

**Leerlingen met een autismespectrumstoornis
op het
Stedelijk Gymnasium Nijmegen**

Een onderzoek naar de effectiviteit van
persoonlijke begeleiding

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	11
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode	18
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten	21
4.1 Data analyse vragenlijst vakdocenten	21
4.2 Data analyse vragenlijst persoonlijk begeleider	24
4.3 Data analyse vragenlijst ouders	27
4.4 Data analyse vragenlijst leerlingen	32
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	36
5.1 Beantwoording onderzoeksvraag	40
Beantwoording van de onderzoeksvraag:	42
De aanpassingen die als nodig en mogelijk uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen voor	42
5.2 Aanbevelingen	43
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek	45
Nawoord	48
Literatuur	49
Index bijlagen	52
Bijlage 1 Vragenlijst vakdocent	53
Bijlage 1a Respons vakdocenten gecodeerd in excelbestand op CD-rom	53
Bijlage 1b Frequentietabellen respons vakdocent zie CD-rom	53
Bijlage 1c Antwoorden op open vragen in vragenlijst vakdocent	57
Bijlage 2 Vragenlijst persoonlijk begeleider	61
Bijlage 2a Respons PB-er uitgewerkt in excelbestand zie bijgevoegde CD-rom	61
Bijlage 2b Antwoorden open vragen vragenlijst persoonlijk begeleiders	67
Bijlage 3 Vragenlijst ouder	69
Bijlage 3a Respons ouder in een excelbestand op CD-Rom	69
Bijlage 3b Antwoorden open vragen oudervragenlijst	75
Bijlage 4 Vragenlijst leerling	81
Bijlage 4a Respons leerling in een excelbestand op CD-Rom	81

Bijlage 4b Antwoorden open vragen vragenlijst leerling	87
--	----

Samenvatting

In het kader van mijn masteropleiding tot zorgcoördinator bij Fontys OSO heb ik binnen mijn school, het Stedelijk Gymnasium Nijmegen, onderzoek gedaan naar het schoolse functioneren van leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) op dit moment. Daartoe heb ik vier geledingen rondom de leerling met ASS bevestigd: de vakdocent, de leerling zelf, zijn ouders en docenten die binnen school leerlingen met ASS extra begeleiding bieden (de persoonlijk begeleiders). Daarnaast heb ik me verdiept in literatuur over autisme in het algemeen en autisme binnen school.

Sinds 2006 werken we binnen school met persoonlijk begeleiders (PB-ers) voor leerlingen met een extra financiering (rugzakje en zorgbudget). Dit onderzoek was erop gericht in kaart te brengen hoe leerlingen met ASS het op onze school doen, hoe de begeleiding met PB-ers verloopt (richting vakdocent, leerling en ouders) en of deze opzet in de huidige vorm gehandhaafd moet blijven of dat er aanpassingen nodig zijn.

In dit onderzoek zijn ook leerlingen met ASS meegenomen die tot nu toe geen extra begeleiding binnen school hebben. Op basis van eerdere gesprekken met persoonlijk begeleiders, ouders en docenten plus de kennis die ik heb opgedaan uit de literatuur heb ik zelf vragenlijsten ontwikkeld. Voor elke doelgroep een andere vragenlijst. Hierdoor kreeg ik vanuit elke invalshoek input waardoor aan de eis van triangulatie¹ is voldaan.

De respons vanuit elke deelgroep was voldoende groot (vakdocenten 45%, leerlingen 53%, ouders 62% en PB-ers 91%) en met een mooie spreiding (over leerjaren en wel of geen extra begeleiding) om een goed beeld te krijgen van de huidige situatie.

De belangrijkste conclusies uit dit onderzoek zijn dat sommige leerlingen met ASS zonder extra begeleiding de school doorlopen, maar dat de meeste leerlingen wel gebaat zijn bij extra ondersteuning. Ondersteuning binnen school door een persoonlijk begeleider wordt door ouders en vakdocenten als positief ervaren, hoewel er ook kritische kanttekeningen te plaatsen zijn. Bijvoorbeeld: persoonlijk begeleiders weten lang niet altijd of de vakdocent iets doet met

¹ Triangulatie heeft te maken met de wijze van gegevensverzameling tijdens een onderzoek. Het principe van triangulatie wordt toegepast om tot een zo valide mogelijk oordeel te komen. Informatie wordt zoveel mogelijk verzameld middels verschillende bronnen (brontriangulatie) en/of verschillende methoden binnen één bron (methodische triangulatie) (Ponte, 2002).

de verstrekte informatie over de leerling tijdens de les. Terugkoppeling hierover en mogelijke interventies zijn aandachtspunten.

Vakdocenten geven aan bekend te zijn met autisme en staan deels ook in houding open voor aanpassingen tijdens de les. Het meest genoemd worden aandacht voor autisme bij het huiswerk opgeven en de leerling met ASS niet als eerste de beurt geven. Maar lang niet altijd wordt er rekening gehouden met de ASS-problematiek of staan docenten er voor open, stellen ouders. Met name in de bovenbouw, bij grotere complexere opdrachten gaat het mis.

Vakdocenten vragen om specifieke handelingsgerichte adviezen in beknopte, uniforme vorm van de persoonlijk begeleider. Een deel van de leerlingen vindt de ondersteuning door een persoonlijk begeleider ondersteunend, maar ook kan (of wil) een aantal niet aangeven waarin ze ondersteund worden. Wat betreft het huiswerk weten en doen zijn geen duidelijke conclusies te trekken. Wel schetsen de bevindingen problemen bij het opstarten van grote(re) opdrachten en lange-termijnopdrachten. Of dit specifiek is voor deze groep leerlingen is zonder aanvullend onderzoek niet te zeggen.

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn aanbevelingen opgesteld voor de schoolleiding op het gebied van handhaven van de extra begeleiding, ondersteuning van de persoonlijk begeleider, scholing van de vakdocent, op schrift stellen en naleven van een gezamenlijke schoolvisie en afspraken over mogelijke aanpassingen voor een leerling met ASS.

Inleiding

Sinds 2006 bestaat de functie van zorgcoördinator op het Stedelijk Gymnasium Nijmegen. In deze hoedanigheid ben ik samen met de conrector leerlingbegeleiding op zoek gegaan naar een manier om binnen school meer ondersteuning te kunnen bieden aan leerlingen met een diagnose in het autistisch spectrum, maar ook aan leerlingen met een aandachtstekortstoornis (ADHD).

De afgelopen jaren zijn een aantal docenten bereid geweest deze leerlingen extra te begeleiden buiten de lessen op basis van een uur begeleiding per week. Daarnaast hoort bij deze extra begeleiding ook het informeren van vakdocenten over de leerling en het contact onderhouden met de ouders. Bekostiging hiervan is mogelijk uit de gelden van een rugzak (leerlinggebonden financiering: LGF²) of zorgbudget (vanuit het samenwerkingsverband³). De begeleiding gebeurt op basis van een handelingsplan. Voor de persoonlijk begeleiders wordt een aantal momenten per jaar een scholing georganiseerd. Dit kan zijn op het gebied van de stoornis maar ook de wijze van omgaan met de leerling. Ook zijn alle vakdocenten in de gelegenheid gesteld meer kennis over autisme en ADHD te verwerven op studiedagen en lezingen.

Nu, enkele jaren na de start van deze extra persoonlijke begeleiding, is nuttig te bekijken hoe die begeleiding ervaren wordt door de leerlingen zelf, hun ouders, de vakdocenten en de persoonlijke begeleiders. In hoeverre merken vakdocenten, maar ook ouders en leerlingen iets van deze extra ondersteuning. Hoe ervaart de persoonlijk begeleider de begeleiding?

Door middel van dit onderzoek verwacht ik meer inzicht te krijgen in de effectiviteit van de huidige begeleidingsopzet. Dat maakt het mogelijk conclusies te trekken en aanbevelingen te doen voor de toekomst.

² Leerlinggebonden financiering (LGF) is extra geld vanuit de Rijksoverheid voor leerlingen met een handicap, ernstige gedragsstoornis of psychisch probleem. Het gaat om leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs (vo). De school gebruikt de LGF voor extra begeleiding, zodat de leerlingen zoveel mogelijk in het reguliere onderwijs kunnen blijven. LGF wordt ook wel rugzak of rugzakje genoemd en is uitsluitend bedoeld voor onderwijsdoeleinden.

³ Een Samenwerkingsverband binnen het onderwijs is een regionale schooloverkoepelende organisatie die zorg coördineert en aanstuurt en gelden kan uitgeven. In het bijzonder gaat het dan om zorg aan leerlingen die zonder extra begeleiding niet in staat zijn hun schoolloopbaan met een diploma af te sluiten. Een zorgbudget kan door zo'n samenwerkingsverband worden uitgegeven: geld waarmee school een leerling extra begeleiding kan bieden.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

Zoals al aangegeven in de inleiding ben ik beroepsmatig, als zorgcoördinator, geïnteresseerd in het functioneren van leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) binnen het onderwijs bij ons op school. Soms zal zo'n leerling binnen school gewoon kunnen functioneren, maar vaak ook niet vanwege zijn handicap. De laatste jaren is het mogelijk vanuit een leerlinggebonden financiering of een zorgbudget extra begeleiding te bieden aan een leerling met ASS. Binnen het kader van "Weer Samen naar School"⁴ zien we de laatste jaren meer leerlingen met ASS op school komen en straks binnen "Passend Onderwijs"⁵ wordt van ons expliciet verwacht deze leerlingen een passend onderwijsarrangement te kunnen bieden (binnen onze school of een andere school op reisafstand).

Vandaar dat we ons op dit moment bezig houden met vragen als: wat kunnen wij een leerling met ASS bieden? Waar liggen de grenzen van onze mogelijkheden? Is de begeleiding die we nu bieden toereikend? Kunnen we met kleine aanpassingen meer dan we nu bieden en willen we dat? Wat is onze visie?

Hoe gaat de school om met een leerling die speciale (onderwijs)zorg nodig heeft?

Het beleid van de school is dat elke leerling, dus ook een leerling met een speciale onderwijsbehoefte, zoveel mogelijk gewoon in het primaire proces moet meedoen. Elke leerling zou binnen de gewone lessituatie voldoende ondersteuning moeten ondervinden om goed te kunnen functioneren (zie Schoolgids, 2010).

Hoe verloopt dat binnen een klassensituatie?

De docent zit met (bijna) 30 leerlingen in één ruimte. En op die 30 leerlingen zijn er altijd wel een aantal leerlingen die bijzondere aandacht van de docent nodig hebben.

Vaak zal de extra aandacht voor een leerling met een speciale onderwijsbehoefte gemakkelijk verleend kunnen worden door een organisatorische oplossing te bedenken waardoor de

⁴ Doel van het project 'Weer samen naar school' (WSNS) is dat kinderen de benodigde zorg en begeleiding zo veel mogelijk op de basisschool krijgen. Ongeveer één op de vijf kinderen op de basisschool heeft voor korte of langere tijd extra zorg en begeleiding nodig. Dit zijn bijvoorbeeld leerlingen met ADHD, dyslexie of bepaalde vormen van autisme. Maar ook hoogbegaafde leerlingen vragen specifieke aandacht.

⁵ In 2011 (volgens de planning voordat het kabinet demissionair raakte) wordt voor scholen wetgeving met betrekking tot passend onderwijs van kracht. Passend onderwijs betekent dat elk kind naar die vorm van onderwijs gaat die het beste bij zijn of haar talenten en beperkingen past. In de praktijk gaat passend onderwijs vooral over leerlingen (in de leeftijd voor po of vo) met een (onderwijs)beperking. Bijvoorbeeld leerlingen met leer- of ontwikkelingsproblemen, een ziekte, handicap of gedragsstoornis. Ook deze leerlingen moeten een goed en passend onderwijsaanbod krijgen.

leerling toch mee kan doen in de reguliere setting. Denk aan een leerling met een gebroken arm die tijdelijk extra toetstijd krijgt en/of op een computer mag werken. Of denk aan een leerling die diabetes heeft en regelmatig insuline moet spuiten. Voor die leerling wordt geregeld dat hij bij elke docent even uit de les mag gaan zonder dit steeds te vragen om bijtijds te kunnen spuiten. En gelukkig zijn de meeste leerlingen prima in staat zich voldoende aan te passen aan elke (onderwijsleer-) situatie. We hebben het in deze voorbeelden over leerlingen die hierover gemakkelijk kunnen communiceren en goed in staat zijn een hulpvraag te formuleren.

Problematischer wordt het als een leerling zelf geen hulpvraag stelt, zelf niet in de gaten heeft dat hij huiswerk moet noteren, als hij niet kan samenwerken met andere leerlingen omdat dat niet in zijn gedragsrepertoire zit, als hij zich niet kan concentreren en daardoor steeds de les verstoort.

De onderwijsleersituatie vereist dat een vakdocent ook oog heeft voor de onderwijsbehoeften van deze leerling. Docenten vragen zich af waarom het deze leerling niet lukt.

Scholing over ontwikkelingsstoornissen als autisme en ADHD wordt regelmatig georganiseerd. Hoe vertaalt zich de theoretische kennis over deze problematiek naar de lespraktijk van alledag? Pakt elke docent dit op?

Is het zinvol een leerling met een autismespectrumstoornis buiten de les te ondersteunen door extra begeleiding te bieden en dan met name op het gebied van plannen, organiseren en structureren?

Vragen die de leerlingbegeleider, het managementteam en de zorgcoördinator bezighouden in hun streven elke leerling binnen school succesvol naar een diploma te begeleiden.

Ons antwoord op al deze vragen: laten we maar eens beginnen met het inzetten van een persoonlijk begeleider bij leerlingen met ASS (en ADHD).

Inzet van een persoonlijk begeleider

In 2006 zijn we begonnen leerlingen met een gedragsprobleem te koppelen aan een persoonlijk begeleider. Onze aanname: als een groot aantal docenten persoonlijk begeleider wordt dan zal de expertise op het gebied van gedragsproblemen zich als een olievlek over de school verspreiden.

De inzet van de persoonlijk begeleider kan betaald worden uit een “rugzakje” (LGF) of een zorgbudget⁶. De leerlingen die gediagnosticeerd zijn met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) en problemen hebben met plannen/organiseren en/of met samenwerken in groepjes krijgen extra ondersteuning. Zij krijgen een persoonlijk begeleider die wekelijks met hen zaken doorneemt die nodig zijn voor een goede voortgang van het onderwijsleerproces. Dit doen we ook voor leerlingen met ADHD. Mijn onderzoek spitst zich toe op leerlingen met ASS. Ik heb me daartoe beperkt omdat de problematiek van deze twee groepen toch heel verschillend is en omdat de ASS-leerling de meeste moeite heeft met het formuleren van een hulpvraag (dat meestal zelfs niet kan). Van de persoonlijk begeleider wordt verwacht dat hij contacten onderhoudt met de mentor, de vakdocenten van de leerling en met de ouders.

Scholing persoonlijk begeleider

Voor deze persoonlijk begeleiders wordt regelmatig een scholingsbijeenkomst gehouden om hun expertise op het gebied van begeleiding van een leerling met ASS te vergroten (intervisie of een gastspreker).

Onder de persoonlijk begeleiders zijn boeken (Clijsen, 2006) en dvd's (Ben X.; Ivo, een jongen met Asperger in het vo) verspreid. De mediatheek heeft een aantal titels aangeschaft. Voor alle collega's zijn er lezingen en workshops georganiseerd in de afgelopen jaren.

Mijn onderzoek: hoofdvraag en deelvragen

In hoeverre slaat de gegeven informatie neer? Weet elke docent wat het betekent een leerling met autisme in zijn klas te hebben? Kan hij er iets mee, doet hij er iets mee?

Werkt het model met een persoonlijk begeleiders werkt in de huidige vorm? Behoeft het bijstelling? Is er voldoende interactie met de vakdocent? Wat doet de docent met de gegeven aanwijzingen tijdens de les?

Hoe verloopt de communicatie met de ouders?

Is het wenselijk explicieter te maken wat van elke docent verwacht wordt tijdens de les, met huiswerk maken etc. bij zo'n zorgleerling?

De bedoeling is dat er aanbevelingen uit dit onderzoek komen aan de schoolleiding.

⁶ Zie voetnoten 2 en 3

Uit bovenstaande vragen is mijn centrale onderzoeksvraag ontstaan:

Welke aanpassingen zijn nodig en mogelijk voor wat betreft de huidige wijze van onderwijs geven aan en het begeleiden van leerlingen met een autismespectrumstoornis op het Stedelijk Gymnasium Nijmegen?

Hierbij spelen de volgende deelvragen:

op het gebied van het onderwijs door de vakdocent

1. Welke aanpassingen treffen docenten voor een autistische leerling?
2. Welke scholingsbehoeften geven docenten aan om ASS-leerlingen te kunnen begeleiden?
3. Is het wenselijk explicieter te maken wat van elke docent verwacht wordt tijdens de les bij zo'n zorgleerling?

op het gebied van begeleiding door de persoonlijk begeleider

4. Werkt het huidige model met een persoonlijk begeleider?
5. Welke informatie dient de persoonlijk begeleider aan de vakdocent te geven?
6. Welke interventies kan de persoonlijk begeleider uitvoeren?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Wat is autisme?

Autisme is een stoornis in het functioneren van de hersenen, een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Pervasief wil zeggen dat de stoornis diep doordringt in alle ontwikkelingsgebieden en dus zowel de persoon als het bestaan van die persoon en zijn welzijn beïnvloedt en bepaalt.

Omdat medische diagnostiek door apparatuur (nog niet) mogelijk is, wordt de diagnose autisme gesteld op grond van gedragsobservatie. Dit betekent dat ouders cruciaal zijn bij de diagnostiek. Zij zijn meestal de eerste personen die signalen noemen, die duiden op autisme (Quak, 2003).

Door de Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA) en in de dagelijkse praktijk wordt de term autismspectrumstoornis aangeduid als autisme of ASS. Binnen de DSM-IV⁷ wordt onderscheid gemaakt in vijf subtypes (autisme.nl, 2010), waarvan twee zelden voorkomen. De subtypes zijn gebaseerd op de mate waarin er sprake is van beperkingen in de sociale interactie, de communicatie en het inlevingsvermogen (in anderen). Bij PDD-NOS (Pervasive Development Disorder -Not Otherwise Specified) zijn er niet voldoende criteria aanwezig om de diagnose autisme te kunnen stellen, maar er zijn wel duidelijk beperkingen op de eerder genoemde drie gebieden. Quak (2003) noemt het een verlegenheidsdiagnose. Bij het Syndroom van Asperger is de taalontwikkeling goed verlopen, evenals de cognitieve ontwikkeling. Vanwege hun vlotte manier van praten wordt vaak gedacht dat zij geen communicatieproblemen hebben, maar die hebben ze wel degelijk (Quak, 2003). Bij de diagnose klassiek autisme is voldaan aan een bepaalde verdeling van de criteria over de drie gebieden met beperkingen.

De DSM-V die binnenkort gebruikt gaat worden (staat gepland voor 2013) maakt geen onderscheid meer tussen subtypes: alles wordt autismspectrumstoornis (NRC-Handelsblad).

Hoe vaak komt autisme voor?

Voor Nederland zijn geen prevalentiecijfers bekend. De website van de NVA baseert zich op onderzoek in Engeland (gepubliceerd in de Lancet in 2006) en vertaalt dat naar de

⁷ DSM-IV is het Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders de vierde versie (1994): Amerikaans handboek voor diagnose en statistiek van psychische aandoeningen dat in de meeste landen als standaard in de psychiatrische diagnostiek dient

Nederlandse populatie. In Engeland is sprake van ruim 1% autismespectrumstoornissen op de gehele bevolking (autisme.nl, 2010). Ook in Azië is sprake van ruim 1% autisme (Sun, 2010). De website Nationaal Kompas Gezondheid hanteert lagere cijfers (ook gebaseerd op buitenlands onderzoek) en neemt aan dat autisme bij ruim één op de 1.000 kinderen voorkomt (Meijer & Verhulst, 2006). Daarvan komt PDD-NOS het meest voor, gevolgd door de stoornis van Asperger (in de verhouding 6:1). Ruim viermaal zoveel jongens als meisjes hebben autismespectrumstoornissen (Meijer & Verhulst, 2006).

Verklaring van het afwijkende gedrag

Er zijn verschillende theorieën die proberen het (problematische) gedrag van het kind met autisme te beschrijven (de Bruin, 2006). Het kind heeft moeite met het vermogen om

- samenhang te zien en er de juiste betekenis aan te geven⁸
- te plannen en te organiseren en dit flexibel te doen⁹
- het innerlijk van zichzelf en de ander te lezen en het onvermogen te begrijpen wat de ander over zijn innerlijk kan weten¹⁰.

Op school zie je deze drie mogelijke probleemgebieden terug: leerlingen die

- alles tot in de kleinste details kunnen beschrijven maar het grote geheel niet overzien;
- hun zaakjes niet georganiseerd krijgen en daar hulp bij nodig hebben (plannen, structureren)
- vooral in hun sociale interacties vastlopen: zich niet kunnen inleven in hun klasgenootjes.

Verder zie je ook vaak dat er sprake is van verhoogde prikkelgevoeligheid wat leidt tot niet naar feesten willen gaan en/of een time-outruimte nodig hebben om even bij te komen.

