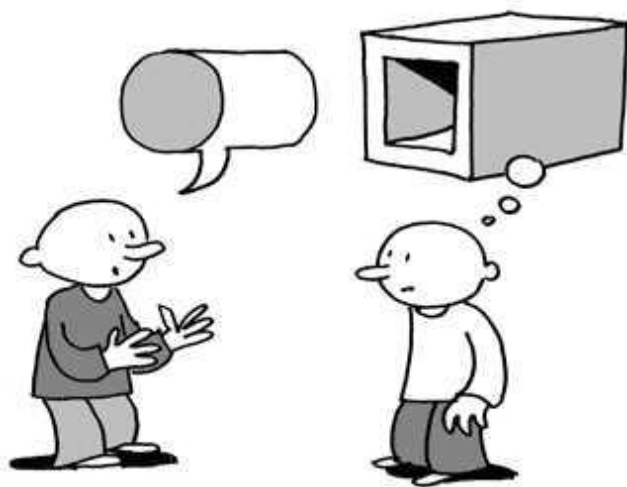


De SSPA als trainingsinstrument

Een studie naar de bruikbaarheid van de Social Skills Performance Assessment (SSPA) als trainingsinstrument voor pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme



© MADGEEST DE HEED

Lotte Minheere
(s4296206)

08-07-2016

Bachelorscriptie
Taalwetenschap

Antje Orgassa
(HAN, Lectoraat Levensloop-
begeleiding bij autisme)

Jetske Klatter
(Radboud Universiteit)

Met dank aan Thomas Patterson (University of California) voor het mogen gebruiken en aanpassen van de Social Skills Performance Assessment.

Voorwoord

Autisme. Niet één van de onderwerpen die ik noemde als ik weer eens aan iemand uit moest leggen wat mijn studie Taalwetenschap inhield. Dan benoemde of beschreef ik dingen als ‘dyslexie’, ‘hoe kinderen taal leren’, ‘hoe taal in de hersenen werkt’, en (als er een bèta tegenover me stond) ‘we leren ook programmeren!’.

In de cursusbeschrijving van Taalontwikkelingsstoornissen werd ‘autisme’ wel benoemd, en dat was één van de redenen waarom ik er voor koos deze cursus te gaan volgen. Misschien wel omdat ik zelf de link tussen autisme en Taalwetenschap niet helemaal snapte en me stiekem afvroeg wat autisme deed in een cursus *Taalontwikkelingsstoornissen*.

Antje vertelde, met haar bevlogen enthousiasme, tijdens de colleges over jongvolwassenen met autisme, de pragmatische uitdagingen die daarbij hoorden, en hoe autisme dus wel degelijk sterk met taal te maken heeft. Mijn interesse in autisme werd hierdoor nog sterker. Toen Antje zei dat studenten die een scriptieproject wilden doen over SLI of autisme zich bij haar konden melden, wist ik dan ook meteen wat me te doen stond.

Ik wist dus redelijk vroeg dat ik ‘iets met autisme’ wilde doen voor mijn bachelorscriptie. Zelfs mijn studiegenoten (die niet Antjes bevlogenheid hadden meegemaakt) keken me vragend aan wanneer ik ze dat vertelde: ‘wat heeft autisme met taalwetenschap te maken?’. Het lijkt inderdaad misschien niet de meest voor de hand liggende keuze, en het was zeker een uitdaging om als ‘leek’ aan dit onderwerp te beginnen. Ik ben blij dat ik de uitdaging ben aangegaan en ben trots op het eindresultaat.

Als eerste wil ik Antje bedanken voor haar enthousiasme en vertrouwen in mij en mijn onderzoek. Bedankt dat je me telkens hebt gepusht om dingen te doen die ik anders niet, of op een andere manier had gedaan. Ook bedankt voor je kritische blik: de feedback op mijn stukken was altijd eerst even schrikken, maar na een aantal keer lezen bleek het commentaar telkens weer erg logisch, en zorgde het voor flinke verbeteringen.

Daarnaast dank aan Jetske voor de begeleiding vanuit de opleiding, en de feedback op mijn stukken. En dank aan Helen, voor het zijn van een kritische tweede lezer.

Ook bedankt aan alle deelnemers en geïnterviewden, zonder wie ik het onderzoek niet uit had kunnen voeren. Daarbij ook in het bijzonder bedankt aan het Baby Research Center, die me de mogelijkheid gaven om apparatuur en testruimte te lenen, waardoor ik hele goede video-opnamen heb kunnen maken van de pilot.

Ten slotte bedankt aan iedereen die gevraagd of ongevraagd mijn verhalen over mijn scriptie heeft aangehoord. Bedankt voor de hulp, de adviezen, de goede raad, het geduld, het vertrouwen en het luisterend oor dat jullie me boden.

Veel leesplezier!

Inhoudsopgave

Voorwoord	i
Inhoudsopgave	iii
Samenvatting.....	1
1. Inleiding	3
1.1 Onderzoeksproject HAN	3
1.2 Huidig onderzoek	4
2. Theorie	5
2.1 Wat is autisme?	5
2.1.1 Diagnostiek.....	5
2.1.2 Mogelijkheden en uitdagingen	5
2.2 Wat is pragmatiek?	6
2.2.1 Pragmatisch model Roth en Spekman (1984)	6
2.2.2 Pragmatiek in sociale interactie.....	7
2.3 Autismen en pragmatiek.....	9
2.3.1 Symptomen van autisme in een pragmatisch model	9
2.4 Tools ter bevordering van communicatief gedrag in het dagelijks leven van studenten	10
2.4.1 Rollenspel versus vragenlijsten	10
2.4.2 De SSPA.....	12
3. Hoofdvraag en deelvragen	15
4. Methode.....	15
4.1 Analyse SSPA	15
4.1.1 Plan van aanpak.....	15
4.1.2. Aanpassingen	16
4.2 Pilotstudie.....	25
4.2.1 Afname SSPA bij studenten met autisme	25

4.2.2 Interviews met deelnemer en docenten	27
5. Resultaten	28
5.1 Pilotstudie.....	28
5.2 Interviews	35
5.2.1 De SSPA als trainingsinstrument	35
5.2.2 Manieren van training	35
5.2.3 Aandachts- en verbeterpunten	36
6. Conclusie en discussie.....	38
Literatuur	42
Bijlagen	45
Bijlage 1: Interviews docenten	45
Bijlage 2: Interviews deelnemer.....	48
Bijlage 3: Citaten interviews	51

Samenvatting

Achtergrond

Veel studenten met autisme maken hun studie in het hoger onderwijs niet af, mede door problemen in de pragmatiek. Sociale interacties kunnen lastig zijn voor deze studenten, omdat pragmatische vaardigheden essentieel zijn voor goede interactie. Daarnaast is er, onder andere op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), een gebrek aan begeleiding voor deze studenten, mede doordat er te weinig deskundigheid is over autisme onder docenten en studieloopbaanbegeleiders.

Uit eerder onderzoek (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013) blijkt dat de *Social Skills Performance Assessment* (SSPA) een geschikt observatie-instrument is voor de sociaalcommunicatieve vaardigheden van jongvolwassenen met autisme. Daarnaast differentieert de SSPA tussen groepen jongvolwassenen met en zonder autisme: proefpersonen met autisme scoren significant lager en de scores binnen deze groepen variëren meer dan bij de groepen zonder autisme. Ook blijkt dat de SSPA, met een aantal aanpassingen, geschikt zal zijn voor het observeren van pragmatische vaardigheden (Orgassa et al., in voorb.).

Vraagstelling en methoden

In het huidige onderzoek, een pilotstudie binnen het Lectoraat Levensloopbegeleiding bij autisme van de HAN, werd de vraag gesteld of de SSPA geschikt is als trainingsinstrument voor pragmatische vaardigheden die het studieverloop van studenten met autisme belemmeren en/of bevorderen. Hiertoe zijn een aantal aanpassingen gedaan aan de SSPA, waarna in een pilot is onderzocht of de aangepaste versie bruikbaar is voor het observeren en beoordelen van pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme. Vervolgens zijn semigestructureerde interviews afgenomen met een deelnemer en een aantal docenten/studieloopbaanbegeleiders om te onderzoeken of de SSPA bruikbaar zou zijn als trainingsinstrument.

Resultaten

De resultaten laten zien dat de aanpassingen aan de SSPA zinvol zijn: de deelnemers scoren op de aangepaste en toegevoegde categorieën niet overdreven hoog, en het bereik van de scores is groot. Daarnaast tonen de resultaten dat de tendenties in het huidige onderzoek overeenkomen met de resultaten uit de onderzoeken van Orgassa et al. (in voorb.) en

Verhoeven et al. (2013): de studenten met autisme in het huidige onderzoek scoren lager en gevarieerder dan de proefpersonen zonder autisme uit de eerdere onderzoeken. Daarnaast blijkt uit de interviews dat de SSPA erg geschikt wordt gevonden om een training mee te ontwikkelen.

Conclusie

Uit dit onderzoek blijkt dat de SSPA met de gedane aanpassingen geschikt is om pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme te observeren en te beoordelen, en dat het Lectoraat met de SSPA een goed trainingsinstrument kan ontwikkelen wat voor zowel docenten als studenten meerwaarde heeft. Een dergelijke training kan ervoor zorgen dat zowel de pragmatische vaardigheden van studenten met autisme beter worden, als dat er meer kennis wordt opgebouwd over autisme onder docenten en studieloopbaanbegeleiders. Dit kan er toe leiden dat er minder uitval is onder studenten met autisme in het hoger onderwijs.

1. Inleiding

1.1 Onderzoeksproject HAN

Ongeveer de helft van de studenten met autisme (namelijk 53%) maakt zijn studie in het hoger onderwijs niet af, zo blijkt uit een onderzoeksrapport van de Nederlandse Vereniging voor Autismen (NVA, 2013). Uit hetzelfde rapport blijkt ook dat onder andere docenten en studieloopbaanbegeleiders te weinig specialistische kennis hebben over autisme, waardoor er een gebrek ontstaat aan goede begeleiding voor deze groep studenten.

Naar aanleiding van dit rapport (NVA, 2013) is het lectoraat Levensloopbegeleiding bij autisme van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) een onderzoeksproject gestart met als doel het begeleidingstraject door studieloopbaanbegeleiders van studenten met autisme te faciliteren. Ook op de HAN blijken er namelijk problemen te zijn in de begeleiding van studenten met autisme. Uit de Nationale Studenten Enquête van 2014 blijkt dat de HAN erg slecht scoort op begeleiding van studenten met een functiebeperking, waaronder autisme: docenten en studieloopbaanbegeleiders hebben te weinig kennis over autisme en weten niet wat de beste manier is om met studenten met autisme om te gaan. In het huidige onderzoek richt het Lectoraat zich op het bevorderen van de theoretische deskundigheid rondom autisme en het geven van handvatten voor de begeleiding van studenten met autisme. Uit een aantal afstudeeronderzoeken uitgevoerd aan de HAN (Betori, 2015; Pehlivan-Aygün, 2016) blijkt namelijk dat studieloopbaanbegeleiders en docenten tegen een aantal uitdagingen bij studenten met autisme aanlopen.

Ten eerste maakt een student met autisme moeilijk contact met medestudenten, waardoor samenwerken problematisch kan zijn (Betori, 2015). Ook herkent en/of begrijpt hij emoties van anderen vaak niet, wat kan leiden tot frustratie en eenzaamheid (Betori, 2015; Pehlivan-Aygün, 2016). Bovendien wordt er vaak geen hulp gevraagd, wanneer dat wel nodig is, wat voornamelijk in stages tot problemen kan leiden (Betori, 2015). Daarnaast raakt iemand met autisme snel overprikkeld, wat zich kan uiten in plotselinge verbale agressie (Pehlivan-Aygün, 2016). Verder is er behoefte aan structuur en duidelijkheid, waardoor een wat vrijere opdracht als moeilijk en onsamenhangend wordt ervaren (Pehlivan-Aygün, 2016). Tot slot toont een student met autisme vaak weerstand bij plotselinge veranderingen, wat ook kan leiden tot problemen bij het werken in projectgroepen (Pehlivan-Aygün, 2016).

Naast deze problemen, kwamen ook communicatieve (on)mogelijkheden in de scripties aan bod, zoals moeite met eigen gedachten schriftelijk of mondeling te verwoorden in bijvoorbeeld portfolio's, verslagen en presentaties (Pehlivan-Aygün, 2016). Om deze

‘beperkingen’ aan te kunnen pakken is het vanzelfsprekend dat een begeleider/mentor deze weet te signaleren en analyseren met het doel een optimale begeleiding aan de student met autisme en zijn naasten te bieden. Deze scriptie zoomt in op de communicatieve beperkingen en mogelijkheden bij studenten met autisme die het studieverloop bevorderen en/of belemmeren.

1.2 Huidig onderzoek

In het kader van het onderzoek aan de HAN, zal het huidige onderzoek een pilotstudie zijn met als doel om te onderzoeken of een bestaande tool geschikt is als trainingsinstrument voor de communicatieve vaardigheden van studenten met autisme in het hoger onderwijs. Meer specifiek zal in dit onderzoek gericht worden op de pragmatische vaardigheden van deze doelgroep. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de *Social Skills Performance Assessment* (SSPA; Patterson, 2001), een meetinstrument om sociale vaardigheden te observeren en beoordelen.

De resultaten van het huidige onderzoek kunnen gebruikt worden voor de ontwikkeling van handvatten voor studieloopbaanbegeleiders die het Lectoraat zal ontwikkelen in hun onderzoek. Daarnaast zal blijken of het meetinstrument bruikbaar is als trainingsinstrument voor de communicatieve vaardigheden – voor docent en student. Als dit zo blijkt te zijn, kan het instrument in de toekomst ook als zodanig gebruikt worden. In eerste instantie zal het instrument op de HAN ingezet kunnen worden, maar wellicht is het later ook inzetbaar in de logopedische praktijk.

Deze scriptie is als volgt opgebouwd: in hoofdstuk 2 worden de begrippen autisme en pragmatiek afgebakend en met elkaar in verband gebracht, en wordt de SSPA verder uitgediept. In hoofdstuk 3 komen de onderzoeksvragen aan de orde, waarna in hoofdstuk 4 een analyse en aanpassing van de SSPA volgt. In dit zelfde hoofdstuk worden een pilotstudie met de aangepaste SSPA en interviews met studieloopbaanbegeleiders en een student besproken. In hoofdstuk 5 en 6 zijn de resultaten en conclusies te lezen die volgen uit dit onderzoek.

2. Theorie

2.1 Wat is autisme?

2.1.1 Diagnostiek

De DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*: een wereldwijd veel gebruikt diagnostisch handboek; American Psychiatric Association, 2013) brengt alle autismediagnoses bij elkaar als autismespectrumstoornissen, afgekort ASS. In eerdere versies van de DSM werden de diverse diagnoses apart onderscheiden en beschreven, maar de genoemde diagnoses worden steeds meer gezien als varianten van één en dezelfde stoornis. De verschijnselen van ASS variëren enorm, vandaar dat de term ‘spectrum’ gebruikt wordt. Volgens de DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) zijn de symptomen te onderscheiden in twee kerndomeinen: ten eerste beperkingen in de sociale communicatie en interactie en ten tweede repetitief gedrag en specifieke interesses (www.autisme.nl).

In het huidige onderzoek zal de focus liggen op studenten met hoogfunctionerend autisme (HFA). Dit betekent dat iemand naast het autisme geen verstandelijke handicap heeft (in tegenstelling tot iemand met laagfunctionerend autisme), wat inhoudt dat iemand een IQ heeft van hoger dan 85. Doordat dit onderzoek gaat over studenten in het hoger onderwijs, is er in de doelgroep vanzelfsprekend alleen sprake van hoogfunctionerend autisme. Overigens wordt dit onderscheid in de meest recente DSM niet meer als zodanig gemaakt, maar spreekt men van een ‘milde’ of ‘ernstige’ mate van ASS (American Psychiatric Association, 2013). In dit geval zou hoogfunctionerend autisme dus naar een mildere vorm van autisme verwijzen.

