

# Praktijkgericht onderzoek

## “Leren leren, plannen plannen”

*Een praktijkgericht onderzoek over het begeleiden van leerlingen met ASS bij het maken van een huiswerkplanning*

Sharon Weterings



Studentnummer 2076647  
s.weterings@student.fontys.nl  
Studiebegeleider: W. van Noorel

---

## **Voorwoord**

Voor u ligt mijn onderzoeksverslag, dat ik schreef in het kader van de Master Special Educational Needs. Mijn praktijkgericht onderzoek richtte zich op leerlingen met ASS en waar zij moeite mee hebben bij het plannen van huiswerk. U zult, net als ik, opmerken dat als we weten hoe een leerling leert, we weten hoe we een leerling (planmatig!) kunnen leren plannen.

### **Leeswijzer**

In hoofdstuk 1 zult u kennismaken met mijn praktijk en de vragen die ik heb gesteld bij het probleem dat ik in mijn praktijk gesignaleerd heb. Daar heb ik bijpassende literatuur bij gevonden, tentoongesteld in hoofdstuk 2. Hoe ik mijn onderzoek heb vormgegeven vindt u in hoofdstuk 3 terug. De data die daaruit is voortgekomen vindt u in hoofdstuk 4 en op basis daarvan is mijn conclusie gevormd in hoofdstuk 5. Tot slot reflecteer ik op het onderzoeksproces in hoofdstuk 6.

Ik wens u veel plezier bij het lezen van mijn onderzoeksverslag.

Sharon Weterings

# Inhoudsopgave

Inhoud	Pagina
<b>Voorwoord</b>	3
<b>Samenvatting</b>	6
<b>Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling</b>	7
1.1. Contextbeschrijving	7
1.2. Probleemstelling	7
1.3. Onderzoeksvraag	8
<b>Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing</b>	9
2.1. Autisme & de huidige ontwikkeling	9
2.2. Executieve functies & plannen	10
2.3. Executieve functies bij autisme	11
2.4. Begeleidingsmogelijkheden bij zwakke executieve functies	12
<b>Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie</b>	15
3.1. Uitgangspunten onderzoek	15
3.2. Onderzoeksmethodes	16
3.3. Data-analyse	18
3.4. Tijdpad	18
<b>Hoofdstuk 4. Data-analyse</b>	19
4.1. Leerlinggegevens	19
4.2. Deelvraag 1	19
4.2.1. Open vragen uit vragenlijsten	19
4.2.2. Interviews	21
4.3. Deelvraag 2	21
4.3.1. Open vragen uit vragenlijsten	22
4.3.2. Vragenlijst Dawson & Guare (2012)	23
4.3.3. Interviews	24
<b>Hoofdstuk 5. Conclusies</b>	26
5.1. Beantwoording deelvragen	26
5.1.1. Deelvraag 1	26
5.1.2. Deelvraag 2	28
5.2. Beantwoording onderzoeksvraag	32
5.3. Aanbevelingen voor de school	32
5.4. Discussie	33
5.5. Vervolgonderzoek	33

<b>Hoofdstuk 6. Reflectie</b>	34
<b>Literatuurlijst</b>	35

### **Bijlagenoverzicht:**

Bijlage 1. Schema “Interventies bij executieve functies”	
Bijlage 2. Vragenlijsten	
2a. Leerlingen	
2b. Ouders	
2c. Leerlingcoaches	
Bijlage 3. Antwoordsleutel vragenlijst Dawson & Guare	
Bijlage 4. Semi-gestructureerd interview	
4a. Leerlingen	
4b. Leerlingcoaches	
4c. Mentoren	
4d. Ambulante begeleiders.	
Bijlage 5. Tabellen met antwoorden van de interviews	
5a. Leerlingen	
5b. Leerlingcoaches	
5c. Mentoren	
5d. Ambulante begeleiders	
Bijlage 6. Tabel met codering van de interviews en open vragen	
Bijlage 7. Tabel score executieve functies per groep	
7a. Leerlingen	
7b. Ouders	
7c. Leerlingcoaches	
Bijlage 8. Begeleidingsadviezen	
Bijlage 9. Format van het handelingsplan	
Bijlage 10. Format voor een evaluatie van het handelingsplan	
Bijlage 11. Logboek & feedback	