Volgens de Bruin (2006) komt dat omdat de informatie die een kind met autisme via de zintuigen ontvangt gefragmenteerd in de hersenen aankomt, wat leidt tot veel gepuzzel (tijd/energie) om de juiste duiding te geven.

Bij de meeste leerlingen zie je nauwelijks dat er sprake is van autisme, maar kom je daar pas na enige tijd achter. Vermeulen (1999) beschrijft heel treffend dat het autisme bij normaal en hoogbegaafden niet altijd even herkenbaar en zichtbaar is. Het beeld wordt bij deze groep vertroebeld door de wijze waarop zij met hun intelligentie hun autisme compenseren en

⁸ de theorie van de Centrale Coherentie (CC)

⁹ de theorie van de Executieve Functies (EF)

¹⁰ de "Theory of Mind (TOM)".

camoufleren. Achter een hoog IQ en uitstekende testresultaten gaat vaak een ernstig tekort schuil. Vermeulen: “Autisme is een handicap met vele gezichten. Hierdoor is het onmogelijk het verhaal van autisme te schrijven waarin elke ouder zijn kind herkent, of elke persoon met een stoornis uit het autismespectrum zichzelf herkent....Elk begeleidingsplan of handelingsplan zal op maat gemaakt moeten worden.”

Autisme en hoogbegaafdheid

Veel leerlingen met een hoog IQ komen naar ons gymnasium. Onze docenten zijn gewend om te gaan met bijzondere leerlingen.

Bij de aanname in klas 1 komt het regelmatig voor dat een kind binnenkomt met een diagnose in het autistisch spectrum terwijl de ouders dit niet herkennen en eerder denken aan hoogbegaafdheid. Een aantal eerder genoemde aspecten van probleemgedrag van een autist zie je ook terug in het gedrag van een hoogbegaafde. De taalontwikkeling van een hoogbegaafde is vaak zo vergevorderd, dat deze formeel aandoet (Burger, 2006) en daardoor erg lijkt op die van iemand met Asperger. Ook het opgaan in details kan een hoogbegaafde laten zien, maar die verliest de rode draad niet uit het oog.

Een hoogbegaafde is vaak alleen, omdat hij zijn leeftijdsgenoten ver vooruit is en daardoor niet begrepen wordt. Niet het gebrek aan aanvoelen van de ander (de TOM) is de basis van problemen met samenspelen en samenwerken, maar gebrek aan aansluiting (Burger, 2006). Het gemiddelde niveau is niet uitdagend genoeg.

Een hoogbegaafde kan moeite lijken te hebben met planning. Gezien zijn analytisch vermogen is het echter niet het plannen zelf dat problemen veroorzaakt (Scholte, 2008). Vaak heeft een hoogbegaafde zoveel ideeën dat hij geen keuze kan maken en dus maar niet begint. Soms weet hij zo goed wat er nog ontbreekt aan het product, dat hij het niet goed genoeg acht om het in te leveren. Soms denkt hij zo snel en is het resultaat zo onorthodox, dat het lijkt of hij stappen overslaat en daardoor tot een verkeerd resultaat komt (Scholte, 2008).

Onze docenten hebben met beide type leerlingen te maken, ieder met hun eigen problematiek. De hoogbegaafde moet juist uitgedaagd en gestimuleerd worden om niet te gaan onderpresteren, de leerling met ASS (die op bepaalde terreinen ook erg slim is) haalt het diploma vaak niet op eigen kracht en heeft extra begeleiding nodig.

Inclusief onderwijs, internationaal

In 1994 werd op het wereldcongres van de UNESCO¹¹ in Spanje de Salamancaverklaring ondertekend door 98 landen. Ook door Nederland. In dit verdrag is opgenomen het recht van ieder kind, gehandicapt of niet, op deelname aan het reguliere onderwijs, tenzij het echt niet anders kan. Dit wordt inclusief onderwijs genoemd.

Groeneweg (2009): “Het OECD¹² in Parijs, een organisatie onder de vlag van UNESCO, monitort sindsdien elke twee jaar welke landen doen wat ze beloven. Sinds 1994 heeft Nederland vijf keer opeenvolgend een dikke onvoldoende gehaald in het waarmaken van die beloften”. Uit het verdrag is in Nederland in het primaire onderwijs het project “Weer samen naar school” voortgevloeid. Voor het voortgezet onderwijs is wetgeving in de maak onder de noemer Passend Onderwijs (deze wetgeving zou 2011 klaar moeten zijn).

Groeneweg (2009) noemt tien drijfveren waarom landen overgaan op inclusief onderwijs. Voor Noorwegen en de andere Scandinavische landen is dat bijvoorbeeld de geografische ligging: de enorme afstanden tussen dorpen en steden maken inclusief onderwijs voor de handliggend. Meijer (2009) geeft aan dat de verschillen tussen landen in de segregatie van leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN)¹³ binnen het onderwijs voor 40% afhangt van de bevolkingsdichtheid: hoe groter de bevolkingsdichtheid, hoe meer scholen voor speciaal onderwijs in dat land.

In Groot-Brittannië is van de ene op de andere dag bij wet geregeld (onder leiding van New Labour, Tony Blair) dat elke school alle leerlingen (met of zonder handicap) moet opnemen (Groeneweg, 2009). Maar er zijn wel scholen voor speciaal onderwijs in Groot-Brittannië (website European Agency¹⁴, 2010). Op deze website is voor elk deelnemend land na te gaan hoeveel leerlingen “special educational needs” hebben, hoe de schoolstructuur is opgezet in dat land en hoever de ontwikkeling in inclusie is. In landen als IJsland, Estland, Luxemburg, Zweden en Noorwegen is de zorgplicht inmiddels bij wet geregeld: elk kind heeft recht op toegang tot de school dichtbij (Meijer, 2009). Wat opvalt is dat een land als Zweden (dat ver is in inclusief onderwijs gezien de aantallen leerlingen in de reguliere setting), wel speciale

¹¹ UNESCO= United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

¹² OECD = Organization for Economic Co-operation and Development

¹³ SEN = special educational needs

¹⁴ De ‘European Agency’ is een onafhankelijke Europese organisatie opgericht door de Ministeries van Onderwijs van de deelnemende landen. Het is een platform voor samenwerking op het terrein van speciaal onderwijs. De Agency is er op gericht het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk voor leerlingen met ‘SEN’ te verbeteren.

scholen heeft voor blinden en doven. In Zweden komt het ook veelvuldig voor dat leerlingen wel op dezelfde school zitten, maar niet in dezelfde klas (Michailakis & Reich, 2009). Of dat per leerling wordt bekeken welke lessen ze wel in de reguliere setting kunnen volgen en welke in een afzonderlijke. “Het Verdrag van Salamanca heeft er in Zweden toe geleid dat de overheersende kijk op inclusie/exclusie niet langer afhangt van de (on)mogelijkheden van het kind, maar van de manier waarop ernaar wordt gekeken en mee omgegaan” (Michailakis & Reich, 2009).

Officiële aantallen geregistreerde SEN-leerlingen (Meijer, 2009)

0-2% Griekenland, Italië, Zweden

2-4% Oostenrijk, België(Fr), Frankrijk, Engeland, Spanje, Polen, Luxemburg, Letland

4-6% Nederland, Duitsland, Cyprus, Hongarije, Ierland, Portugal, Noorwegen, België (NL), Slowakije

>8% Denemarken, Litouwen, Finland, Tsjechië, Estland, IJsland

Over de aanpak binnen scholen specifiek voor leerlingen met autisme is (tot nu toe) erg weinig gepubliceerd. Wat het meest wordt genoemd is de co-teaching (een docent uit het speciaal onderwijs die een docent in het reguliere onderwijs coacht) (Meijer, 2009) en peer support (leeftijdsgenoten die elkaar helpen). Een review report over 42 studies betreffende peer-mediation-interventies (Chan et al, 2009) geeft weer dat dit in 91% van de gevallen leidt tot een positief resultaat en nooit tot een negatief resultaat..

In België en Duitsland is vooral sprake van co-teaching en peer-support volgens diverse websites (inclusiefonderwijs.be, 2010; Steinhaus, 2009).

Zelf denk ik dat volledig inclusief onderwijs voor leerlingen met autisme lang niet altijd mogelijk zal zijn. Naast de reguliere schoolstromen zal er toch een speciale onderwijsstroom moeten blijven bestaan. Met name voor die leerlingen die erg storend zijn binnen de groep of erg veel aandacht zullen vragen van de leerkracht. Of die aparte setting dan binnen de eigen school zou moeten zijn of op een andere locatie zal vooral afhangen van de organisatorische mogelijkheden en de aantallen leerlingen waar het om gaat op die school. Wil inclusief onderwijs kans van slagen hebben dan is een goede ondersteuning van de leerkracht in de klassensituatie erg belangrijk: training binnen de klassensituatie, leren in de praktijk. Onze school heeft daarnaast te maken met het feit dat het hoogste niveau middelbaar speciaal onderwijs in Nijmegen havo is: redt een leerling met ASS het niet op gymnasium of vwo dan is er eigenlijk geen goed alternatief. (zie ook mijn nawoord)

Autisme in de Nederlandse onderwijssituatie

Verhoeven (2007) stelt dat docenten die lesgeven aan leerlingen met autisme anders moeten leren kijken naar het gedrag van deze leerlingen en naar hun eigen rol. Het gaat hierbij om uitbreiding van het handelingsrepertoire van een docent en om respect voor en acceptatie van een andere modus van mens-zijn.

Clijsen (2006) stelt dat het belangrijk is als docent niet in tekorten te denken maar in onderwijsbehoeften; deze manier van denken is veel productiever, levert concrete aanwijzingen op voor het handelen van docenten en mentoren.

Omdat een leerling met autisme vaak uitblinkt op bepaalde terreinen kan dat leiden tot overschatting, maar, omdat hij op andere terreinen veel minder kan, ook tot onderschatting van deze leerlingen (disharmonisch profiel, Clijsen 2006). Verder valt bij deze leerlingen op dat ze vaak heel wisselend kunnen functioneren: de ene dag valt hij helemaal niet op, gedraagt zich “normaal”; de andere dag is hij teruggetrokken en afwezig of stoort anderen.

Clijssen (2006): “Naarmate er qua leerprestaties steeds meer een beroep wordt gedaan op het kunnen integreren van gegevens en op flexibiliteit in denken, zal het rigide denkpatroon steeds meer een belemmerende factor in het functioneren van de leerling worden.” Dit verklaart waarom bij ons een leerling vaak pas disfunctioneert in klas 2 of 3, waarna door nader onderzoek de diagnose wordt gesteld. Door hun hoge intelligentie hebben zij heel lang kunnen compenseren.

Aanbevelingen vanuit het Landelijk Netwerk Autisme

Aanbevelingen die worden gedaan aan scholen voor voortgezet onderwijs vanuit het Landelijk Netwerk Autisme door Clijsen (2006) liggen op het terrein van pedagogisch klimaat, organisatie en monitoren en bijsturen van gedrag.

Het pedagogische klimaat:

- Creëren van een veilige en begrijpelijke sociale omgeving
- Stimuleren van een positief zelfbeeld
- Aandacht voor de communicatie (taalgebruik)
- Vergroten van de zelfstandigheid vanuit een veilige structuur
- Ondersteunen van de samenwerking met andere leerlingen
- Voorkomen en reduceren van stress

Dit houdt in dat, wil dit kind goed kunnen functioneren, een mentor en docent niet op routine kunnen handelen, maar steeds bewuste afwegingen moeten maken en concrete maatregelen moeten nemen.

De organisatie en het monitoren:

- Noteren en plannen van huiswerk
- Doen van het huiswerk (opstarten, eindigen, aanpak)
- Plannen (in de tijd) van werkstukken en presentaties
- Keuzes maken bij meer open opdrachten
- Monitoren van de voortgang van grote opdrachten

In deze theoretische onderbouwing zijn met name die facetten van autisme weergegeven die zo herkenbaar zijn bij ons op school. Voor een docent op een gymnasium is het lastig in te schatten of afwijkend gedrag in een leersituatie een uiting is van hoogbegaafdheid of van autistische kenmerken. Beide uiten zich vaak in: geen aantekeningen maken, huiswerk niet opschrijven en niet in orde hebben, niet opletten tijdens de les. Maar ze vereisen een andere benadering van de docent. Moet je een hoogbegaafd kind stimuleren en veel zelf laten uitzoeken, een autistisch kind heeft juist begeleiding en structuur nodig.

De aanbevelingen van het Landelijk Netwerk Autisme zijn een mooie ondersteuning bij dit onderzoek. Want ze zijn niet alleen voor leerlingen met ASS, maar ook voor de meeste andere leerlingen van belang om goed te kunnen functioneren.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethode

Soort onderzoek

Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden heb ik informatie verzameld binnen de school. Dit heb ik gedaan middels een vorm van praktijkonderzoek, genaamd een survey-onderzoek (Harinck, 2007). Dit is een onderzoek waarin beschrijvende vragen en verbandvragen worden gesteld en de antwoorden van de respondenten een frequentieverdeling per vraag opleveren.

Een beschrijvend onderzoek levert voldoende op voor dit onderzoek: met behulp van de verkregen frequentietabellen kunnen uitspraken worden gedaan en kan de onderzoeksvraag worden beantwoord.

Voor een kwantitatief onderzoek zijn de aantallen niet groot genoeg. Bovendien gaat het hier niet om een experiment, maar om de huidige situatie in kaart te brengen, te beschrijven. Ook is het niet mogelijk gebruik te maken van een controlegroep.

Een programma-evaluatie zou ook een optie zijn omdat dan de kwaliteit van lopende projecten wordt beoordeeld. Maar dan zou er een toets afgenomen moeten worden. Bovendien zou er een beginsituatie en de huidige situatie met elkaar vergeleken moeten worden. Dat is niet aan de orde

Dit onderzoek kan ook worden gezien als onderdeel van een actieonderzoek: het is immers de bedoeling dat dit onderzoek leidt tot veranderingen op de werkvloer die weer uitnodigen tot nieuw onderzoek. De ingezette begeleiding is aan voortdurende verandering en bijsturing onderhevig op basis van nieuw verkregen inzichten (Ponte, 2000). Maar actieonderzoek is toch meer gericht op het eigen handelen van de onderzoeker en meer geschikt voor onderzoek op het niveau van een groep, zoals een klas. Hier betreft het andere docenten. Bovendien is het eerste doel het in kaart brengen van de huidige situatie.

Onderzoeksgroep

Op dit moment telt onze school 49 leerlingen met een diagnose ASS en ADHD, waarvan 32 extra begeleiding binnen school hebben (of hebben gehad). Van deze 49 leerlingen hebben 34 leerlingen een diagnose ASS en daarvan krijgen 21 leerlingen extra begeleiding binnen school. Door schriftelijke vragenlijsten uit te zetten bij vier verschillende groepen die allemaal

betrokken zijn bij deze leerlingen met ASS is er sprake van triangulatie¹⁵. Die vier groepen zijn:

- alle vakdocenten (105)
- alle persoonlijk begeleiders (15)
- alle ouders van onze leerlingen met de diagnose ASS (34)
- alle leerlingen met de diagnose ASS (34)

Met de keuze voor deze vier groepen is er sprake van een 360⁰ bevraging, waardoor een goed beeld wordt verkregen van het functioneren van leerlingen met ASS op school en op het effect van hun begeleiding.

Met name is het van belang ook de ouders in dit onderzoek te betrekken. Ouders kennen hun kind het beste: zij zijn de belangrijkste informatiebron voor school en voor de mentor. Zij weten welke aanpak wel of niet werkt (Clijsen, 2006).

Opstellen vragenlijsten

In de vragenlijsten is naar verschillende informatie gevraagd. De grote lijn van vragen aan

- de PB-ers: hoe vaak een begeleidingsgesprekje wordt gevoerd, hoe de vakdocent tot nu toe wordt aangestuurd, wat voor soort informatie aan hen wordt gegeven en of er ook handelingsgerichte adviezen worden gegeven, aanwijzingen voor samenwerking, en er wordt gevraagd naar het contact met de ouders
- de vakdocenten: gevraagd wordt of ze bekend zijn met autisme, hoe ze omgaan met de huidige informatie van de PB-er, of deze informatie voldoende is, waar zij behoefte aan hebben, of ze zien waar de leerling tegenaan loopt
- de leerlingen: hen wordt gevraagd naar hun beleving van de extra hulp of ze vinden er wat aan te hebben, en vragen over huiswerk
- de ouders: wat gaat er goed, wat kan beter/anders voor wat betreft de onderwijsleersituatie en binnen de setting van de school

Bij ouders en leerlingen zijn ook gerichte vragen gesteld over “huiswerk weten” en “huiswerk doen” om zo in kaart te kunnen brengen welke behoefte aan begeleiding er is. De vragenlijsten zijn als bijlage bijgevoegd.

¹⁵ Zie voetnoot 1

Vorm van de vragenlijsten

Een groot deel van de vragen is in gesloten vorm gesteld. Dit in verband met de verwerkingstijd. Daarnaast is in alle vragenlijsten ook de mogelijkheid geboden eigen opmerkingen en aanvullingen te maken.

De grootste groep om te bevragen zijn de vakdocenten. Vandaar dat in deze vragenlijst het aantal gesloten vragen zo groot mogelijk is gemaakt. Dat schept dan wel het dilemma op welke wijze te vragen naar welke aanpassingen de docent toepast bij zijn onderwijs aan een leerling met ASS. In de werkwijzer onderwijsconsulentenplus (Verhoeven, 2007) en de publicatie Wijzer onderwijs (Efferen, 2007) staan een aantal mogelijke aanpassingen die docenten kunnen aanbrengen. Deze aanpassingen zijn als gesloten vragen geformuleerd (vraag 9, zie bijlage 1) en daarnaast is de mogelijkheid “anders” geboden.

Verspreiding van de vragenlijsten

De “vragenlijst vakdocent” is via het postvak op school verspreid in de week voor de Kerstvakantie (met een deadline van een week). De “vragenlijst persoonlijk begeleider” ging ook via het postvak. De persoonlijk begeleiders zijn halverwege januari nogmaals per mail benaderd de lijst in te vullen in een poging de respons 100% te krijgen (vooral omdat dit een kleine groep is).

Naar ouders en leerlingen zijn de twee vragenlijsten in één envelop verstuurd met een gefrankeerde antwoordenvolp en het verzoek de lijsten gezamenlijk te retourneren binnen 14 dagen. Alle vragenlijsten van de vier groepen, die zijn teruggekomen, zijn verwerkt.

Verwerking van de vragenlijsten

Alle antwoorden van elke vragenlijst zijn in een Excelbestand gezet met gebruikmaking van codes. Steeds kreeg het eerste antwoorditem de code 1, het twee item de code 2 enz. Als een item niet was ingevuld kreeg het de code 9. Per vragenlijst zijn nog een paar extra codes gemaakt indien nodig: bijvoorbeeld een respondent die aangaf dat de vraag “niet van toepassing” is. Deze codes staan vermeld in de uitgewerkte vragenlijsten op de bijgeleverde CD-rom. Bij de “vragenlijst vakdocent” (n=45) zijn frequentietabellen gemaakt in SPSS¹⁶ ter ondersteuning (ook op de CD-rom). Bij de data-analyse is steeds aangegeven welke afweging is gemaakt bepaalde data niet mee te nemen of samen te nemen.

¹⁶ SPSS is een statistisch computerprogramma. SPSS (oorspronkelijk **S**tatistical **P**ackage for the **S**ocial **S**ciences) wordt gebruikt voor statistische doeleinden in met name de sociale wetenschappen.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

4.1 Data analyse vragenlijst vakdocenten

Van de 105 uitgezette vragenlijst zijn er 45 ingevuld retour gekomen.

Dat is een respons van 43% (afgerond). Eén respondent (r34) heeft slechts één open vraag ingevuld. Een andere respondent heeft slechts 2 vragen hoeven invullen, omdat hij nog nooit heeft lesgegeven aan een leerling met ASS.

Docent over autisme en persoonlijke begeleiding

In de tabellen 1 en 2 zijn de niet-ingevulde items niet meegenomen. Wanneer meerdere items zijn aangekruist is voor deze tabellen slechts één van die antwoorden (op basis van inschatting van de bedoeling) meegenomen. De volledige uitwerking staat op de bijgeleverde CD-Rom.

vraag	Omschrijving vraag	Ja	Nee	
1	Bekend met autisme?	32	1	Een beetje, 11
2	Lesgegeven aan leerling met ASS?	43	1	
3	Had leerling PB-er?	34	4	Weet niet, 5
4	Info gehad van PB-er?	33	4	Weet niet, 2
5a	Invloed op jouw houding?	Veel, 12	Geen, 1	Beetje, 23
5b	Invloed op jouw aanpak	Veel, 4	Geen, 2	Beetje, 29
6	Info concreet genoeg?	19	4	Deels, 13
8	Andere benadering leerling ASS?	15	2	Soms, 24

Tabel 1: uitwerking vragenlijst vakdocent (vragen 1 t/m 6 + 8); vraag 7 is een open vraag (wat heb je gemist?)

Van de vakdocenten geeft 73% aan bekend te zijn met autisme; 25% geeft aan er een beetje van te weten. Niet altijd is bij een docent bekend of een leerling een PB-er heeft en of hij informatie over die leerling heeft gehad.