2.1.2 Mogelijkheden en uitdagingen

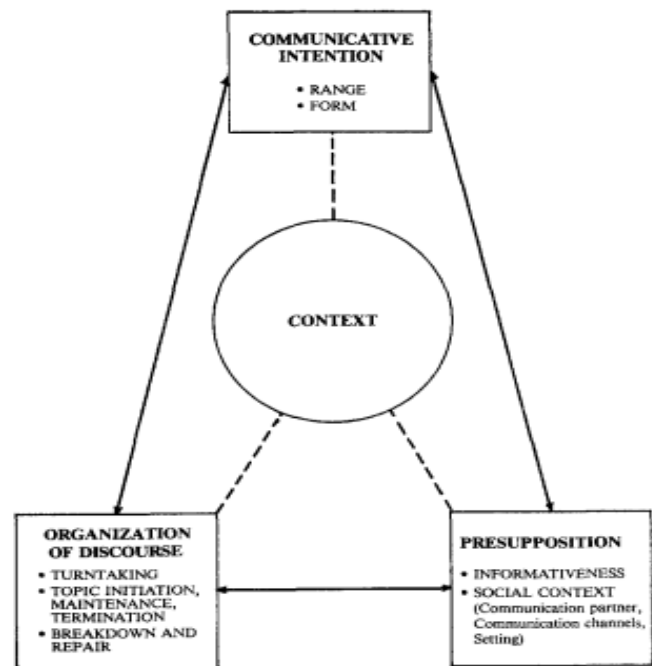
De problemen voor mensen met autisme liggen, zoals beschreven in de DSM (American Psychiatric Association, 2013), ten eerste in repetitief gedrag en specifieke interesses. Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in een interesse voor een bepaald object (zoals elektriciteitsmasten of modeltreintjes) die zo sterk is dat diegene er het liefst de hele dag mee bezig is. Daarnaast zijn er problemen op het gebied van sociale interactie en communicatie. De raakvlakken tussen deze twee concepten komen verder aan de orde in paragraaf 2.2.2. De genoemde problemen zijn terug te voeren tot de belangrijkste pragmatische kenmerken, welke onderscheiden kunnen worden in het pragmatische model van Roth en Spekman (1984): context, communicatieve intenties, presuppositie, gespreksorganisatie en (later toegevoegd door Blankenstijn en Scheper, 2006) non- en paraverbale aspecten. Hoe de problemen bij mensen met autisme zich precies verhouden tot dit model, komt in paragraaf 2.3 aan de orde.

2.2 Wat is pragmatiek?

Baron-Cohen (1988) definieert pragmatiek als *“using speech and gesture in a communicative way, appropriate to the social context (Bates, 1976). In other words, pragmatic skills are defined as a part of social skills”* (p. 379-380). Pragmatiek is dus het gebruik van taal om te communiceren, zodanig dat het past binnen de sociaal-culturele context.

2.2.1 Pragmatisch model Roth en Spekman (1984)

Roth en Spekman (1984), ontwikkelden een pragmatisch model. Dit model is te zien in Afbeelding 1. Er zijn verschillende niveaus waarop communicatievaardigheden, die worden weergegeven als de drie takken in het model, kunnen worden geanalyseerd. Om communicatiegedrag te kunnen analyseren op één van deze niveaus, moet de context altijd meegenomen worden, vandaar dat deze centraal staat in het model (Roth & Spekman, 1984). De context bepaalt het type en de vorm



Afbeelding 1: Pragmatisch model Roth en Spekman (1984)

van de communicatieve intentie, de informatie die uitgewisseld wordt, en de opbouw, het verloop en de aard van de conversatie. De context wordt bepaald door de beschikbare middelen voor communicatie en feedback, de fysieke omgeving zelf, en de kenmerken van de gesprekspartners (Roth & Spekman, 1984).

Het eerste niveau waarop communicatie kan worden geanalyseerd, zijn de ‘communicatieve intenties’ die een spreker wil uitdrukken, zoals verzoeken, begroeten, protesteren, enzovoorts. Deze tak van het model gaat over de functionele kennis (Bachman; Bachman & Palmer, geciteerd in Timpe Laughlin et al., 2015). Dit zijn de relaties tussen enerzijds de uitingen en anderzijds het communicatieve doel van de taalgebruiker. Hierbij zijn de maxims van Grice (1975) van belang. Deze maxims vallen onder het ‘*Cooperative Principle*’: een principe dat stelt dat gesprekspartners in een conversatie (vanzelfsprekend) coöperatief zijn om de conversatie te laten slagen (Grice, 1975). De maxims zijn de volgende:

- Maxime van Kwantiteit: wees zo informatief als mogelijk, wees niet informatiever dan nodig;
- Maxime van Kwaliteit: lieg niet, zeg of beweer niets waarvoor je geen goede evidentie hebt;
- Maxime van Relevantie: wees relevant;
- Maxime van Wijze: wees kort, bondig, helder en niet ambigu.

Omdat men in een conversatie uitgaat van deze maxims, en van het feit dat de gesprekspartner een coöperatieve bijdrage levert aan de conversatie, probeer je in een gesprek altijd de uiting van de ander te interpreteren in de context. Vaak heeft de interpretatie geen één-op-één-relatie met wat er gezegd wordt, en moet je dus wat meer moeite doen om de uiting goed te interpreteren. Zo kan 'Ik heb het koud' letterlijk bedoeld zijn als mededeling dat de spreker het koud heeft, maar in veel gevallen zal het bijvoorbeeld een indirect verzoek aan de hoorder zijn om het raam dicht te doen. Om deze niet-letterlijke betekenis af te leiden, moet je een beroep doen op je functionele kennis.

Als tweede bevat het model de 'presuppositie'. Dit betreft de manier waarop de spreker zijn boodschap aanpast aan de informatiebehoefte van de luisteraar (Roth & Spekman, 1984). Deze tak doet een beroep op sociolinguïstische kennis: kennis over de relaties tussen enerzijds de uitingen en anderzijds kenmerken van de specifieke situatie en cultuur waarin de talige uitingen worden gebruikt (Bachman in Timpe Laughlin et al., 2015). Dit betreft bijvoorbeeld dialecten (spreek je dialect of de Nederlandse standaardtaal?), register (hoe formeel ben je en gebruik je vaktaal?) en talig genre (bijvoorbeeld het verschil in taalgebruik tijdens een gesprek met vrienden in vergelijking met tijdens het geven van een college).

De derde tak is de 'sociale organisatie van de discourse', oftewel de gespreksorganisatie, wat te maken heeft met het handhaven van de dialoog tussen sprekers over diverse spreekbeurtwisselingen. Dit betreft dus enerzijds de dynamische en wederzijdse aard van een lopende sociale interactie, zoals beurtwisseling en oogcontact. Anderzijds betreft het ook de mogelijkheid tot monitoren van hetgeen is gezegd en bij misverstanden het geven van feedback om het gesprek weer op gang te helpen.

2.2.2 Pragmatiek in sociale interactie

Hoewel het meetinstrument dat gebruikt wordt in de huidige studie, de SSPA (Patterson et al, 2001), oorspronkelijk bedoeld is voor sociale vaardigheden, is de verwachting dat het ook erg geschikt is om pragmatische vaardigheden te beoordelen. Deze twee typen vaardigheden

hangen namelijk sterk met elkaar samen. ‘Sociale communicatievaardigheden’ en ‘pragmatische taalvaardigheden’ worden vaak uitwisselbaar gebruikt als begrippen voor hetzelfde type gedrag (Norbury, 2014).

Veel van de symptomen van autisme, die als pragmatische problemen te benoemen zijn, zijn te verklaren door een probleem op het gebied van de sociale interactie. De gebrekkige sociaal-pragmatische vaardigheden worden vaak toegeschreven aan een gebrek aan sociaal instinct en inlevingsvermogen, oftewel *Theory of Mind* (Norbury, 2014). *Theory of Mind* betreft het vermogen tot het inleven in de gevoelens en gedachten van de ander, daar op een empathische manier mee om te gaan, en onder andere de communicatie erop aan te passen (Norbury, 2014). Daarnaast kan een gebrek aan sociale motivatie het gebrek aan initiatie van het gesprek, of de minimale reacties verklaren (Norbury, 2014). Verder kunnen sociaal-cognitieve gebreken leiden tot een verminderd vermogen om rekening te houden met de luisteraar, wat ertoe leidt dat mensen met autisme moeite hebben met het geven van voldoende informatie en het vermijden van ambiguïteit. Ook moeilijkheden in het begrijpen van de intenties van de spreker worden toegeschreven aan moeilijkheden met figuurlijk taalgebruik zoals metafoor en ironie, en gebreken in referentiële communicatie (Norbury, 2014).

In de DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) veranderde niet alleen de diagnosebeschrijving van autisme, ook werd een nieuwe diagnosecategorie toegevoegd: *Social (Pragmatic) Communication Disorder*, oftewel S(P)CD. De criteria voor deze diagnose lijken erg op de criteria voor autisme, namelijk: (1) moeilijkheden in het sociale gebruik van verbale en non-verbale communicatie, (2) de symptomen moeten aanwezig zijn in de kindertijd en resulteren in beperkingen voor de functionele communicatie, sociale participatie en relaties, en academisch succes, en (3) er mag geen sprake zijn van repetitief gedrag of beperkte interesses. Er is dus een grote overlap in de diagnosecriteria voor ASS en SPCD: op het repetitief gedrag en beperkte interesses na, komen deze overeen. De andere criteria focussen op de conversatievaardigheden van het individu, specifiek de initiatie van de conversatie, het aanpassen van de conversatie op de luisteraar en de verwachtingen van de omgeving, en het volgen van conversationele regels, zoals beurt nemen. Hier komen dus sterk de pragmatische kenmerken in terug, die grotendeels ingaan op het inlevingsvermogen, oftewel de *Theory of Mind*, waar juist mensen met autisme vaak gebreken in ondervinden.

Deze grote overlap tussen beide diagnoses leidt ertoe dat er discussie is over de vraag of SPCD wel als een losstaande stoornis gezien kan worden. Er wordt gesteld dat er nog onvoldoende bewijs is voor deze diagnose, en dat deze niet goed genoeg te onderscheiden is

van andere ontwikkelingsstoornissen, waaronder autisme (Norbury, 2014). In plaats van deze losstaande diagnoses zouden de diverse stoornissen wellicht beschouwd moeten worden als continu en beïnvloed door verschillende stappen in de ontwikkeling. Autismen zou op dit continuüm dan beschouwd moeten worden als het extreme einde van de distributie, waar meerdere risicofactoren aanwezig zijn, waardoor de minst gunstige combinatie ontstaat voor de ontwikkeling van vaardigheden op het vlak van pragmatiek en sociale communicatie (Norbury, 2014).

Het is in ieder geval duidelijk dat de pragmatische vaardigheden en de sociale interactievaardigheden sterk met elkaar samenhangen en niet los van elkaar te beoordelen zijn. Dit rechtvaardigt het gebruik van de SSPA voor pragmatische doeleinden.

2.3 Autismen en pragmatiek

2.3.1 Symptomen van autismen in een pragmatisch model

De problemen die studenten met autismen ervaren in hun communicatie, zijn terug te voeren op de diverse takken van het model van Roth en Spekman (1984). In elk van deze pragmatische aspecten zijn kenmerken te zien die typisch problematisch zijn voor mensen met autismen. Hoewel de tak ‘non-verbale en paraverbale aspecten’ pas later is toegevoegd door Blankenstijn en Scheper (2006), wordt ook deze categorie hier meegenomen. Hieronder worden alle pragmatische aspecten een voor een toegelicht in het kader van autismen.

Communicatieve intenties

Mensen met autismen hebben vaak een beperkt concentratievermogen, wat hen hindert bij het uitdrukken van communicatieve intenties (Eales, 1993; Vogeley, 2012). Zo letten ze op de details in plaats van op de algemene indruk en komen de interesses van de persoon met autismen sterk naar voren. Verder hebben mensen met autismen andere intenties dan mensen zonder autismen: zo vinden ze het niet of minder interessant om conversaties te voeren, die zonder uitwisseling van inhoudelijke belangen worden gevoerd, zoals een zogenaamde *small talk* (Vogeley, 2012).

Presuppositie

Een gebrek aan inlevingsvermogen is een bekend symptoom bij mensen met autismen (Baron-Cohen, 1988; 2001; Vogeley, 2012). De vaardigheid van inleving is juist wel een eis om taal in een specifieke situatie op een goede manier in te kunnen zetten. Hierdoor geven mensen

met autisme vaak ongepast veel of voor de context juist te weinig relevante informatie (Loh, 2015). Ook is de inhoudelijke relevantie van de gegeven informatie vaak niet op de context afgestemd, waardoor een gebrekkige coherentie ontstaat. Verder zorgen pauzes in de spraakoutput ervoor dat de samenhang verloren gaat (Vogeley, 2012).

Gespreksorganisatie

Het initiëren en in stand houden van gespreksthema's is vaak lastig voor mensen met autisme (Fangmeier et al., 2011). Ook hebben ze een inflexibel taalgebruik, waardoor ze moeilijkheden hebben met onvoorbereide vragen en beurtwisselingen (Vogeley, 2012). Ook zijn mensen met autisme vaak erg precies in hun taalkeuze, wat flexibele omgang met symbooltaal, zoals de interpretatie van idiomatische uitdrukkingen, spreekwoorden en ironie, moeilijk maakt (Vogeley, 2012). Hierdoor kunnen misverstanden ontstaan die door mensen met autisme niet meteen herkend en gecorrigeerd worden, doordat zij de symbolische taal letterlijk interpreteren (Vogeley, 2012).

Non-verbale en paraverbale communicatie

Mensen met autisme hebben een beperkt begrip van paraverbale en non-verbale communicatie (Baron-Cohen, 1988). Dit kan zorgen voor fouten in de interpretatie van sociale informatie, zoals prosodie, toonhoogte, mimiek en gebaren, die de betekenis van een uiting kan veranderen (Grassegger, 2010; Vogeley, 2012, Webb et al., 2004). Ook hebben ze moeite met adequate codering van informatie: spontane spraak kan verkeerd aankomen, omdat de eigen emoties, gedachten en intenties slechts beperkt prosodisch, mimisch en gestisch uitgedrukt kunnen worden (Gawronski et al., 2011).

2.4 Tools ter bevordering van communicatief gedrag in het dagelijks leven van studenten

2.4.1 Rollenspel versus vragenlijsten

De SSPA gebruikt of bestaat uit een aantal rollenspellen waarin gedrag wordt geobserveerd; de methode betreft dus een observatiemethode (Patterson, 2001). Hoe deze methode er precies uit ziet, komt aan de orde in paragraaf 2.4.2. Observatie is meestal een tijdrovende methode en minder goed te controleren dan een experiment. Echter, dit is bij de SSPA minder het geval, omdat het een gestructureerde observatie met een duidelijk beoordelingsschema betreft.

De observatiemethode heeft ook een aantal voordelen. Door te observeren kun je namelijk meten wat individuen daadwerkelijk doen in hun normale gedrag: je kunt te weten komen wat mensen echt doen in hun natuurlijke omgeving, zowel fysiek als sociaal (Hutt & Hutt, 1970, p. 197). Hoewel het in de rollenspellen van de SSPA gaat om gespeeld, en dus minder natuurlijk, gedrag, is uit eerder onderzoek gebleken dat het gedrag in de SSPA een betrouwbare weerspiegeling is van natuurlijk gedrag (Breunsbach et al., 2014).

Ook is het dankzij observatietechnieken mogelijk individuele verschillen en groepsverschillen waar te nemen onder (semi-)natuurlijke omstandigheden (Thompson et al, 2000, p. 18). Daarnaast heeft observatie als groot voordeel ten opzichte van bijvoorbeeld vragenlijsten dat de deelnemers niet hun eigen gedrag hoeven te beoordelen (Gillham, 2008, p. 2). Veel mensen kunnen hun eigen gedrag namelijk niet goed beoordelen, zoals ook vaak het geval is bij mensen met autisme. Zij hebben namelijk vaak een gebrek aan zelfinzicht in hun eigen gedrag en problematiek (Lind, 2010; Williams, 2010). Gestructureerde observatie in de vorm van rollenspellen is om deze reden het meest geschikt, omdat je hierdoor gedrag te zien krijgt dat een weerspiegeling is van alledaags gedrag. In de rollenspellen van de SSPA komen bovendien alle aspecten van communicatie naar voren, waardoor een volledige analyse van de vaardigheden uitgevoerd kan worden.