## Samenvatting

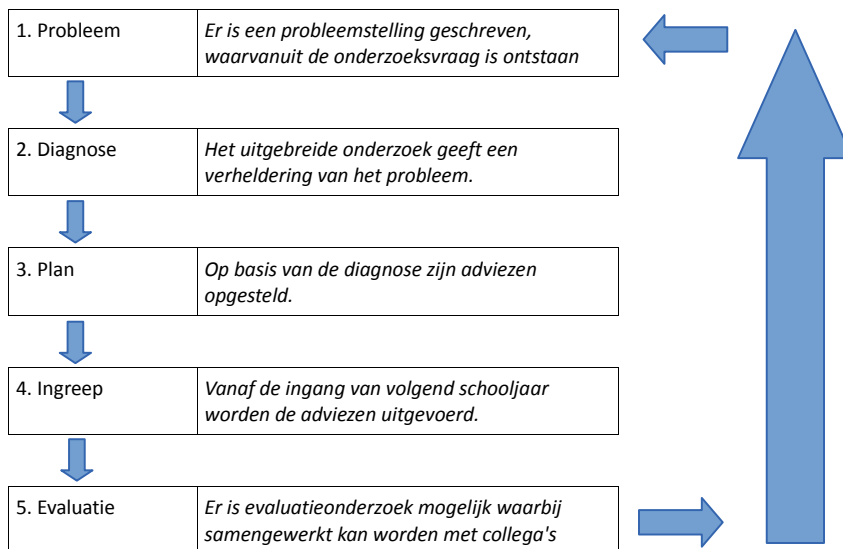
---

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek is een gedeelte van de regulatieve cyclus van het ontwerponderzoek uitgevoerd (De Lange, Schuman & Montessori, 2010). Het doel was, om te onderzoeken hoe leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum begeleid kunnen worden bij het plannen van huiswerk. Vanuit literatuurstudie is er een beeld ontstaan dat beschrijft waar leerlingen met ASS moeite mee hebben. De executieve functies die nodig zijn bij het plannen van huiswerk staan daarbij centraal. Vervolgens is in de praktijk onderzocht of dit beeld klopt en hoe verschillende personen in de omgeving van de leerling hiermee omgaan. Hierbij is gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksmethodes: een bestaande vragenlijst van Dawson & Guare (2012) en semi-gestructureerde interviews bij leerlingen en betrokkenen in de omgeving.

Uiteindelijk zijn aansluitende adviezen gevormd, bestaande uit adviezen vanuit literatuur en praktijk. De adviezen zijn gericht op de problematiek van leerlingen met ASS bij plannen en de rol van betrokkenen om hen heen. Hierbij is uitgegaan van de RTI-methode (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter, 2009), die aangeeft op welke niveaus zij betrokken zijn bij de begeleiding van een leerling. In het onderstaand schema is de cyclus die gevolgd is weergegeven.

### Regulatieve cyclus van ontwerponderzoek ( De Lange, Schuman & Montessori, 2010)

---



Door het samenstellen van de adviezen is er een antwoord gevormd op de onderzoeksvraag:

*“Hoe kan een leerlingcoach, binnen mijn praktijk, de begeleiding van leerlingen met ASS bij het leren plannen van huiswerk vormgeven?”*

De regulatieve cyclus is echter nog niet afgemaakt, omdat de adviezen volgend schooljaar in de praktijk uitgeprobeerd zullen worden. Er is als vervolgonderzoek evaluatieonderzoek mogelijk.

## Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

---

*In dit hoofdstuk is de context, de aanleiding de onderzoeksvraag beschreven.*

### 1.1. Contextbeschrijving

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op een scholengemeenschap met mavo/havo/vwo/technasium. Ik ben hier werkzaam als lerares Nederlands en als leerlingcoach. Dit licht ik later toe.