Twee docenten (=4,7%) geven aan dat de informatie van de PB-er hen niet beïnvloedt in hun aanpak en bij één van die twee docenten ook niet in houding naar de leerling toe. De ene docent biedt al structuur en vraagt zich af wat nog meer mogelijk is; de andere docent geeft aan dat de informatie enorm omvangrijk is en niet uit te voeren.

Over de vraag of de informatie concreet genoeg is, lijken de meningen verdeeld: de helft vindt de informatie concreet genoeg, de andere helft niet of deels.

De vakdocent mist vooral handelingsgerichte adviezen (wat werkt?), specifiek voor die leerling. De informatie mag niet te overvloedig zijn en elke PB-er zou vergelijkbare informatie moeten verstrekken (niet teveel van elkaar verschillend) (vr.7; voor een overzicht van alle antwoorden op deze open vraag zie bijlage 2b op blz. 12 van de bijlagen).

De meeste docenten benaderen leerlingen met ASS enigszins anders. Tweeëndertig docenten van de drieënveertig vulden het open gedeelte van vraag 8 in.

Een greep uit deze antwoorden:

Bedachtzamer, duidelijker aanspreken, gedrag vaker door de vingers zien, rekening houden met huiswerk opgeven, bij samenwerkopdracht extra monitoren, zelf die groepjes indelen, als nodig gedrag corrigeren, extra toelichting geven aan einde les, letten op het bijtijds maken van aantekeningen, de leerling geen klassikale vraag stellen, agenda controleren, de tijdsplanning van de les niet veranderen, letten op eigen taalgebruik.

Eén docent geeft aan dat hij dit niet wil: “ik ben docent en geen psychiater”. (voor alle antwoorden zie blz. 4 bijlagen).

Aanpassingen tot nu toe gebruikt door de docent (vraag 9)

Bij vraag 9 geeft het antwoord “ja” het duidelijkst aan of de docent de genoemde aanpassing ook daadwerkelijk gebruikt. Ook het antwoord “nee” laat niets aan duidelijkheid te wensen over. Het antwoord “soms” kan twijfel uitdrukken in de zin van: de ene keer wel, de andere keer niet; maar ook: bij de ene leerling wel, bij de andere leerling niet. Het antwoord “soms” is dus erg vaag. Vandaar dat voor de analyse de categorie “soms” buiten beschouwing is gelaten.

Een aantal docenten geeft aan dat die aanpassing niet opgaat voor hun vak (bv lo-docenten) of voor hun situatie (docenten techniek). Tabel 2 is, anders dan in de vragenlijst, uitgebreid met een kolom “niet van toepassing” (nvt) waardoor deze informatie geen ruis geeft maar wel in kaart is gebracht.

Aanpassingen tijdens onderwijs aan leerling met ASS: (niet ingevuld staan niet in deze tabel)					
vraag	Omschrijving vraag	ja	soms	nee	n.v.t.
9a	Bepaalde plaats in klas?	16	7	17	1
9b	Niet als eerste beurt geven?	22	10	9	2
9c	Ander bordgebruik?	11	9	21	0
9d	Extra aandacht noteren huiswerk?	20	14	6	1
9e	Teksten aangepast?	1	4	28	7
9f	Samenwerkopdrachten gestuurd aangeboden?	10	16	12	5
9g	Bedenk-zelf vragen anders?	3	6	24	8
9h	Een grote open opdracht anders?	2	11	21	8
9i	Stappenplan gemaakt?	4	10	24	4
9j	Ondersteunende regels op gedrag nodig gehad?	9	14	17	0
9k,l	Anders	0	0	0	0

Tabel 2: uitwerking vragenlijst vakdocent (vraag 9)

Bij de analyse van deze vragenlijst is alleen gekeken naar de kolommen “ja” en “nee”. Opmerkelijk is dat het niet als eerste de beurt geven door veel docenten (50% van de respondenten) wordt toegepast. En dat er bij 20 docenten (= 47%) extra aandacht is voor het noteren van het huiswerk. Verder liggen alle percentages lager. Met name grote opdrachten anders aanbieden en stappenplannen maken wordt nauwelijks gedaan. De samenwerkopdrachten hebben de aandacht van tenminste 10 docenten (= 23%), 12 docenten (= 28%) geven aan hier geen rekening mee te houden. Teksten aanpassen of bedenk-zelfvragen anders aanbieden wordt eigenlijk helemaal niet gedaan. Een aantal docenten heeft ondersteunende regels op gedrag nodig gehad bij het onderwijs aan (sommige) leerlingen met ASS. Geen enkele docent maakt gebruik van de mogelijkheid “anders”.

Een aantal aanvullende opmerkingen van de docenten:

(alle gemaakte opmerkingen zijn te vinden op blz. 6 van de bijlagen, vraag 10)

- svp niet teveel leerlingen met gedragsproblemen in één klas
- niet elke leerling met ASS vraagt mijn aandacht
- de ene leerling met ASS is de andere niet
- benader leerling met ASS meer als gewone leerling en laat extra begeleiding maar aan PB-er over; een beetje goede wil en flexibiliteit van de docent en normaal handelen werkt m.i. het beste
- extra aandacht geven in een volle klas is erg lastig
- ik geef heel gestructureerd les en ervaar geen problemen met ASS-ers
- ik bied al mijn leerlingen een heldere structuur plus op bord wat we die les gaan doen
- heb ik wel genoeg in huis zo’n leerling passend onderwijs te geven?
- niet altijd genoeg tijd opdrachten of stof aan te passen
- gymnasiale opleiding leert leerlingen zelf keuzes te laten maken: hoe past dat met het directief aansturen van een leerling met ASS?
- aanpassingen, versimpelingen tijdens de rit naar het eindexamen zijn oké, maar het eindniveau moet toch wel in orde zijn, daaraan mag je geen concessies doen
- we leiden op voor na het diploma, niet tot!

4.2 Data analyse vragenlijst persoonlijk begeleider:

Van de 11 persoonlijk begeleiders van één (of meer) autistische leerling(en) hebben er 10 de vragenlijst teruggestuurd. Respons is dus 91%.

Een aantal antwoorden is moeilijk te duiden omdat de begeleider meer dan één leerling begeleidt en de vraag voor meer dan één leerling invult. Daardoor kunnen meerdere antwoorden bij een vraag zijn ingevuld, omdat elke leerling zijn eigen aanpak vereist.

Deze 10 begeleiders begeleiden samen 19 leerlingen met een autismespectrumstoornis.

Op dit moment zitten bij ons op school 49 leerlingen met een diagnose in cluster-4, waarvan 32 extra begeleiding hebben (of hebben gehad) binnen school. Van deze 49 leerlingen hebben 34 leerlingen een diagnose ASS en daarvan krijgen 21 leerlingen extra begeleiding binnen school.

Begeleiding op een vast moment in de week (vragen 1 en 2)

Zeven van de tien PB-ers geven aan voor al hun leerlingen één of twee *vaste momenten* in de week te gebruiken voor het voeren van een begeleidingsgesprekje; twee PB-ers doen dat niet om niet steeds dezelfde les van de leerling te laten uitvallen en één niet vanwege roosteronmogelijkheid.

Toch voert niet iedereen met elke leerling *wekelijks* een gesprekje: bij een aantal leerlingen hoeft dit niet, omdat de leerling het goed doet (dit geldt voor vier leerlingen bij verschillende PB-ers). Bij drie leerlingen zou het eigenlijk wel moeten maar lukt het niet (werkdruk) waarvan bij één leerling ook meespeelt dat hij het gesprek mijdt en het rooster problemen geeft.

Contact met vakdocenten (vragen 4 t/m 12)

Frequentie: zeven PB-ers geven aan contact met de vakdocent te zoeken als daar aanleiding toe is (wat soms heel vaak is: r8); de drie anderen geven aan regelmatig contact te hebben met vakdocenten. Dit contact verloopt zowel per mail als in persoon: twee PB-ers geven aan veel per mail te communiceren.

De PB-er weet lang niet altijd of de docent zijn informatie over de leerling gebruikt: vijf PB-ers geven aan dit niet te weten.

De PB-ers vinden allemaal dat ze inmiddels voldoende weten waar de leerling tegenaan loopt en in staat zijn de vakdocent daarover te informeren. Eén PB-er geeft aan dat de leerling zo star is dat hij moeilijk te begeleiden valt.

Het *soort informatie* dat de PB-er aan de vakdocent geeft betreft vooral specifieke informatie over waar deze leerling tegenaan loopt en slechts in de helft van de gevallen ook algemene informatie over de stoornis. Informatie over de sterke en zwakke kanten van de leerling wordt door 8 van de 10 PB-ers gegeven aan de vakdocent. Slechts de helft van de PB-ers geeft aan hoe met de leerling moet worden omgegaan tijdens de les en dezelfde PB-ers geven ook aan hoe instructie tijdens de les moet worden gegeven en hoe het huiswerk moet worden opgegeven. Slechts twee PB-ers bespreken de gewenstheid van aanpassen van opdrachten met de vakdocent.

De meeste PB-ers geven de vakdocent informatie aan het begin van het schooljaar en allemaal geven ze informatie naar aanleiding van een gesprekje met de leerling of naar aanleiding van vragen van een vakdocent. Slechts vier PB-ers geven duidelijk aan dat ze de vakdocent heel concrete toepasbare aanwijzingen geven, vier doen dat soms.

Problemen vóór zijn door informatieverstrekking aan de vakdocent wordt door vijf PB-ers met soms beantwoord; één PB-er ziet dit wel duidelijk optreden.

Voorbeelden van succesvolle interactie vooraf:

- Instructie aan docent: stel leerling geen onverwachte vragen
- Met leerling erbij gedrag tijdens de les met vakdocent doorgesproken
- Toetsen geregeld
- Instructie gegeven over samenwerking (met wie niet)
- Meer begrip voor gedrag van de leerling
- Voorbespreken referaten voor de cultuurreis

Voorbeelden van waar het mis ging ondanks instructie vooraf:

- Geen aparte aandacht voor groepsvorming bij samenwerkopdracht
- Opgeven huiswerk: door drukte onvoldoende aandacht voor de leerling in een les
- Geen informatie op papier bij grotere opdrachten

Contact met ouders (vragen 13, 14,15):

Vijf PB-ers hebben redelijk frequent contact met de ouders (tussen wekelijks en maandelijks); de vijf anderen hebben veel minder frequent contact (vanaf 2-maandelijks). Op één PB-er na vinden alle PB-ers dat contact met de ouders bijdraagt aan een betere begeleiding van de leerling. Acht van de negen PB-ers geven aan dat dat vooral komt door de gezamenlijke aanpak (thuis en op school) en het uitwisselen van signalen. Zes van de negen PB-ers geven aan dat de expertise van de ouders de begeleiding ten goede komt. Zeven van de tien PB-ers

vinden dat een vast contact tussen ouders en PB-er een standaard onderdeel zou moeten zijn van de begeleiding, alhoewel een aantal aangeeft dat het ook situatieafhankelijk is.

Wat zie jij zelf als jouw meerwaarde voor de leerling (vraag 16)?

De antwoorden hierop lopen nogal uiteen (zie tabel 3). Hoog scoren samen plannen, leerling behulpzaam zijn in contact met vakdocent, waardering vanuit de leerling en agendabeheer. Daarnaast is een aantal PB-ers met de leerlingen bezig met het reflecteren op het eigen gedrag van de leerling.

Samen plannen	6
Namens leerling met vakdocent spreken	6
Leerling helpen stappen te zetten naar vakdocent toe	5
Leerling waardeert mijn hulp	5
Agenda bijhouden lukt leerling nu wel	4
Leerling leren te reflecteren op eigen gedrag	2
Leerling leren weerbaarder te worden	1
Ouders waarderen mijn hulp, krijg van hen feedback	1
Handicapverwerking	1
Meerwaarde voor leerling niet direct zichtbaar: het is meer voorkomen van problemen	1
Ik vind mijn meerwaarde moeilijk waarneembaar	1
Rustpunt in de week	1
Organisatie van de week doornemen	1
Grote projecten begeleiden	1

Tabel 3: meerwaarde van hulp PB-er (door PB-er benoemd) gerangschikt van veel naar weinig voorkomend

Wat vind je moeilijk in de begeleiding (vraag 17)?

Ook hierop lopen de antwoorden uiteen (zie tabel 4). Hoog scoren: erachter komen wat er nu precies moeilijk is voor de leerling, het gesprek zelf (stel ik de juiste vragen? krijg ik in beeld wat moeilijk is?) en de starheid van de leerling (reflectiemogelijkheid).

Erachter komen wat nu precies lastig is voor de leerling	6
Het gesprek met de leerling zelf	4
Adequate hulp kunnen bieden	4
Vaak achter de feiten aanlopen	3
Leerling is star, heeft eigen overtuigingen en is daar moeilijk vanaf te brengen	2
Leerling vertelt niet alles uit zichzelf, dus je moet de juiste vragen stellen	1
Mijn grenzen aan de begeleiding kennen en inschatten	1
Tijd is beperkt, je kunt niet altijd geven wat je wilt	1
Leerling zelf laten inzien wat hij niet goed kan en daarbij hulpvragen stellen	1
Contact met de ouders	0

Tabel 4: moeilijk in de begeleiding (door PB-er benoemd) gerangschikt van veel naar weinig voorkomend

4.3 Data analyse vragenlijst ouders

De vragenlijsten zijn verstuurd naar alle ouders van een kind met diagnose ASS (voor zover bij ons bekend in december 2009). Deze kinderen hebben niet allemaal een persoonlijk begeleider binnen school. Er zijn 34 vragenlijsten verstuurd. Daarbinnen hebben 21 leerlingen een PB-er (= 61,8%). 19 Ouders hebben de vragenlijsten ingevuld teruggestuurd: daarvan hebben er 13 een PB-er (= 68%).

Veel ouders hebben de moeite genomen uitvoerig te antwoorden op de open vragen.

De respons is redelijk evenwichtig verdeeld over de leerjaren voor zover dat is na te gaan (zie tabel 5). Niet alle leerlingen en/of ouders hebben het leerjaar vermeld. Klas 5 is ruim vertegenwoordigd. De verdeling over onderbouw en bovenbouw is ook evenwichtig.

Eén ouder werkte wel mee, terwijl de leerling dat niet deed.

de vragenlijst is verstuurd naar:	respons ouders
8 eersteklassers	3 (plus 2 waarschijnlijk klas 1)
5 tweedeklassers	2
4 derdeklassers	2
6 vierdeklassers	4
9 vijfdeklassers	6
2 zesdeklassers	(Misschien 1)
Totaal: 34 verstuurd	Totaal: 19 respondenten (is een respons van 56%)

Tabel 5: respons vragenlijst ouders naar leerjaar van hun kind

Algemeen (vragen 1 t/m 6)

Van de respondenten zijn er vijf die kinderen hebben met begeleiding op basis van een rugzakje, zeven op basis van een zorgbudget en zes hebben geen extra begeleiding op school. Eén leerling heeft wel begeleiding gehad en ziet zijn PB-er nog af en toe (r17).

Frequentie contact

De frequentie van het contact met mentor en/of PB-er is volgens de respondenten (ouders) hooguit maandelijks, maar vaak minder dan dat (zie tabel 6).

contact	ouder-mentor	ouder-PBer (bij 13 leerlingen)
Wekelijks/2-wekelijks	-	-
maandelijks	3	4
minder	16	10 (zie opm. r17)
contact voldoende?	15 ja/4 nee	10 ja/ 4 nee

Tabel 6: frequentie contact (benoemd door ouders)

Er lijkt een tegenstelling te bestaan tussen wat de persoonlijk begeleiders noemen bij de frequentie van het contact en wat de ouders noemen. Dat hoeft niet zo te zijn, omdat de ouders en leerlingen die de vragenlijsten hebben ingevuld (deels) niet dezelfde hoeven te zijn als de leerlingen die door deze PB-ers worden begeleid. Maar het zou ook kunnen zijn dat in de beleving van de ouders de frequentie wat minder is dan in de beleving van de PB-ers. Twee ouders (beide van een leerling klas 4) vinden zowel het contact met de mentor als met de PB-er niet voldoende. Twee ouders (leerling klas 1/2? + 5/6?) vinden het contact met de mentor wel en met de PB-er niet voldoende. Er zijn ook twee ouders (leerling klas 1 en 5) waarvan het kind geen PB-er heeft, die het contact met de mentor onvoldoende vinden. Er is geen eenduidige uitspraak te doen over onderbouw of bovenbouw: de eerste constatering bij twee leerlingen klas 4 kan louter toeval zijn en de beide andere blijken verdeeld over onderbouw/bovenbouw.

Planning en organisatie (vragen 7 t/m 10)

Wat betreft *agendabeheer* vindt een groot aantal ouders dat dit goed gaat zonder hulp (7 van de 19 respondenten). Slechts 4 van de 19 ouders geeft aan dat de begeleiding van de PB-er bijdraagt aan een goed agendabeheer naast andere hulp. Drie ouders noemen de inzet van externe hulp helpend en vijf ouders vinden het agendabeheer niet in orde.

In tabel 7 het aantal ouders met een duidelijke keuze. Voor de combinaties zie de CD-Rom (tabblad ouders)

agendabeheer gaat	leerling met PB-er (n=13)	leerling zonder PB-er (n=6)
goed (zonder hulp)	3	4
goed dankzij hulp ouders	(1 in combinatie)	
goed dankzij hulp PB-er	1 (+3 in combinatie)	
goed dankzij externe hulp	2 (+2 in combinatie met PB-er)	
niet goed	3	2

Tabel 7: agendabeheer (benoemd door ouders) (in combinatie wil zeggen in combinatie met andere antwoorden)

Ouders zijn erg divers in hun antwoorden met betrekking tot de *planning*: zonder hulp gaat het bij drie leerlingen goed. Van deze drie leerlingen hebben er twee geen PB-er (zie tabel 8). Twee ouders geven aan dat hun eigen hulp nodig is. Hiervan heeft één leerling een PB-er. Drie ouders geven aan dat de PB-er bijdraagt aan een goede planning naast hun eigen inzet en twee daarvan maken ook gebruik van externe hulp. Zes ouders vinden dat de planning niet goed gaat: twee hiervan hebben geen PB-er.

Samengevat: geen enkele ouder noemt de begeleiding van een PB-er alléén voldoende voor de planning. Als het goed gaat dan komt dat 3x door de leerling zelf, 2x door eigen hulp ouders, 1x door externe hulp, 2x door deze 3 samen, 1x door PB-er én externe hulp.

Er zijn 6 ouders die vinden dat het niet goed gaat, 2 kinderen hiervan hebben geen PB-er. Er zijn dus 4 ouders die vinden dat planning niet goed gaat terwijl er hulp van een PB-er is.

planning gaat	leerling met PB-er (totaal 13)	leerling zonder PB-er (totaal 6)
goed (zonder hulp)	1	2
goed dankzij hulp ouders	1	2
goed dankzij hulp PB-er	5 in combinatie met ...	
goed dankzij externe hulp	1 (+ 3 in combinatie met ...)	
niet goed	4	2
niet ingevuld	1	

Tabel 8: verloop planning uitgesplitst naar leerling met en zonder PB-er

Grote opdrachten en langetermijnopdrachten verlopen volgens drie ouders goed zonder hulp, waarvan één leerling een PB-er heeft. Deze laatste betreft waarschijnlijk een eersteklasser (leerjaar niet vermeld op vragenlijst).

grote + lange termijn-opdrachten	leerling met PB-er (totaal 13)	leerling zonder PB-er (totaal 6)
goed (zonder hulp)	1	2
goed dankzij hulp ouders	2 (+3 in combinatie met ...)	1
goed dankzij hulp PB-er	1 (+2 in combinatie met...)	
goed dankzij externe hulp	1 (+ 2 in combinatie met...)	
niet goed	3 (+ 1 in combinatie met ...)	2

Tabel 9: verloop grote en lange-termijnopdrachten uitgesplitst naar leerling met en zonder PB-er

Bij indelen van de antwoorden op planning en grote/langetermijnopdrachten naar leerjaar valt op dat de respondenten die vinden dat het niet goed gaat vooral kinderen hebben in leerjaar 4 en 5 (6 van de 8). Van de 6 respondenten klas 5 geeft de helft aan dat dit niet goed gaat; van de respondenten klas 4 zelfs 3 van de 4.

Aanvullende opmerkingen ouders bij planning en organisatie

In de toelichting (vr. 10a) worden door ouders allerlei opmerkingen geplaatst (zie bijlage 3b blz. 18) zoals “ondanks externe hulp en PB-er loopt het niet goed”, “ik heb er geen zicht op want ik mag me er niet mee bemoeien”, “als het niet lekker loopt doet hij er gewoon een

schepje bovenop en lukt het wel”. Of “mijn zoon kan wel plannen, maar hij voert het niet uit”. Eén ouder vraagt zich af of het huiswerk op de ELO plaatsen niet een goede optie zou zijn.

Huiswerk maken thuis (vragen 11 t/m 17):

Voor deze analyse zijn de vragen 11 tot en met 14 samengenomen. Om een scheidslijn te kunnen aanbrengen tussen “gemakkelijk” en “niet gemakkelijk” huiswerk doen is een arbitraire grens gesteld. De (verwerkings)codes (zie blz. 18, verwerking vragenlijsten) van deze vier vragen zijn opgeteld. Als er sprake is van meerdere codes op één vraag is het gemiddelde van deze getallen genomen en meegeteld (voor de codes zie de bijlage op CD-Rom). Bij een score na optelling van boven de 10 gaat het niet gemakkelijk thuis met huiswerk maken. Dit is het geval bij 8 van de 19 leerlingen (=42%). Bij deze leerlingen zit het probleem vooral in de spreiding over de dag maar ook bij de opstart.

