benoemen | - | - |
| | Ondertitelen | Ik ondertitelen | H5.112-115 H5.193-196 H5.236-238 H5.240-243 H5.244-247 | Z2 Z2 VT4 VT1 VT2 VT3 |
| | | Ander ondertitelen | H5.145-146 H5.181-192 H5.244-247 H5.276-283 H5.297-298 H5.318-319 | VT2 D1 VT3 VB3 VT2 Z5 VT3 |
| | | Omgeving ondertitelen | - | - |
| | | Categorie ondertitelen | H5.9-15 H5.26-29 H5.32-34 H5.49-53 H5.75-79 H5.202-203 H5.209-211 H5.268-270 H5.320-321 | Z2 D2 D2 VB3 D2 VB4 Z2 Z5 Z5 VB3 VT2 VT1 |

Kernlabelschema 3 - Transcript A6

| Kernlabels A-C | Labels | Sublabels | Codes A-C | Codes R-E |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------------------|--|--|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | A6.3-4 A6.14-17 A6.39-41 A6.103-109 A6.152-153 | VT4 VT4 VT2 VB3 VB3 Z5 Z3 |
| | | Verwerken ervaring met materialen | A6.34-38 A6.39-41 | VT2 D2 |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | - | - |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | A6.5-9 A6.247-252 | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | A6.10-14 | - |
| | Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | A6.5-9 A6.10-14 A6.14-17 A6.18-25 A6.26-33 A6.34-38 A6.39-41 A6.42-48 A6.49-53 A6.58-61 A6.62-68 A6.70-82 A6.103-109 A6.139-140 A6.145-151 A6.157-160 A6.163-177 A6.178-179 A6.180-189 A6.190-191 A6.200-205 A6.206-213 A6.218-224 A6.225-230 A6.232-235 A6.253-259 A6.263-275 A6.276-279 A6.300-301 A6.303-310 |

| | | | | |
|--|------------|--------------------------------------|--|---|
| | | | A6.355-356 A6.382-391 | |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | A6.5-9 A6.10-14 A6.14-17 A6.18-25 A6.26-33 A6.34-38 A6.39-45 A6.42-48 A6.49-53 A6.58-61 A6.62-68 A6.70-82 A6.103-109 A6.139-140 A6.145-151 A6.157-160 A6.163-177 A6.178-179 A6.180-189 A6.190-191 A6.200-205 A6.206-213 A6.218-224 A6.225-230 A6.232-235 A6.253-259 A6.263-275 A6.276-279 A6.300-301 A6.303-310 A6.355-356 A6.382-391 | VT4 D1 D2 VT2 VT2 D2 VB3 Z5 D1 D2 VT2 D1 VT2 VB3 Z5 VT2 VB3 VB3 Z5 D1 Z2 VT3 VB3 VB1 VB3 VT2 Z5 Z5 VT3 Z5 VB3 VB3 VT2 VT3 VT3 D1 VB3 D1 D2 VB3 D3 Z2 D1 VB3 VT4 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | A6.5-9 A6.10-14 A6.14-17 A6.18-25 A6.26-33 A6.34-38 A6.42-48 A6.49-53 A6.62-68 A6.70-82 A6.103-109 A6.157-160 A6.163-177 A6.180-189 A6.200-205 A6.218-224 | VT4 D1 D2 VT2 VT2 D2 VB3 Z5 D1 D2 VT2 VT2 VB3 Z5 VT2 VB3 VB3 Z5 D1 Z2 VT3 VB3 VB1 VB3 VT2 Z5 VT3 VB3 |

| | | | | |
|------------------------|---------------------|------------------------------|--|--|
| | | | A6.225-230 A6.253-259 A6.263-275 A6.300-301 A6.382-391 | VB 3 VT2 VT3 VT3 D1 VB3 VT4 |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | A6.152-153 | Z3 |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | A6.3-4 A6.368-378 A6.392-395 A6.382-391 A6.392-395 | VT4 VT3 VT4 VT4 VT4 |
| | | Taken in de tijd zetten | A6.247-252 | |
| | | Time timer | | |
| | | Dagritmekaarten | A6.382-391 | VT4 |
| | Generaliseren | Algemene regel geven | - | - |
| | | Vaste regels maken | - | - |
| | | Relativeren | - | - |
| | | Uitzondering benoemen | - | - |
| | Ondertitelen | Ik ondertitelen | A6.1-2 A6.26-33 A6.49-53 A6.70-82 A6.113-121 A6.127-137 A6.163-177 A6.178-179 A6.180-189 A6.206-213 A6.218-224 A6.263-275 A6.300-301 A6.333-337 A6.338-345 | D2 VT2 Z5 VT2 VB3 D1 D2 VT2 VB3,4 D1 D2 Z5 VT3 VB3 VB1 VB3 VT2 Z5 VB3 D2 D3 VB3 VB1 VB2 VB3 D1 D2 |
| | | Ander ondertitelen | A6.1-2 A6.5-9 A6.18-25 A6.49-53 A6.54-56 A6.70-82 A6.110-112 A6.113-121 | D1 D2 VT3 D2 VT2 D1 VT2 Z5 VT2 VB3 VT3 D1 D2 VT2 VB3,4 |