Wat mij vooral aanspreekt aan deze school, is de gemeenschappelijke visie waar vanuit gewerkt wordt. Die visie staat voor werken vanuit ontwikkelingskansen en niet vanuit beperkingen of problemen (Schoolgids, 2013). Zo krijgt een leerling met een lagere cito-score een kans om op een hoger niveau binnen te komen en wordt er gekeken naar mogelijkheden om deze leerling daar te houden. Ik geloof erin, dat ieder kind een gelijke ontwikkelingskans verdient en daar pas ik mijn handelen als leerkracht en leerlingcoach op aan.

Om leerlingen met speciale hulpvragen, zoals adhd/add en ass, een kans te geven zich te ontwikkelen binnen onze school, is vijf jaar geleden de 'leerlingcoach' ingevoerd. Dit is een docent, die een leerling begeleidt bij het plannen van huiswerk en hulp bij de sociaal-emotionele ontwikkeling. De leerlingcoaches worden begeleid door de zorgcoördinator en ambulante begeleiders.

Op dit moment zijn er negen leerlingcoaches die leerlingen met ASS begeleiden. Van drieënveertig leerlingen, 3,9% van de totale leerlingpopulatie, is een diagnose geregistreerd. Niet alle leerlingen met ASS hebben een leerlingcoach, omdat dit bij enkelen niet nodig blijkt. Zij zijn in staat om zelfstandig te leren, krijgen buitenschoolse begeleiding of worden gevolgd door een ambulante begeleider.

### Functiebeschrijving

Als leerlingcoach van leerlingen met ASS bespreek ik met iedere leerling, een half uur per week, de huiswerkplanning en/of sociale situaties. Daarnaast onderhoud ik contact met ouders, ambulante begeleiders, docenten, mentoren en zorgcoördinatoren. Er wordt van mij verwacht dat ik planmatig werk. Ik maak twee keer per jaar een handelingsplan (zie bijlage 9 voor het format), dat twee keer per jaar geëvalueerd wordt (zie bijlage 10). Deze documenten zijn opgesteld en bijgewerkt door de zorgcoördinatoren. Wat mij aanspreekt aan de rol van coach is, dat mijn begeleiding er mede voor zorgt dat een leerling op een reguliere school zijn diploma kan halen. Voor mijn praktijk betekent dat, dat ik me ervan bewust ben dat ik een deel uitmaak van het netwerk rondom een leerling. Hierin komt mijn visie en die van de school terug: werken vanuit *gelijke* ontwikkelingskansen.

### 1.2. Probleemstelling

De eisen die in het voortgezet onderwijs aan leerlingen gesteld worden liggen hoog. Maar met zelfstandigheid en het plannen en organiseren hebben leerlingen met autisme moeite (Baard, van der Elst & Leijenhorst, 2006). De leerlingen die ik begeleid vinden het merkbaar lastig om zelfstandig huiswerk te plannen. Ze delen tijd onrealistisch in (te weinig tijd voor leerwerk), of overzien het geheel van de digitale agenda niet, waardoor ze niet alles opnemen in hun planning. Omdat deze leerlingen tegen verschillende problemen aanlopen, vraagt dit van mij een aanpak

aangepast op de individuele leerling. Voorheen handelde ik als leerlingcoach veelal intuïtief. Ik wil hier bewuster mee omgaan en mijn handelen theoretisch kunnen onderbouwen. Het ijsbergdenken van McClelland (de Lange, Schuman & Montessori, 2010) is van toepassing op mijn situatie; boven de waterspiegel zie ik in de praktijk, dat leerlingen met ASS moeite hebben met het maken van een planning, maar wat de mogelijke oorzaken zijn onder de waterspiegel, is voor mij nog niet zichtbaar. Daarnaast wil ik weten, hoe ik als leerlingcoach mijn ondersteuning, binnen dat netwerk rond de leerling, daarbij kan verbeteren.

Het maken van een planning is een van de executieve vaardigheden (Dawson & Guare, 2010). Daarnaast blijkt uit de literatuur dat leerlingen met ASS zwak zijn op de gebieden van taakinitiatie en werkgeheugen (Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black & Wagner, 2002). Wat deze en andere theorieën inhouden, wordt beschreven in hoofdstuk twee.