Bij “weten hoe te beginnen” wordt door 7 van de 19 (= 37%) ouders aangegeven dat dit lukt dankzij intensieve hulp (ouders + school of externe hulp).

Ook worden dubbele antwoorden gegeven: het lukt wel, maar ook niet. Blijkbaar lukt het soms wel en dan weer niet.

Huiswerk naar tevredenheid gedaan?

Komt hier de tevredenheid van ouders en kind overeen? Bij vier ouders komt dit overeen. Vijf ouders hebben regelmatig twijfels over het in orde zijn van het huiswerk en vijf ouders hebben dat soms. Ook uiten zij vermoedens over afraffelen van het huiswerk of blijkt bij controle dat er nog wat ontbreekt.

Acht leerlingen zitten op een (gespecialiseerd) huiswerkinstituut.

De geboden hulp is voornamelijk gericht op plannen en structureren, maar ook het bijbrengen van effectieve leerstrategieën en een zelfstandige taakaanpak. Ouders geven merendeels aan erg tevreden te zijn over deze hulp.

Lessituatie, vastlopen tijdens de les (vragen 18 t/m 23)

Ook hier zijn een aantal vragen samen bekeken (zie bijlage op CD-Rom). Een score van 3 of 4 voor de optelling van de scores van de vragen 18, 19 en 20 zijn een aanwijzing dat het kind tijdens de les vastloopt. Dit is het geval bij 6 van de 19 leerlingen. Opvallend is dat veel ouders hier een “weet niet” invullen. Bij 7 van de 19 ouders is dat bij twee van de drie of alle

drie deze vragen het geval. Van deze 7 leerlingen hebben er 3 geen PB-er en zitten er 6 in de bovenbouw.

Drie ouders geven aan dat hun kind vastloopt tijdens de les door concentratieverlies (vr.21). Zeven ouders geven aan dat hun kind niet in staat is dit vastlopen tijdens de les aan de docent duidelijk te maken. Vier ouders geven aan niet te weten of hun kind dit kan duidelijk maken en/of dit doet.

Uit de opmerkingen die ouders aanvullend kunnen maken blijkt vaak dat ouders vinden dat de vakdocent (te) weinig rekening houdt met de handicap. Soms zelfs stelt dat de leerling een “opdracht maken” nu toch zelf moet kunnen. Ook komt het voor dat een kind geen vragen durft te stellen tijdens de les. Of het stelt wel vragen maar krijgt daar niet voldoende antwoord op. Nieuwe vrije opdrachten zijn moeilijk. Omgevingsgeluiden en drukte geven problemen.

Begeleiding op school

Elf ouders vinden de begeleiding op school voldoende, drie ouders geven zowel goed als niet goed aan en vijf ouders vinden de begeleiding niet voldoende (zie bijlage blz. 20 vraag 24). De ouders die halftevreden zijn, zijn dat om verschillende redenen: “PB-er is oké maar vakdocenten niet”; “begin schooljaar nog geen band met PB-er, nu wel”; “inzet PB-er oké maar we krijgen geen huiswerkinformatie”.

De ouders die niet tevreden zijn: “PB-er krijgt niet voldoende tijd vanuit school om goed te begeleiden”; “overige docenten weten te weinig over manier van omgaan en contact gaat steeds van ons uit”; hebben kritiek op aanpak van de begeleiding (“liever inhoudelijk”); “houdt meer rekening met autisme en haar manier van denken en doen”; “begeleiding bij sociale interacties binnen de klas zou wenselijk zijn”.

Leerlingen zonder persoonlijke begeleiding op school

Van de zes leerlingen die geen extra begeleiding hebben binnen school blijken twee leerlingen volgens de ouders geen problemen te ondervinden (r18, leerling klas 2 en r3, leerling klas 5). Bij de overige vier leerlingen (r12, r13, r17, r19) zijn er aspecten die volgens de ouders niet goed gaan. Ook geven deze ouders aan dat ze niet altijd zicht op hebben op planning of huiswerk of dat huiswerk geen gespreksonderwerp is zolang er geen klachten komen vanuit school (zie bijlage CD-Rom).

Aanvullende opmerkingen van ouders (een greep eruit; voor alle aanvullende opmerkingen zie bijlage 3b blz. 21 vragen 25 en 26)

- Opnieuw wordt aangegeven dat vakdocenten geen rekening houden met een autistische leerling, soms er ook niet voor open staan.
- Omgaan van de docenten met de leerling , met huiswerk opgeven (kan het niet eenduidiger?), handhaven vaste plek in de klas, werkvormen.
- Verminderen stress door uit de rugzak een uitzondering te kunnen maken.
- Aandacht voor sociale rollen en acceptatie door klasgenoten. Rust in de klas.
- Let op pesten en uitsluiten.
- Activiteiten buiten school: bekijk of het niet hoeft, er een alternatief is (bv sportdag, schoolreis, referaat op cultuurreis) want alles wat anders gaat, geeft veel stress.
- Zorg voor een bijsluiter (samen met ouders).

4.4 Data analyse vragenlijst leerlingen

Van de 34 verstuurd vragenlijsten zijn er 19 teruggekomen. Eén leerling wilde niet meewerken, terwijl de ouder dat wel deed. Er zijn dus 18 respondenten. Dit is een respons van 53% (afgerond). Op drie vragenlijsten is het leerjaar niet aangegeven. Op basis van de antwoorden is wel aan te geven of het onderbouw of bovenbouw betreft . In onderstaande tabel staat die aanname tussen haakjes vermeld.

de vragenlijst is verstuurd naar:	respons leerlingen
8 eersteklassers	3 (plus 2 waarschijnlijk klas 1)
5 tweedeklassers	2
4 derdeklassers	2
6 vierdeklassers	4
9 vijfdeklassers	5
2 zesdeklassers	(Misschien 1)
Totaal: 34 verstuurd	Totaal: 18 respondenten (waarvan 13 een PB-er, zie vr.7)

Tabel 10: respons vragenlijst leerlingen naar leerjaar

De spreiding over de leerjaren is niet helemaal te achterhalen vanwege het niet altijd invullen van het leerjaar. Op basis van de aanname zoals aangegeven in tabel 10 is er sprake van een evenwichtige verdeling over de leerjaren.

Huiswerk weten (vraag 1 en 2):

17 van de 18 leerlingen geven aan een systeem van huiswerk noteren te hebben; 1 onthoudt het wel.

12 van de 18 leerlingen geven aan dat hun systeem redelijk werkt, soms weten ze iets niet; 6 (de rest) geven aan dat het goed werkt.

De vraag naar een voorkeur voor de manier waarop het huiswerk tijdens de les wordt opgegeven lijkt geen duidelijk antwoord op te leveren. Er zijn slechts twee leerlingen die “de docent zegt het” alleen hebben aangekruist en slechts één leerling heeft “de docent schrijft het op het bord” als enige optie gekozen. De combinatie van deze twee antwoorden is door slechts twee leerlingen als enige gekozen. Verder zijn er allerlei combinaties gekozen.

Huiswerk op het bord schrijven is door 15 van de 18 leerlingen wel genoemd. Dus blijkbaar is voor het merendeel van de leerlingen het op het bord schrijven wel belangrijk. Maar de vraag is of op basis van deze antwoorden een duidelijke conclusie getrokken mag worden. Wellicht was de vraagstelling niet duidelijk genoeg: veel leerlingen hebben combinaties gemaakt die elkaar hadden moeten uitsluiten.

Het tijdstip van opgeven van het huiswerk werd door slechts 10 van de 18 leerlingen aangekruist, waarvan 5 leerlingen het begin van de les en 5 leerlingen het eind van de les noemden. Dus voor de helft van de leerlingen is dit een item.

Opvallend is wel dat geen enkele respondent de laatste twee mogelijkheden heeft aangekruist: “de docent komt het me even apart vertellen” en “een andere leerling helpt mij”. Wel geeft een derdeklasser aan dat vorig jaar een andere leerling hem hielp met het huiswerk aangeven.

Huiswerk doen (vraag 3):

De antwoorden op de vragen 3a tot en met 3c heb ik samengenomen. Als een leerling overal het middelste antwoord heeft aangekruist (score 2) valt dat nog in de categorie “normaal”. Daarbij hoort de score 6.

Op deze manier vallen er 4 leerlingen van de 18 in de categorie “problemen met huiswerk doen”.

Is dat typerend voor een leerling met ASS? Of zal in elke willekeurige populatie van 18 leerlingen deze verhouding optreden? Dit zou vergeleken moeten worden met een populatie van leerlingen zonder ASS om hier een zinvolle uitspraak over te kunnen doen.

Start maken met huiswerkopdrachten (vraag 4):

Welk soort huiswerkopdrachten wordt moeilijk gevonden om een start mee te maken?

Maakwerk wordt door geen enkele leerling moeilijk gevonden om mee te starten.

Woordjes leren vinden 5 van de 18 leerlingen lastig om een start mee te maken

5 van de 18 leerlingen geven aan moeite te hebben met woordjes leren. Zijn dit nu ook de leerlingen die moeite hebben met huiswerk doen (vr.4)? Nee, het blijkt dat slechts 1 van die leerlingen ook woordjes leren heeft aangekruist, terwijl de 4 andere leerlingen die moeite hadden met woordjes leren dat niet deden .

Woordjes leren moeilijk	Huiswerk doen moeilijk	Huiswerk doen niet moeilijk	totalen
Ja	1 (=20% totaal)	4	5
nee	3 (=22% totaal)	10	13
Totalen	4	14	18

Tabel 11: combinaties “woordjes leren moeilijk” tegen “huiswerk doen moeilijk”

In percentages uitgedrukt geeft dit aan dat er geen aanwijzingen zijn dat woordjes leren moeilijk vinden iets is dat bij leerlingen met ASS hoort.

Berekening percentages: 1 op de 5 leerlingen die woordjes leren moeilijk vindt, geeft ook aan dat beginnen met woordjes leren erg moeilijk is (=20%). 3 op de 13 leerlingen vindt woordjes leren niet moeilijk om mee te beginnen maar huiswerk doen wel (=22%). Deze percentages verschillen te weinig. Wat nader onderzocht zou moeten worden is of het percentage van ruim 20% dat “huiswerk doen” moeilijk vindt vergelijkbaar is met niet-ASS-leerlingen.

16 van de 18 leerlingen met ASS vinden het moeilijk om aan samenvattingen, leesteksten, boekverslagen te beginnen. Dat is een grote groep. Is dit iets dat typisch hoort bij leerlingen met ASS of zijn deze percentages ook terug te vinden onder niet-ASS-leerlingen? Ook hiernaar zou nader onderzoek gedaan moeten worden om een verantwoorde uitspraak te kunnen doen

Samenwerking (vraag 5):

12 leerlingen gaven een duidelijke respons op de vraag wie er contact opneemt met de partner, waarbij 10 leerlingen zelf contact opnemen met de medeleerling; 2 leerlingen wachten dus af. 11 van de 16 leerlingen geven aan het maken van vaste afspraken over wie wat doet prettig te vinden

Het werk samen doorspreken doen 9 van de 16 leerlingen; 3 leerlingen leveren gewoon hun deel in en 2 leerlingen geven aan dat dit wisselt. Een opmerkelijke reactie is die van één leerling die aangeeft dat ze ervoor zorgt dat ze het alleen mag maken. En 1 leerling geeft aan dat hij meestal het eindverslag in elkaar zet.

Langetermijnopdracht (vraag 6):

Plannen (op de een of andere manier: in het hoofd of op schrift) doen 9 van de 16 leerlingen; de overigen geven aan dat er vaak uitgesteld wordt tot het voor sommigen (3 van de 16) zelfs last minute werk is (nachtwerk voor de deadline)

Begeleiding op school (vragen 7 tot en met 7j):

13 van de 18 leerlingen geven aan een persoonlijk begeleider te hebben binnen school (naast hun mentor). De leerlingen die er geen hebben, willen er ook geen.

Van de 13 leerlingen die er wel een hebben, ervaren 8 leerlingen deze begeleiding als ondersteunend en vinden 2 leerlingen het soms ondersteunend; 2 leerlingen vinden het niet ondersteunend en 1 leerling heeft dit niet ingevuld.

Van de 2 leerlingen die de begeleiding als niet-ondersteunend ervaren geeft er één aan dat hij niet weet waarin hij wordt ondersteund (“weet niet, ik denk planning en zo”) en de ander noemt “tijd verspillen”.

De andere leerlingen noemen agendabeheer, planning, sociale omgang/problemen, zorgen voor informatie bij speciale activiteiten, hulp bij benaderen docenten. In de bijlage zijn de verschillende antwoorden opgenomen.

Op de vraag welke hulp het meeste ondersteunend is, blijken veel leerlingen geen duidelijk antwoord te kunnen geven. De antwoorden variëren van “alles zo’n beetje” tot “weet ik niet” of “niks”.

Aanvulling door leerlingen (één leerling gaf respons)

- Tijdens toetsen klopt het antwoordvel niet met de toets. Vragen zijn mij soms niet duidelijk. Dan moet ik hulp vragen en die krijg ik niet. (eersteklasser)

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

Uit de data analyses:

Vakdocenten

Van de respondenten geeft driekwart aan bekend te zijn met autisme. Bijna alle docenten geven aan iets te doen met de informatie van de persoonlijk begeleider (PB-er).

De leerling niet als eerste een beurt geven en extra zorg voor huiswerk noteren worden uit de vragenlijst het vaakst genoemd als aanpassing. Het gestuurd aanbieden van samenwerkopdrachten wordt in mindere mate genoemd. Teksten aanpassen, grote opdrachten anders aanbieden of stappenplannen maken wordt nauwelijks gedaan.

Docenten leven zich niet altijd in in de situatie van de leerling (een eersteklasser met ASS met een fout antwoordvel op een toets; een docent die stelt: “ik ben geen psychiater”).

Wat betreft de begeleiding vinden docenten de informatie van de PB-er

- niet altijd concreet genoeg: verzocht wordt om specifieke *handelingsgerichte* adviezen
- niet uniform genoeg en soms te omvangrijk

Een aantal docenten geeft aan problemen te hebben met het extra aandacht geven aan een leerling met ASS vanwege een volle klas of te weinig tijd om de stof aan te passen. Ook zijn er docenten die zich afvragen hoe wenselijk het is voor deze leerlingen zaken te versimpelen, omdat een gymnasiale opleiding nu net verlangt dat je complexe materie aankunt. Gaande de rit zaken en aanpak versimpelen om hetzelfde einddoel te bereiken is akkoord, maar het eindniveau moet in orde zijn. Het feit dat geen enkele docent teksten aanpast kan ook hier mee te maken hebben.

De informatie van de PB-er lijkt meer effect te hebben op de houding van de vakdocent ten opzichte van de leerling dan op de aanpak tijdens de les (vr. 5a en 5b vragenlijst vakdocent).

Door docenten genoemde aanpassingen:

Bedachtzamer, duidelijker aanspreken, gedrag vaker door de vingers zien, rekening houden met huiswerk opgeven, bij samenwerkopdracht extra monitoren, zelf die groepjes indelen, als nodig gedrag corrigeren, extra toelichting geven aan einde les, letten op het bijtijds maken van aantekeningen, de leerling geen klassikale vraag stellen, agenda controleren, de tijdsplanning van de les niet veranderen, letten op eigen taalgebruik.

Persoonlijk begeleiders

De tien PB-ers proberen zoveel mogelijk een *vast moment* in de week te gebruiken voor een begeleidingsgesprekje. Als er niet *wekelijks* een gesprekje wordt gevoerd blijkt dit leerling-afhankelijk te zijn en wordt als reden genoemd dat deze frequentie niet nodig is omdat deze leerling het goed doet (bij 4 leerlingen). Twee van de tien PB-ers lukt het niet altijd vanwege hoge werkdruk of roosterproblemen.

De PB-ers vinden zelf dat ze voldoende in staat zijn de vakdocent te informeren over de leerling, maar slechts de helft geeft aan concrete toepasbare aanwijzingen te geven.

Het contact met ouders vindt bij de helft van de PB-ers frequent plaats (een-/tweewekelijks); bij de andere is dat (veel) minder frequent. Alle PB-ers vinden dat het contact met de ouders bijdraagt aan een betere begeleiding. Ruim de helft vindt dat dit standaard onderdeel van de begeleiding moet zijn.

Binnen de begeleiding wordt veel aandacht besteed aan het samen plannen met de leerling en het contact met de vakdocent, namens de leerling. Het moeilijkst aan de begeleiding wordt gevonden het erachter komen wat nu precies lastig is voor de leerling, maar ook het gesprek zelf en het bijtijds adequaat hulp kunnen bieden (in plaats van achter de feiten aan te hollen).

Ouders

De respons van ouders was redelijk evenwichtig verdeeld over leerlingen met en zonder een PB-er: het hebben van een PB-er heeft dus geen effect gehad op het wel of niet invullen van de vragenlijst door ouders.

Veel ouders hebben de open vragen uitvoerig ingevuld: dit duidt op een grote betrokkenheid van hen bij dit onderwerp en/of dit onderzoek.

Contact met de PB-er of mentor wordt door een derde van de ouders te weinig gevonden.

Ouders noemen het goed verlopen van agendabeheer en planning niet vaak als verdienste van de PB-er. Wel vindt tweederde van de ouders de begeleiding op school voldoende. Ook vinden veel ouders dat de vakdocent te weinig rekening houdt met de handicap. Verder valt op dat ouders lang niet altijd weten hoe hun kind het doet in de lessituatie. Bijna de helft van de leerlingen heeft problemen bij het huiswerk doen. Bijna de helft van deze leerlingen zit op een (gespecialiseerd) huiswerkinstituut: de ouders zijn tevreden over deze ondersteuning.

Leerlingen

Leerlingen vinden zelf dat het huiswerk weten geen problemen geeft. Huiswerk op het bord schrijven wordt door de meerderheid als nodig ervaren (zie kritische kanttekening bij analyse). Het moment van opgeven tijdens de les (begin of einde les) wordt door de helft van belang gevonden.

Een grote meerderheid van de leerlingen vindt een start maken met het maken van samenvattingen, boekverslagen of leesteksten moeilijk. De vraag is nu of dat uitzonderlijk is voor deze groep of dat in een populatie van leerlingen zonder ASS dezelfde verhouding zal worden gevonden. Zonder aanvullend onderzoek is dit niet te zeggen.

De meerderheid vindt vaste afspraken bij samenwerkopdrachten prettig. Een kleine minderheid (2 op de 12) geeft aan niet zelf het initiatief te nemen bij deze opdrachten. Bij langetermijnopdrachten plant ruim de helft alles op tijd en geven de anderen aan uitstelgedrag te vertonen.

Niet alle leerlingen met een PB-er ervaren deze begeleiding als ondersteunend of weten waarin ze worden ondersteund. Leerlingen die dat wel weten noemen agendabeheer, planning, sociale omgang/problemen, zorgen voor informatie, hulp bij benaderen docenten.

Hoe zijn deze bevindingen te koppelen aan de literatuur?

Kennis en begrip van de handicap bij leraren zijn belangrijk. Het gebeurt vaak dat een leraar een leerling met ASS als een 'gewone' leerling ziet en zijn of haar gedrag uitlegt als moeilijk of onbeleefd. Om een leerling met ASS goed te helpen en te begeleiden binnen het onderwijs is het belangrijk dat je begrijpt hoe iemand met ASS denkt (Baard, 2006).

Ook uit mijn onderzoek blijkt dat de succeservaringen van PB-ers ontstaan als er begrip is bij de vakdocent en deze bereid is de leerling afzonderlijk bij te staan of zich flexibel op te stellen.

Het probleem met grote, open opdrachten werd al eerder gesignaleerd op de Havo Notre Dame¹⁷. Deze school is een ontwikkeltraject opgestart samen met Fontys. Dat heeft onder andere geresulteerd in een fraai boekje (Wichers-Bots, 2008) waarin heel helder en duidelijk wordt beschreven hoe docenten worstelen om opdrachten autiproof¹⁸ te maken en hoe lastig dat is door werkdruk en grote groepen.

¹⁷ Havo Notre Dame des Anges, school voor Havo, gemeente Ubbergen bij Nijmegen

¹⁸ Autiproof wil zeggen dat een leerling met ASS ermee kan werken en niet vastloopt

Verhoeven (2007) schrijft:

“Het werken aan verbetering van de opvang van ASS-leerlingen komt voor de betreffende leerkrachten bovenop hun reguliere werkzaamheden. Het is eerder een vorm van vrijwilligerswerk dan van deskundigheidsbevordering. Er wordt meestal niet voorzien in faciliteiten voor dit werk (scholingsactiviteiten hiervoor ontbreken in het scholingsplan)”.

Het zich eigen maken en uitvinden hoe je in de les met een leerling met ASS omgaat, is iets waar een docent nauwelijks steun bij krijgt. Dat komt ook omdat elke leerling met ASS uniek is: je kunt geen kant-en-klare oplossing bedenken van te voren. Wat voor ons daarnaast ook zeker speelt is dat veel van onze leerlingen met ASS erg intelligent zijn, waardoor ze een docent op het verkeerde been kunnen zetten. Op een aantal terreinen presteren ze op een hoog niveau en dus zijn de verwachtingen waarschijnlijk te hoog over de mogelijkheden van deze leerlingen. Dat wordt ook beschreven door Scholte (2008) die verwijst naar een artikel van Agnes Burger in het hoogbegaafdenvakblad Talent in maart 2003.