Dat de rollenspellen een geschikte onderzoeksmethode zijn voor jongvolwassenen met autisme bleek ook al uit eerder onderzoek. De SSPA is al bij verschillende doelgroepen gebruikt om de sociale vaardigheden te beoordelen. Patterson (2001) gebruikte de SSPA om het functioneren van volwassenen met schizofrenie in kaart te brengen. In zijn onderzoek bleek dat het een goed instrument is om de vaardigheden te observeren van deze groep mensen die problemen hebben bij een goed zelfinzicht in hun gedragsproblemen. Ook bij volwassenen met autisme is de SSPA al meermaals gebruikt (Verhoeven et al., 2013, Orgassa, in voorb.). Uit het onderzoek van Verhoeven et al. (2013) bleek dat de SSPA differentieert tussen mensen met autisme en mensen zonder autisme. Het blijkt dus een bruikbaar instrument om de vaardigheden van volwassenen met bepaalde psychische problemen of gedragsstoornissen te observeren. Orgassa et al. (in voorb.) deden een Duitse vergelijkingsstudie met het Nederlandse onderzoek van Verhoeven et al. (2013). Zij vonden gelijksoortige resultaten als in dit eerdere onderzoek (Verhoeven et al., 2013), en lieten zien dat de SSPA een goede afspiegeling is van gedrag in natuurlijke interactie. Daarnaast toonde het onderzoek van Breunsbach et al. (2014) aan dat de categorieën van de SSPA goed in te passen zijn in het pragmatische model van Roth en Spekman (1984), en dat de SSPA met een aantal aanpassingen bruikbaar is om pragmatische vaardigheden te beoordelen.

2.4.2 De SSPA

De SSPA (Patterson et al., 2001) is een beoordelingsinstrument voor de sociale vaardigheden van volwassenen. De participant neemt deel aan drie rollenspellen waarin een sociaal probleem aan de orde komt. De rollenspellen zijn korte gesprekjes tussen de participant en de tester. Het eerste rollenspel is een oefenscène waarin de participant plannen maakt om af te spreken met een vriendin (de tester). Deze oefening is bedoeld om de participant te laten wennen aan de testsituatie. Het tweede rollenspel is een ontmoeting tussen een huurder en de nieuwe buurvrouw. Het doel van deze scène is om de nieuwe buurvrouw te begroeten op een vriendelijke en informatieve manier. Het laatste rollenspel is een gesprek tussen een huurder en de huisbazin. De huurder belt naar de huisbazin over een lek dat nog niet opgelost is, nadat de huurder er al eerder over heeft gebeld, en de huisbazin al beloofd had het te komen repareren. Het doel van deze scène is om de huisbazin meteen naar het lek te laten kijken en het te laten repareren. Uit eerder onderzoek (Orgassa et al., in voorb.) bleek dat mensen met autisme het eerste rollenspel als relatief zinloos ervaren, omdat het een zogenaamde ‘*small talk*’ is: een conversatie die zonder duidelijk doel gevoerd wordt. Het tweede rollenspel daarentegen heeft wel een duidelijk doel en wordt door mensen met autisme als prettiger ervaren.

Het oefenrollenspel duurt één minuut, de andere twee duren drie minuten. De tijd wordt tijdens de afname bijgehouden op een stopwatch. Ook worden de rollenspellen opgenomen op video, zodat de video-opnamen achteraf gebruikt kunnen worden om het sociale gedrag in het tweede en derde rollenspel te scoren (op een vijfpuntsschaal) op diverse categorieën, die verschillende aspecten van het sociale gedrag beoordelen.

De SSPA in relatie tot pragmatiek

De categorieën die beoordeeld worden in de SSPA zijn te zien in Tabel 1. Hieronder wordt beargumenteerd hoe de diverse categorieën van de SSPA in te delen zijn in de verschillende takken van het model van Roth en Spekman (1984).

Communicatieve intenties

Tot de communicatieve intenties kan ten eerste de categorie ‘Focus’ gerekend worden, omdat hierin beoordeeld wordt of de deelnemer in zijn rol blijft en de intenties van zijn rol volgt. Verder betreft de categorie ‘Onderhandelingsvermogen’ communicatieve intenties, omdat hierin beoordeeld wordt of de deelnemer zijn doel van de conversatie behaalt. Ook

‘Meegaand/Aanhoudend’ heeft te maken met de intenties van het gesprek, hier wordt namelijk gekeken naar hoe aanhoudend de deelnemer is in het bereiken van zijn doel.

Categorie	Beschrijving	Scène
Interesse	Motivatatie en wil om deel te nemen aan de interactie	1 en 2
Vloeiendheid	Algehele ‘flow’ van de conversatie (vloeiendheid en welbespraaktheid)	1 en 2
Duidelijkheid	Wil en kunnen om zich helder en duidelijk uit te drukken	1 en 2
Focus	Consequent aanhouden inhoudelijke focus rollenspel; to-the-point komen	1 en 2
Affect	Samenspel van oogcontact, houding, stemtoon, stemvolume, gezichtsuitdrukking	1 en 2
Verzorging	Kenmerken van de uiterlijke verschijning	1
Sociale gepastheid	Gepastheid communicatiestijl, woordkeuze, etc.	1 en 2
Meegaand/Aanhoudend	Wil en vermogen vast te houden aan het bereiken van het doel	2
Onderhandelings-vaardigheid	Wil en vermogen tot het genereren van oplossingen en het sluiten van compromissen	2
Algemene conversatie	Succes in het bereiken van het doel van de interactie	1
Algemene argumentatie	Succes in het bereiken van het doel van de interactie	2
Oogcontact	Gepastheid oogcontact	1 en 2
Gezichtsuitdrukking	Gepastheid gezichtsuitdrukking	1 en 2
Lichaamshouding	Gepastheid lichaamshouding	1 en 2
Stemtoon	Gepastheid stemtoon	1 en 2
Stemvolume	Gepastheid stemvolume	1 en 2

Tabel 1: Scoringscategorieën van de SSPA

Presuppositie

‘Vloeiendheid’ betreft hoe vloeiend de conversatie verloopt en of er ongepaste pauzes zijn. Deze pauzes zouden samen kunnen hangen met het inlevingsvermogen van de deelnemer, en hebben dus te maken met de presuppositie. Ook de categorie ‘Duidelijkheid’ behoort tot de presuppositie, omdat deze categorie kijkt naar hoe duidelijk en inhoudelijk logisch de conversatie verloopt. Dit hangt onder andere af van de gedeelde kennis tussen de gesprekspartners en in welke mate hierop ingespeeld wordt. Verder betreft ‘Sociale gepastheid’ de vraag of het gedrag van de deelnemer gepast is in de situatie, en heeft dus sterk te maken met het inlevingsvermogen van de deelnemer en dus met de presuppositie. Ten slotte heeft ook de categorie ‘Onderhandelingsvermogen’ te maken met de presuppositie, omdat hierin onder andere het vermogen tot het sluiten van compromissen wordt beoordeeld, en in hoeverre er hierbij rekening wordt gehouden met het perspectief van de ander.

Gespreksorganisatie

‘Interesse’ en ‘Onderhandelingsvermogen’ zijn categorieën van de SSPA die tot de gespreksorganisatie behoren. De categorie ‘Interesse’ kijkt namelijk naar het initiëren en handhaven van de conversatie, en de categorie ‘Onderhandelingsvermogen’ beoordeelt het vermogen tot het flexibel reageren op de gesprekspartner en kijkt dus onder andere naar beurtwisseling.

Context

De SSPA-categorieën ‘Algemene conversatie’ en ‘Algemene argumentatie’ behoren tot de context, omdat de gesprekscontext wordt bepaald door elk van de rollenspellen: in de rollenspellen ligt vast waar het gesprek over zal gaan. Het doel is in het eerste rollenspel om de buurvrouw te leren kennen, en in het tweede rollenspel om het dak te laten maken.

Non- en paraverbale kenmerken

Deze kenmerken worden in de SSPA beoordeeld in de categorieën ‘Lichaamshouding’, ‘Oogcontact’, ‘Gezichtsuitdrukking’, ‘Verzorging’, ‘Affect’, ‘Stemtoon’ en ‘Stemvolume’. Deze categorieën gaan namelijk alle niet in op verbale aspecten van de communicatie. Bij mensen met autisme zie je vaak dat ze bijvoorbeeld oogcontact vermijden, of hun stem op een afwijkende manier gebruiken, met bijvoorbeeld te weinig intonatie, of een te hard volume.

3. *Hoofdvraag en deelvragen*

Dit onderzoek volgt zowel een theoretisch als een praktisch doel. Het theoretische doel betreft de vraag of de SSPA geschikt is om pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme te observeren en beoordelen. Het praktische doel betreft het nader bekijken van de SSPA in een pilotstudie. Hiertoe zullen ten eerste een aantal aanpassingen gedaan worden aan de SSPA, omdat deze bedoeld is voor sociale interactie, in plaats van voor pragmatische vaardigheden. Zoals in paragraaf 2.4.1 is beschreven, blijkt uit eerder onderzoek dat de SSPA ook bruikbaar is voor observatie van deze vaardigheden. Na deze aanpassingen wordt middels een pilotstudie bekeken of de aangepaste variant daadwerkelijk bruikbaar is om de pragmatische vaardigheden op een goede manier te beoordelen, ondanks dat de tool oorspronkelijk bedoeld is voor de beoordeling van sociale vaardigheden.

Op basis van het bovenstaande, staan de volgende hoofdvraag en subvragen centraal in dit onderzoek: Is de SSPA geschikt als trainingsinstrument voor pragmatische vaardigheden die het studieverloop van studenten met autisme belemmeren en/of bevorderen? Hiertoe moet eerst de vraag beantwoord worden of de SSPA geschikt is om pragmatische vaardigheden te beoordelen. Dit zal gedaan worden door de SSPA aan te passen en de aangepaste versie te testen met studenten met autisme. Vervolgens wordt de vraag gesteld of de SSPA bruikbaar is als trainingsinstrument. Hiervoor laten we docenten in een interview kennismaken met de SSPA, waarna vragen worden gesteld over de bruikbaarheid van de SSPA als trainingsmiddel. Een vergelijkbaar interview wordt gehouden met één van de deelnemers van de aangepaste versie van de SSPA om ook de mening van een student hierover mee te kunnen nemen.

4. *Methode*

4.1 Analyse SSPA

4.1.1 Plan van aanpak

In het in paragraaf 2.4.2 beschreven onderzoek van Orgassa et al. (in voorb.) wordt aangegeven dat de SSPA nog herzien moet worden, voordat deze op een goede manier ingezet kan worden als observatie-instrument voor pragmatische vaardigheden bij jongvolwassenen met autisme. Sommige categorieën zijn namelijk nog niet specifiek genoeg, en beoordelen meer dan alleen pragmatische vaardigheden. Andere vaardigheden komen juist terug in meerdere categorieën, waardoor het lastig is om te bepalen wat er precies in een bepaalde categorie wordt beoordeeld. Een grondige bestudering van het werk van Orgassa et al. (in

voorb.) heeft tot een aantal aanpassingen van de SSPA geleid. Dit onderzoek (Orgassa et al., in voorb.) is als basis genomen om de SSPA te optimaliseren als observatie-instrument van pragmatische vaardigheden. Daarnaast is de CC-SR (*Communication Checklist – Self-Report*; Bishop, Whitehouse, & Sharp, 2009) meegenomen; dit is een screeningsinstrument voor moeilijkheden in spraak, taal, en interactie. Het instrument is bedoeld voor jongeren en volwassenen met een communicatiestoornis, en dus onder andere ook stoornissen in het autismespectrum (Bishop et al., 2009). De CC-SR is een zelfbeoordelinginstrument, waarbij de deelnemer van 70 stellingen aangeeft in hoeverre deze op hem/haar van toepassing zijn. De stellingen hebben te maken met de eigen beoordeling betreffende kennis en vaardigheden van:

- structurele taal (d.w.z. talige aspecten van communicatie, zoals spraak, syntaxis en semantiek);
- pragmatische vaardigheden (d.w.z. expressieve pragmatische gedragingen);
- sociale betrokkenheid (d.w.z. non-verbale aspecten van communicatie en interesses; Bishop et al., 2009)

De 70 stellingen van de CC-SR zijn in de analyse meegenomen om te controleren welke aspecten van de CC-SR nog niet terug te vinden zijn in de SSPA. Ontbrekende stellingen die belangrijk zijn in het kader van pragmatische vaardigheden bij jongvolwassenen met autisme, waren reden tot een aanpassing in de SSPA. In de paragraaf hierna worden de voorgestelde aanpassingen benoemd en uitgelegd.

4.1.2. Aanpassingen

In tabel 2 zijn de originele en aangepaste categorieën van de SSPA te zien: ten eerste wordt de categorie ‘Duidelijkheid’ gesplitst in de categorieën ‘Duidelijkheid’ en ‘Inhoudelijke Reactie’. Ten tweede wordt de categorie ‘Sociale gepastheid’ gesplitst in de categorieën ‘Sociale gepastheid’ en ‘Pragmatische gepastheid’. Verder worden de categorieën ‘Taalkennis en Taalvaardigheid’ en ‘Beurtwisseling’ toegevoegd. Tot slot wordt een praktische aanpassing gedaan bij het tweede rollenspel en bij de categorie ‘Verzorging’. Hierna worden de aanpassingen toegelicht.

Categorieën originele versie	Beschrijving
Interesse	Motivatie en wil om deel te nemen aan de interactie
Vloeiendheid	Algehele 'flow' van de conversatie (vloeiendheid en welbespraaktheid)
Duidelijkheid	Wil en vermogen om zich helder en duidelijk uit te drukken
Focus	Consequent aanhouden inhoudelijke focus rollenspel; to-the-point komen
Affect	Samenspel van oogcontact, houding, stemtoon, stemvolume, gezichtsuitdrukking
Algemene conversatie	Succes in het bereiken van het doel van de interactie
Algemene argumentatie	Succes in het bereiken van het doel van de interactie
Verzorging	Kenmerken van de uiterlijke verschijning
Sociale gepastheid	Gepastheid communicatiestijl, woordkeuze, etc.
Onderhandelingsvaardigheid	Wil en vermogen tot het genereren van oplossingen en het sluiten van compromissen
Meegaand/Aanhoudend	Wil en vermogen vast te houden aan het bereiken van het doel
Oogcontact	Gepastheid oogcontact
Gezichtsuitdrukking	Gepastheid gezichtsuitdrukking
Lichaamshouding	Gepastheid lichaamshouding
Stemtoon	Gepastheid stemtoon
Stemvolume	Gepastheid stemvolume

Categorieën aangepaste versie	Beschrijving
Interesse	Zie originele versie
Vloeiendheid	Zie originele versie
Duidelijkheid	Wil en vermogen om zich helder en duidelijk uit te drukken
Inhoudelijke reactie	Gepastheid van de reactie op het voorgaande binnen de context
Focus	Zie originele versie
Affect	Zie originele versie
Algemene conversatie	Zie originele versie
Algemene argumentatie	Zie originele versie
Verzorging	Zie originele versie
Sociale gepastheid	Gepastheid beleefdheid, sociaal gedrag etc.
Pragmatische gepastheid	Gepastheid communicatiestijl, manieren, rekening houden met de ander, etc.
Onderhandelingsvaardigheid	Zie originele versie
Meegaand/Aanhoudend	Zie originele versie
Taalkennis en taalvaardigheid	Morfo-syntactische vaardigheden, goede uitspraak en gepaste woordkeuze
Beurtwisseling	Gepastheid van beurt nemen en beurt geven
Oogcontact	Zie originele versie
Gezichtsuitdrukking	Zie originele versie
Lichaamshouding	Zie originele versie
Stemtoon	Zie originele versie
Stemvolume	Zie originele versie

Tabel 2: Originele en aangepaste scoringscategorieën van de SSPA

Duidelijkheid

De oorspronkelijke categorie ‘Duidelijkheid’ beoordeelt de coherentie en het logisch verloop van de conversatie. De relevantie van de uitingen, en hoe goed deze uitingen in de context passen, draagt ook bij aan de duidelijkheid, maar deze aspecten worden niet meegenomen in de oorspronkelijke SSPA-categorie. Ook Breunsbach et al. (2014) beschreef dat de categorie ‘Duidelijkheid’ meer toegespitst moet worden op de pragmatische vaardigheden van mensen met autisme. Omdat dit een belangrijk aspect is, veel mensen met autisme hebben immers moeite met het inhoudelijk reageren op zaken in de communicatieve situatie, is de categorie ‘Inhoudelijke reactie’ toegevoegd, waarin deze aspecten worden beoordeeld. Hierbij hoort ook het tonen van affectie met je gesprekspartner, wat een aspect is waar mensen met autisme typisch moeite mee hebben. Deze aspecten komen ook een aantal keren naar voren in de CC-SR (Bishop et al, 2009), zoals in de stellingen *‘People tell me I ignore them when they talk to me.’*, *‘People say I tell them things they already know.’* en *‘I give people detailed information when a more general comment would be fine...’*. De aangepaste categorieën ‘Duidelijkheid’ en ‘Inhoudelijke reactie’ komen er als volgt uit te zien:

Duidelijkheid: wil en vermogen om zich helder en duidelijk uit te drukken

5. makkelijk te begrijpen, normale conversatie; direct, niet ambigu
4. logisch, niet ambigu, maar enige eigenaardigheden
3. redelijke conversatie, maar vaag en indirect
2. ambigue en losse associaties
1. vage, indirecte, verwarrende conversatie; ambigu en onlogisch

Inhoudelijke reactie: gepastheid van de reactie op het voorgaande binnen de context

5. uitingen zijn inhoudelijk logische reacties op het voorgaande; gaat in op wat de ander zegt, luistert goed naar de ander; reageert op houding en emoties van de ander
4. inhoudelijk meestal goede reacties; gaat meestal in op wat de ander zegt; houdt overwegend goed rekening met de ander
3. reacties een paar keer inhoudelijk niet helemaal gepast; leeft zich soms niet goed in in de ander; herhaalt af en toe uitingen
2. reacties vaak niet helemaal gepast; leeft zich vaak niet goed in in de ander, maar niet erg storend; herhaling van vragen of uitingen; geeft soms wat informatie die de ander al heeft

1. uitingen zijn inhoudelijk onlogische reacties; gaat niet in op wat de ander zegt, uit reacties blijkt dat hij niet naar de gesprekspartner luistert; houdt geen rekening met de emoties van de ander; valt telkens in herhaling en geeft te gedetailleerde of al bekende informatie

Sociale gepastheid

De categorie 'sociale gepastheid' beoordeelt of het vertoonde gedrag gepast is. In deze categorie wordt echter voornamelijk ingegaan op sociaal extreem of beledigend gedrag (Breunsbach et al, 2014). Het is ook van belang om naar de pragmatische gepastheid van het gedrag te kijken, zoals de beleefdheid van een taaluiting. Dit soort gedrag komt ook in de CC-SR (Bishop et al., 2009) naar voren, zoals in de stellingen *'I hurt or upset people without meaning to.'* en *'I am polite to people...'*. Om deze reden wordt de categorie 'Sociale gepastheid' opgesplitst in twee categorieën waarbij de een gaat over het sociale gedrag en de andere over het pragmatische gedrag. De categorieën 'Sociale gepastheid' en 'Pragmatische gepastheid' komen er dan als volgt uit te zien.