### **1.3. Onderzoeksvraag**

De onderzoeksvraag luidt:

*“Hoe kan een leerlingcoach, binnen mijn praktijk, de begeleiding van leerlingen met ASS bij het leren plannen van huiswerk vormgeven?”*

De deelvragen:

- Hoe wordt de begeleiding van een leerling met ASS binnen mijn praktijk door leerlingcoaches en het netwerk om hem heen vormgegeven?
- Waar kan een leerling met ASS moeite mee hebben bij het plannen van huiswerk?
- Hoe kan een leerlingcoach de begeleiding bij het plannen van huiswerk aanpassen op het netwerk en de leerbehoeften van de leerling?



## Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

---

*Er is zoveel geschreven over autisme, dat het ondenkbaar is om alle theorieën te bespreken. Daarom is er op de relevantie met dit onderzoek gericht en wordt er niet diep ingegaan op de neurologische, biologische en medische achtergrond van autisme. Er wordt kort toegelicht wat het begrip 'autisme' inhoudt en enkele theorieën die gedrag helpen begrijpen en verklaren worden besproken. Uiteindelijk is er dieper ingegaan op executieve functies en begeleidingsmogelijkheden.*

### 2.1. Autismen & de huidige ontwikkeling

Autisme is een aangeboren stoornis in de hersenen (NVA, 2013). Het kenmerkt zich door ernstige tekortkomingen in de wederkerige sociale interactie, de (non)verbale communicatie en rigide gedragspatronen, zoals fascinaties en stereotypen (van der Meijden & van der Stegen, 2009).

Er zijn verschillende vormen van autisme, die op verschillende manieren tot uiting komen in gedrag. Deze stoornissen zijn eerder in de literatuur beschreven als zijnde klassiek autisme, Aspergersyndroom, PDD-NOS en McDD. In de nieuwe DSM-V (Blijd-Hoogewys, 2012) wordt alleen nog maar gesproken over 'ASS', Autismen Spectrum Stoornis. Ook zijn er gevolgen voor de domeinen waarin de stoornis werd geclassificeerd. Dit zijn vanaf nu twee domeinen: 'beperkingen in sociale communicatie & interactie' en 'repetitief gedrag & specifieke interesses'. Tot dusverre is er geen alomvattende theorie over de neurobiologische oorzaken van ASS, afgezien van het algemene inzicht dat het een complexe aandoening is, die effect heeft op de hersenen en cognitie (Steyaert & De La Marche, 2008).

Baron-Cohen (2009) beschrijft enkele belangrijke psychologische theorieën over autisme. De bekendste en meest bij dit onderzoek relevante theorieën beschrijf ik hieronder.

#### **Theory of Mind (ToM)**

De Theory of Mind is een model voor de stoornis in het sociaal functioneren van kinderen met autisme. Sociaal-cognitieve vaardigheden zijn nodig om zich in anderen te kunnen verplaatsen: het empathisch vermogen (Baron-Cohen, 2009). Dit onderscheidt ons van andere primaten (Gallagher & Frith, 2003). Het ondersteunt ons vermogen om te bedriegen, samenwerken, inleven en om lichaamstaal te lezen. Omdat we kunnen anticiperen op andermans gedrag, is het bijna alsof we andermans gedachten kunnen lezen. Dit wordt ook wel 'mentalizing' genoemd.

Mensen met autisme hebben een zwakke ToM, ook wel mind-blindness genoemd (Frith, 2009). Zij zijn zwak in het herkennen van andermans gevoelens en het kunnen inleven in anderen. In de praktijk merk ik bijvoorbeeld dat veel leerlingen moeite hebben met samenwerken, omdat dit een proces is waarbij goede sociale vaardigheden worden gevraagd.

#### **Systematiseren**

In een onderzoek van Baron-Cohen (2009) wordt nog een psychologische factor benoemd: systematiseren. Dit is de drang tot het analyseren of ontwikkelen van systemen, waarbij het kenmerkend is dat het systeem regels volgt. Deze regels worden achterhaald om er achter te komen hoe een systeem werkt (Baron-Cohen, 2009). De discrepantie tussen empathisch vermogen (ToM) en het kunnen systematiseren geeft volgens dit onderzoek aan of iemand binnen het autistisch spectrum valt (de E-S theorie). Deze vaardigheid is bij beide theorieën van belang.