Het is belangrijk dat de persoonlijk begeleider wekelijks een contactmoment heeft met de jongere waarin besproken wordt wat er goed en niet goed is gegaan die week, waar hulp nodig is, bij welke vakken en hoe het contact met klasgenootjes is verlopen (Baard, 2006). Ook in dit onderzoek komt dat naar voren.

Het plannen van huiswerk is voor veel leerlingen met autisme moeilijk (Clijsen, 2006). Dit wordt bevestigd in dit onderzoek: bij 8 van de 19 leerlingen gaat huiswerk maken niet gemakkelijk. Ditzelfde aantal krijgt huiswerkbegeleiding op een (gespecialiseerd) huiswerkinstituut ter ondersteuning.

5.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen zijn nodig en mogelijk voor wat betreft de huidige wijze van onderwijs geven aan en begeleiden van leerlingen met een autismespectrumstoornis op het Stedelijk Gymnasium Nijmegen?

Deelvragen:

1. Welke aanpassingen treffen docenten voor een autistische leerling?

De leerling niet als eerste een beurt geven en extra zorg voor huiswerk noteren worden uit de vragenlijst het vaakst genoemd als aanpassing. Het gestuurd aanbieden van samenwerkopdrachten wordt in mindere mate genoemd. Teksten aanpassen, grote opdrachten anders aanbieden of stappenplannen maken wordt nauwelijks gedaan. Bijna alle docenten geven aan iets te doen met de informatie van de persoonlijk begeleider (PB-er).

2. Welke scholingsbehoeften geven docenten aan om ASS-leerlingen te kunnen begeleiden?

De docenten geven aan dat ze voldoende algemene kennis hebben van ASS. Wat hen ontbreekt is vooral de specifieke aanpak voor die bepaalde leerling.

Docenten noemen niet het anders kunnen aanbieden van open of grote opdrachten of de wijze van begeleiding bij complexe opdrachten.

3. Is het wenselijk explicieter te maken wat van elke docent verwacht wordt tijdens de les bij zo'n zorgleerling?

Docenten geven dit zelf aan door te vragen om handelingsgerichte adviezen in een beknopte vorm: waar heeft dit kind behoefte aan, waar moet ik op letten. Het is dus heel wenselijk om veel concretere aanwijzingen te geven aan docenten.

Ouders, vooral van bovenbouwleerlingen, geven aan dat met name grote en open opdrachten niet goed gaan. Hier meer de aandacht van de docent op vestigen is noodzakelijk. Ook vragen ouders zich af of het huiswerk niet op de ELO kan worden geplaatst.

Ja, het is dus wenselijk veel explicieter en concreter te zijn naar de docent toe.

4. Werkt het huidige model met een persoonlijk begeleider?

Voor een groot aantal leerlingen werkt dit model met een PB-er. Zij benoemen ondersteuning bij agendabeheer, planning, sociale omgang/problemen, zorgen voor informatie bij speciale activiteiten, hulp bij benaderen docenten. Opmerkelijk is dat ook een aantal leerlingen niet (kan) aangeven waarin ze worden ondersteund door de PB-er.

Enkele leerlingen met ASS doorlopen de school zonder noemenswaardige behoefte aan extra ondersteuning binnen school.

Ouders blijken ook grotendeels tevreden over de persoonlijke begeleiding, alhoewel er kritische kanttekeningen te maken zijn. Schatten PB-ers terecht in dat de leerling met minder contact toe kan dan wekelijks? Vanuit de literatuur wordt gesteld dat wekelijks contact nodig is. Of is dit toch ook kindafhankelijk?

Vakdocenten geven aan dat zij gebruik maken van de informatie van de PB-er en dat die informatie invloed heeft op hun benadering van de leerling en een beetje op hun aanpak. Persoonlijk begeleiders zelf geven aan dat hun meerwaarde vooral ligt bij het samen plannen en de leerling behulpzaam zijn in zijn contact met vakdocent en agendabeheer. Daarnaast is een aantal PB-ers met de leerlingen bezig met het reflecteren op het eigen gedrag van de leerling. Ook ervaren ze waardering vanuit de leerling en/of ouders.

Dus de deelvraag is te beantwoorden met ja. Dit model werkt voor de vier groepen respondenten. Kritische kanttekeningen zijn te plaatsen doordat er niet altijd genoeg tijd gevonden wordt om wekelijks een gesprekje te voeren, de leerling niet altijd uit zichzelf dingen vertelt en je dus de juiste vragen moet stellen, wil je problemen voor zijn. Ook het contact met de ouders zou in overleg standaard frequent moeten zijn.

5. Welke informatie dient de PB-er aan de vakdocent door te geven?

Vakdocenten geven aan dat ze behoefte hebben aan instructies over een specifieke aanpak voor de individuele leerling die nodig is binnen de onderwijssetting. Deze informatie moet niet te uitgebreid zijn en liefst op een uniforme manier worden aangeboden.

Ouders geven aan dat vakdocenten te weinig rekening houden met de handicap van hun kind en er soms ook niet voor open staan. Zij willen meer vaardigheden bij de docent in de manier van omgaan met de leerling en meer oog voor sociale rollen en pestgedrag binnen de groep. Meer steun en sturing is nodig bij nieuwe, vrije opdrachten en bij lange-termijnopdrachten. Leerlingen geven aan dat ze ondersteund willen worden in contacten met de vakdocent.

PB-ers dienen dus op een uniforme manier de vakdocent de specifieke aanpak voor die leerling te geven, waarbij duidelijk moet worden aangegeven hoe de docent met de leerling dient om te gaan en waarbij veel aandacht moet zijn voor opdrachten die problemen kunnen opleveren.

6. Welke interventies kan de PB –er uitvoeren?

Uit dit onderzoek blijkt dat veel PB-ers niet weten of de vakdocent de informatie over de leerling gebruikt. Hier is winst te behalen.

De mate waarin een PB-er intervenueert lijkt niet vanzelfsprekend: er wordt informatie gegeven maar niet teruggekoppeld of die informatie ook daadwerkelijk wordt gebruikt.

Er zijn PB-ers die succeservaringen beschrijven van interventies op voorhand bij toetsen regelen, of gedrag doorspreken met de docent. Dat houdt in dat op het niveau van de organisatie (van de toetsen) en op het niveau van de vakdocent door de PB-er ingegrepen kan worden. Het zou goed zijn als meer PB-ers hierin een proactieve rol zouden nemen. Dit verdient duidelijke ondersteuning vanuit het management.

Van belang is ook dat er een betere uitwisseling komt over de rol van de docent bij onder andere groepsopdrachten en samenwerkingsopdrachten en de noodzaak daarvan.

Interventies die nuttig en noodzakelijk zijn:

- Nagaan of de docent de verstrekte informatie toepast: zo nee, actie nodig
- Nagaan welke (afwijkende) opdrachten gegeven gaan worden bij elk vak en de gewenste aanpak doorspreken met de vakdocent
- Nagaan of de toetsing goed geregeld is; zo nee, actie nodig
- Interventies op organisatieniveau bij feesten, uitjes, sportdagen zijn nodig

Beantwoording van de onderzoeksvraag:

De aanpassingen die als nodig en mogelijk uit dit onderzoek naar voren zijn gekomen voor wat betreft de huidige wijze van onderwijs geven aan en begeleiden van leerlingen met een autismespectrumstoornis op het Stedelijk Gymnasium Nijmegen staan vermeld in de volgende aanbevelingen (5.2).

5.2 Aanbevelingen

De conclusies leiden tot de volgende aanbevelingen aan de schoolleiding:

Wat betreft de persoonlijk begeleiders

- Handhaaf begeleiding van een leerling met een autismespectrumstoornis door een persoonlijk begeleider bij leerlingen die hierbij gebaat zijn
- Laat de PB-er informatie verstrekken aan de vakdocent op een uniforme wijze middels een format
- De verstrekte informatie bestaat uit concrete handelingsgerichte adviezen toegespitst op de onderwijssituatie
- Las een vast wekelijks gespreksmoment in
- Ondersteun vanuit het management de PB-er in zijn contacten met de vakdocent door de gegeven handelingsgerichte adviezen tot uitgangspunt van handelen te maken
- Zorg ervoor dat de PB-er kan nagaan of zijn instructies door de vakdocent worden opgevolgd bijvoorbeeld door met de leerling een aantal lessen mee te lopen
- Maak interventies mogelijk door de PB-er wanneer er niet voldoende gehoor wordt gegeven aan de handelingsgerichte adviezen (zoals bij aansturing en organisatie van toetsen, bij samenwerkopdrachten de vorming van de groepjes)
- Laat (regelmatig) contact met de ouders een vast onderdeel zijn van de begeleiding

Wat betreft de vakdocenten

- Laat vakdocenten meer rekening houden met de handicap van een leerling met ASS: opvolgen van de handelingsgerichte adviezen; overleggen met en advies inwinnen bij de PB-er over de leerling en deze informeren over lessituaties
- Maak vakdocenten bewust van de wijze waarop open opdrachten worden aangeboden en begeleid; datzelfde geldt voor samenwerkopdrachten
- School vakdocenten in het duidelijk structuur bieden tijdens de les en het autiproof maken van opdrachten

Wat betreft de organisatie

- Ontwikkel een duidelijke schoolvisie op gymnasiaal onderwijs aan leerlingen met ASS
- Zorg ervoor dat elke docent tijdens de les weet welke leerling ASS heeft
- Zorg ervoor dat elke docent van een ASS-leerling weet wie zijn PB-er is
- Zorg dat een surveillant tijdens een proefwerk weet dat de leerling ASS heeft
- Zorg dat elke docent deze visie hanteert
- Schep duidelijkheid in wat aan maatwerk mogelijk is: zet afspraken op papier welke aanpassingen mogelijk zijn, ook met betrekking tot het examen
- Adviseer zo nodig ouders een extern huiswerkinstituut in de arm te nemen
- Borg de aanbevelingen uit dit onderzoek door ze verder uit te werken in het zorgplan in een plan van aanpak

Aanbevelingen aan de persoonlijk begeleiders

Geef concrete informatie (op basis van dit onderzoek) aan de vakdocent zoals

- Stel een leerling met ASS geen onverwachte vragen
- Spreek gedrag door met de vakdocent tijdens de les met de leerling erbij
- Benadruk de wijze van huiswerk opgeven die werkt voor deze leerling
- Geef het belang aan van informatie op papier bij grotere opdrachten
- Heb aandacht voor regelingen rondom toetsen
- Geef instructie over samenwerking (bv met wie niet)
- Geef instructie over het samenstellen van een groep bij samenwerkopdrachten
- Creëer meer begrip voor het gedrag van de leerling
- Bespreek van te voren (alles rondom) referaten voor de cultuurreis
- Schenk aandacht aan sociale interacties binnen de klas mbt de leerling met ASS

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Ik heb met veel plezier deze vragenlijsten in elkaar gezet en verwerkt.

Dat komt omdat het werken met persoonlijk begeleiders door mij is geïnitieerd en ik nu wel erg benieuwd was naar de opbrengst.

Ook met deze groep ouders heb ik veelal al eerder contact gehad. Onder andere op een lezingenavond met als onderwerp autisme, bij de aanvraag voor een zorgbudget of bij een tussenevaluatie van rugzakbegeleiding. Ik weet hoe betrokken deze ouders zijn en ik was benieuwd naar hun ervaringen.

De vragenlijsten gaven onder de vakdocenten een respons van 43%. Ik vraag me af of deze respons een goede afspiegeling is van wat er leeft onder alle vakdocenten: ik heb het gevoel van wel. De genoemde opmerkingen heb ik de afgelopen maanden van meerdere personen in pauzes en tussenuren teruggehoord.

De respons onder ouders en leerlingen is hoger (60 %). Opmerkelijk is dat 1/3 van deze respons komt van ouders van leerlingen zonder extra begeleiding op school.

Wat jammer is, is dat er uit alle vragen over huiswerk eigenlijk niet echt opvallende conclusies te trekken zijn. De antwoorden die de leerlingen en ouders gaven wijken niet erg af van wat normaal is onder deze leeftijdsgroep. Misschien komt dat door het hoge aantal leerlingen met ASS die het redden zonder extra begeleiding? Ook een mogelijke verklaring kan zijn dat elke leerling met ASS toch ook gewoon een puber is en dat het moeilijk te duiden valt wat er nu anders is dan bij de doorsnee-leerling.

De vragenlijst van de persoonlijk begeleider is oorspronkelijk ook naar de persoonlijk begeleiders van een leerling met ADHD gegaan, maar bij de verwerking heb ik alleen de vragenlijsten van PB-ers van ASS-leerlingen gebruikt. Dat heeft ermee te maken dat er anders vertroebeling van het beeld zou optreden: de overige groepen respondenten kregen alleen vragen in relatie tot leerlingen met autisme. Bovendien bleek dat de begeleiders van leerlingen met ADHD moeite hadden met de vraagstelling van met name vraag 8 en 9 en vulden daar niets invulden.

Bij de verwerking van de vragenlijsten heb ik deze in codes ingelezen in Excel om ze in SPSS te kunnen inlezen. Achteraf was dat eigenlijk alleen nodig voor de vakdocenten (n = 45).

Alleen voor die gegevens heb ik gebruik gemaakt van frequentietabellen. Toch was het aflezen van de gecodeerde informatie op geprinte Excelvellen wel prettig voor alle data. Wat betreft de vraagstelling zou ik achteraf meer geprobeerd hebben dezelfde vragen te laten terugkomen in de vragenlijsten. Wellicht waren de vragen over huiswerk dan duidelijker te interpreteren geweest. Ook zou voor een zorgvuldig onderzoek het noodzakelijk zijn dezelfde vragen over huiswerk aan een vergelijkbare groep leerlingen zonder ASS voor te leggen. Ook zouden de aantallen van die groep dan groot genoeg moeten zijn om een statistisch verantwoorde uitspraak te kunnen doen over het huiswerkgedrag van een leerling bij ons op school. De antwoorden van de leerlingen met ASS zouden dan daartegen af te zetten zijn geweest.

Ik heb veel moeite gedaan de vragen in de leerlingenvragenlijst zorgvuldig te formuleren. Toch bleek achteraf dat vraag 2 ook anders geïnterpreteerd kan worden dan ik bedoeld had: ik wilde een volgorde van noodzaak zien in het antwoord. Leerlingen hadden dan nooit én antwoord “docent zegt het” én antwoord “docent zegt het en schrijft het op het bord” tegelijkertijd kunnen aankruisen. Deze vraag is daardoor eigenlijk mislukt.

Ook vulden veel leerlingen hun leerjaar niet in. De lay-out werkte niet goed. Gelukkig kon ik dan aan de hand van de oudervragenlijst (die in dezelfde envelop terugkwam) vaak toch het leerjaar achterhalen. Dit lukte niet voor alle leerlingen. Wel was duidelijk dat het onderbouw of bovenbouw was. Dit heb ik aangegeven in de data analyse.

Opmerkelijk is dat sommige leerlingen niet weten waarin ze eigenlijk begeleid worden. Het gaat hier om een klein aantal. Betekent dit nu dat ze dit echt niet weten? Of moesten ze van hun ouders de vragenlijst invullen en gingen ze hier in de contramane? Het betreft maar enkele leerlingen, maar wat doe je dan met zo'n antwoord? Ik heb besloten er niet veel aandacht aan te besteden. Maar wellicht was dit juist een heel belangrijk item. Verder bevragen van deze leerlingen zou zinvol zijn. Maar ja, de enquête is anoniem afgenomen.

Het doen van dit onderzoek heeft ertoe bijgedragen dat ik zaken die in gang waren gezet schoolbreed heb kunnen evalueren. Inschattingen over de begeleiding die ik maakte op grond van gesprekken met persoonlijk begeleiders, ambulant begeleiders, ouders en vakdocenten komen behoorlijk goed overeen met de uitkomsten van dit onderzoek. Het steunt me in het idee dat we op de juiste weg zijn en pleit voor voortzetting van de huidige aanpak.

Voor dit onderzoek heb ik gebruik moeten maken van vele competenties zoals het kunnen vooruit denken, vertalen van ontwikkelingen naar de eigen onderwijssituatie, plannen, afwegen, analyseren, meerdere informatiebronnen gebruiken.

Mijn leerpunten liggen vooral op het gebied van de communicatie, zowel schriftelijk als mondeling. Dat bleek uit de bolletjesenquête (competentielijst zorgcoördinator) die ik over mezelf heb ingevuld en die mijn leidinggevende ook over mij heeft ingevuld.

Bij het opstellen van de vragenlijsten maar ook bij het schrijven van dit onderzoeksverslag heb ik hieraan kunnen sleutelen. Tijdens dit proces werd me nog eens goed duidelijk dat een tekst op meerdere manieren geïnterpreteerd kan worden en dat de wijze van formuleren dus voldoende aandacht moet krijgen. Bij de vragenlijsten heb ik veel moeite gedaan de vragen helder te formuleren, door mezelf af te vragen: wat wil je nu precies weten en hoe formuleer je dat dan? Daarna heb ik ze besproken met anderen en kwam ik erachter dat ondanks mijn zorgvuldigheid in het formuleren er toch nog vragen tussen zaten die voor meerdere uitleg vatbaar waren. Voor mij is het ook van belang een geschreven stuk een tijdje weg te leggen en het niet in één keer te willen schrijven. Door er dan opnieuw naar te kijken, kan ik bepaalde gedachtecronkels er al uithalen of hiaten opvullen waardoor een helderder tekst ontstaat. Ik heb me voorgenomen voortaan na het schrijven van een stuk het een poosje weg te leggen, het daarna opnieuw te bekijken en eventueel het ook met anderen te bespreken voordat ik het publiceer of verstuur. Dat levert een hogere kwaliteit op. Bij het verzenden van e-mails gebruik ik die strategie ook.

Aan de competentie mondelinge communicatie heb ik tijdens het kleine onderzoek van vorig jaar al kunnen werken, toen ik vijf persoonlijk begeleiders heb geïnterviewd. Ik had me voorgenomen door te vragen om informatie boven tafel te krijgen. En dat is me aardig gelukt. Na afloop gaven twee van de vijf PB-ers aan dat het gesprek hen hielp zaken voor zichzelf te verhelderen. Dat betekent voor mij dat ik bij het aansturen van de persoonlijke begeleiders de verworven inzichten goed kan gebruiken. Voor mij is van belang dat ik de ander de ruimte laat om te praten, niet te snel zelf wil invullen en inga op wat de ander vertelt.

Ook het literatuuronderzoek (het gedeelte over inclusie vond ik erg verhelderend) helpt me de invoering bij ons op school in een breder kader te zien en daar ook in mondelinge communicatie gemakkelijker mee om te gaan. Van belang is dat je je kunt inleven in de gedachtegang van de ander. Door dit onderzoek kan ik reacties van docenten beter in hun context plaatsen en hun weerstand bespreekbaar maken.

Nawoord

Sinds 2003 stimuleert de overheid in Nederland inclusief onderwijs. Dat houdt in dat kinderen met een handicap zoveel mogelijk naar het reguliere onderwijs gaan en dat de overheid dit ondersteunt door deze leerlingen een extra financiering mee te geven (rugzakje) waardoor binnen het reguliere onderwijs extra faciliteiten kunnen worden bekostigd.

Het gevolg hiervan is dat een diagnose van belang wordt om extra financiering te kunnen verkrijgen. Aan de andere kant zijn er ouders die hun kind geen stempel willen laten opdrukken, terwijl het kind eigenlijk wel extra begeleiding nodig zou hebben. Door volle klassen en de (on)mogelijkheden die een school heeft een leerling met een autistische stoornis zonder diagnose (en zonder extra financiering) extra te begeleiden levert dit een spanningsveld op. Naast leerlingen met ASS neemt het aantal leerlingen met depressieve neigingen, eetstoornissen, scheidingsperikelen, samengesteld-gezin-perikelen en dergelijke ook enorm toe. Een mentoraat kan een zware belasting (in tijd) zijn voor een docent. Daarnaast hebben we op het Gymnasium te maken met veel slimme leerlingen die nooit geleerd hebben te leren (trial and error, oefenen door vallen en opstaan) omdat het hen altijd erg gemakkelijk afging en daar halverwege hun schoolloopbaan last van krijgen. Voor begeleiding van deze slimme leerlingen lopen bij ons op school begeleidingstrajecten (verbreding, POP en TOP¹⁹) die ook een groot beroep doen op extra inzet van faciliteiten en tijd van docenten. De mogelijkheid tot inzet van persoonlijk begeleiders voor leerlingen met ASS en ADHD is eindig. Hopelijk is tegen die tijd het aantal vakdocenten dat binnen de klas voldoende ondersteuning weet te bieden groot genoeg.

Ik wil bij dezen een ieder die heeft meegeholpen aan dit onderzoek van harte hiervoor bedanken. Mijn dank gaat uit naar diegenen die de vragenlijsten hebben ingevuld: zij hebben het mogelijk gemaakt dat ik dit onderzoek op deze wijze kon uitvoeren. Bij naam wil ik noemen drs. Harrie van Steen, voor zijn ondersteuning en meedenken op cruciale momenten, en mijn begeleider van Fontys, drs. Chris van Ommeren, voor zijn prettige manier van coachen tijdens dit onderzoekstraject.