Sociale gepastheid: gepastheid beleefdheid, sociaal gedrag etc.

5. geen opvallende stellingen; niks onbeleefds of opdringerigs
4. enigszins sarcastisch of licht opdringerig, maar niet beledigend
3. zegt één of twee bedenkelijke dingen die de ander ongemak kunnen geven; overdreven dramatisch of reagerend
2. maakt raciale of andere opmerking die sociaal niet acceptabel is, maar niet extreem beledigend; ietwat vijandig of profaan; reageren over mentale ziekte of andere aangepaste zelfopenbaringen
1. ras- of gendercommentaar; obscene seksuele opmerkingen; scheldwoorden, schreeuwen, vijandige beschuldigingen, lomp gedrag; gedrag/spraak dat voor ongemak zorgt

Pragmatische gepastheid: gepastheid communicatiestijl, manieren, rekening houden met de ander, etc.

5. beleefd, goed gemanierd, bedachtzaam en discreet; respectvol; houdt juiste afstand tot de ander (wat betreft formeel/informeel taalgebruik, zoals keuze tussen 'je' of 'u')
4. overwegend beleefd en goed gemanierd; een paar uitingen die iets te formeel of juist te informeel zijn

3. beleefdheid niet altijd gepast, maar niet storend voor conversatie; te persoonlijk of afstandelijk
2. beleefdheid en afstand niet gepast binnen situatie; houdt te weinig rekening met andermans perspectief
1. onbeleefd, te persoonlijk; gedrag dat voor ongemak zorgt, hinderend voor conversatie

Taalkennis en taalvaardigheid

In de CC-SR (Bishop et al., 2009) komen naast sociale en pragmatische aspecten, ook een aantal talige aspecten duidelijk naar voren. Bij deze aspecten gaat het over morfosyntactische vaardigheden, uitspraak en woordkeuze: vaardigheden die in de SSPA ontbreken. Deze aspecten zijn de basis om taal begrijpelijk en correct in een sociaal-culturele context toe te kunnen passen, en dragen dus ook bij aan de begrijpelijkheid van de spreker en de duidelijkheid van zijn uitingen. Deze vaardigheden zijn belangrijk bij het beoordelen van vaardigheden bij mensen met autisme, omdat er vaak sprake is van beperkte of juist een veel te hoogdravende woordenschat, of problemen in bijvoorbeeld specifieke syntactische vaardigheden, zoals het gebruik van referentiële uitdrukkingen (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright, Heather, & van der Lely, 2007). Om ook deze aspecten mee te kunnen nemen, is de categorie ‘Taalkennis en taalvaardigheid’ toegevoegd:

Taalkennis en taalvaardigheid: mate van grammaticaliteit van de uitingen (correcte anafora), goede uitspraak en gepaste woordkeuze

5. uitingen zijn grammaticaal; woorden worden volledig uitgesproken;
4. uitingen zijn overwegend grammaticaal; woorden worden meestal volledig uitgesproken; woordkeuze is grotendeels passend binnen de context
3. uitingen zijn soms niet grammaticaal: soms foutief gebruik anaforen, soms mist een voegwoord; eindklanken worden af en toe weggelaten; af en toe gebruik van een ongebruikelijk woord
2. uitingen zijn vaak niet grammaticaal: vaak foutief gebruik anafora, soms gebruik van ellipsen in plaats van volzinnen; soms worden klanken weggelaten of verkeerd uitgesproken; woordkeuze is vaak ongepast, woorden worden soms door elkaar gehaald

1. uitingen zijn bijna nooit grammaticaal, gebruik van ellipsen in plaats van volzinnen; veel klanken worden weggelaten of verkeerd uitgesproken; woordkeuze is bijna altijd ongepast, woorden worden vaak door elkaar gehaald en woordenschat lijkt beperkt

Beurtwisseling

Een ander aspect dat niet in de SSPA terugkomt, maar wel een belangrijk onderdeel is van conversatie én een aspect waar mensen met autisme typisch problemen mee hebben, is beurtwisseling. Mensen met autisme laten vaak ongepaste stiltes vallen of praten voor hun beurt omdat ze niet goed in staat zijn het gesprek goed te organiseren. Om deze reden is ook de categorie Beurtwisseling toegevoegd:

Beurtwisseling: gepastheid van beurt nemen en beurt geven

5. zeer gepaste beurtwisseling; praat niet voor zijn beurt en laat geen ongepaste stiltes vallen
4. gepaste beurtwisseling; kan soms ander even onderbreken of iets te lange stilte laten vallen
3. redelijk gepaste beurtwisseling; soms onderbrekingen of langere stiltes
2. veel onderbrekingen, laat ander vaak niet uitpraten; of laat veel ongepaste stiltes vallen en heeft een aantal keer prompts nodig om gesprek weer op gang te brengen
1. ongepaste beurtwisseling; laat de ander niet uitpraten, hindert soepele conversatie; laat veel ongepaste stiltes vallen en heeft telkens prompts nodig

Verzorging

Het is niet zinvol de categorie ‘Verzorging’ te beoordelen binnen de rollenspellen, omdat de participant zijn uiterlijk niet aan kan passen op de inhoud van de rollenspellen, aangezien hij hier van tevoren niets over weet. De categorie wordt wel behouden, omdat de uiterlijke verzorging invloed kan hebben op hoe iemand wordt waargenomen en dus op het (talige) gedrag van de gesprekspartner (Breunbach et al., 2014). Het kan dus invloed hebben op de conversatie. Door de categorie buiten de rollenspellen te beoordelen, wordt het probleem van deze categorie opgelost. Op deze manier kan een algemene indruk van de verzorging worden gescoord.

Rollenspel 2: Telefoongesprek

In Rollenspel 2 is het niet zinvol om de categorieën ‘Oogcontact’, ‘Lichaamshouding’ en ‘Gezichtsuitdrukking’ te beoordelen, omdat het rollenspel een telefoongesprek nabootst. Het is logisch dat deze categorieën afwijkend zouden zijn ten opzichte van een normaal gesprek. Om de beoordeling van deze categorieën wel zinvol te laten zijn, kan een soort afscheiding gemaakt worden tussen de tester en de deelnemer. In de pilot zal dit opgelost worden door de tester zich om te laten draaien tijdens het tweede rollenspel, zodat de deelnemer de tester in ieder geval niet meer aan kan kijken, en het rollenspel daardoor meer op een echt telefoongesprek lijkt. De categorie ‘Oogcontact’ zal in het tweede rollenspel dan niet meer gescoord worden. De categorieën ‘Lichaamshouding’ en ‘Gezichtsuitdrukking’ zullen nog wel worden gescoord. De lichaamshouding en de gezichtsuitdrukking kunnen namelijk toch nog gepast dan wel ongepast zijn, ondanks dat het rollenspel een telefoongesprek betreft, doordat bijvoorbeeld irritatie en frustratie hieruit afgeleid kunnen worden.

Inpassing pragmatisch model Roth en Spekman

De aanpassingen zijn gedaan om de SSPA meer toe te spitsen op het beoordelen van pragmatische vaardigheden bij jongvolwassenen met autisme. Hoe de nieuwe categorieën (‘Inhoudelijke reactie’, ‘Pragmatische gepastheid’, ‘Taalkennis en taalvaardigheid’, en ‘Beurtwisseling’) in te passen zijn in het pragmatische model van Roth en Spekman (1984) is te zien in tabel 3.

De categorie ‘Inhoudelijke reactie’ wordt ingedeeld bij presuppositie, omdat de categorie beoordeelt of de reactie inhoudelijk gepast is afgaande op de eerdere uitingen en de gevoelens en houding van de ander. Deze categorie heeft dus deels te maken met de *Theory of Mind* en dus met de presuppositie. De spreker moet zijn uitingen op een goede manier aanpassen op wat eerder is gezegd en de gevoelens en houding van de ander. De categorie ‘Pragmatische gepastheid’ wordt ook ingedeeld bij presuppositie, omdat ook deze categorie onder andere gaat over de relatie tussen de gesprekspartners, en hoe het talige gedrag hierop aangepast wordt. De categorie ‘Taalkennis en Taalvaardigheid’ behoort tot de communicatieve intentie, omdat een goede taalkennis en taalvaardigheid kunnen bijdragen aan het gemak van het overbrengen van de communicatieve intenties. De categorie ‘Beurtwisseling’ behoort logischerwijs tot de gespreksorganisatie, omdat het gaat over het handhaven en het logische verloop van het gesprek, waar beurtwisseling een belangrijk onderdeel van is.

Roth en Spekman	Originele versie	Aangepaste versie
Communicatieve intentie	Focus, Onderhandelingsvermogen, Meegaand/Aanhoudend	Focus, Onderhandelingsvermogen, Meegaand/Aanhoudend, Taalkennis en taalvaardigheid
Presuppositie	Vloeiendheid, Duidelijkheid, Sociale gepastheid, Onderhandelingsvermogen	Vloeiendheid, Duidelijkheid, Sociale gepastheid, Onderhandelingsvermogen, Inhoudelijke reactie, Pragmatische gepastheid
Gespreksorganisatie	Interesse, Onderhandelingsvermogen	Interesse, Onderhandelingsvermogen, Beurtwisseling
Context	Algemene Conversatie, Algemene Argumentatie	Algemene Conversatie, Algemene Argumentatie
Non- en paraverbale communicatie	Lichaamshouding, Oogcontact, Gezichtsuitdrukking, Verzorging, Affect, Stemtoon, Stemvolume	Lichaamshouding, Oogcontact, Gezichtsuitdrukking, Verzorging, Affect, Stemtoon, Stemvolume

Tabel 3: Indeling scoringscategorieën SSPA in de takken van het model van Roth en Spekman (1984), inclusief non- en paraverbale kenmerken (Blankenstijn en Scheper, 2006) en nieuw toegevoegde categorieën (huidig onderzoek)

Door deze aanpassingen te gebruiken in een nieuwe versie van de SSPA, zal het observatie-instrument waarschijnlijk beter geschikt zijn voor het beoordelen van pragmatische vaardigheden van autisme. Een aantal categorieën zijn namelijk uitgesplitst, waardoor het duidelijker is welke (communicatief-pragmatische) vaardigheden deze categorieën beoordelen. Daarnaast zijn een aantal aanpassingen gedaan om de SSPA meer toe te spitsen op studenten met autisme en hun communicatieve vaardigheden. Of de gedane aanpassingen aan de SSPA zinvol zijn, werd in een pilotstudie onderzocht.

4.2 Pilotstudie

4.2.1 Afname SSPA bij studenten met autisme

Proefpersonen

Na aanpassing van de SSPA is, zoals hierboven benoemd, een pilotstudie uitgevoerd met als doel om te onderzoeken of de aangepaste versie van de SSPA bruikbaar is voor het observeren en beoordelen van de pragmatische vaardigheden van studenten met autisme. Hieraan hebben vier studenten deelgenomen met hoogfunctionerend autisme (2 mannen en 2 vrouwen, gemiddelde leeftijd van 23,50), één van hen was gediagnosticeerd met *Multiple Complex Development Disorder*, de rest met Asperger. Om deel te kunnen nemen moesten de participanten voldoen aan de volgende criteria: (1) een diagnose in het autismespectrum, (2) bezig met een hbo- of wo-opleiding, (3) Nederlands als moedertaal. Comorbiditeiten waren geen exclusie criterium, omdat deze erg vaak voorkomen onder de doelgroep (Bishop, 2013; Norbury, 2014). Bij twee van de proefpersonen was er dan ook sprake van een diagnose naast het autisme (respectievelijk OCD en ADHD). De details over de proefpersonen zijn te zien in tabel 4.

Na de afname van de SSPA werd een vragenlijst afgenomen over gevolgd vervolgopleidingen en eventuele trainingen op communicatief vlak. Elk van de participanten had een of meerdere trainingen gevolgd die min of meer te maken hadden met communicatieve vaardigheden. Ook gold voor drie van de vier participanten dat ze al eerder een vervolgopleiding hadden gevolgd, maar niet afgemaakt, of van plan waren de huidige studie voortijdig te stoppen.

P	Geslacht	Leeftijd	Diagnose
P01	V	25	Asperger, ADHD
P02	M	24	Multiple Complex Development Disorder
P03	M	22	Asperger
P04	V	23	Asperger, OCD

Tabel 4: Gegevens proefpersonen

Afname

De afname werd getraind met behulp van de Engelstalige videotraining van Patterson et al. (2001). Hierin worden de afname en de scoring van de SSPA nauwkeurig beschreven. Ook bevat de videotraining een aantal video's van de afname, waarmee geoefend kan worden. Daarnaast werd voor de afname het draaiboek van Patterson (2001) gebruikt, uiteraard wel

met daarbij de voorgestelde aanpassingen naar aanleiding van de analyse. Dit handboek zorgt voor een objectieve afname en scoring. De participanten deden mee aan elk van de drie rollenspellen, die met behulp van een camera werden opgenomen. Het videomateriaal werd later gebruikt voor de scoring en de interviews.

Voorafgaand aan het eerste (oefen)rollenspel, en na elk rollenspel werd daarnaast de *Visual Analogue Scale* (VAS) afgenomen. Dit is een schaal van 0 tot 10 waarop de participant aangeeft hoeveel spanning hij op dat moment voelt, waarbij een score van 10 staat voor ‘De meeste spanning die ik ooit heb gevoeld’ en een score van 0 voor ‘Helemaal geen spanning’. Deze schaal werd gebruikt omdat de mate van spanning invloed kan hebben op de prestaties tijdens de rollenspellen. Zo zou een slechte score in de SSPA veroorzaakt kunnen worden door een grote mate van spanning, in plaats van door een gebrek in de vaardigheden. Door het afnemen van de VAS kan bekeken worden in welke mate spanning een rol speelt bij de participanten.

Scoring

De SSPA hanteert, zoals eerder beschreven, een vast aantal categorieën waaraan een score van 1 tot 5 wordt toegekend. Met voorbeelden en gedragsbeschrijvingen worden elk van de vijf punten op de schaal verder uitgelegd. Zo wijst een score van 1 op een duidelijke sociale beperking, en een score van 5 op sociaal-communicatief gedrag dat past binnen het rollenspel, zonder duidelijke opvallendheden.