## **Executief disfunctioneren**

Ozonoff & Pennington (1996) hebben in het verleden meerdere onderzoeken vergeleken waaruit blijkt dat mensen met autisme een aantoonbare executieve functiestoornis hebben. Ook al is dit niet het belangrijkste aspect van autisme, het is wel mogelijk dat executieve functies een rol spelen in hun ontwikkeling, sociaal functioneren, adaptieve capaciteit en hun succes in school (Pellicano, 2012).

De gedachte, dat het executief functioneren invloed heeft op andere factoren bij autisme, geeft een waarderend oordeel over het belang van dit onderzoek in de praktijk. Op grond van eigen ervaring hangen schoolresultaten af van het goed kunnen plannen en het alleen maar behalen van slechte cijfers werkt bij de leerlingen die ik begeleid vaak demotiverend. Zo heeft een leerling woede-aanvallen na het behalen van een slecht cijfer. Dit heeft dus in mijn praktijk merkbaar invloed op het emotioneel functioneren van de leerling.

## **2.2. Executieve functies & plannen**

Huizinga (2007, p.1) beschrijft, dat het executief functioneren het vermogen is om gedachten en handelingen zodanig te reguleren dat ze doelgericht en efficiënt kunnen zijn. Dawson & Guare (2010) geven aan dat executieve functies op twee manieren helpen om ons gedrag te reguleren.

De eerste manier beschrijft metacognitieve vaardigheden waarmee we doelen realiseren en oplossingen bedenken. De Vos-Van Der Hoeven (2013) noemt deze vaardigheden de denkvaardigheden die nodig zijn bij het maken van een planning. Je moet nadenken over wat je wilt gaan doen, doelen kiezen en oplossingen bedenken (taakinitiatie). De tijd die nodig is voor een activiteit moet goed ingeschat worden (timemanagement). Daarnaast moet iemand eerdere ervaringen en kennis meenemen bij het maken van een nieuw plan (werkgeheugen).

De tweede manier, die Dawson & Guare (2010) beschrijven, is hoe we gedrag sturen of aanpassen. De Vos-Van Der Hoeven (2013) geeft hierover aan, dat een goede planning begint met bedenken wat het gedrag voor effect zou kunnen hebben bij de leeractiviteit (reactie-inhibitie). Emoties moeten onder controle zijn (emotieregulatie). Iemand moet in staat zijn te beginnen op het moment dat het moet (taakinitiatie). Een planning moet worden bijgesteld (flexibiliteit), zodra dit nodig is door een onverwachte gebeurtenis of wijziging. Uiteindelijk moet iemand kunnen doorzetten op het moment dat dat nodig is (doorzettingsvermogen). In de praktijk merk ik dat leerlingen hier problemen mee hebben, met name bij de flexibiliteit. Als de leerling op maandag een planning heeft gemaakt met mij, stelt hij die niet bij als daar in de loop van de week huiswerk bij komt.

Smidts & Huizinga (2011) geven aan dat problemen met executieve functies vaak gepaard gaan met een specifieke aandoening zoals ADHD of ASS.

## **2.3. Executieve functies bij autisme**

*Er zijn meerdere studies en theorieën die aangeven hoe problemen met executieve functies bij autisme tot uiting komen. Hieronder zal ik enkele theorieën beschrijven.*

### **Taakinitiatie & werkgeheugen**

Uit het onderzoek van Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black & Wagner (2002) naar

aanpassingsvermogen en executieve functies blijkt, dat kinderen met autisme zwak zijn op het gebied van taakinitiatie en werkgeheugen. Iemand met autisme heeft een zwak vermogen om aan een taak te beginnen, op tijd en op efficiënte wijze. Iemand kan informatie (eerder geleerde vaardigheden, ervaringen of probleemstrategieën) moeilijk in het geheugen houden tijdens het uitvoeren van complexe taken.