¹⁹ Verbreding: leerlingen worden op basis van testen in klas 1 geselecteerd hieraan deel te nemen. Zij mogen tijdens lessen werken aan een eigen project, hebben daarvoor een eigen begeleider en presenteren datgene wat ze gedaan hebben aan het eind van het jaar. POP en TOP-begeleiding is ontwikkeld voor leerlingen met motivatieproblemen. Het houdt in het voeren van een aantal gesprekken individueel (pop) of in een groep leerlingen (top) met als doel te werken aan de intrinsieke motivatie van de leerling voor schoolse zaken.

Literatuur

Autisme.nl (2010). Prevalentiecijfers, binnengehaald op 29 maart 2010 van <http://www.autisme.nl/Prevalentiecijfers%20Autisme.html?mnu=tmain100:shome&s=1&l=nl&t=1193826592>

Autisme.nl (2010). Autisme in het kort, binnengehaald op 2 mei 2010 van <http://www.autisme.nl/autismealgemeen.html?mnu=tmain100:sovaut50&s=1&l=nl>

Baard, M., Elst, D. van der, & Leijenhorst, M. van (2006). *Ongewild lastig, in de puberteit en adolescentie*. Huizen: Pica

Bruin, C. de, et al (2006). *Autisme in het voortgezet onderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Chan, J., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders* 3, pp 876–889

Clijisen, A, & Leenders, Y (2006). *Leerlingen met autisme in het voortgezet onderwijs, een praktische gids voor docenten, mentoren en zorgcoördinatoren*. 's-Hertogenbosch: KPCgroep

Efferen-Wiersma, E., Veer, K., Vos, J., & Zwijnenburg, C. (2007). *Wijzer Onderwijs: Autisme VO*. Rotterdam: CED Groep

European-agency.org (2010). *Country-information United Kingdom*. Binnengehaald op 3 april 2010 van <http://www.european-agency.org/country-information/united-kingdom-england/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>

Groeneweg, B. (2009). *Collectief inclusief*. Binnengehaald 1 april 2010 van de website: <http://www.onderwijsweb.nl/dossiers/inclusie/Pages/Collectiefinclusief.aspx>

Harinck, F. (2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Windesheim OSO-boeken, nr. 6. Antwerpen: Garant.

Heeringa, N., Hermans, E., & Mulder, A. (2006) *Visie op inclusief onderwijs*. Binnengehaald op 1 april 2010 van <http://www.design-for-all.nl/smartsite.dws?id=127531>

Inclusiefonderwijs.be (2010). Binnengehaald op 3 april 2010 van <http://www.inclusiefonderwijs.be/ION/concreet.html>

Meijer, S., & Verhulst, F.C. (2006). *Hoe vaak komt autisme voor en hoeveel mensen sterven eraan?* Binnengehaald op 25 januari 2010 van [http://www.nationaalkompas.nl/ Gezondheid en ziekte/Ziekten en aandoeningen/ Psychische stoornissen/Autisme](http://www.nationaalkompas.nl/Gezondheid%20en%20ziekte/Ziekten%20en%20aandoeningen/Psychische%20stoornissen/Autisme) (Publicatiedatum:19 juni 2006)

Meijer, C. (2004). *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. European Agency for Development in Special Needs Education. September 2004 ISBN: 87-91500-38-9 (Electronic only)

Meijer, C. (2009). *Europees perspectief op Inclusief onderwijs* (powerpointpresentatie) binnengehaald op 1 april van de website www.drempelweg.nu

Michailakis, D. & Reich, W.(2009). Dilemmas of inclusive education. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche sur le Handicap* Volume 3, Issue 1, January-March 2009, pp 24-44

NRC Handelsblad (11 februari, 2010). Prikkelbaar kind als ziek gezien. Redactie wetenschap.

Peeters, T., & Quak, G. (2003). *Het Aspergersyndroom: Autisme in het regulier en speciaal onderwijs: praktische gids voor leraren en begeleiders*. Fontys OSO-reeks, nr. 4. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Ponte, P. (2002). *Onderwijs van eigen makelij*, procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen. Soest: Nelissen.

Quak, G., & Smeets, K. (2003). *Autisme is zo gek nog niet: ondersteunend handelen bij vormen van autisme*. Amersfoort: CPS.

Scholte, F. (2008). *Autisme als hype*. Binnengehaald op 25 januari 2010 van <http://home.deds.nl/~f.scholte> (Publicatiedatum april 2008. In verkorte versie verschenen in de Volkskrant op 1 december 2007)

Steinhaus, M. (2009). *Ein Team in der Schule: Rahmenbedingungen für Schulbegleitung*
Lezing gehouden op de conferentie Schule von A bis Z, „Autismus“ bis „Zeugnis“ in Wolfsburg, Duitsland, op 20 Juni 2009. Binnengehaald 3 april van <http://www2.autismus.de/pages/tagung-schule-von-a---z-am-20.06.2009.php>

Sun, X. & Allison, C. (2010). A review of the prevalence of Autism Spectrum Disorder in Asia. *Research in Autism Spectrum Disorders* Volume 4, Issue 2, April-June 2010, pp 156-167

Verhoeven, M. J. E. (2007). *De totstandkoming van onderwijs- en zorgarrangementen op maat in het regulier voortgezet onderwijs voor leerlingen met een autisme spectrumstoornis (ASS)* Uit de reeks: 'Werkwijzer', een projectbeschrijving van Onderwijsconsulenten+ . ACTB/Onderwijsconsulenten(+), Den Haag . Van Kampen Reproservice, Zoetermeer

Vermeulen, P. (1999). *Brein bedriegt; als autisme niet op autisme lijkt*. Culemborg: Centraal Boekhuis

Wichers-Bots, J., Haasen, M. (2008). *Naar een anti-vriendelijke school, leerlingen met autisme en open opdrachten*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Andere bronnen:

DVD (2005) *Ivo, een jongen met Asperger in het VO*, Landelijk Netwerk Autisme

DVD (2007) *Ben X, Film over een jongen met autisme*, Eyeworks

Index bijlagen

Index bijlagen	52
Bijlage 1 Vragenlijst vakdocent	53
Bijlage 1a Respons vakdocenten gecodeerd in excelbestand op CD-rom	53
Bijlage 1b Frequentietabellen respons vakdocent zie CD-rom	53
Bijlage 1c Antwoorden op open vragen in vragenlijst vakdocent.....	57
Bijlage 2 Vragenlijst persoonlijk begeleider	61
Bijlage 2a Respons PB-er uitgewerkt in excelbestand zie bijgevoegde CD-rom	61
Bijlage 2b Antwoorden open vragen vragenlijst persoonlijk begeleiders.....	67
Bijlage 3 Vragenlijst ouder	69
Bijlage 3a Respons ouder in een excelbestand op CD-Rom	69
Bijlage 3b Antwoorden open vragen oudervragenlijst.....	75
Bijlage 4 Vragenlijst leerling	81
Bijlage 4a Respons leerling in een excelbestand op CD-Rom.....	81
Bijlage 4b Antwoorden open vragen vragenlijst leerling	87

Bijlage 1 Vragenlijst vakdocent

Bijlage 1a Respons vakdocenten gecodeerd in excelbestand op CD-rom

Bijlage 1b Frequentietabellen respons vakdocent zie CD-rom

Bijlage 1c Respons open vragen vakdocenten (na deze vragenlijst)

Vragenlijst vakdocent

Zoals uitgelegd in de Novae Res van deze week is dit een vragenlijst ten behoeve van mijn onderzoek (wat is de huidige stand van zaken wat betreft ons onderwijs aan leerlingen met een autismespectrumstoornis).

Zou je de vragenlijst **binnen een week** willen invullen en retourneren in mijn **postvak (8)**?

Alvast bedankt voor je tijd.

Ine

Wil je een kruisje zetten in het hokje van je keuze?

1	Ben je bekend met de problemen waar een leerling met autisme (vaak) tegen aanloopt in de onderwijssituatie?	ja	nee	een beetje
2	Heb je in de afgelopen jaren lesgegeven aan een leerling met een autistische stoornis? (bij nee ben je nu klaar; graag toch inleveren → postvak 8)	ja	nee	
3	Had/heeft deze leerling een persoonlijk begeleider (PB-er)?	ja	nee	weet niet
4	Heb je informatie over de leerling ontvangen van de PB-er? (bij nee ga door met vraag 8)	ja	nee	
5	In hoeverre is deze informatie van invloed geweest op			
	- je houding naar de leerling toe	geen invloed	beetje invloed	veel invloed

	- je aanpak tijdens de les	geen invloed	beetje invloed	veel invloed
6	Was de informatie van de PB-er concreet genoeg om te kunnen gebruiken bij (de voorbereiding van) de les ?	ja	nee	deels
7	Welke informatie/ondersteuning heb je gemist en had je wel nodig? (evt onderaan vervolgen) 			
8	Benader je leerlingen met ASS tijdens de les anders dan leerlingen zonder ASS?	ja	soms	nee

Vervolg op achterkant.....

9	Van welke van onderstaande aanpassingen heb je tot nu toe gebruik gemaakt bij je onderwijs aan een leerling met ASS?			
a	- een bepaalde plaats in de klas gegeven	ja	soms	nee
b	- niet als eerste een beurt gegeven	ja	soms	nee
c	- ander bordgebruik (bv vaste indeling)	ja	soms	nee
d	- extra aandacht gehad voor noteren huiswerk	ja	soms	nee
e	- teksten aangepast (aangeboden met weinig ballast)	ja	soms	nee
f	- samenwerkopdrachten gestuurd aangeboden	ja	soms	nee
g	- “bedenk-zelf-vragen” gedoseerd of anders aangeboden	ja	soms	nee
h	- een grote open opdracht op andere wijze aangeboden	ja	soms	nee
i	- een stappenplan gemaakt (opdracht opgeknipt)	ja	soms	nee
j	- ondersteunende regels op gedrag nodig gehad	ja	soms	nee
k	- anders nl			
l	- anders nl			

Vraag 10

Heb je (aanvullende) opmerkingen, tips, ervaringen aangaande dit onderwerp?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Dank voor het invullen. Graag retour in postvak 8.

Ine

Bijlage 1c Antwoorden op open vragen in vragenlijst vakdocent

Vraag 7 Welke informatie heb je gemist en had je wel nodig?

- r3 Soms niet tijdig of onvoldoende op de hoogte gebracht
- r4 Soms ontbrak een duidelijke gedragslijn voor alle docenten (bv hoe om te gaan met groepsopdrachten)
- r6 Niet iets gemist, maar gaandeweg leer je een II beter kennen, is er sprake van ontwikkelingen waardoor je soms tegen nieuwe barrières aan kunt lopen
- r7 Gebruik medicijnen
- r14 Leerling kan zich niet concentreren – wat te doen??
- r15 Soms is het fijn te weten wat de leerling nu eigenlijk mankeert en hoe er mee om gegaan moet worden! Alleen de aanduiding –a- in de agendalijsten is te vaag!
- r18 Vaak teveel info die te weinig concreet is of zo gedetailleerd dat het onmogelijk is met zoveel do's en don'ts rekening te houden
- r19 Het was afdoende
- r20 Tja in 1 klas zitten 5 a-II'n, alle 5 verschillend
- r22 Pragmatische aanpaktips; iedere ASS-II is anders, die details moet je wel weten
- r25 Ik mis geen informatie, maar in sommige gevallen "moet" je wel erg veel doen om deze

- leerlingen bij de les te houden, te controleren, te instrueren. Voor mijn gevoel komen de gewone leerlingen soms te kort
- r27 geen
- r28 Niet alle PB-ers geven informatie
- r29 Hoe moet ik een les structureren voor een leerling met PDDNOS?
- r35 Moeilijk om aan te geven: elke PB-er is verschillend
- r39 Wat werk niet, wat werkt wel; conclusies uit contact II en PB-er
- r43 Niet echt specifiek. Met de komst van een zorgcoördinator is er ook meer kennis gekomen over autismespectrumstoornis. Hiermee samen ben je in staat de II specifieker te benaderen
- r44 Soms nog meer concrete informatie over hoe II n aan te pakken

Vraag 8a Benader je II n met Ass tijdens de les anders dan andere II n?

- r1 Bedachtzamer benaderen, wel eens wat door de vingers zien, vaak oogcontact zoeken, met gebaren werken bij gedragcorrectie
- r3 Duidelijk aanspreken; navragen of alles goed genoteerd is
- r4 Me explicieter en dwingender uitdrukken, zeer concrete instructies geven;soms ook bewust een geintje maken en proberen ze te “kietelen”
- r5 Ik probeer in de gaten te houden of het ook voor deze II helder is; misschien soms iets meer door de vingers zien qua gedrag
- r6 Door rekening te houden met het soort autistisch probleem waar ze tegenaan lopen, voor zover mogelijk
- r7 Meer aandacht en begrip
- r9 Letten op: noteren huiswerk, maken van groepjes (bij II n zetten die evt kunnen helpen), monitoren of groepsworkjes of samenwerking loopt en evt meer begeleiden; bij werkstukken kleinere stappen indien nodig
- r11 Ik houd zo’n II vanuit mijn ooghoeken in de gaten; daar waar nodig een opmerking of aangeven na de les of tijdens werkmoment een extra toelichting, uitleg te geven
- r12 Ze bij de les houden, extra aandacht voor of ze alles wel meekrijgen, bv aandacht voor opschrijven van huiswerk in agenda
- r13 Extra in de gaten houden of ze alles volgen of ze op tijd aantekeningen maken of ze hun huiswerk goed noteren
- r14 Leerling kan agressief worden, lees ik: blijf zeker rustig, geef geen aanleiding
- r15 Afhankelijk van hoe ik de leerling ervaar wat voorzichtiger, evt. wat minder direct!
- r16 Regelmatig persoonlijk contact; geen klassikale vraag
- r17 Rustiger; beter luisteren naar opmerkingen van hen; laten merken dat je aandacht voor ze hebt
- r19 Vaker controleren of alles duidelijk is en bv in agenda staat. In de gaten houden bij groepsopdrachten. Bewust koppelen aan geschikte (practicum-)partner. Niet (te vaak) klassikaal vragen stellen (zeer afhankelijk van de leerling)
- r20 Dat wil ik niet; ik ben docent, geen psychiater
- r21 Extra opletten of deze leerling zijn huiswerk noteert; rustiger reageren op onaangepast gedrag en dan uitleggen wat er verwacht wordt
- r22 Iets meer aandacht (als tijd het toelaat)
- r25 Ik benader ze persoonlijk, individuele controle mbt boek, schrift op tafel, huiswerk noteren, instructie begrepen; rustig benaderen
- r27 Persoonlijk aanspreken
- r28 Geen woordgrapjes/figuurlijk taalgebruik; niet tijdsplanning in de les veranderen, gestructureerde uitleg; zelf groepjes indelen en daarbij rekening houden met de vraag

- of de autistische leerling wel samen moet werken
- r29 Ik geef ze minder vaak een beurt; als ze daar moeite mee hebben, hoeven ze niet te presenteren; extra uitleg geef ik 1-op-1.
- r30 Meer geduld, nog duidelijker in opdrachten (tenminste mondelinge), soms haast bevelen, geen verwarrende woorden als “even”(wees nu even stil), gesloten vragen
- r33 Gericht aanspreken, aangeven, aanwijzen
- r35 Ik check vaker of hij/zij het begrijpt; geef soms de opdracht schriftelijk mee; zorg voor meer veiligheid en begrip bij anderen
- r36 Voorzichtiger met aanspreken, duidelijker zeggen wat ik bedoel en niet met een grapje of een opmerking die nog geïnterpreteerd moet worden
- r37 Als ik zie dat ze dingen verkeerd oppakken of begrijpen probeer ik het hen rustig nogmaals uit te leggen; of juist heel direct, afhankelijk van het kind
- r38 Extra aandacht in de vorm van: navragen of het duidelijk is wat ze moeten doen, hoe ze het moeten doen etc; meer moeite doen om met ze4 in contact te komen; letten op geven van veel positieve feedback; extra aandacht voor plaats in de klas, dus naast een leerling waar het goed mee klikt
- r39 Benadering is afhankelijk van instructie PB-er
- r42 Ik ben soms wat milder, soms wat strenger (lo-docent)
- r43 Indien blijkt dat de autistische leerling iets niet aankan bv te veel keuze, te druk e.d dan probeer je de situatie voor die leerling aan te passen (lo-docent)
- r44 Wat meer aandacht voor aanpak; checken of het huiswerk wordt genoteerd of hij/zij het werkschrift goed invult

Vraag 9 k,l Van welke andere aanpassing heb je tot nu toe gebruik gemaakt?

- r43 Ll even terug laten trekken en er weer bijhalen (lo-docent)

Vraag 10 Aanvullende opmerkingen

- r1 Niet elke autist vraagt mijn speciale aandacht tijdens de les, sommigen wel
- r4 Het is mijn overtuiging dat autisten net gewone mensen zijn, alleen ze permitteren zich teveel vrijheid en ze nemen het recht om zich af te sluiten voor hun omgeving. Die vrijheid moet zo duidelijk en direct mogelijk ingeperkt worden en tegelijkertijd moet je autisten duidelijk maken dat de omgeving niet per definitie bedreigend of vervelend is.
- r5 Nu veel problemen met bepaalde leerling, krijg geen contact met hem op het storende moment zelf en heb hem al diverse keren in de studieruimte laten werken voor zichzelf
- r15 Er wordt nog wel eens van docenten verwacht dat ze halve psychologen zijn en derhalve weten hoe met autisten om te gaan. Dat is dus niet zo! Daarnaast moet er meer aandacht zijn voor het aantal zorgleerlingen per klas. Teveel is dodelijk voor de “normale” leerlingen.
- r18 ASS-leerlingen meer benaderen als gewone leerlingen. Laat eventuele extra’s qua begeleiding en/of aanpak van problemen maar aan de rugzakbegeleider over. Met beetje goede wil en flexibiliteit van de docent en daarbij handelen zoals altijd bij iedereen werkt m.i. het beste
- r19 Een aantal van bovenstaande punten doe ik altijd al

- r20 Ad 9: ik vind het veel te veel gevraagd in een klas met/van 30 lln; een aantal jaren geleden werd er via de mentor door ouders gemeld dat ik (als vakdocent) te weinig aandacht gaf aan hun kind; er moet wat mee, maar niet zo! Een blinde jongen in de klas hebben dat vind ik ook moeilijk maar.... dat lukt beter; we leiden op voor na 't diploma! Niet tot!!!
- r21 Ad 9: ik weet niet zeker of dat bij deze leerling nodig is, het zet me wel aan het denken.
- r22 Tijd blijft een lastig punt: hoeveel tijd kun je in je les besteden aan een ASS-II voordat het ten koste gaat van anderen?
- r25 Het is best lastig om in een volle klas extra tijd/aandacht te geven aan deze "speciale" leerlingen; soms schiet de extra aandacht die je hoort te geven erbij in, omdat andere zaken aandacht vragen
- r27 Ik ervaar geen problemen met ASS-ers; lessen zijn gestructureerd. Volgens mij ervaren ASS-ers ook geen problemen met mij of mijn vak. Gestructureerd lesgeven, duidelijk huiswerk opgeven en zorgen dat het in de agenda komt. Zakelijk benaderen en niet te "dichtbij" komen, voorspelbaar zijn, serieus nemen, niet betuttelen.
- r29 Ik bied al mijn leerlingen een heldere structuur: een planner + op het linkerbord staat wat we die les gaan doen. Maar is het bij de uitleg van stof ook belangrijk om een bepaalde structuur aan te houden? Maakt het eigenlijk uit of ik eerst een voorbeeld geef en dan de regel of juist viceversa?
- r30 Misschien een bekende: je hebt niet altijd tijd om stof of opdrachten aan te passen voor deze leerlingen. Ook is de ene ASS-leerling de andere niet. Soms heb ik het idee dat ik niet genoeg in huis heb om zo'n leerling passend onderwijs te geven en ik denk dat dat voor meer collega's geldt, dus vraag ik me soms af of sommige ASS-leerlingen hier wel op hun plaats zijn
- r34 Als C ook te maken met ASS-lin; wat ik van ze verlang moet heel concreet en duidelijk zijn, bijna aansturen in S1-directief. Dat maakt het lastig op een gymnasium waar we lin zelf keuzes willen laten maken en zelf willen laten nadenken
- r40 Ik heb moeite met structurele versimpeling in leerstof, presentatie, probleemstelling. Het vermogen informatie te verwerken van een bepaalde complexiteit is een essentieel bestanddeel van het curriculum en het te bereiken vaardigheidsniveau. Daaraan mag je geen concessies doen. Het zou anders liggen als het allemaal als tussenstap gebeurde: andere teksten, andere presentatie etc als opstap voor de leerling, met de bedoeling dat hij uiteindelijk gewoon de niet bewerkte bronnen weet te hanteren. Valt dit einddoel niet te bereiken dan is het spijtig, maar moet je het eenvoudig constateren en niet camoufleren. Zo'n alternatief programma vraagt overigens nogal wat extra werk, organisatie en administratie van de docent. Daar zal facilitering tegenover moeten staan, al was het maar om te voorkomen dat docenten in de verleiding raken aan al hun leerlingen een versimpeld programma aan te bieden. Overigens: wat doen we met die leerlingen die eveneens moeite hebben met complexe teksten, probleemstellingen etc maar een diagnose moeten ontberen?
- r42 In een gymles is het toch anders. Ik probeer individueel tips te geven. Ik houd rekening met de groep
- r43 Workshop vorig jaar met oa deze materie is zeer goed en leerzaam

Bijlage 2 Vragenlijst persoonlijk begeleider

Bijlage 2a Respons PB-er uitgewerkt in excelbestand zie bijgevoegde CD-rom

Bijlage 2b Antwoorden open vragen vragenlijst persoonlijk begeleider (na vragenlijst)

Vragenlijst Persoonlijk begeleider

Hoi collega,

In het kader van mijn onderzoek bevraag ik je als vakdocent maar ook als persoonlijk begeleider. Het gaat in dit onderzoek vooral om de begeleiding van leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS), maar omdat een aantal aspecten van de begeleiding ook opgaan voor de begeleiding van de AD(H)D-ers wil ik dat ook meenemen in dit onderzoek.