| | | | |
|--|-----------------------------------|--|--|
| | | A6.127-137 A6.163-177 A6.180-189 A6.238-243 A6.311-315 A6.316-321 A6.328-332 A6.333-337 A6.338-345 A6.346 | D1 D2 Z5 VT3 VB3 VB1 VB3 VT2 VB3 D2 VT3 VB3 D1 D2 VB3 VT3 VB3 D2 D3 VB3 VB1 VB2 VB3 D1 D2 |
| | Omgeving ondertitelen | A6.90-96 A6.97-102 | Z5 VT2 VB3 VB 1 VB 3 VT2 |
| | Categorie ondertitelen | - | - |

Kernlabelschema 3 - Transcript J7

| Kernlabels A-C | Labels | Sublabels | Codes A-C | Codes R-E |
|-----------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---|---|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | J7.25 J.43-44 J7.65-70 J7.123-130 J7.173-177 J7.369-370 J7.399-400 J7.405-406 | VB4 Z5 Z5 |
| | | Verwerken ervaring met materialen | J7.151-152 J7.200-205 J7.214-124 J7.432 J7.436 | VT4 VT2 VB3 VT2 VB3 |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | - | - |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | - | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - |
| | Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | J7.51-56 J7.65-70 J7.71-75 J7.76-87 J7.97-101 J7.105-111 J7.114-117 J7.193-194 J7.200-205 J7.239-241 J7.341-347 J7.379-382 J7.441-446 |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | J7.51-56 J7.65-70 J7.71-75 J7.76-87 J7.97-101 J7.105-111 J7.114-117 J7.123-130 J7.139-141 J7.193-194 J7.200-205 J7.239-241 | D2 VB4 VT1 D1 VB3 VT1 D1 VB3 D1 VB4 VT3 D2 VT2 VB3 VT3 VT3 |

| | | | | | |
|------------------------|---------------------|------------------------------|---|---|-------------------|
| | | | J7.341-347 J7.371-373 J7.379-382 J7.441-446 | VB4 VB3 VT4 | |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | J7.39-42 J7.51-56 J7.65-70 J7.71-75 J7.76-87 J7.97-101 J7.114-117 J7.123-130 J7.139-141 J7.193-194 J7.200-205 J7.283-286 J7.341-347 J7.371-373 J7.379-382 J7.441-446 | VB4 D2 VB1 VT1 VB3 D1 VT1 VB3 D1 VB4 VT3 VT3 D2 VT3 VT2 VB3 VB4 VB3 VT4 | |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | J7.229-231 J7.361-364 | Z3 Z3 | |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | J7.6-11 J7.13-15 J7.355-356 | VT2 D2 VT2 VB3 | |
| | | Taken in de tijd zetten | J7.2-5 J7.355 | VT2 D2 | |
| | | Time timer | - | - | |
| | | Dagritmekaarten | - | - | |
| | Generaliseren | Algemene regel geven | - | - | |
| | | Vaste regels maken | - | - | |
| | | Relativeren | - | - | |
| | | Uitzondering benoemen | - | - | |
| | Ondertitelen | Ik ondertitelen | J7.16-17 J7.34-38 J7.76 J7.105-111 J7.112-113 J7.161 J7.173-177 J7.383-384 | VT4 VT2 D2 D1 D2 VT4 | |
| | | | Ander ondertitelen | J7.365-366 J7.389-391 J7.409-416 | VB3 VT2 VB3 |
| | | | Omgeving ondertitelen | J7.214-224 | VT2 VB3 |

| | | | | |
|--|--|---------------------------|----------|--------|
| | | Categorie ondertitelen | J7.45-51 | VT1 D1 |
|--|--|---------------------------|----------|--------|