Dit zijn de metacognitieve aspecten van executieve functies, omdat zij het vermogen behelzen om een situatie te kunnen overzien (Dawson & Guare, 2010). Dit heeft gevolgen voor de zwakke ToM, in studies wordt vaak een koppeling gemaakt tussen executieve functies en het sociaal aanpassingsvermogen (Pellicano, 2012).

### **Emotieregulatie**

Emotieregulatie wordt door Dawson & Guare (2010) als belangrijk probleem gezien. Kinderen met ASS hebben moeite met overgangen en onverwachte veranderingen. Deze problemen hebben grote invloed op de zelfstandigheid in socialisatie en dagelijkse activiteiten. Smidts & Huizinga (2011) bevestigen dit en stellen, dat emoties in goede banen leiden *flexibiliteit* vereist. Een onverwachte gebeurtenis kan zorgen voor bijvoorbeeld angst of frustratie.

### **Flexibiliteit**

De disfunctie uit zich in het persevereren (standvastig blijven) en in geringe zelfregulatie (Verhulst, 2008). Dit zorgt ervoor dat iemand met autisme moeite heeft met veranderingen, een gering vermogen heeft om te plannen en ineffectieve strategieën heeft om problemen op te lossen. Dit komt door een gebrek aan gecoördineerd redeneren en een onvermogen zich aan te passen op basis van feedback. Dit wordt door Dawson & Guare (2010) 'flexibiliteit' genoemd.

### **Ervaring**

In mijn praktijk merk ik dat leerlingen met ASS, die ik begeleid, hier moeite mee hebben. Als het gaat om taakinitiatie, merk ik dat zij het lastig vinden om aan te geven waarom en hoe ze een bepaalde activiteit willen aanpakken. Van ouders hoor ik geregeld dat het soms lastig blijkt om aan het huiswerk te beginnen, omdat ze liever iets anders doen of niet goed weten hoe ze moeten beginnen.

Een zwak werkgeheugen is te bemerken, omdat ze een grote taak niet efficiënt in stukken kunnen opdelen. Daarnaast blijven ze kiezen voor bepaalde leerstrategieën, ook al bleken deze in het verleden inefficiënt. Qua zelfregulatie zijn ze nauwelijks in staat om zelf hun planning aan te passen bij een onverwachte gebeurtenis. De planning volgen zij vaak stipt op, dus ze stoppen als de tijd die ervoor staat om is, ook al beheersen ze de stof nog niet voldoende of hebben ze het huiswerk nog niet af. Tijdens het huiswerk maken zijn ze gauw afgeleid als iets lastiger is dan vooraf gedacht of als er iets onverwachts gebeurt. Dit kan bepaalde emoties oproepen, zoals frustratie en woede. Hierin herken ik hun moeite met flexibiliteit en emotieregulatie.

Kortom, de executieve functies waar leerlingen met autisme moeite mee hebben zijn plannen, taakinitiatie, werkgeheugen, metacognitie, emotieregulatie en flexibiliteit. In het schema in bijlage 1 zijn de kenmerken van deze functies samengevat, afgeleid uit de theorie van Dawson & Guare (2010). Hier zijn mogelijke interventies en tips aan toegevoegd benoemd door Dawson & Guare (2010) en Smidts & Huizinga (2011).

## 2.4. Begeleidingsmogelijkheden bij zwakke executieve functies

Vanuit meerdere theorieën wordt persoonlijke begeleiding, zoals dat binnen mijn praktijk gedaan wordt, aangeraden. Baard, van der Elst & van Leijenhorst (2006) geven aan dat dit eens per week zou moeten plaatsvinden en dat het gericht moet zijn op het bespreken van de week, vakken die problemen opleveren en contact met andere leerlingen. Dit omschrijft wat ik in de praktijk al met leerlingen doe. Voor dit onderzoek is het interessant om te kijken naar wat er gezegd wordt over de begeleiding bij zwakke executieve functies. Ook Dawson & Guare (2010) geven aan, dat het belangrijk is om leerlingen met zwakke executieve functies individueel te begeleiden. Zij beschrijven daarbij het driestapsmodel van begeleiding.