Vandaar dat ik deze vragenlijst uitzet bij alle persoonlijk begeleiders van een cluster-4 leerling. Vind je dat een aspect eigenlijk niet opgaat voor een leerling met AD(H)D maar wel voor een leerling met ASS (en omgekeerd) wil je dat dan even aangeven?

Alvast bedankt voor je bijdrage.

Ine

De begeleiding (antwoorden svp aankruisen)

1. Hoeveel leerlingen met ADHD begeleid je op dit moment?

1	2	3
---	---	---

En hoeveel leerlingen met ASS?

1	2	3	4
---	---	---	---

2. Heb je voor de leerling een *vast moment in de week* voor begeleidingsgesprekjes?

ja	nee
----	-----

Als nee, waarom niet?

- ☐ liever flexibel spreiden over de week
- ☐ rooster biedt geen vast moment als mogelijkheid
- ☐ anders nl

ja	nee
----	-----

3. Heb je *wekelijks* een begeleidingsgesprekje?

--	--

Als nee waarom niet?

- is niet nodig omdat ll het goed doet
- is niet nodig omdat
- moet eigenlijk wel, maar lukt niet (werkdruk)
- anders nl

4. Hoe vaak heb je contact met één of meerdere vakdocenten van jouw leerling (buiten de rapportvergadering)?

er is een vaste afspraak voor contact bv elke maand een keer	Regelmatig nl 	Alleen als er aanleiding toe is
--	---	---------------------------------

5. Hoe verloopt dat contact het meeste?

per mail	mondeling
----------	-----------

6. Voel jij je voldoende in staat de vakdocent te informeren over de leerling?

ja, ik weet inmiddels waar de leerling tegenaan loopt	nee, mijn kennis is te beperkt	anders nl
---	--------------------------------	------------------------------

7. Gebruikt de vakdocent jouw informatie over de leerling?

ja	nee	weet ik niet
----	-----	--------------

8. Wat voor soort informatie geef jij aan de vakdocent?

a	algemene informatie over de stoornis	ja	nee	soms
b	de specifieke problemen waar deze leerling tegenaan loopt	ja	nee	soms
c	sterke, zwakke kanten van de leerling	ja	nee	soms
d	hoe om te gaan met de leerling tijdens de les	ja	nee	soms
e	manier van instructie geven tijdens de les	ja	nee	soms
f	manier van huiswerk opgeven	ja	nee	soms
g	gewenstheid aanpassen van opdrachten	ja	nee	soms

9. Op welk moment geef je informatie aan de vakdocent?

a	al meteen aan het begin van het schooljaar	ja	nee	soms
b	alleen als de situatie dat vereist	ja	nee	soms
c	ook als de situatie dat vereist			
c	als nodig naar aanleiding van gesprekje met de leerling	ja	nee	soms
d	naar aanleiding van vragen van vakdocent	ja	nee	soms
e	ik geef docenten heel concrete, toepasbare aanwijzingen	ja	nee	soms

10. Lukt het je problemen vóór te zijn door jouw informatie aan de docent?

ja	nee	soms
----	-----	------

11. Kun je een voorbeeld geven van een situatie waarin jij mogelijke problemen voorkomen hebt door informatie aan een docent te geven?

.....

12. Kun je een voorbeeld geven van een situatie waarin het mis ging doordat vakdocenten jouw informatie niet toepasten?

.....

.....

.....

.....

Contacten met de ouders

13

Hoe vaak heb je (gemiddeld genomen) contact met de ouders van de leerling? (svp aankruisen)

- ☐ dagelijks
- ☐ wekelijks
- ☐ tweewekelijks
- ☐ maandelijks
- ☐ tweemaandelijks
- ☐ driemaandelijks
- ☐ minder dan driemaandelijks

14

Draagt dit contact met de ouders bij aan een betere begeleiding van de leerling?

ja	nee
----	-----

Zo ja vanwege (meerdere antwoorden mogelijk)

- hun expertise,
- hun inzet thuis bij schoolwerk ,
- een gezamenlijke aanpak (school en thuis),
- het doorgeven van signalen thuis en die dan doortrekken naar school.
- anders nl

.....

15

Vind je dat een vast contact tussen persoonlijk begeleider en ouders standaard onderdeel van de begeleiding zou moeten zijn?

ja	nee
----	-----

Leg uit waarom (vervolg achterzijde)

.....

.....

.....

.....

.....

Jij als begeleider

16

Wat zie je zelf dat jouw meerwaarde is voor de leerling?

- de agenda bijhouden lukt de leerling nu wel
- samen plannen
- namens de leerling met de vakdocent spreken
- de leerling helpen stappen te zetten naar de vakdocent toe
- de leerling waardeert mijn hulp
- meer nl

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17

Wat vind je moeilijk in de begeleiding?

- het gesprek zelf met de leerling
- weten/erachter komen wat nou precies lastig is voor de leerling,
- adequate hulp kunnen bieden,
- contact met de ouders,
- het is vaak achter de feiten aan lopen
- anders nl

.....

.....

.....

.....

Wil je de ingevulde vragenlijst in mijn postvak (8) doen?

Bedankt voor je tijd! Ine

Bijlage 2b Antwoorden open vragen vragenlijst persoonlijk begeleiders

(r= respondentnummer)

vraag 2 anders

- r1 2 vaste momenten per week
- r8 anders mist de leerling altijd dezelfde les

vraag 3 anders

- r1 2 vaste momenten per week
- r3 Ik mijdt gesprek
- r8 1 leerling is niet nodig; soms niet nodig soms vanwege rooster/werkdruk niet mogelijk (3 leerlingen, elk anders)
- r9 is niet nodig omdat Ik het goed doet (B.); is niet nodig omdat Ik een beroep op mij doet indien nodig

vraag 4 anders

- r8 alleen als er aanleiding toe is en dat is vrij vaak bij 1 leerling, bij een ander wat minder vaak, bij nr 3 vrijwel niet
- r9 bij vragen of opmerkingen van betreffende leerling

vraag 5 toegevoegd

- r8 per mail bij bepaalde incidenten of via een cc-tje wordt ik op de hoogte gehouden

vraag 6 anders

- r8 ik weet wel waar de leerling tegenaan loopt maar de leerling is vrij star, waardoor het lastig is hem goed te begeleiden

vraag 11

- r1 docent aangegeven: Ik geen onverwachte vragen stellen
vakdocent opgezocht en Ik besproken, daarna met Ik erbij gedrag tijdens les, zelf werken doorgenomen
- r2 toetsen in Word voor blinde jongen; luistertoetsen
- r5 meer begrip voor gedrag van de leerling
- r4 het geven van een korte instructie waarbij de agenda wordt ingevuld
- r8 bij een van mijn leerlingen zit een andere leerling in de klas die hem niet ligt. Ik geef aan dat die 2 beter niet kunnen samenwerken
- r10 referaten tijdens de cultuurreizen voorbespreken

vraag 12

- r1 geen info op papier bij grotere opdrachten
geen aparte aandacht voor groepsvorming bij samenwerkopdrachten (Ik zelf laten kiezen)
- r4 zie 11. Dat gaat het vaakst niet goed. Door de drukte is er niet voldoende aandacht voor de leerling in een les

vraag 13 wisselt per leerling komt voor bij r1 en r6 die elk 3 Ik begeleiden

vraag 14 anders

- r1 belangstelling tonen;elkaars inzet zien en noemen/roemen
toelichten grenzen,mogelijkheden school

vraag 15

- r3 hangt van situatie af
- r4 ouders kennen hun kind het beste en hebben ook het meest met de specifieke problematiek te maken.
De PB-er is het meest op de hoogte van schoolzaken: zij kunnen/moeten elkaar optimaal aanvullen
- r5 in mijn geval gaat het erg goed; alleen contact als zaken mis lopen
- r6 samenwerking
- r7 zie vraag 14
- r8 hangt af van stoornis van leerling, van ouders ...

- r9 ligt een beetje aan de situatie en de leeftijd van de leerling

vraag 16 anders

- r1 Il leert weerbaarder te worden, te reflecteren
voor mij: ouders waarderen hulp; ik krijg feedback van ouders/AB-er/zorgc;toename eigen kennis vaardigheden
- r2 inzetten andere vormen van hulp (PGB-traject)
handicapverwerking
feedback op gedrag
- r4 de meerwaarde is voor de leerling niet direct zichtbaar; het zit vooral in het voorkomen van problemen
- r7 ik vind mijn meerwaarde moeilijk waarneembaar (Grs)
- r10 rustpunt in de week; organisatie vd week doornemen; grote projecten begeleiden (referaten, pws, stages)

vraag 17 anders

- r1 Il weet/vertelt niet alles vanuit zichzelf, dus je moet de juiste vragen stellen
mijn grenzen aan de begeleiding kennen en voor de Il inschatten
- r2 tijd is beperkt, je kunt niet altijd geven wat je wilt
- r4 uiteraard is dit per leerling verschillend, maar met name de leerling zelf laten inzien wat hij niet goed kan en daarbij hulpvragen stellen is het moeilijkst
- r5 het gaat behoorlijk goed dus ik vraag me af wat ik nog meer kan doen
- r8 leerling is star, heeft zijn eigen overtuigingen is daar moeilijk vanaf te brengen
- r10 dat ik soms tegen een muur aanloop: "ik doe het altijd zo en blijf het zo doen" (starheid leerling)

Bijlage 3 Vragenlijst ouder

Bijlage 3a Respons ouder in een excelbestand op CD-Rom

Bijlage 3b Antwoorden open vragen vragenlijst ouder

Nijmegen, 8 december 2009

Geachte ouder,

Als zorgcoördinator probeer ik door middel van onderzoek in beeld te brengen hoe het onderwijs aan leerlingen met een autismespectrum stoornis (ASS) op dit moment vorm krijgt bij ons op school. Ik bevraag docenten, persoonlijk begeleiders van een leerling met ASS, ouders en leerlingen met een autisimestoornis.

Mijn verwachting is op grond van dit beeld te kunnen komen tot aanbevelingen binnen school (bv voor begeleiding en/of scholing).

Bij dezen verzoek ik u vriendelijk bijgaande oudervragenlijst in te invullen. Voor uw zoon/dochter heb ik een leerling-vragenlijst bijgevoegd met een eigen inleiding.

Wat ik wil weten van u, als ouder, is welke ervaring u hebt met uw kind bij ons op school.

Natuurlijk is het zo dat dé autistische leerling niet bestaat. Maar elke leerling met deze diagnose loopt tegen (heel wat) problemen aan op school.

Waar loopt úw kind tegen aan en wat merkt u daarvan?

In verband met de verwerking van deze vragenlijsten stel ik een aantal vragen met mogelijke antwoorden waaruit u kunt kiezen. Maar ook is er ruimte voor aanvullende opmerkingen.

Bijgevoegd vindt u een antwoordenvelop voor beide ingevulde vragenlijsten. Ik hoop dat u de ingevulde vragenlijsten binnen twee weken na ontvangst wilt opsturen.

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking.

Met vriendelijke groet,

Ine Bijlsma,

zorgcoördinator

Vragenlijst ouder (wilt u een kruisje zetten in het juiste hokje?)

Algemeen:

1	Heeft uw kind een rugzakje? (persoonlijk begeleider én een ambulant begeleider)	ja	nee
2	Heeft uw kind een persoonlijk begeleider op basis van een zorgbudget (geen ambulant begeleider)?	ja	nee
3	Heeft u frequent contact met de mentor van uw kind? (wekelijks / 2-wekelijks / maandelijks / minder)	wekelijks	twee- wekelijks
		maandelijks	minder
4	Vindt u de frequentie van het contact voldoende?	ja	nee
Als uw kind een persoonlijk begeleider heeft:			
5	Hebt u frequent contact met de persoonlijk begeleider van uw kind? (wekelijks / 2-wekelijks / maandelijks / minder)	wekelijks	twee- wekelijks
		maandelijks	minder
6	Vindt u de frequentie van het contact voldoende?	ja	nee

Planning en organisatie

Hoe verloopt volgens u de planning en organisatie van het schoolse werk bij uw kind?

(denk aan agendabeheer, plannen proefwerken, oppakken van grote opdrachten die over meerdere lessen verspreid zijn of die een deadline hebben die ver weg ligt)

Wat gaat er goed? Wat kan beter?

		gaat goed (zonder hulp)	gaat goed dank zij ónze hulp	gaat goed dank zij hulp op school	gaat goed dank zij externe hulp	gaat niet goed
7	agendabeheer					

8	planning					
9	grote opdrachten (korte of middellange termijn)					
10	lange termijnopdrachten (bv boekverslag maken)					

Toelichting:

.....

.....

.....

Huiswerk maken thuis

(denk aan: op tijd beginnen; weten hoe te beginnen; weten wanneer te stoppen)

Wat gaat goed? (zet een kruisje in het juiste hokje)

		gaat goed zonder hulp	gaat goed dank zij ónze hulp	gaat goed dank zij hulp op school	gaat goed dank zij ónze hulp én hulp op school	gaat goed dank zij externe hulp	gaat niet goed
11	Op tijd beginnen						
12	Weten hóe te beginnen						
13	Weten wanneer te stoppen - per huiswerkvak						

14	- per huiswerkdag						
----	-------------------	--	--	--	--	--	--

15	Het huiswerk is dan ook naar tevredenheid gedaan - uw kind zelf is tevreden	ja	nee	anders nl
16	- ú denkt dat het in orde is	ja	nee	anders nl

17	Zit uw kind op een (gespecialiseerd) huiswerkinstituut	ja	nee
----	--	----	-----

Als ja, wat doen zij precies?

.....
.....
.....
.....

Hoe bevalt dat?

.....
.....
.....

Lessituatie:

Loopt uw kind regelmatig vast tijdens de les (dat u weet) door	ja	nee	weet
--	----	-----	------

			niet
18	- Niet te weten wat hij/zij moet gaan doen		
19	- Niet te weten hoe te beginnen aan een taak		
20	- Niet te werken aan de opdracht		
21	- Iets anders? nl		
22	Is uw kind in staat dat de leerkracht duidelijk te maken?		
23	En doet hij/zij dat dan ook?		

Opmerkingen/aanvullingen over de lessituatie:

.....

.....

.....

Begeleiding op school

24	Vindt u de huidige begeleiding op school voldoende ?	ja	nee
----	--	----	-----

Zo nee, wat zou dan intensiever/ anders moeten volgens u?

.....

.....

.....

Algemeen:

Welke vraag heeft u gemist?

.....

.....

.....

.....

Heeft u nog tips waar we rekening mee zouden kunnen houden, mits haalbaar? (binnen/buiten de les)?

Binnen de les:

.....

.....

Buiten de les

.....

.....

Bijlage 3b Antwoorden open vragen oudervragenlijst

(r= respondentnummer)

vraag 5 aanvulling

r15 en indien noodzakelijk

vraag 10a

- r2 over het algemeen lijkt het goed te gaan; grote en lange termijnopdrachten zijn wel lastig en vragen de nodige hulp van buiten, afstemmen van deze hulp is daarbij wel belangrijk
- r3 hij wil graag keihard werken wanneer zijn planning eens verkeerd uitpakt gat er gewoon een schepje bovenop zodat hij het toch allemaal af heeft
- r4 met hulp van de begeleider zien we dat het langzaamaan beter gaat; plannen vindt hij moeilijk; hij laat ons bijna niet meer toe in zijn planning
- r5 meer hulp van school gewenst
- r6 onze zoon doet alle opdrachten op het allerlaatst, meestal met een voldoende cijfer als resultaat. Eigenlijk zou hij eerder moeten beginnen omdat hij soms wel gestrest raakt op het allerlaatst. De eerste schooljaren speelde dit meer dan nu in de 5e klas
- r7 wij kunnen op deze vragen geen goed antwoord geven omdat we het huiswerk van dochter

- niet controleren. Ze wil dit zelf niet; we hebben wel het idee dat ze voor pw soms niet alle stof heeft geleerd omdat ze dat niet goed in haar agenda had staan
- r8 Il heeft de neiging om daar wat "lange baan"werk van te maken. Ook is de vaagheid niet duidelijk hoe opdracht moet, dan een probleem. Als er een duidelijk doel is kan hij het wel aan
- r9 graag zouden wij zien dat docenten extra letten op agendabeheer bij jongeren met ASS; al het hw op elo zou staan; onze zoon mist vaak opgegeven huiswerk
- r11 de planning van het schoolwerk gaat niet goed, ondanks hulp van de PB-er. Dit komt omdat onze zoon wel kan plannen maar het niet uitvoert
- r12 dochter heeft grote moeite met planning ondanks begeleiding van Eigenwijs vooral grote opdrachten en lange termijnopdrachten zijn moeilijk voor haar te plannen
- r13 zoon gebruikt nauwelijks agenda of planning, bij langetermijnopdrachten planning altijd op het laatste moment, echter ook zonder hw hoge cijfers, dus uiteindelijk (nog) geen probleem
- r14 ondanks inspanningen van mentor, begeleider en externe hulp lukt het hem onvoldoende om zaken op tijd gedaan te hebben.
Daardoor is hij vaak bijna te laat met opdrachten en weet hij niet dat er een so is etc
- r15 dochter laat zich sturen of is soms zelf in staat de hierboven genoemde taken naar behoren te vervullen zolang zij zich goed voelt. Bij mindere periodes verzuimt ze veel lessen en komt haar verplichtingen niet na. Of dit komt door Asperger of psychische nood of een combinatie is voor ons na al die jaren nog steeds niet duidelijk
- r16 vast schema thuis en controle/coaching daarop; hw-begeleiding via PGBeckers; wekelijkse begeleiding PB-er school
- r17 niet alle opdrachten staan genoteerd;het zou handig zijn als ook de ouders een overzicht hebben (planning per vak) om de controle te houden
- r18 hulp bij opdrachten waarbij vooruit gewerkt moet worden is soms nodig
- r19 met name samenwerkingsopdrachten; vraagt hulp in organisatie om te voorkomen dat het met anderen niet escaleert en om te voorkomen dat de spanning/stress niet te hoog oploopt bij haarzelf

vraag 12 toevoeging

- r2 hangt erg van de soort opdracht af: hoe minder structuur hoe ingewikkelder het is
- r16 veel aanmoediging nog nodig plus loopt snel weer ervanaf

vraag 13 toevoeging

- r9 te snel willen stoppen

vraag 14

- r3 tot donderdag gaat het goed; vanaf donderdag gaat het niet goed
- r15 een diffuus beeld, soms gaat het met of zonder hulp goed en soms helemaal niet

vraag 15 anders

- r3 vanaf donderdag slaat de vermoeidheid toe en begint het overzicht te verdwijnen, zo ook de motivatie en de TV+
- r12 ze blijft twijfelen of het wel goed is
- r14 hij doet te weinig, soms in de les
- r15 dochter heeft uitstelgedrag, maar bij een overzichtelijke taak gaat het vaak wel weer goed
- r19 geen zicht op, geeft ze zelf geen reflecties op

vraag 16 anders

- r3 vanaf donderdag: computer worden verleidingen (zeker wanneer ik even niet thuis ben)
- r6 onze zoon doet heel weinig en gaat voor een 6
- r8 meestal wel
- r11 niet altijd, wordt soms afgeraffeld
- r12 moeilijk te beoordelen
- r13 we zien zoon nooit hw maken, maakt alles op school zegt hij, geen klachten gehoord tot nu toe
- r15 ook dit is afhankelijk van haar psychische welbevinden
- r16 meestal blijkt bij controle of het klopt nog eea te missen
- r18 niet altijd, met name leren voor pw/so
- r19 geen zicht op, is ook geen onderwerp van gesprek

vraag 17a hw instituut?

- r1 huiswerkbegeleiding met name gericht op plannen en organiseren (CPG)
- r2 zij begeleiden hem bij plannen structureren en ordenen; daarnaast kijken zij naar de leerstrategieën van hem en ondersteunen hem bij het zich eigen maken van effectieve strategieën
- r7 planning maken, helpen bij huiswerk, uitleg, overhoren, één op één begeleiding om haar bij de les te houden, concentratieoefeningen
- r8 zelfstandige taakaanpak; strategie voor leren; plannen en organiseren
- r9 aanleren planmatig werken, signaleren tekorten, aanleren hoe te beginnen en hoe te studeren; leren theorie toe te passen (PGBeckers + Bots thuis)
- r11 bijles wiskunde (inhoudelijk)
- r12 ze krijgt hulp bij plannen en vakgericht problemen oplossen (Eigenwijs)
- r14 net aangemeld; bedoeling is beter hw maken en zo betere schoolresultaten
- r16 planning/agendabeheer/leren leren: leren hoe een taak aan te pakken, hoe met tekst om te gaan, grote lijnen zoeken etc

vraag 17b hoe bevalt dat?