Kernlabelschema 3 - Transcript G8

| Kernlabels A-C | Sublabels | Labels | Codes A-C | Codes R-E |
|------------------------|---------------------------------|--------------------------------------|---|--|
| Verwerkingstijd geven | Verwerkingstijd tijdens gesprek | Verwerken talige informatie | - | - |
| | | Verwerken ervaring met materialen | - | - |
| | Verwerkingstijd bij overgangen | Ander helpen inpuzzelen | - | - |
| | | Tijdig aangeven wat er gaat gebeuren | - | - |
| | | Nieuwe situatie inpuzzelen | - | - |
| Afstemmen | Waarnemen | Observeren lichaamstaal kind | G8.3-4 G8.35-37 G8.48-53 G8.88-89 G8.99-109 G8.184 G8.200-202 G8.205-208 G8.211-220 G8.229-236 G8.309-310 | - |
| | Aansluiten | Aansluiten bij wat waargenomen wordt | G8.3-4 G8.7-9 G8.35-37 G8.48-53 G8.88-89 G8.99-105 G8.184 G8.200-202 G8.205-208 G8.211-220 G8.229-236 G8.310 | VT1 VT1 VB4 D2 VT2 D1 D2 Z2 Z1 Z2 D1 D2 Z1 Z2 |
| | Toevoegen | Nieuwe informatie geven | G8.3-4 G8.7-9 G8.200-201 | VT1 VT1 Z2 |
| Samenhang communiceren | De 5 verduidelijken | Keuze uit twee mogelijkheden | G8.111-115 | VT1 Z2 |
| | | Taak duidelijk maken op de 5 | G8.3-4 G8.7-9 G8.28-33 G8.75-82 G8.83-87 | VT1 VT1 VT1 VT1 D1 |

| | | | |
|---------------|-------------------------|--|---|
| | | G8.88-89 G8.91 G8.93-98 G8.99-109 G8.239-242 G8.277-278 G8.284-288 G8.295-303 | VT1 D2 D1 D2 D2 VB3 |
| | Taken in de tijd zetten | G8.38-39 | D2 |
| | Time timer | - | - |
| | Dagritmekaarten | G8.111-115 G8.229-236 | VT Z2 Z1 Z2 |
| Generaliseren | Algemene regel geven | G8.28-33 | VT1 |
| | Vaste regels maken | - | - |
| | Relativeren | G8.62-63 | VB3 |
| | Uitzondering benoemen | - | - |
| Ondertitelen | Ik ondertitelen | G8.93-98 G8.99-109 G8.200-201 G8.211-220 G8.292 G8.277-278 G8.309-310 | VT1 D1 Z2 Z2 D1 D2 D2 Z1 |
| | Ander ondertitelen | G8.5-6 G8.7-9 G8.19-24 G8.117-123 G8.119 | VT1 VT1 VB2 Z1 Z2 |
| | Omgeving ondertitelen | G8.146-151 | VT4 VB3 Z1 |
| | Categorie ondertitelen | G8.64-70 | D1 VT1 |

BIJLAGE 8

Kernlabelschema 4 deelvraag 3: Lichamelijke aanraking

Aantal keren waargenomen lichamelijke aanraking van het kind door de leerkracht.

| | | | | | | | | | | |
|---------------------|----------|-------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lichamelijk contact | Aanraken | Zacht aantikken | - | - | - | 4 | - | - | 1 | - |
| | | Hand zacht vastpakken | - | - | - | 6 | - | - | - | - |
| | | Zacht aanraken van rug of arm | - | 1 | | 2 | - | - | - | - |

Zichtbare relationeel-ethische elementen bij het kind met autisme na lichamelijk contact.

| | | | | | | | | | | |
|---------------------|----------|-------------------------------|---|----|---|---|---|---|-----|---|
| Lichamelijk contact | Aanraken | Zacht aantikken | - | - | - | D1 VT4 | - | - | VT3 | - |
| | | Hand zacht vastpakken | - | - | - | D1 D2 Z4 D1 D2 VB3 VB3 VB1 VB3 D2 VT2 | - | - | - | - |
| | | Zacht aanraken van rug of arm | | Z2 | | VB1 VB3 D1 VT1 VB3 VT2 | - | - | - | - |