De scoring werd door drie verschillende, onafhankelijke beoordelaars uitgevoerd. Twee beoordelaars beoordeelden de data van alle vier proefpersonen. Eén beoordelaar beoordeelde daarnaast nog twee (random gekozen uit de vier) proefpersonen. Elk van de beoordelaars had ervaring met de SSPA en/of heeft vooraf de videotraining van Patterson (2001) bekeken, om de scoring op een zo goed mogelijke manier uit te kunnen voeren. Na het kritisch bekijken van de toegekende scores is de interbeoordelaarsovereenstemming berekend. Tussen beoordelaar 1 en 2 was een overeenstemming van 100%, tussen beoordelaar 2 en 3 was een overeenstemming van 95,6%, en tussen beoordelaar 1 en 3 was een overeenstemming van 95,6%. De interbeoordelaarsovereenstemming is dus erg hoog. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat dit geen absolute overeenstemming is, omdat verschillen van 1 scorepunt tussen beoordelaars in de berekening niet meegeteld zijn als zijnde een verschil. Een score van 100% betekent dus bijvoorbeeld dat bij 100% van de gescoorde categorieën de scores van de twee beoordelaars maximaal 1 scorepunt verschilden. Dit werd per deelnemer berekend, en vervolgens werd het gemiddelde over de deelnemers berekend. Wanneer de

absolute interbeoordelaarsovereenstemming berekend zou worden, waarbij alleen de categorieën worden meegeteld waarbij helemaal geen verschil in score is tussen de beoordelaars, zou de overeenstemming lager uitvallen. Echter hier is ervoor gekozen om een scoreverschil van 1 punt als verwaarloosbaar te beschouwen, omdat de gedragsbeschrijvingen tussen twee opeenvolgende scores vaak weinig verschillen, en het daardoor onwaarschijnlijk is dat meerdere beoordelaars altijd precies dezelfde score toekennen.

4.2.2 Interviews met deelnemer en docenten

Na afname van de SSPA is een semigestructureerd interview afgenomen bij één van de deelnemers (P04) en drie docenten/studieloopbaanbegeleiders. Tijdens de interviews werd een vragenlijst gebruikt als leidraad (zie Bijlagen 1 en 2). De interviews met de docenten/studieloopbaanbegeleiders (zie Bijlage 1) hadden tot doel om (1) een beeld te krijgen van de ervaring met en kennis van studenten met autisme (zie Bijlage 1: Vragen vooraf); (2) de geïnterviewde bewust te maken van het gedrag van studenten met autisme en kennis te laten maken met de SSPA (zie Bijlage 1: Vragen inzicht en Vragen scoring); (3) te onderzoeken of de aangepaste versie van de SSPA bruikbaar wordt gevonden als trainingsinstrument (zie Bijlage 1: Vragen training).

De interviews met de student week iets af van die met de docenten (zie Bijlage 2). Dit interview was namelijk meer gericht op de eigen deelname aan de SSPA en had tot doel om (1) de geïnterviewde inzicht te geven in de eigen prestaties, zowel voor als na het terugkijken van de afname (zie Bijlage 2: Vragen vooraf en Vragen inzicht), (2) de geïnterviewde kennis te laten maken met de SSPA (zie Bijlage 2: Vragen scoring); en (3) te onderzoeken of de aangepaste versie van de SSPA bruikbaar wordt gevonden als trainingsinstrument (zie Bijlage 2: Vragen training). Alleen het laatste deel van beide typen vragenlijsten, over de SSPA als trainingsinstrument, zal worden meegenomen voor het onderzoek. De meningen van de geïnterviewden kunnen bijdragen aan een eventuele latere ontwikkeling van een trainingsmethode op basis van de SSPA.

De lengte van de interviews varieerde van 19 tot 50 minuten met een gemiddelde duur van 34 minuten. Van alle interviews werd een audio-opname gemaakt. De drie geïnterviewde docenten hadden alledrie enige ervaring met studenten met autisme, doordat zij docent en/of studieloopbaanbegeleider zijn van studenten met autisme (I01 en I02) en/of zelf onderzoek hebben gedaan naar autisme (I01 en I03). De student (P04) was uiteraard ervaringsdeskundige. De geïnterviewden bekeken en scoorden zelf één of beide van de scènes

van één of twee van de deelnemers, die gebruikt werden als basis voor het gesprek. Welke scène van welke deelnemer bekeken werd, verschilde per geïnterviewde. Dit werd zodanig gevarieerd dat minstens één rollenspel van elke deelnemer bekeken is in één van de interviews, waarbij de geïnterviewde deelnemer één van haar eigen rollenspellen heeft bekeken.

Om de juiste scores toe te kunnen kennen, zouden de geïnterviewden eigenlijk de videotraining (Patterson, 2001) moeten volgen. Echter dit kost veel tijd, en het scoren van de video is hier slechts bedoeld om de geïnterviewde kennis te laten maken met de methode. Om deze reden zijn slechts de aanwijzingen voor scoring uit het draaiboek (Patterson, 2001) gebruikt tijdens de interviews.

Het voeren van een semigestructureerd interview is een kwalitatieve methode. Hier is voor deze methode gekozen, omdat het veel informatie geeft over de houding van de geïnterviewden tegenover de SSPA. Daarnaast is een groot voordeel van semigestructureerde interviews dat er in de vraagstelling veel open gelaten kan worden: de vragen zijn minder sturend en meer flexibel in vergelijking met bijvoorbeeld een vragenlijst met gesloten vragen (Longhurst, 2003; Reulink & Lindeman, 2005). Verder is deze fase van het huidige onderzoek erg exploratief: de interviews waren onder andere bedoeld om ideeën over de vormgeving en implementatie van de SSPA als trainingsinstrument boven water te krijgen. Een semigestructureerd interview is dan een geschikte onderzoeksmethode, omdat het verloop en de precieze invulling van het interview erg flexibel zijn (Reulink & Lindeman, 2005), en de geïnterviewde eigen zaken aan kan dragen die hij/zij van belang vindt (Longhurst, 2003). Tot slot hebben semigestructureerde interviews als groot voordeel dat de interviewer direct door kan vragen op een antwoord van de geïnterviewde (Longhurst, 2003; Reulink & Lindeman, 2005), zodat de interviewer een duidelijk en zo volledig mogelijk beeld kan krijgen van de mening van de geïnterviewde.

5. Resultaten

5.1 Pilotstudie

De scores uit de pilotstudie (gemiddeld over de drie beoordelaars) zijn te zien in tabel 5. Zowel afzonderlijk per proefpersoon als gemiddeld over de vier proefpersonen worden in deze tabel het gemiddelde (M), de standaarddeviatie (SD) en het bereik gegeven voor beide scènes samen en afzonderlijk. Met behulp van deze scores kunnen de volgende twee vragen beantwoord worden:

- Is de aangepaste versie van de SSPA, met de acht aangepaste en/of nieuw toegevoegde categorieën, bruikbaar voor het observeren en beoordelen van pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme?
- Scoren de proefpersonen met autisme lager dan personen zonder autisme in eerder onderzoek (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013), en scoren zij op dezelfde categorieën laag als in deze eerdere onderzoeken?

	Overall		Scène 1		Scène 2	
	M (SD)	Bereik	M (SD)	Bereik	M (SD)	Bereik
P01	4,52 (0,71)	2,25 – 5,00	4,81 (0,37)	4,00 – 5,00	4,24 (0,85)	2,25 – 5,00
P02	4,21 (0,58)	3,00 – 5,00	4,01 (0,65)	3,00 – 5,00	4,40 (0,43)	3,67 – 5,00
P03	3,77 (0,63)	2,50 – 5,00	3,75 (0,58)	2,83 – 5,00	3,79 (0,69)	2,50 – 5,00
P04	3,32 (0,83)	1,50 – 5,00	3,34 (0,99)	1,50 – 5,00	3,31 (0,67)	1,50 – 4,00
M	3,96 (0,69)	1,50 – 5,00	3,98 (0,65)	1,50 – 5,00	3,94 (0,66)	1,50 – 5,00

Tabel 5: Scoredata per proefpersoon

Scoredata

Kijkende naar de scoredata van de pilotstudie in het huidige onderzoek (zie tabel 5), valt meteen op dat de variatie in de data tussen en binnen de proefpersonen erg groot is: het gemiddelde bereik is 1,50 tot 5,00. Dat de variatie tussen proefpersonen erg groot is, is te verklaren doordat de proefpersonen een stoornis hebben binnen het autismespectrum. Zoals eerder besproken in paragraaf 2.1.1 variëren de symptomen en problemen bij autisme enorm, wat hier terug te zien is in de variatie in scores tussen de proefpersonen.

Zo zijn er twee deelnemers die over het geheel redelijk laag scoren: P03 en P04. De scores van P03 variëren van 2,50 tot 5,00 met een gemiddelde score van 3,77. De scores van P04 variëren van 1,50 tot 5,00 met een gemiddelde score van 3,32. Slechts op twee categorieën scoort P04 hoger dan 4,00 ('Sociale gepastheid-1¹', 'Verzorging-1'; voor beide categorieën een score van 5).

De andere twee proefpersonen (P01 en P02) scoren over het algemeen gemiddeld, maar scoren ondergemiddeld op bepaalde aspecten. Zo scoort P01 gemiddeld 4,52 en scoort zij op bijna alle categorieën 3,75 of hoger. Dit gemiddelde komt erg in de buurt van

¹ In deze paragraaf wordt telkens met -1 of -2 achter de categorienaam aangegeven welke van de twee scènes het betreft, aangezien sommige van de categorieën in beide scènes voorkomen.

deelnemers zonder autisme, die niet lager scoren dan 4,30 met een gemiddelde van 4,91 (Orgassa et al., in voorb.) en 4,61 (Verhoeven et al., 2013). Alleen op de categorieën ‘Algemene argumentatie-2’ en ‘Meegaand/Aanhoudend-2’ scoort P01 beduidend lager, namelijk respectievelijk 2,25 en 2,50. Wat verder opvalt bij P01 is dat de gemiddelde score van het eerste rollenspel duidelijk hoger is (4,81) dan de gemiddelde score van het tweede rollenspel (4,24). Dit is opvallend, omdat mensen met autisme een *small talk* (zoals scène 1) als zinloos ervaren (Orgassa et al., in voorb.; Vogeley, 2012), en daardoor over het algemeen meer moeite lijken te hebben met scène 1 dan met scène 2. P02 scoort gemiddeld over alle categorieën 4,21, waarbij bijna alle scores gemiddeld boven de 3,60 uitkomen. Uitzondering hierop zijn de scores voor de categorieën ‘Inhoudelijke Reactie’ (3,00), ‘Sociale gepastheid’ (3,00) en ‘Pragmatische gepastheid’ (3,33). Er is dus sprake van veel variatie in hoe de proefpersonen scoren op de diverse categorieën van de SSPA. Dit is te relateren aan de diversiteit van het autismespectrum.

Wat verder opvalt in de resultaten van de pilot, is dat de scores op de *Visual Analogue Scale* sterk samen lijken te hangen met de scores op de SSPA. P04 heeft namelijk gemiddeld de hoogste VAS-score (7,50), en gaf dus aan de meeste spanning te voelen. P01 heeft de laagste gemiddelde VAS-score (1,25), en voelde dus de minste spanning tijdens de afname. P02 en P03 zitten hier qua score tussenin (respectievelijk 3,75 en 4,88). Hoe meer spanning de deelnemer dus voelt, hoe lager hij/zij blijkt te scoren op de SSPA.

Kijkende naar de scores per categorie (zie tabel 6) vallen de categorieën ‘Onderhandelingsvaardigheid-2’ en ‘Aanhoudend/Meegaand-2’ op, omdat alle proefpersonen hier redelijk laag (een score van lager dan 4,00) scoren. De scores voor ‘Onderhandelingsvaardigheid-2’ variëren van 1,50 tot 3,75 met een gemiddelde van 2,98. De scores in de categorie ‘Aanhoudend/Meegaand-2’ variëren van 2,50 tot 3,83 met een gemiddelde van 3,38.

Andere categorieën waarop door een groot deel van de proefpersonen (3 van de 4 deelnemers scoorden lager dan 4,00) laag gescoord wordt, zijn ‘Algemene Argumentatie-2’ (bereik van 2,25 tot 4,00; gemiddeld 3,10), ‘Beurtwisseling-1’ (bereik van 2,00 tot 4,00; gemiddeld 3,42), ‘Inhoudelijke reactie-1’ (bereik van 2,83 tot 5,00; gemiddeld 3,58), ‘Pragmatische gepastheid-1’ (bereik van 3,00 tot 5,00; gemiddeld 3,71), ‘Inhoudelijke Reactie-2’ (bereik van 3,33 tot 4,33; gemiddeld 3,73), en ‘Lichaamshouding-1’ (bereik van 3,00 tot 5,00; gemiddeld 3,75). Van deze categorieën, waarop het slechtst wordt gescoord in het huidige onderzoek, zijn de scores gemarkeerd in tabel 6 (in de kolommen ernaast zijn ook

de categorieën gemarkeerd die in de eerdere onderzoeken (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013) significant differentieerden tussen de groepen met en zonder autisme).

Aangepaste categorieën

De categorieën die naar aanleiding van de analyse van de SSPA zijn aangepast of nieuw toegevoegd, zijn gemarkeerd in de eerste kolom van tabel 6. Wanneer men naar de scores van deze categorieën kijkt, is te zien dat de scores niet boven de 4,35 ('Duidelijkheid-1') uitkomen. Op de aangepaste categorieën scoren de deelnemers dus niet opvallend hoog. Toch wordt op de meeste van deze categorieën redelijk gescoord. Wel horen vier van de categorieën bij de categorieën waarop het slechtst gescoord wordt (namelijk 'Inhoudelijke reactie-1', 'Pragmatische gepastheid-1', 'Beurtwisseling-1', 'Inhoudelijke reactie-2'). Daarnaast is er ook in deze categorieën veel variatie in de scores tussen de proefpersonen: het bereik per categorie is in elk van deze categorieën redelijk groot, in elk geval duidelijk groter dan de variatie die bij de andere categorieën te zien is bij de groepen zonder autisme (Orgassa et al., in voorb; Verhoeven et al., 2013). Hieruit is af te leiden dat de aanpassingen zinvol zijn voor het observeren van communicatief-pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme.

		Huidig onderzoek		Orgassa et al. (in voorb)	Verhoeven et al. (2013)
		M (SD)	Bereik	M (SD)	M (SD)
Scène 1	Interesse	3,92 (0,92)	3,00 – 5,00	3,00 (1,15)	3,58 (0,97)
	Vloeiendheid	3,71 (1,16)	2,00 – 4,50	3,10 (0,74)	3,79 (1,18)
	Duidelijkheid	4,35 (0,51)	3,75 – 5,00	4,10 (0,74)	5,00 (0,00)
	Inhoudelijke reactie	3,58 (0,99)	2,83 – 5,00	n.v.t.	n.v.t.
	Focus	3,50 (1,47)	1,50 – 5,00	4,10 (1,20)	4,21 (0,72)
	Affect	4,04 (0,67)	3,50 – 5,00	3,25 (0,89)	4,25 (0,79)
	Sociale gepastheid	3,96 (1,20)	2,83 – 5,00	4,50 (0,85)	4,92 (0,28)
	Pragmatische gepastheid	3,71 (0,89)	3,00 – 5,00	n.v.t.	n.v.t.
	Taalkennis en taalvaardigheid	4,21 (0,53)	3,83 – 5,00	n.v.t.	n.v.t.
	Beurtwisseling	3,42 (0,95)	2,00 – 4,00	n.v.t.	n.v.t.
	Algemene conversatie	3,58 (0,91)	2,25 – 4,25	3,40 (0,84)	3,83 (0,76)
	Gezichtsuitdrukking	4,15 (0,67)	3,50 – 5,00	3,38 (1,06)	n.v.t.
	Lichaamshouding	3,75 (0,88)	3,00 – 5,00	3,75 (1,04)	n.v.t.