- r1 tot nu toe redelijk goed
- r2 prima; soms is het gewoon studiebegeleiding, soms vraagt het meer intensief contact en begeleiding
- r7 het is nog te vroeg om daar een oordeel over te hebben. Ze gaat er 2x per week heen; zelf lijkt het ons wat weinig maar ze wil niet vaker
- r8 goed
- r9 zeer goed
- r11 prima, precies wat onze zoon -naar eigen zeggen- nodig heeft
- r12 goed
- r16 goed, we krijgen wekelijks verslag

vraag 21

- r1 concentratieverlies
- r9 concentratieproblemen
- r16 kan aandacht er niet bijhouden

vraag 23a opmerkingen aanvullingen

- r2 afstemming met PGBeckers en S.Tetteroo is wel belangrijk

- r5 docenten zijn er begrijpelijkerwijs niet alert op door het grote aantal leerlingen in de klas
- r6 onze zoon weigert hulp en zijn diagnose Asperger vindt hij niet helemaal terecht. Omdat hij in 5 jaar zich positief ontwikkeld heeft kan hij nu in klas 5 heel veel zelf oplossen
- r8 met bespreking in december bleek dat hij betrokken is bij de les mits hij vooraan zit
- r9 hij moet door leraren aangespoord worden om aan taak en opdracht te werken (en dan te werken); lang niet alle leraren doen dit bv docent zegt dat hij dit zelf moet kunnen: "het is zijn verantwoordelijkheid"
- r11 durft regelmatig geen vragen te stellen
- r12 dochter heeft vaak vragen, maar niet elke docent reageert daar (voldoende) op
- r13 nieuwe of vrije opdrachten is moeilijk (bv verbreden)
- r14 op basis van heel korte gesprekjes lijkt het erop dat hij soms in de les te weinig meedoet
- r15 wij weten niet of dochter vast komt te zitten in de les; ze kan niet tegen drukte en omgevingsgeluiden; er is een stilteplek en dat vindt ze rustgevend ongeacht of ze er gebruik van maakt
- r16 weet soms niet wat van hem verwacht wordt, welke taak bedoeld wordt of loopt vast tijdens de taak vb fout antwoordblad bij pw Q2 zie onder
- r19 dochter geeft momenteel geen problemen aan, mentor zegt dat het allemaal goed gaat

vraag 24, anders

- r4 begeleiding vanuit PB-er is goed, echter vanuit de leerkrachten vinden wij dat er slecht rekening wordt gehouden met zijn handicap, de manier waarop hij info opneemt
- r5 persoonlijk begeleider moet door de school in de gelegenheid worden gesteld om voldoende uren aan de begeleiding te besteden
- r8 het zou voor ieder kind fijn zijn bij de start van school zo'n begeleider als S.(=jeugdtherapeut) te hebben; de AB-er laat het dan wel afweten
- r9 overige docenten moeten op de hoogte zijn van de problemen en manier van omgang. Schoolbegeleider zou vaker contact met ons moeten zoeken; contact komt nu alleen van ons uit
- r11 onze zoon heeft weinig behoefte aan "leren leren"ondersteuning; wat aan zou sluiten is inhoudelijke begeleiding- en van daaruit "leren leren"begeleiden
- r12 meer rekening houden met het autisme en met haar manier van denken en doen
- r15 wij waarderen de inzet van de PB-er zeer en dat helpt ook. Wij weten nog steeds niet altijd welke opdrachten ze heeft en binnen welke termijn die af moeten zijn; soms lukt dat zelfstandig, soms ook niet
- r16 huidige begeleiding lijkt nu nog prima, zijn we zeer tevreden over (zoon pas 1/2 jaar op school) In het begin als het kind het meeste vastloopt heeft de PB-er eigenlijk nog niet het vertrouwen van het kind
- r18 begeleiding bij sociale interacties in de klas zou wenselijk zijn
- r19 er is momenteel gezien resultaten en gedrag geen behoefte aan begeleiding; wat ik wel ERG betreurt is dat de mentor de diagnose ontkent en tevens geen enkel initiatief toont of ingaat op mijn behoefte om af en toe met elkaar te overleggen

Vraag 25 vraag gemist?

- r2 alle vragen zijn gericht op studievasthouding. De sociale kan van ASS is echter ook zeer bepalend in het contact en daarmee voor de schoolcarrière van deze leerlingen; wellicht bewust voor gekozen?
- r5 over de inhoudelijke aspecten waar ass-lln moeite mee hebben; idem over bepaalde werkvormen

- r6 wat kan de school doen om stress te verminderen? De kinderen met autisme niet persé willen veranderen maar de rugzak ook inzetten om uitzonderingen te maken voor ze
- r9 jammer dat we tegen docenten aanlopen die niet op de hoogte zijn en ook niet open staan om iets te doen; ook meer begrip bij situaties buiten school (referaatomstandigheden)
- r15 contact met klasgenoten en acceptatie door klasgenoten
- r16 hoe de docenten met de leerling omgaan; er zijn docenten die hw en Q-stof helder opgeven; er zijn ook docenten die richtlijnen geven en ervan uitgaan dat lln het dan wel weten...dat kan beter

vraag 26: tips? Binnen de les

- r3 rust en gemotiveerde leerlingen
- r4 de leerkrachten moeten duidelijk zijn in het huiswerk wat wordt opgegeven, de stof die ze moeten kennen voor de proefwerken.
Mogelijk even direct overleg met ll ter controle of hij het snapt wat hij moet kennen
- r5 huiswerkafspraken op vaste plek op bord noteren bij samenwerkingsopdrachten is meer processturing nodig
- r6 de leraren moeten zoveel mogelijk op het bord de opdrachten opschrijven aangezien het visuele aspect hiervan heel belangrijk is voor mensen met autisme (ook in de bovenbouw)
- r7 huiswerk noteren op het bord; het gaat vaak rommelig aan het einde van de les waardoor het nogal eens mis gaat
- r8 huiswerk noteren
- r9 behandel deze kinderen naar wat ze nodig hebben bv extra aandacht bij plannen, werken, plek in de klas; sommige docenten willen geen uitzondering maken of zijn niet (voldoende) op de hoogte van de problemen eenduidig systeem van huiswerk opgeven: sommige docenten gebruiken een planner (prima!) anderen wijken van planner, sommigen geven op per les, anderen per elo; dit werkt verwarrend voor zoon en ons
- r12 meer vragen aan haar of ze het snapt en reageren als ze vragen heeft
- r14 over het algemeen doet school het goed. Wij moeten de manier zien te vinden waarop hij regelmatig aan zijn hw werkt; nu de rapportcijfers tegenvallen is hij bereid wat meer te gaan doen
- r15 een bijsluiter opstellen en meegeven (door ouders)
- r16 belangrijk is dat bij de ASS-II het taakpakket in orde is voor de Q (controle hierop!); vraagstelling op pw: zijn de vragen wel helder genoeg?
- r19 vaste plek in de klas (wordt nl steeds weer losgelaten)

vraag 26: buiten de les

- r6 alle bijzondere dagen en activiteiten zoals sportdag en cultuurreis nog duidelijker maken en als er een alternatief is zou dat heel fijn zijn voor veel kinderen met ASS omdat alles wat anders dan anders gaat, geeft veel stress
- r9 omstandigheden in de gaten houden bv bij referaat op reis
- r13 omgaan met buitenschoolse zaken (schoolreis etc)
- r15 in welke risicogroepen begeeft ons kind zich?
- r16 let op pesten/uitsluiten en algemeen welbevinden
- r19 samenwerken in grote groepen vermijden of structureren middels duidelijke taakafbakening

Bij vraag 23a het voorbeeld:

op pw-blad staat "vul in in antwoordvakken" maar er zijn geen vakken, roept surveillant erbij, blijkt het antwoordblad niet in orde en moet er dan zelf iets van maken; dat lukt dan niet

Bijlage 4 Vragenlijst leerling

Bijlage 4a Respons leerling in een excelbestand op CD-Rom

Bijlage 4b Antwoorden open vragen vragenlijst leerling

Vragenlijst leerling

Beste leerling,

Dit is een vragenlijst die hoort bij een onderzoek dat ik doe naar het leerproces van leerlingen met een autismespectrumstoornis bij ons op school.

Dat doe ik door meer leerlingen met ASS, maar ook vakdocenten, ouders en persoonlijk begeleiders een aantal vragen voor te leggen.

Met de uitkomst van dit onderzoek hoop ik ervoor te kunnen zorgen dat wij beter weten wat nu echt moeilijk is voor jou (en andere leerlingen met ASS) op school en thuis met huiswerk.

Zou jij deze vragenlijst zo nauwkeurig mogelijk willen invullen?

De vragenlijst bestaat uit gesloten vragen (keuzemogelijkheid aankruisen) en uit open vragen (zelf antwoord bedenken en opschrijven). Ik vraag ook naar je begeleiding op school.

Als jij vindt dat ik bepaalde zaken die jij als moeilijk ervaart niet heb genoemd wil je die dan zelf alsnog onderaan de vragenlijst (of op de achterkant) opschrijven?

Alvast hartelijk dank voor je medewerking.

Mw I. Bijlsma, zorgcoördinator

Omcirkel eerst even in welk leerjaar je zit: 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6

A. Vragen over huiswerk

1. Hoe weet jij welk huiswerk er is gegeven?

(zet een kruis in het antwoordhokje van je keuze)

	Vraag	Antwoord 1	Antwoord 2	Antwoord 3
a	Ik heb een systeem van huiswerk opschrijven	ja, in mijn agenda	ja, deels in agenda, deels studiewijzers of schrift	nee, ik onthoud het wel
b	Ik weet altijd wat voor huiswerk ik heb	ja, dat weet ik altijd	gaat redelijk, soms weet ik iets niet	nee dat weet ik meestal niet
c	Aan het eind van de les zorg ik er altijd voor dat ik het huiswerk weet	ja	soms, doe ik dat	nooit
d	De docent zorgt ervoor dat iedereen weet wat het huiswerk is	ja de meeste docenten doen dat	sommige doen dat, anderen niet	ik vraag het eigenlijk altijd na bij een leerling

2. Wat heb jij nodig om te weten wat het huiswerk is?

(kruis meerdere antwoorden aan als dat voor jou zo werkt)

- ☐ de docent zegt het
- ☐ de docent schrijft het op het bord
- ☐ de docent zegt het én schrijft het op het bord
- ☐ huiswerk liefst opgeven aan het begin van de les
- ☐ huiswerk liefst opgeven aan het eind van de les
- ☐ huiswerk vermelden op een studieplanner
- ☐ de docent komt het mij even apart vertellen
- ☐ een andere leerling helpt me
- ☐ anders nl

3. Huiswerk doen: (zet een kruis in het antwoord van je keuze; op de stippeltjes zelf iets invullen als je dat antwoord kiest)

a	Krijg je het huiswerk altijd af?	(bijna) altijd	meestal wel	eigenlijk ben ik er nooit klaar mee
b	Elke dag doe ik huiswerk, ook als ik niets op heb voor de volgende dag	ja, want dan werk ik alvast vooruit	alleen als ik	nee want ik heb geen idee waar ik dan aan zou kunnen werken
c	Ik stel huiswerk doen altijd zo lang mogelijk uit	ja, want ik weet vaak niet waarmee te beginnen	ja, want	nee hoor, ik begin gewoon

4. Bij welk soort huiswerkopdrachten vind je het moeilijk te beginnen?

- maakwerk
- woordjes leren
- samenvattingen maken
- leesopdrachten met vragen
- verslagen maken (practicumverslagen, boekverslagen)
- anders, nl

.....

.....

5. Hoe ga jij om met huiswerkopdrachten waarbij je met iemand anders samen iets moet inleveren?

a	Neem jij contact op met die ander of wacht je tot de ander contact opneemt met jou?	ja ik neem contact op	ik wacht tot de ander mij benadert	
b	Ik vind het prettig om vaste afspraken te maken wie wat doet	ja, dat vind ik prettig	nee dat hoeft voor mij niet	
c	Ik bespreek mijn gemaakte werk en het werk van die ander voordat we het inleveren	ja we nemen het hele werk door en als we het eens zijn leveren we het in	soms wel, soms niet; ligt eraan met wie ik samenwerk	nee ik lever gewoon mijn deel in

6. Heb je al weleens een opdracht gekregen die je pas veel later af hoeft te hebben?

Ja	nee
----	-----

a Als ja, hoe pak je dat dan aan? (je kunt het toelichten onder deze opsomming)

- ☐ ik maak een planning
- ☐ ik maak een planning en ik werk volgens mijn planning
- ☐ ik stel het uit tot het laatste moment waardoor ik het niet op tijd kan inleveren
- ☐ anders nl

Toelichting:.....

.....

.....

B. Vragen over begeleiding op school

7. Heb je een persoonlijk begeleider op school naast je mentor? ja / nee (omcirkel)

* Als nee, vul dan nog de volgende twee vragen in en dan ben je klaar:

a Zou je iemand willen hebben binnen school die je ondersteunt? ja / nee

b Als je ondersteuning wilt, waarbij zou je dat dan willen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* Als ja (je hebt een persoonlijk begeleider)

c Vind je deze hulp ondersteunend? ja / nee (omcirkel)

d In wat word je vooral ondersteund?

.....

.....

.....

.....

e Hoe vaak hebben jullie een gesprekje? (wekelijks; 2-wekelijks; minder vaak)

f Op een vast moment in de week? ja / nee

g Wat bespreken jullie altijd?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

h Wat bespreken jullie soms?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

i Wat van deze begeleiding helpt jou het meest?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

j Wat heb ik nog niet genoemd van wat jij moeilijk vindt op school en zou ik wel moeten weten volgens jou (om er iets aan te kunnen doen)?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 4b Antwoorden open vragen vragenlijst leerling

Vraag 1(code 4)

r15 maakt eigen antwoorden

vraag 2-0 anders

r14 als ik een planning krijg raak ik hem kwijt en doe maar 1/5 van mijn hw

r15 alle antwoorden, maakt niet uit welke

r16 in het begin veel hulp van klasgenoten en zus (klas 3)

vraag 3b-2

r2 alleen als ik niets te doen heb of als er daarna veel is

r10 alleen als ik huiswerk op heb

r11 alleen als dat nodig is

r12 alleen als ik grote of belangrijke opdrachten heb

r13 alleen als ik een werkstuk moet maken of zo

r15 alleen als ik achter loop of so/presentatie heb

r16 alleen als ik de volgende dag heel veel huiswerk heb

r17 alleen als ik er zin in heb; heb ik niet iedere dag

r18 alleen als ik weet dat ik op een andere dag het niet kan maken

r19 alleen als ik een so heb

vraag 3c-2

r1 meestal, ik vind het moeilijk te beginnen

r11 ja want ik doe het meestal op de dag voor het af moet zijn

r12 ja, want ik wil er elke dag niet meer tijd aan besteden dan nodig

r13 ja want ik heb er geen zin in

r15 code 4= nvt, ik maak het in de les

r16 ja want omdat ik er dan geen zin in heb

vraag 4 anders

r5 andere projecten

r10 niks

r11 maakt me niet uit

r12 opdrachten plan ik altijd zo dat ik het snel af heb

r14 veel werk

r15 als ik me slecht voel alles; daarom maak ik het in de les

r17 projecten waar je dus met anderen moet samenwerken

vraag 5 (code 4)

r15 nvt: ik zorg ervoor dat ik het meestal alleen kan/mag doen

r19 maak altijd afspraak over wie het eindverslag in elkaar zet, vaak doe ik dat

vraag 6a, anders

r2 ik maak geen planning maar doe het wel op tijd

r4 meestal start ik goed maar schuif ik het uiteindelijk toch op

r7 af en toe werk ik eraan; planningen vind ik niet altijd fijn, meestal stel ik het wel uit, maar wordt telkens achter mijn broek gezeten zodat ik werk

r11 ik maak geen planning maar doe het ... gewoon

- r13 werk er af en toe aan zonder plannen
- r14 stel uit tot het laatste moment, midden in de nacht inleveren (het lukt dan wel)
- r15 hangt af van soort opgave/opdracht; veel werk: ik begin in de les; anders? Wanneer ik tijd heb (kwit etc) of paar dagen van te voren
- r16 ik stel het uit maar krijg het wel op tijd af
- r17 ik stel het uit zodat ik op het laatst hard moet werken, alhoewel ik dat wel probeer te veranderen door tussendoor ook deadlines te stellen
- r18 een paar weken van tevoren bespreken we wat we allebei moeten doen en dan zien we wel hoe en wat en wanneer; zolang het maar op tijd af is
- r19 toelichting: een schatting van mijn planning in mijn hoofd, dus niet volgens een vast schema

vraag 7d in wat word je vooral ondersteund?

- r1 werk en omgang met andere mensen
- r2 weet ik niet, ik denk planning en zo
- r4 eigenlijk in vanalles dat met school te maken heeft: plannen, cijfers, activiteiten, mailtjes, maar ook dingen zoals vrienden
- r5 in tijd verspillen
- r7 huiswerk maken, hulp vragen bij sociale problemen als ik die nog soms heb
- r8 mijn planning
- r9 natuurkunde
- r10 sociale problemen op school of soms met vakken, maar ik heb niet vaak problemen
- r11 referaat, pws, ogis? Enz
- r15 ik word niet zozeer ergens in ondersteund, het is meer dat ik oa van tevoren voorlopig Q-rooster krijg en een tweede aanspreekpunt heb ALS er iets mis zou zijn
- r16 huiswerk goed in de agenda schrijven en problemen in de klas oplossen
- r17 plannen, zorgen voor info als iets onduidelijk is, hulp bij benaderen docenten

vraag 7g wat bespreken jullie altijd?

- r1 huiswerk; hoe het gaat op school; of er vervelende dingen zijn gebeurd
- r2 proefwerkweken en zo
- r4 cijfers, openstaande opdrachten en studiekeuze
- r5 niks
- r7 hoe de week is gegaan en dan gaan we aan het huiswerk
- r8 we bespreken van alles maar meestal gaat het over mijn planning
- r9 natuurkunde en hoe het gaat op school
- r10 meestal vraagt mijn begeleider of er iets aan de hand is, maar we bespreken nooit dezelfde dingen
- r11 hoe het is
- r14 plannen
- r15 nvt; vlakbij Q-weken bespreek je andere dingen dan vlak voor een vakantie; enige vaste putn: of er "iets mis is"
- r16 hoe het met het huiswerk gaat, hoe het in de klas gaat en of er de komende week iets nieuws komt en hoe het gaat met de voorbereidingen van de Q-week
- r17 hoe mijn week was, of ik nog ergens tegenaan ben gelopen, problemen gehad of ik nog problemen verwacht en of ik zelf denk ergens hulp bij nodig te gaan hebben

vraag 7h wat bespreken jullie soms?

- r1 als er vervelende dingen zijn gebeurd; als ik moeite heb met iets
- r2 verslagen
- r4 problemen op school als die er zijn, onduidelijkheden en mijn begeleider helpt ook met afspraken maken en mailtjes naar leerkrachten

- r5 nvt
- r7 mijn hobby's zoals muziek, manga, anime en Japan (al deze dingen komen ook uit Japan)
- r9 lange-termijnopdrachten
- r10 iets over de vakken en soms wat mijn ouders tegen haar zeggen
- r11 andere dingen
- r14 bepaalde gebeurtenissen
- r15 huiswerkcijfers, voorbereiding Q-week. Planning, hoewel niet nodig; als ik dingen gemist heb of er al nieuwe afspraken zijn
- r16 hoe het met het leren voor de Qweek gaat
- r17 lange-termijn dingen die eenmalig opduiken, zoals het referaat op cultuurreis begin dit jaar

vraag 71 wat helpt het meeste?

- r1 ik denk wel alles zo'n beetje
- r2 weet ik niet
- r4 daar kan ik niet echt een keuze in maken; heeft geholpen met organiseren vd maatschappelijk stage, mailen naar leerkrachten doe ik sneller en door het over bep samenwerkingsopdrachten te hebben snap ik ook beter wat ik moet en kan doen
- r5 niks
- r7 uhm, het samen huiswerk maken als dat is wat u bedoelt?
- r9 dat van natuurkunde
- r10 niet dat er iets is dat het meest helpt
- r11 weet ik niet
- r14 dat ik alle stof en tijden heb
- r15 het feit dat er iemand is ALS ik begeleiding nodig heb
- r16 me voorbereiden voor de Qweek en het bijhouden van het huiswerk
- r17 alles wel zo'n beetje, meeste dingen gaan niet uit zichzelf goed. En daar heb ik gewoon een duwtje in de goede richting voor nodig

vraag 7j aanvulling?

- r2 niks
- r5 niks
- r9 het opgeven huiswerk mis ik wel eens, vooral met een so is dat lastig
- r11 niets u meer alles dar ik moeilijk vind
- r12 ik kan niks verzinnen
- r14 geen idee, misschien ondersteuning van sommige leraren
- r15 het invullen van dit soort, naar mijn mening tijdverspillende, nutteloze vragenlijsten die veel te veel gestandaardiseerd zijn
- r16 tijdens de toetsen klopt het proefwerk plus antwoordvel niet; vragen zijn mij soms niet duidelijk en moet ik hulp vragen, krijg ik vaak niet