BIJLAGE 9

Interviewleidraad diepte-interview experts

- Kunt u zichzelf voorstellen?
 - Welke rol neemt het contextuele gedachtengoed in uw leven en werk in?
 - Kunt u uitleggen wat autisme inhoudt? Pathologie, diagnose, ontwikkeling kind.
- Welke problemen komt een kind met autisme volgens u tegen in het aan kunnen gaan van verbinding op school?
 - Afstemmen op het kind, relatie leerkracht
 - Wat denkt u dat een leerkracht zou kunnen doen om een kind met autisme te helpen in zijn ontwikkeling in de groep waarin hij zit?
- Welke invloed kan het contextuele gedachtengoed volgens u hebben in het zoeken naar verbinding met een kind met autisme?
 - Welke interventies zou u doen om een kind met autisme te kunnen bereiken en om met hem in verbinding te kunnen komen?
- In hoeverre kan een contextueel therapeut om de pathologie heen werken als het gaat om een kind met de diagnose autisme?
 - In hoeverre is het kind dan te bereiken?
 - Wordt het kind recht gedaan wanneer er om de pathologie heen gewerkt wordt?
- De anti-communicatie maakt gebruik van systemische interventies. (Ik laat u nu drie videofragmenten zien waarin anti-communicatie gebruikt wordt en waarop verbindende elementen te zien zijn tussen leerkracht en leerling).
 - Ondersteunt anti-communicatie volgens u de relationele ethiek?
 - Op welke manier en in hoeverre is dit volgens u aanwezig?
 - Is het nodig om de derde dimensie als tussenstation te gebruiken om een kind met autisme te bereiken en verbinding met hem aan te gaan?
- Welke relationeel – ethische elementen zouden mogelijk nog toegevoegd kunnen worden aan anti-communicatie, om de verbinding tussen leerkracht en leerling nog verder te verrijken?
 - Welke interventies zouden daar volgens u bij passen?
 - Wat zou dit in positieve zin kunnen opleveren als het gaat om het versterken van de verbinding tussen een leerkracht en een kind met autisme?
 - Hoe zouden deze interventies geïntegreerd kunnen worden in de systemische behandelwijze van anti-communicatie?

BIJLAGE 10

Kernlabelschema 5 deelvraag 4: De verrijkende invloed van de relationele ethiek

Definities kernlabels

Verbindende werking van anti-communicatie

Anti-communicatie is een krachtige manier van interveniëren om het kind met autisme te bereiken. Er wordt als het ware in de derde dimensie een brug geslagen naar de vierde dimensie, om verbinding met het kind te zoeken. Op deze wijze wordt het kind recht gedaan.

Invloed van de relationele ethiek

De relationele ethiek beschrijft verschillende elementen die kunnen bijdragen aan het proces van verbinding tussen een volwassene en een kind. Een relatie tussen een leerkracht en een kind met autisme is betrouwbaar, wanneer daarin sprake is van wederkerigheid en billijkheid.

Contact tussen leerkracht en ouders

Wanneer de leerkracht zijn best doet om het kind recht te doen, doet dat iets in de relatie met dit kind. Wanneer daarnaast ook ouders betrokken worden in de zorg voor hun kind en de leerkracht werkt aan een goede band met hen, kan de winst voor het kind nog groter worden.

Kernlabelschema diepte-interviews experts - Deelvraag 4

| | | | | |
|---------------------------------------|--|------------------------------|--|---|
| Verbindende werking anti-communicatie | | Leerkracht-kindrelatie | 74, 76,78, 88, 90, 122, 124, 126, 135, 351, 353, | 71, 73, 75, 90, 92, 94, 95, 97, 237, 250, 252, 260, 266, 293, 295, 300, 302, 367, 422, 424, 441 |
| | | Recht doen | 108, 112, 114, 118, 124, 242, 353 | 70, 122, 176, 230, 233, 235, 236, 237, 243, 369, 372, 374, 412, 414, 416, 418, 436 |
| Invloed relationele ethiek | | Contextueel ondertitelen | 11, 12, 357, 358, 380, 398 | 80, 122, 176, 221, 235, 260, 286, 287, 273, 281,341, 345, 358, 370, 376, 412, 420, 422, 424, 428, 436, 439, 441, 443, 445 |
| | | Circulair verbindend spreken | 145, 147, 149, 151, 153, 165, 167, 169, 171, 173, 175, 183, 185, 195, 197, 210, 212, 216, 294, 296, 300, 302, 304, 306, 308, 327, 329, 333, 335, 337, 339, 343, 345, 360, 362, 376, 378, 380, 398, 400, 418, 420 | 143, 148, 155, 157, 211, 217, 219, 221, 222 |
| Contact leerkracht ouders | | Band met ouders | - | 372, 374 |
| | | Verbindend werken | - | 414, 416, 418 |