	Stemtoon	4,38 (0,44)	4,00 – 5,00	4,00 (0,94)	n.v.t.
	Stemvolume	4,33 (0,82)	3,33 – 5,00	4,60 (0,52)	n.v.t.
	Oogcontact	4,00 (0,86)	3,00 – 5,00	3,38 (0,92)	n.v.t.
	Verzorging ²	5,00 (0,00)	5,00 – 5,00	4,75 (0,46)	4,79 (0,42)
Scène 2	Interesse	3,90 (0,36)	3,50 – 4,00	4,10 (0,88)	4,50 (0,51)
	Vloeiendheid	4,25 (0,65)	3,50 – 5,00	3,60 (0,70)	3,96 (1,00)
	Duidelijkheid	4,25 (0,88)	3,00 – 5,00	4,50 (0,53)	4,96 (0,20)
	Inhoudelijke reactie	3,73 (0,44)	3,33 – 4,33	n.v.t.	n.v.t.
	Focus	4,38 (1,25)	2,50 – 5,00	4,80 (0,42)	5,00 (0,00)
	Affect	4,00 (0,49)	3,50 – 4,50	3,38 (0,74)	4,21 (0,66)
	Sociale gepastheid	3,63 (0,72)	2,67 – 4,33	4,60 (0,52)	4,54 (0,72)
	Pragmatische gepastheid	3,69 (0,85)	2,50 – 4,50	n.v.t.	n.v.t.
	Taalkennis en taalvaardigheid	4,25 (0,32)	4,00 – 4,67	n.v.t.	n.v.t.
	Beurtwisseling	4,21 (0,81)	3,00 – 4,67	n.v.t.	n.v.t.
	Algemene Argumentatie	3,10 (0,86)	2,25 – 4,00	4,10 (0,74)	3,46 (0,78)
	Onderhandelings-vaardigheid	2,98 (1,04)	1,50 – 3,75	3,70 (0,82)	3,33 (0,87)
	Aanhoudend/ Meegaand	3,38 (0,60)	2,50 – 3,83	3,80 (1,03)	3,79 (1,10)
	Gezichtsuitdrukking	4,33 (0,47)	4,00 – 5,00	3,38 (1,06)	n.v.t.
	Lichaamshouding	4,04 (0,95)	3,00 – 5,00	3,50 (0,76)	n.v.t.
	Stemtoon	4,46 (0,42)	4,00 – 5,00	4,20 (0,63)	n.v.t.
	Stemvolume	4,33 (0,82)	3,33 – 5,00	4,80 (0,42)	n.v.t.
	Oogcontact	n.v.t.	n.v.t.	2,75 (1,16)	n.v.t.

Tabel 6: Gemiddelde scores per categorie in vergelijking met de scores van de groepen met autisme in de onderzoeken van Orgassa et al. (in voorb.) en Verhoeven et al. (2013)

Vergelijking eerder onderzoek

Uit de resultaten van de pilotstudie blijkt dat er sprake is van veel individuele variatie. Daarom is het niet verwonderlijk dat de spreiding in de scores binnen en tussen de deelnemers erg groot is. Desalniettemin vallen de nieuwe categorieën op, en komen de data van de pilotstudie overeen met de resultaten uit eerder onderzoek (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013).

² De categorie ‘Verzorging’ staat in deze tabel ingedeeld bij Scène 1, maar wordt in het huidige onderzoek beoordeeld buiten de rollenspellen.

Uit eerder onderzoek (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013) blijkt namelijk dat de groepen met autisme beduidend lager scoren dan de groepen zonder autisme. De proefpersonen met autisme scoren in deze onderzoeken gemiddeld 3,87 (Orgassa et al., in voorb.) en 4,24 (Verhoeven et al., 2013; zie tabel 7). De deelnemers zonder autisme scoren daarentegen 4,80 of hoger met een gemiddelde van 4,91 (Orgassa et al., in voorb.), en 4,30 of hoger met een gemiddelde van 4,61 (Verhoeven et al., 2013; zie tabel 7). De studenten met autisme in het huidige onderzoek scoren ook beduidend lager dan de groepen zonder autisme in de eerdere onderzoeken (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013). De gemiddelde scores per proefpersoon variëren hier namelijk tussen de 3,32 en de 4,52 met een gemiddelde van 3,96.

Daarnaast is in tabel 7 te zien dat er in de eerdere onderzoeken (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013) bij de groepen met autisme een veel grotere variatie in scores is dan bij de groepen zonder autisme. In het onderzoek van Orgassa et al. (in voorb.) is het bereik van de scores van de deelnemers met autisme 2,75 tot 4,80, terwijl de scores van de deelnemers zonder autisme slechts variëren tussen de 4,80 en 5,00. In het onderzoek van Verhoeven et al. (2013) variëren de scores van de groep met autisme tussen de 3,33 en 5,00 terwijl het bereik van de deelnemers zonder autisme 4,30 tot 5,00 is. Hetzelfde is te zien in het huidige onderzoek: het bereik van de scores van de studenten met autisme is erg groot (in beide scènes 1,50 tot 5,00) in vergelijking met de proefpersonen zonder autisme in de onderzoeken van Orgassa et al. (in voorb.) en Verhoeven et al. (2013).

Wanneer de scores van de proefpersoongroepen met autisme met elkaar vergeleken worden, is te zien dat de groep in het onderzoek van Verhoeven et al. (2013) hoger scoort dan de vergelijkbare groep in het onderzoek van Orgassa et al. (in voorb.) en dat deze groep minder afwijkt van de groep zonder autisme (Verhoeven et al., 2013). De scores in het huidige onderzoek zijn net wat hoger dan de scores in het onderzoek van Orgassa et al. (in voorb.). Deze verschillen zouden verklaard kunnen worden door de grotere variatie in de diagnoses binnen het autismespectrum van de proefpersonen in het onderzoek van Verhoeven et al. (2013): de diagnoses varieerden over het hele autismespectrum, terwijl in het onderzoek van Orgassa et al. (in voorb.) alle proefpersonen gediagnosticeerd waren met Asperger. In het huidige onderzoek waren ook bijna alle proefpersonen gediagnosticeerd met Asperger, maar er was iets meer variatie in de diagnoses dan bij het onderzoek van Orgassa et al. (in voorb.), wat de wat hogere gemiddelde score zou kunnen verklaren.

	Overall		Scène 1		Scène 2	
	M (SD)	Bereik	M (SD)	Bereik	M (SD)	Bereik
Huidig onderzoek						
P01	4,52 (0,71)	2,25 – 5,00	4,81 (0,37)	4,00 – 5,00	4,24 (0,85)	2,25 – 5,00
P02	4,21 (0,58)	3,00 – 5,00	4,01 (0,65)	3,00 – 5,00	4,40 (0,43)	3,67 – 5,00
P03	3,77 (0,63)	2,50 – 5,00	3,75 (0,58)	2,83 – 5,00	3,79 (0,69)	2,50 – 5,00
P04	3,32 (0,83)	1,50 – 5,00	3,34 (0,99)	1,50 – 5,00	3,31 (0,67)	1,50 – 4,00
M	3,96 (0,69)	1,50 – 5,00	3,98 (0,65)	1,50 – 5,00	3,94 (0,66)	1,50 – 5,00
Orgassa et al. (in voorb.)						
ASS	3,87 (0,59)	2,75 – 4,80	3,79 (0,59)	3,00 – 4,75	3,94 (0,61)	2,75 – 4,80
Non-ASS	4,91 (0,07)	4,80 – 5,00	4,94 (0,05)	4,90 – 5,00	4,89 (0,08)	4,80 – 5,00
Verhoeven et al. (2013)						
ASS	4,24 (0,57)	3,33 – 5,00	4,30 (0,55)	3,58 – 5,00	4,19 (0,61)	3,33 – 5,00
Non-ASS	4,61 (0,29)	4,30 – 5,00	4,66 (0,19)	4,45 – 4,90	4,57 (0,26)	4,30 – 5,00

Tabel 7: Scoredata per proefpersoon in vergelijking met eerdere onderzoeken van Orgassa et al. (in voorb.) en Verhoeven et al. (2013)

Kijkende naar de scores voor de diverse categorieën, valt op dat de categorieën waarop de deelnemers in het huidige onderzoek het slechtste scoren (zoals hierboven beschreven en te zien in tabel 6), grotendeels overeenkomen met de categorieën die significant differentieerden tussen mensen met en zonder autisme in de eerdere onderzoeken (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013). Deze scores zijn, zoals eerder benoemd, voor alle drie de onderzoeken ter vergelijking gemarkeerd in tabel 6. Er is nu duidelijk te zien dat de bestaande categorieën waarop in het huidige onderzoek het slechtst gescoord wordt, ook de categorieën zijn die in de eerdere onderzoeken (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013) significant differentieerden tussen de groepen met en zonder autisme.

Wel zijn er een aantal categorieën die in de eerdere onderzoeken significant differentieerden (Interesse-1, Vloeiendheid-1, Affect-1, Algemene Conversatie-1, Gezichtsuitdrukking-1, Oogcontact-1, Vloeiendheid-2, Affect-2, Gezichtsuitdrukking-2 en Lichaamshouding-2 in Orgassa et al., in voorb.; Interesse-1, Algemene Conversatie-1 in

Verhoeven et al., 2013), maar die niet behoren tot de categorieën waarop in het huidige onderzoek het slechtst wordt gescoord.

5.2 Interviews

5.2.1 De SSPA als trainingsinstrument

Vooraf

Uit de afgenomen interviews blijkt dat elk van de vier geïnterviewden meerwaarde ziet in het ontwikkelen van een trainingsinstrument waarin de SSPA wordt gebruikt. Een dergelijke training zou namelijk kunnen leiden tot meer zelfinzicht voor de studenten (I01: “zeker als je werkt met hogeropgeleide mensen met autisme”). Ook werden rollenspellen als zinvol benoemd, omdat deze het echte leven weerspiegelen (I03). Verder zou een dergelijke training ook als voorbereiding op een stagetraject erg nuttig zijn, omdat dat een moment is waarop veel studenten (met autisme) struikelen (I01: “die dan best de opleiding doorkomen tot en met dan, en dan alles moeten integreren, en dan komt het niet alleen aan op dit stukje, er zit natuurlijk meer in, maar als dit al op orde is... Als voorbereiding op stagetraject.”).

Ieder van de geïnterviewden had eigen ideeën over hoe de SSPA ingezet zou kunnen worden als training. Daarnaast werden een aantal belangrijke aandachts- en verbeterpunten genoemd waar rekening mee gehouden zou moeten worden wanneer een dergelijke training opgezet wordt. Hierna zullen eerst deze ideeën worden besproken in paragraaf 5.2.2 Manieren van training. Vervolgens worden de diverse aandachts-, en verbeterpunten over de SSPA als trainingsinstrument besproken en uitgewerkt in paragraaf 5.2.3 Aandachts- en verbeterpunten. Een volledig overzicht van citaten per onderwerp is te zien in bijlage 3.

5.2.2 Manieren van training

De eerste optie die besproken werd in de interviews is een videointeractietraining, waarbij een student met autisme meerdere keren de SSPA doet, en hier vervolgens samen met de tester op reflecteert en bekijkt wat er beter zou kunnen, of op welke punten al vooruitgang is geboekt. Volgens de geïnterviewden zou dit erg zinvol zijn, omdat het zorgt voor een stuk begrip en inzicht (I02) en op deze manier de vaardigheden getraind kunnen worden (I01, I02, I03). Het herhalen van de rollenspellen wordt door de meeste geïnterviewden (I01, I03, P04) wel als probleem gezien, omdat dan telkens dezelfde situatie geoefend wordt en er een trucje wordt aangeleerd in plaats van breed inzetbare vaardigheden (P04: “als je telkens hetzelfde doet, dat

je dan in hetzelfde ding gaat zitten, dan krijg je die routine die je niet moet hebben omdat elke situatie anders is”). Echter het leren van deze trucjes kan juist ook als een middel gezien worden om dit soort vaardigheden te trainen bij mensen met autisme (I02: “inslijten van foefjes, het is niet verkeerd om met dat soort foefjes te werken...gedrag kan inslijten”).

Een andere manier om de SSPA als training te gebruiken zou puur ter reflectie en bewustwording zijn. Het terugkijken van een afname zou tot meer zelfinzicht kunnen leiden en naar aanleiding hiervan zouden concrete studiegerelateerde doelen geformuleerd kunnen worden. Ook dit is volgens de geïnterviewden een nuttig gebruik van de SSPA (I02, P04). Ze zien dan namelijk zelf hoe het werkt en wat ze nog zouden kunnen verbeteren (I02: “soms zit het in kleine dingen verbeteren”). Bovendien krijgt de student dan meer inzicht in hoe hij overkomt bij anderen, wat frustratie kan voorkomen (I02). Wellicht kunnen de studenten dit dan meteen meenemen naar hun alledaagse leven, zodat ze hieraan denken wanneer ze met iemand communiceren (P04: “Ik zou hier voor mezelf uithalen dat je meer moet denken voordat je iets zegt, misschien werkt dat nu al als ik er aan denk [tijdens een gesprek], dat ik denk: oh ja”). Echter deze tweede vorm zal niet voor iedereen toegankelijk zijn, het kan wisselend zijn per persoon of deze manier van training werkt. Afhankelijk van de ernst van de problemen zou gekeken kunnen worden welke van de twee besproken vormen gebruikt kan worden voor de specifieke student, op basis van de scores uit de SSPA (I01: “Als de score boven dat komt, is het we gaan gewoon doelen opstellen ... en komt je score onder ergens iets uit dan is het handiger om echt een training met rollenspellen te doen, omdat er zoveel punten zijn waar je op moet letten. Misschien dat daar wel een grens ligt.”).

Verder zouden de video's van de afname van de SSPA ook gebruikt kunnen worden voor docenten, om hen zo meer inzicht te geven in de mogelijkheden en uitdagingen in de communicatie bij studenten met autisme (I01: I01: “...geeft meer inzicht...Ook vooral al heb je het maar over educatie rondom autisme, denk ik dat ze [de video's] al heel erg voor zich spreken...dan geeft dit zeker een beter beeld.”). In het kader van educatie rondom autisme zou de SSPA dus ook ingezet kunnen worden, om zo de deskundigheid over autisme onder docenten en studieloopbaanbegeleiders te vergroten.

5.2.3 Aandachts- en verbeterpunten

Natuurlijke en realistische situaties

Elk van de geïnterviewden noemde de aard van de rollenspellen als belangrijk punt in de training. Deze zouden meer natuurlijk en realistischer gemaakt moeten worden. Het zouden

situaties moeten zijn die te maken hebben met de studie, die studenten echt kennen of waar ze daadwerkelijk in terecht zouden kunnen komen, of waarvan je weet dat het een situatie is die de student binnenkort uit zal moeten voeren. Voorbeelden hiervan zijn een gesprek met een studieadviseur (P04), groepswork, een situatie waarin de student iets moeilijks moet gaan vragen aan een docent of een situatie waarin de student wil aangeven dat hij niet tevreden is met iets (I02: “dat zijn wel van die dingen...waarheidsgetrouwe situaties”). Ook zou een situatie nagebootst kunnen worden waarmee de student eerder problemen heeft gehad, met achteraf een reflectie hierop om te kijken waar het probleem zit bij die specifieke situatie. Op deze manier staat de aard van de rollenspellen een stuk dicht bij de student zelf. Dit zou bovendien (het inleven in) de rollenspellen gemakkelijker kunnen maken (P04).

Flexibiliteit

Als tweede belangrijke punt werd flexibiliteit genoemd. Deze flexibiliteit zou op meerdere manieren terug moeten komen. Ten eerste zou de training toegespitst moeten worden, zoals hierboven ook al beschreven, op de specifieke student en zijn/haar specifieke niveau (I03). Ten tweede zou variatie in het rollenspel aangebracht moeten worden, zodat meerdere reactiemogelijkheden worden ‘aangeleerd’ (I03: “Met die buurvrouw, je kan zeggen ‘U bent nieuw hier, bevalt het?’ ... maar je kan ook zeggen ‘Oh, kan ik u helpen?’, of ‘Hoe ging de verhuizing?’”). Ten derde zou na het oefenen van een bepaalde situatie, de situatie net wat aangepast kunnen worden om te zien hoe het in een nieuwe, vergelijkbare situatie gaat (I03: “... je hebt nu de nieuwe buurvrouw, stel je gaat nu daarheen en dan heb je een nieuw...iemand, en ben je dan ook nog flexibel genoeg om het daar te kunnen gebruiken?”). Op deze manier zouden dus ook de situaties flexibel zijn.

Laagdrempeligheid

Verder werd laagdrempeligheid als voorwaarde gezien voor een training. Er bestaan namelijk al veel trainingen, maar veel studenten met autisme gaan daar niet heen, onder andere doordat ze dan ook tussen studenten zonder autisme zitten (I02). Door het laagdrempelig te houden, is de kans groter dat een student met autisme een dergelijke training zal willen volgen. Een studieloopbaanbegeleider zou hierbij een rol kunnen spelen door het belang en het nut van de training duidelijk te maken aan de student (I02).

Uitvoering

Een aantal van de geïnterviewden noemden ten slotte ook het aandachtspunt dat de training redelijk complex is om uit te voeren (I01, I03). Om deze reden zou het beter zijn om de training uit te laten voeren door iemand die hierin gespecialiseerd is, dan door een docent of studieloopbaanbegeleider. Dit zou bijvoorbeeld een logopedist kunnen zijn (I01, I03), of andere specialisten, zoals iemand die veel weet over communicatie en/of over mensen met autisme (I01; I03: “Ik denk wel dat je niet zomaar makkelijk kunt [gaan] zitten en dat kunt doen”).

6. Conclusie en discussie

Het doel van deze studie was om te onderzoeken of een aangepaste versie van de SSPA bruikbaar is als trainingsinstrument voor pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme. Om de SSPA bruikbaar te laten zijn voor het observeren van pragmatische vaardigheden, moesten een aantal aanpassingen worden gedaan (Orgassa et al., in voorb.). Deze aanpassingen zijn in het huidige onderzoek gedaan op basis van een grondige bestudering van de SSPA en een vergelijking met de CC-SR (Bishop et al., 2009). Er zijn een aantal categorieën aangepast (‘Duidelijkheid’ en ‘Sociale gepastheid’) en toegevoegd (‘Inhoudelijke reactie’, ‘Pragmatische gepastheid’, ‘Taalkennis en taalvaardigheid’ en ‘Beurtwisseling’), en er zijn een aantal praktische aanpassingen gedaan (wat betreft de categorie ‘Oogcontact’ in het tweede rollenspel, en de categorie ‘Verzorging’).

De resultaten van de pilotstudie met de aangepaste versie van de SSPA, laten zien dat de deelnemers lager en veel gevarieerder (met een groter bereik) scoren dan deelnemers zonder autisme in eerder onderzoek (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013). Dezelfde verschillen werden gevonden in de onderzoeken van Orgassa et al. (in voorb.) en Verhoeven et al. (2013) tussen de groepen met en zonder autisme. Ook laten de resultaten zien dat de categorieën waarop het slechtst gescoord wordt, categorieën zijn die in eerder onderzoek (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013) significant differentieerden tussen de groepen met en zonder autisme. De tendenties van de pilotstudie komen dus overeen met de resultaten uit eerder onderzoek.

Daarnaast tonen de resultaten dat ook op de aangepaste en nieuw toegevoegde categorieën de deelnemers niet onverdeeld hoog scoren, en dat de scores ook bij deze categorieën erg variëren tussen de proefpersonen. Hieruit is af te leiden dat deze nieuwe categorieën zinvol zijn voor het observeren van communicatieve vaardigheden bij studenten

met autisme. Dit blijkt ook uit de interbeoordelaarsovereenstemming binnen deze categorieën: er is geen onenigheid in de scoring tussen de verschillende beoordelaars, wat betekent dat de categorieën gemakkelijk te scoren zijn en niet op meerdere manieren te interpreteren zijn. Wel was er onenigheid over de scoring bij de bestaande categorieën ‘Stemvolume’ (in beide scènes) en ‘Oogcontact’. Dit zou kunnen betekenen dat deze categorieën nog niet eenduidig genoeg gedefinieerd zijn, en daardoor lastiger zijn te scoren. Wellicht zouden ook deze categorieën dus nog aangepast moeten worden.

Op de aangepaste en nieuw toegevoegde categorieën scoren de studenten met autisme in de pilotstudie dus vergelijkbaar als de jongvolwassenen met autisme in eerdere onderzoeken met de originele SSPA (Orgassa et al., in voorb.; Verhoeven et al., 2013). Dit betekent dat deze categorieën nu bruikbaar zijn voor het observeren en beoordelen van pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme, waar het observatie-instrument op toegespitst is. Dat de studenten in de nieuwe versie van de SSPA, gericht op pragmatische vaardigheden, over het algemeen laag en gevarieerd scoren, bevestigt dat studenten met autisme problemen hebben in de pragmatiek (American Psychiatric Association, 2013; Breunsbach et al., 2014; Betori, 2015; Pehlivan-Aygün, 2016). Doordat pragmatiek een belangrijk onderdeel is van de sociale interactie (Bishop, 2009; Norbury, 2014), ondervinden studenten met autisme, door hun gebreken in pragmatische vaardigheden, vaak problemen in de sociale interactie tijdens hun studie. Welke problemen dit precies zijn, zal erg verschillen tussen proefpersonen, wat te zien is aan de enorme variatie in scores op de SSPA binnen en tussen de deelnemers.

Na de pilotstudie zijn interviews gevoerd met als doel om te onderzoeken of de SSPA inzetbaar is als trainingsinstrument. Uit de vier gevoerde interviews met één ervaringsdeskundige en een aantal docenten/studieloopbaanbegeleiders blijkt dat de SSPA goed bruikbaar is als trainingsinstrument. Alle geïnterviewden zien veel nut in het ontwikkelen van een training op basis van de SSPA. Volgens de geïnterviewden zou de SSPA op meerdere manieren inzetbaar zijn als trainingsinstrument: ten eerste voor het creëren van inzicht in de eigen mogelijkheden en uitdagingen bij studenten met autisme en het formuleren van (studiegerelateerde) doelen. Daarnaast kunnen de rollenspellen meerdere keren, met kleine aanpassingen, uitgevoerd worden om de pragmatische vaardigheden te trainen. Ook kan de SSPA ingezet worden als trainingsinstrument in het kader van educatie rondom autisme voor bijvoorbeeld docenten en studieloopbaanbegeleiders.

Dat er een meerwaarde wordt gezien in het ontwikkelen van een trainingsinstrument op basis van de SSPA, voor zowel docenten als studenten, bevestigt en erkent de problemen

op het pragmatische vlak bij de studenten met autisme (Betori, 2015; Pehlivan-Aygün, 2016) en het gebrek aan kennis onder docenten/studieloopbaanbegeleiders (NVA, 2013). Uit de interviews bleek wel dat er, voor het ontwikkelen van een goede trainingsmethode op basis van de SSPA, rekening gehouden moet worden met de volgende aandachtspunten:

- Het type rollenspellen: de inhoud van de rollenspellen is nu wellicht te weinig geschikt voor studenten met autisme, en zou meer toegespitst moeten worden op het studentenleven, zodat meer natuurlijke en realistische situaties ontstaan;
- Flexibiliteit: de training moet toegespitst worden op (de problemen van) de student, er moet variatie in het rollenspel aangebracht worden en de situaties moeten telkens aangepast worden;
- Laagdrempeligheid: een laagdrempelig type van training zal de studenten stimuleren daadwerkelijk een training te volgen;
- Uitvoering: de training zal idealiter uitgevoerd worden door iemand die hierin gespecialiseerd is, zodat een hoger rendement behaald kan worden.

Wanneer rekening wordt gehouden met deze punten, kan het Lectoraat Levensloopbegeleiding bij autisme in zijn verdere onderzoek een zinvolle training ontwikkelen voor studenten met autisme en voor docenten en/of studieloopbaanbegeleiders die te maken hebben met studenten met autisme. Enerzijds kan een dergelijke training op basis van de SSPA bijdragen aan meer specialistische kennis over autisme onder docenten en studieloopbaanbegeleiders. Hierdoor weten docenten beter hoe ze het beste met studenten met autisme om kunnen gaan, en kan aan studenten met autisme een betere begeleiding geboden worden tijdens hun studie. Anderzijds kan deze training bijdragen aan zowel een beter zelfinzicht in de eigen mogelijkheden en uitdagingen, als aan een verbetering van de pragmatische vaardigheden van studenten met autisme. Dit kan ervoor zorgen dat de student beter leert hoe hij met bepaalde situaties om kan gaan, wat problemen in de studie kan voorkomen en verhelpen. De meer gespecialiseerde kennis onder docenten, en een verbeterd zelfinzicht en verbeterde vaardigheden van studenten, kunnen er samen voor zorgen dat de uitval onder studenten met autisme in het hoger onderwijs verminderd wordt.

Ook buiten het kader van het onderwijs kan in een later stadium een training op basis van de SSPA zinvol zijn: bijvoorbeeld in de logopedische praktijk kan de training gebruikt worden wanneer er behoefte is aan het trainen van de pragmatische vaardigheden. De training kan dan op een goede manier aangepast worden aan de specifieke problemen, hulpvraag en

situatie van de desbetreffende persoon en is op deze manier ook buiten het onderwijs breed inzetbaar.

Uit dit onderzoek blijkt dus dat de aangepaste versie van de SSPA breed inzetbaar is als trainingsinstrument: aan de HAN, en eventueel aan andere hogeronderwijsinstellingen, kan een dergelijke training enerzijds gebruikt worden voor het trainen van pragmatische vaardigheden bij studenten met autisme, en anderzijds in het kader van educatie rondom autisme voor docenten en studieloopbaanbegeleiders. Zelfs buiten het onderwijs zou een training op basis van de SSPA gebruikt kunnen worden in een later stadium.

Literatuur

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Baron-Cohen, S. (1988). Social and Pragmatic Deficits in Autism: Cognitive or Affective? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 379-402. doi: 10.1007/BF02212194
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 42(2), 241-251. doi: 10.1111/1469-7610.00715
- Betori, L. (2015). *Onderwijsprofessionals en hun onderwijsbehoefte in het begeleiden van autisme* (Scriptie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen).
- Bishop, D.V.M., Whitehouse, A.J.O., & Sharp, M. (2009). *The Communication Checklist – Self Report (CC-SR): Manual*. London, England: Pearson.
- Blankenstijn, C.J.K., & Scheper, A.R. (2003). *Language development in children with psychiatric impairment* (PhD dissertation, University of Amsterdam). Retrieved from <http://www.lotpublications.nl/publish/issues/Blankensti/>
- Breunsbach, K., Hermsen I., Hermann, A., & Lemmens, A. (2014). *Erhebung der pragmatische Fähigkeiten bei Erwachsenen mit dem Asperger-Syndrom im Kontext sozialer Interaktion* (Scriptie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen).
- Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., & van der Lely, H.K.J. (2008). Narrative discourse in adults with high-functioning autism or Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(1), 28-40. doi: 10.1007/s10803-007-0357-5
- Eales, M. (1993). Pragmatic Impairments in Adults with Childhood Diagnoses of Autism or Developmental Receptive Language Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(4), 593-616. doi: 0162-3257/93/1200-0593\$07.00/0
- Fangmeier, T., Lichtblau, A., Peters, J., Biscaldi-Schäfer, M., Ebert, D., & van Elst, L.T. (2011). Psychotherapie des Asperger-Syndroms im Erwachsenenalter. *Der Nervenarzt*, 82(5), 628-635. doi: 10.1007/s00115-010-3121-6
- Gawronski, A., Kuzmanovic, B., Georgescu, A., Kockler, H., Lehnhardt, F.-G., Schilbach, L., Volpert, K., & Vogeley, K. (2011). Erwartungen an eine Psychotherapie von Hochfunktionalen erwachsenen Personen mit einer Autismus-Spektrum-Störung. *Fortschritte der Neurologie Psychiatrie* (79), 647- 654. doi: 10.1055/s-0031-1281734

- Gillham, B. (2008). *Observation Techniques: Structured to Unstructured*. London, England: Continuum.
- Grassegger, H. (2010). *Phonetik, Phonologie*. Idstein, Deutschland: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Grice, H.P. (1975). Logic and Conversation. In: P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantic volume 3: Speech acts* (pp. 41-58). New York, NY: Academic Press.
- Hutt, S. J., & Hutt, C. (1970). *Direct Observation and Measurement of Behavior*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Lind, S.E. (2010). Memory and the self in autism: a review and theoretical framework. *The national Autistic Society*, 14(2), 1-27. doi: 10.1177/1362361309358700
- Loh, J. (2015). *Kikker, waar ben je? Pragmatisch taalgebruik bij Duitse volwassenen met High Functioning Autism* (Scriptie, Radboud Universiteit Nijmegen).
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured Interviews and Focus Groups. In N. Clifford, M. Cope, T. Gillespie, S. French (Eds.), *Key Methods in Geography* (pp. 143 – 156). London, England: Sage.
- Norbury, C.F. (2014). Practitioner Review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55, 204-216. doi:10.1111/jcpp.12154
- Orgassa, A., Breunsbach, K., Herrman, A., & Lemmens, A. (in voorb.). *Erhebung der pragmatischen Fähigkeiten bei Erwachsenen mit dem Asperger-Syndrom im Kontext sozialer Interaktion*.
- Patterson, T.L., Moscona, S., McKibbin, C.L., Davidson, K., & Jeste, D. V. (2001). Social skills performance assessment among older patients with schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 48, 351-360. doi:10.1016/S0920-9964(00)00109-2
- Pehlivan-Aygün, G. (2016). *Begeleiden van studenten met autisme in het HBO: Deskundigheidsbevordering bij studieloopbaanbegeleiders* (Scriptie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen).
- Roth, F.P., & Spekman, N.J. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children: Part 1. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing disorders*, 49, 2-11. doi: 0022-4677/84/4901-0002301.00/0
- Rielink, N., & Lindeman, L. (2005). *Kwalitatief onderzoek*. Retrieved from www.cs.ru.nl.
- Thompson, T., Felce, D., & Symons, F. J. (2000). *Behavioral Observation*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Timpe Laughlin, V.T., Wain, J., & Schmidgall, J. (2015). *Defining and Operationalizing the*

- Construct of Pragmatic Competence: Review and Recommendations*. (Report No. ETS RR - 15-06). Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com>
- Verhoeven, E.W.M., Smeekens, I., & Didden, R. (2013). Brief Report: Suitability of the Social Skills Performance Assessment (SSPA) for the Assessment of Social Skills in Adults with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2990-2996. doi: 10.1007/s10803-013-1843-6
- Vogele, K. (2012). *Anders sein- Asperger-Syndrom und Hochfunktionaler Autismus im Erwachsenenalter- Ein Ratgeber*. Weinheim, Deutschland: Beltz Verlag.
- Webb, B.J., Miller, S.P., Pierce, T.B., Strawser, S., & Jones, W. P. (2004). Effects of social skill instruction for high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 53-62. Retrieved from <http://foa.sagepub.com>
- Williams, D. (2010). Theory of own mind in autism: evidence of a specific deficit in self-awareness? *The national Autistic Society*, 14(5), 474-494. doi: 10.1177/1362361310366314

Bijlagen

Bijlage 1: Interviews docenten

Vragen vooraf

Heb je ervaring met studenten met autisme?

Zo ja, wat valt je bij hen op in gedrag/communicatie?

Zo ja, pas je je eigen gedrag op hen aan, en hoe?

Vragen inzicht

Wat valt je op aan deze student?

- motivatie (motivatie/interesse; inleving: binnen de rol blijven; bereiken van doel: ontmoeten van de buurvrouw (1)/ laten repareren lek/oplossing vinden (2))
- interactie (inhoudelijke reactie op de ander; beurtwisseling; vloeiendheid)
- taalgebruik (taalkennis, grammaticaliteit; vloeiendheid; helder/duidelijk uitdrukken; rekening houden met de ander; formeel/informeel taalgebruik; beleefdheid/sociaal gedrag)
- onderhandeling (oplossingen bedenken en compromis sluiten (2); vastberadenheid een oplossing te vinden (2))
- qua para- /non-verbale kenmerken (gezichtsuitdrukking; lichaamshouding; stemvolume; stemtoon; oogcontact; verzorging)

Wist je dat dit soort kenmerken bij autisme ‘hoort’?

Zie je dit vaker terug bij studenten?

Hoe zou je reageren/je gedrag aanpassen op deze student?

Vragen scoring

Wat vind je van het scoremodel?

Vind je het lastig te beslissen welke score je toe moet kennen?

Zijn bepaalde categorieën moeilijker te scoren dan andere?

Vind je de diverse categorieën zinvol voor het beoordelen van pragmatische vaardigheden?

Vind je de scoring moeilijk?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de scoring?

Vragen training

We willen onderzoeken of deze observatiemethode met rollenspellen een geschikt middel zou zijn om bepaalde vaardigheden te trainen met studenten met autisme.

Denk je dat het zou kunnen om met deze tool een nuttige training te maken?

Wat voor vaardigheden zou je met deze tool kunnen trainen?

En op welke manier?

Wat denk je dat er zou moeten veranderen aan de methode om haar geschikt(er) te maken als trainingsinstrument?

Wat denk je dat deze methode op zou leveren?

Waar zie je voordelen in de methode voor dit doel?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de methode voor dit doel?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de student?

Denk je dat de student er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de docent/slb'er?

Denk je dat de docent/slb'er er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Een mogelijke manier om dit model in te zetten in een training is door de afname te gebruiken als bewustwording van de mogelijkheden en uitdagingen bij de student. Op basis hiervan kunnen doelen gesteld worden om dingen in het dagelijks leven te oefenen. Dit kunnen hele kleine doelen zijn zoals 'bij een sollicitatiegesprek concreet kunnen vertellen over praktijkervaring in relatie tot functie'.

Denk je dat het zou kunnen om deze tool hiervoor in te zetten?

Op welke manier zou je deze tool dan kunnen gebruiken?

Wat denk je dat er zou moeten veranderen aan de methode om haar geschikt(er) te maken als trainingsinstrument?

Wat denk je dat deze methode op zou leveren?

Waar zie je voordelen in de methode voor dit doel?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de methode voor dit doel?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de student?

Denk je dat de student er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de docent/slb'er?

Denk je dat de docent/slb'er er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Een andere mogelijke manier om deze tool als trainingsinstrument in te zetten is voor het trainen van de pragmatische vaardigheden (talige vaardigheden in sociale interactie/communicatie). Een student met autisme zou de SSPA dan meerdere keren doen met een docent/slb'er. Telkens reflecteren ze hier achteraf op en kijken ze wat er bij de student goed gaat of nog beter kan. De student kan dit dan meenemen naar zijn dagelijkse (studenten)leven en proberen aan deze punten te werken, waarna na de volgende afname gekeken kan worden of er verbetering zichtbaar is.

Denk je dat het zou kunnen om deze tool hiervoor in te zetten?

Op welke manier zou je deze tool dan kunnen gebruiken?

Wat denk je dat er zou moeten veranderen aan de methode om haar geschikt(er) te maken als trainingsinstrument?

Wat denk je dat deze methode op zou leveren?

Waar zie je voordelen in de methode voor dit doel?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de methode voor dit doel?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de student?

Denk je dat de student er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de docent/slb'er?

Denk je dat de docent/slb'er er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Kun je nog andere manieren bedenken hoe deze tool nuttig zou zijn als trainingsinstrument?

Bijlage 2: Interviews deelnemer

Vragen vooraf

Hoe vind je dat je het tijdens de afname gedaan hebt?

Wat vind je dat er goed ging?

Wat vind je dat er het slechtste ging/waar had je de meeste problemen mee?

Wat vond je van de rollenspellen (moeilijk/gemakkelijk)?

Vragen inzicht

Hoe vind je nu dat je het tijdens de afname gedaan hebt?

Wat vind je dat er goed ging?

Wat vind je dat er het slechtste ging/waar had je de meeste problemen mee?

Is je beeld hierover veranderd t.o.v. voor het bekijken van de video?

Zo ja, waar denk je dat dat aan ligt?

Vragen scoring

Wat vind je van het scoremodel?

Vind je het lastig te beslissen welke score je toe moet kennen?

Zijn bepaalde categorieën moeilijker te scoren dan anderen?

Vind je de diverse categorieën zinvol voor het beoordelen van pragmatische vaardigheden?

Vind je de scoring moeilijk?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de scoring?

Vragen training

We willen onderzoeken of deze observatiemethode met rollenspellen een geschikt middel zou zijn om bepaalde vaardigheden te trainen met studenten met autisme.

Denk je dat het zou kunnen om deze tool een nuttige training te maken?

Wat voor vaardigheden zou je met deze tool kunnen trainen?

En op welke manier?

Wat denk je dat er zou moeten veranderen aan de methode om haar geschikt(er) te maken als trainingsinstrument?

Wat denk je dat deze methode op zou leveren?

Waar zie je voordelen in de methode voor dit doel?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de methode voor dit doel?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de student?

Denk je dat de student er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de docent/slb'er?

Denk je dat de docent/slb'er er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Een mogelijke manier om dit model in te zetten in een training is door de afname te gebruiken als bewustwording van de mogelijkheden en uitdagingen bij de student. Op basis hiervan kunnen doelen gesteld worden om dingen in het dagelijks leven te oefenen. Dit kunnen hele kleine doelen zijn zoals 'bij een sollicitatiegesprek concreet kunnen vertellen over praktijkervaring in relatie tot functie'.

Denk je dat het zou kunnen om deze tool hiervoor in te zetten?

Op welke manier zou je deze tool dan kunnen gebruiken?

Wat denk je dat er zou moeten veranderen aan de methode om haar geschikt(er) te maken als trainingsinstrument?

Wat denk je dat deze methode op zou leveren?

Waar zie je voordelen in de methode voor dit doel?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de methode voor dit doel?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de student?

Denk je dat de student er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de docent/slb'er?

Denk je dat de docent/slb'er er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Een andere mogelijke manier om deze tool als trainingsinstrument in te zetten is voor het trainen van de pragmatische vaardigheden (talige vaardigheden in sociale interactie/communicatie). Een student met autisme zou de SSPA dan meerdere keren doen met een docent/slb'er. Telkens reflecteren ze hier achteraf op en kijken ze wat er bij de student goed gaat of nog beter kan. De student kan dit dan meenemen naar zijn dagelijkse (studenten)leven en proberen aan deze punten te werken, waarna na de volgende afname gekeken kan worden of er verbetering zichtbaar is.

Denk je dat het zou kunnen om deze tool hiervoor in te zetten?

Op welke manier zou je deze tool dan kunnen gebruiken?

Wat denk je dat er zou moeten veranderen aan de methode om haar geschikt(er) te maken als trainingsinstrument?

Wat denk je dat deze methode op zou leveren?

Waar zie je voordelen in de methode voor dit doel?

Waar zie je moeilijkheden, problemen en/of uitdagingen in de methode voor dit doel?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de student?

Denk je dat de student er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Denk je dat de afname/training nuttig is voor de docent/slb'er?

Denk je dat de docent/slb'er er iets van zou kunnen leren? Zo ja, wat?

Kun je nog andere manieren bedenken hoe deze tool nuttig zou zijn als trainingsinstrument?

Bijlage 3: Citaten interviews

Manieren van training

- I01: “Ik denk dat het heel goed is om zoiets wel te ontwikkelen, zeker ook met het oog op stage die studenten moeten lopen. Dan zie je vaak dat studenten struikelen, met autisme. Ook andere studenten, maar juist ook mensen met autisme. Die dan best de opleiding doorkomen tot en met dan, en dan alles moeten integreren, en dan komt het niet alleen aan op dit stukje, er zit natuurlijk meer in, maar als dit al op orde is...”
- I02: “Ik denk dat het absoluut zinvol is, er is natuurlijk een breed scala aan trainingen op dit moment, maar die gelden ook allemaal voor de doorsnee student (Taalvaardigheid, mindfulness, focus), maar ze gaan er niet heen, ook omdat ze weten dat het gemengd is, dus dan moeten ze de interactie al aan gaan voordat ze iets leren. En dat vermijden ze.”
- I03: “Ik vind dat het [rollenspellen] een beetje het echte leven weerspiegelt ook. Het is een soort in vivo maar het is net niet echt echt.”
- I01: “Ja, sowieso lijkt me dat goed, want dat wordt ook al wel gedaan, maar niet dat er een scoreformulier bij gebruikt maakt en ik denk dat je het dan wel een stukje inzichtelijker maakt ook. Zeker als je werkt met hoger opgeleide mensen met autisme. Dat het inzichtelijker kan zijn nou dit is wat je moet zien, en je scoort hierop en je moet daar naartoe, zeg maar.”
- I02: “Dat zou wel goed zijn om in ieder geval inzicht te krijgen in hoe het overkomt. Dat het niet aan hun persoonlijkheid ligt: niet ze vinden mij niet aardig, geen aansluiting, eenzaam, maar dat het ligt aan de manier waarop ze het doen en dat het niet aan henzelf ligt. Dit soort training zou wel heel zinvol zijn.”
- I02: “Dat ze zelf zien hoe het werkt, hoe het overkomt op andere, afhankelijk van waar ze zitten op de schaal. Ik denk wel dat ze herkennen of het soepel loopt achteraf gezien. En soms zit het hem echt in foefjes.”
- I01: “Ja, dan zou ik het wel altijd met een video erbij doen zodat je ook terug kunt kijken en ook kunt laten zien van kijk hier deed je nu dit en hoe zou je dat anders kunnen doen? En dat je als het ware een soort video-interactiebegeleiding houdt.”
- I01: “Ik denk niet dat je de training alleen daar [bewustwording en het stellen van doelen] op moet laten...dat is ook zweer wisselend per persoon. Sommige mensen met autisme zouden dat zelf kunnen, zo’n doel en dan zelf toepassen op een situatie die ze eventueel samen met de trainer kiezen. Maar er zijn er ook waarbij ik denk ja die

hebben echt een rollenspel nodig om daar vertrouwd mee te maken en dan pas de stap te maken naar de echte situatie.”

- I02: “...herkennen...en zich daar dan bewust van worden. Of hun eigen vaardigheid daar beter van wordt dat weet ik niet, maar ik denk wel dat ze weten hoe het bij een ander overkomt en dat ze weten waarom een ander op een bepaalde manier reageert en ze weten ik heb het niet helemaal goed gedaan.”
- P04: “Als ik hier een doel uit zou moeten halen dan is het eerst nadenken voor dat ik iets ga zeggen. Ik denk dat dat wel kan helpen als je dat dan inderdaad vaker doet, maar dan moet je niet steeds hetzelfde doen, want dan is er te weinig variatie.”
- P04: “Ja bijvoorbeeld dat ik meer nadenk, dat dat wel beter zou zijn. Maar misschien werkt dat nu al als ik er aan denk dat ik dan denk oh ja.”
- I02: “Inslijten van foefjes, het is niet verkeerd om met dat soort foefjes te werken. Eigenlijk is dat helemaal niet zo erg.”
- I02: “Gewoon door het leren van foefjes, het inslijten van gedrag, om daarmee de eerste drempels te overwinnen in groepsdingen. Ik denk dat je dan al een heel eind komt in het functioneren van zo’n student in een groep, want daar zitten de meeste problemen in.”
- I02: “En dat zou je met dit soort dingen best wel kunnen leren, dan slijt het gewoon. Gedrag kan inslijten hè.”
- I01: “...geeft meer inzicht...Ook vooral al heb je het maar over educatie rondom autisme, denk ik dat ze al heel erg voor zich spreken...dan geeft dit zeker een beter beeld.”

Aandachtspunten

Natuurlijke en realistische situaties

- I01: “Omdat mensen met ASS ook de moeite kunnen hebben om dingen letterlijk in te kunnen trainen, denk ik dat je daar ook wel iets mee moet. Dat je het niet alleen bij rollenspellen houdt, maar ook de transfer maakt naar eigenlijke situaties”.
- I01: “In een meer natuurlijke situatie, voorkomen van ‘het doen van trucjes’”
- I03: “Het moet wel natuurlijk blijven, niet dat het zo rollenspel blijft.”
- I02: “Als het realistische situaties zijn die te maken hebben met de studie dat ze op een gegeven moment denken dat ‘moet’ ik zo doen, maar dat werkt denk ik wel.”

- I02: “Daarna evt. nieuwe situatie, kijken of het daar ook helpt. Wel realistische studiegerelateerde situaties. Veel groepswork, ik moet iets moeilijk vragen aan een docent, ik wil aangeven dat ik niet tevreden ben met, huisbaas met lekkend dak, dat zijn wel van die dingen ...waarheidsgetrouwe situaties. De groep doet niet wat ze moeten doen en daardoor ben ik bang dat ik een onvoldoende krijg, maar ik durf het niet te zeggen. Dat soort situaties zeg maar die zouden die komen veel voor.”
- I03: “...altijd wel doelgericht, dat je echt moet kijken wat vindt ie misschien het moeilijkste of het ergste dat ie daar naartoe werkt.”
- I03: “of dat je als je dan een sollicitatiegesprek wilt oefenen, dat je dan iemand wilt uitnodigen, iemand die een vergelijkbare rol zou kunnen innemen. Dat het ook een onbekende persoon is.”
- P04: “Als je het doet moet je wel zorgen dat de situaties wel echt situaties zijn die ze kennen. Of dat je een situatie pakt waarin je weet dat je een gesprek met iemand gaat voeren.”
- P04: “Dichter bij de persoon in de buurt, waar hij zelf op dat moment last van heeft, dan is het misschien al een stuk makkelijker, en dan wordt het inleven als iets makkelijker. En dan zou ik denken dat het al iets meer bij jezelf zal liggen. Dat het iets is wat jouw situatie is, of was, of zou worden. Want als je gaat bellen over zo’n lek dan weet je waar het over gaat gaan, dus dat zou je dan wel kunnen oefenen als je weet dat moet je over een week gaan doen, dan kan dat wel zinvol zijn.”

Flexibiliteit

- I03: “Ik kan me voorstellen dat je op één manier een rollenspel oefent, en dat degene met autisme dan één mogelijkheid krijgt, en dat je variatie inbrengt, wat zijn er allemaal voor opties.”
- I03: “Met die buurvrouw hè, je kan zeggen ‘u bent nieuw hier, bevalt het?’ dat is één optie maar je kan ook zeggen ‘oh kan ik u helpen’ of ‘hoe ging de verhuizing’. Dat je zo die flexibiliteit erin brengt. Dat zou ik heel belangrijk vinden. Dat ze meerdere keuzes hebben eigenlijk.”
- I03: “Dat je verschillende keuzes hebt, in dit moment. Maar ook wel dat je zegt: je hebt nu de nieuwe buurvrouw, stel je gaat nu daarheen en dan heb je een nieuw iemand, en ben je dan ook nog flexibel genoeg om het daar te kunnen gebruiken. Dus eigenlijk op twee manieren flexibel.”

- P04: “Als je telkens hetzelfde gesprek doet, of telkens net anders, dat is wel een verschil. Beter om een beetje variatie te hebben, omdat als je telkens hetzelfde doet dat je dan in hetzelfde ding gaat zitten, dan krijg je die routine die je niet moet hebben, omdat elke situatie anders is. Als je dan zo’n situatie zelf hebt, dan heb je nog maar één zo’n situatie gezien. En dan krijg je zelf het idee van gesprekken gaan altijd zo, maar dat is ook niet zo.”
- I03: “Ik geloof er wel in dat een rollenspel dan gewoon goed zijn, ook met verschillende niveaus, de ene moet ie echt weerstand doorbreken, de andere is gewoon iets nieuws. Ik denk dat je daar nog meer variatie in zou kunnen brengen.”
- I01: “Bijvoorbeeld als de score boven dat komt, is het we gaan gewoon doelen opstellen en je kiest situaties uit en je doet dat en we koppelen het terug en bespreken dat. En komt je scoren onder ergens iets uit dan is het handiger om echt een training met rollenspel te doen, omdat er zoveel punten zijn waar je op moet letten. Misschien dat daar wel een grens ligt.”

Laagdrempeligheid

- I02: “Laagdrempelig, om ontwijkend gedrag te vermijden. Als ze communicatie eng vinden, op het moment dat ze rollenspel horen dan zijn ze al weg. Dat is het probleem, er zijn best dingen die ze zouden kunnen helpen maar om daar heen te gaan dat is al zo’n grote drempel. Dan zien ze al allerlei dingen waarom het niet zou lukken of waarom het toch niet nodig is.”

Uitvoering

- I01: “Ik vraag me af of een docent/slb’er er tijd voor heeft en ook kennis van heeft.”
- I02: “Slb’er kan daarbij wel een rol spelen, als het niet werkt dan stuur ik ze naar de schoolpsycholoog. Dat is veel laagdrempeliger, 1-op1, die hebben ze vaak genoeg gezien. Die ze dan even weer op de rit kan krijgen, door die frustratie heen kan krijgen want ik ben geen therapeut.”
- I02: “Slb’er kan overtuigen at het hem haar zou opleveren. Maar het moeten wel hele rationele argumenten zijn.”
- I01: “...binnen een opleiding, kun je niet alle docenten trainen hierin. Dan moet je toch, dan krijg je toch specialisaties of zo. Dat is niet zo erg, maar kijk dan of het niet

gedaan kan worden door echte gespecialiseerde, dus door een logopedist of door iemand die veel weet over communicatie of over mensen met autisme.”

- I03: “Ik kan me wel voorstellen, maar ik kan me voorstellen dat het heel specifiek, dat je een training moet doen. Misschien twee of drie per opleiding, afhankelijk van hoeveel het er zijn, en dat dan een beperkte hoeveelheid dat trainen en toepassen.”
- I02: “Als andere die wat meer geschoold zijn dat doen, dan denk ik dat het rendement wat hoger zal zijn dan wanneer ik het doe.”
- I03: “...dan vind ik het bijna een training voor logopedisten ofzo. Ik denk wel dat je niet zomaar makkelijk kunt zitten en dat kunt doen.”