### RTI-methode

Dit driestapsmodel (zie fig. 1) is onderdeel van de RTI-methode (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter, 2009): RTI betekent 'Response to intervention', 'Reactie op interventie'. Het is een systematisch besluitvormingsproces, ontworpen om interventies toe te passen bij kinderen met leer- en

opvoedingsmogelijkheden. Kinderen moeten begeleiding krijgen die aangepast is op hun behoeften. Het RTI-model past daarom goed bij mijn visie op onderwijs. Het piramidemodel bestaat uit drie stappen. Het eerste niveau gaat uit van een universeel niveau, waarbij er interventies plaatsvinden op het niveau van de klas (Dawson & Guare, 2010). In mijn praktijk denk ik aan de rol van mentoren van de leerlingen die ik coach, die de leerling zien als individu in het geheel van de klas. Het tweede niveau is het

specifiek niveau, waarbij er aandacht is voor groepen leerlingen die tegen een bepaald probleem aanlopen. Fox et al. (2009) noemt hierbij gerichte sociaal-emotionele ondersteuning. Zo denk ik aan SOVA-trainingen die op school geboden worden aan leerlingen met een hulpvraag. Het derde niveau is intensief van karakter en is toegesneden op het individu. Op dit niveau spelen alle

betrokkenen rondom de leerling een rol. Mijn rol als leerlingcoach valt hier onder. In mijn praktijk merk ik dat de betrokkenen rondom een leerling, op alle niveaus, van invloed zijn op zijn functioneren op school. Daarom wil ik onderzoeken hoe deze betrokkenen hiermee omgaan en wat voor invloed dat heeft op mijn rol op het intensieve niveau.

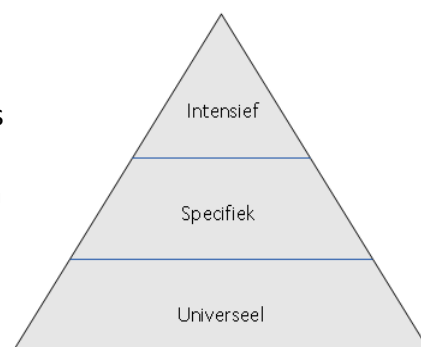


Fig. 1: driestapsmodel (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter, 2009)

### Hulpmiddelen bij begeleiding

Naast Pellicano (2012) spreken ook Didden & Huskens (2008) van 'adaptieve vaardigheden'. Dit begrip is vooral gericht op zelfredzaamheid in sociale situaties. Met zelfredzaamheid wordt bedoeld: dat mensen niet afhankelijk zijn van de hulp van anderen. Didden & Huskens (2008) adviseren om een rangorde in hulpmiddelen te bepalen alvorens er aan begeleiding begonnen wordt. Zo wordt er bewust zelfstandigheid opgebouwd. Over leerlingen met hoogfunctionerend ASS vertellen zij dat een visueel hulpmiddel als belangrijkste instrument kan worden beschouwd, maar dat dit vaak als kinderachtig ervaren wordt. Binnen mijn praktijk zijn er op universeel niveau wel al symbolen, vanuit het programma Magister, die mogelijk inzetbaar zijn in de begeleiding.

Uit de theorie blijkt, dat mensen met ASS moeite hebben met de metacognitieve vaardigheden zoals de taakinitiatie, het werkgeheugen, de emotieregulatie het vermogen om te plannen en het kunnen aanpassen van die planning (flexibiliteit). Dawson & Guare (2010) beschrijven algemene interventies die geschikt zijn op de verschillende niveaus binnen het RTI-model. Zij beschrijven

interventies voor specifieke executieve functies. In het schema in bijlage 1 zijn interventies samengevat die Dawson & Guare (2010) en Smidts & Huizinga (2011) beschrijven en deze zijn gekoppeld aan deze vaardigheden. Hier worden per vaardigheid hulpmiddelen genoemd, waar ook de theorie van Didden & Huskens (2008) op doelt. In beide theorieën wordt benadrukt dat het van belang is om hulpmiddelen geleidelijk aan af te bouwen. De participatieladder van Hart (Funk, Borek Van, Taylor, Grewal, Tzemis, Buxton, 2012) benoemt verschillende stadia van participatie, die daarbij inzicht geven in de rol van de coach (zie fig. 2).

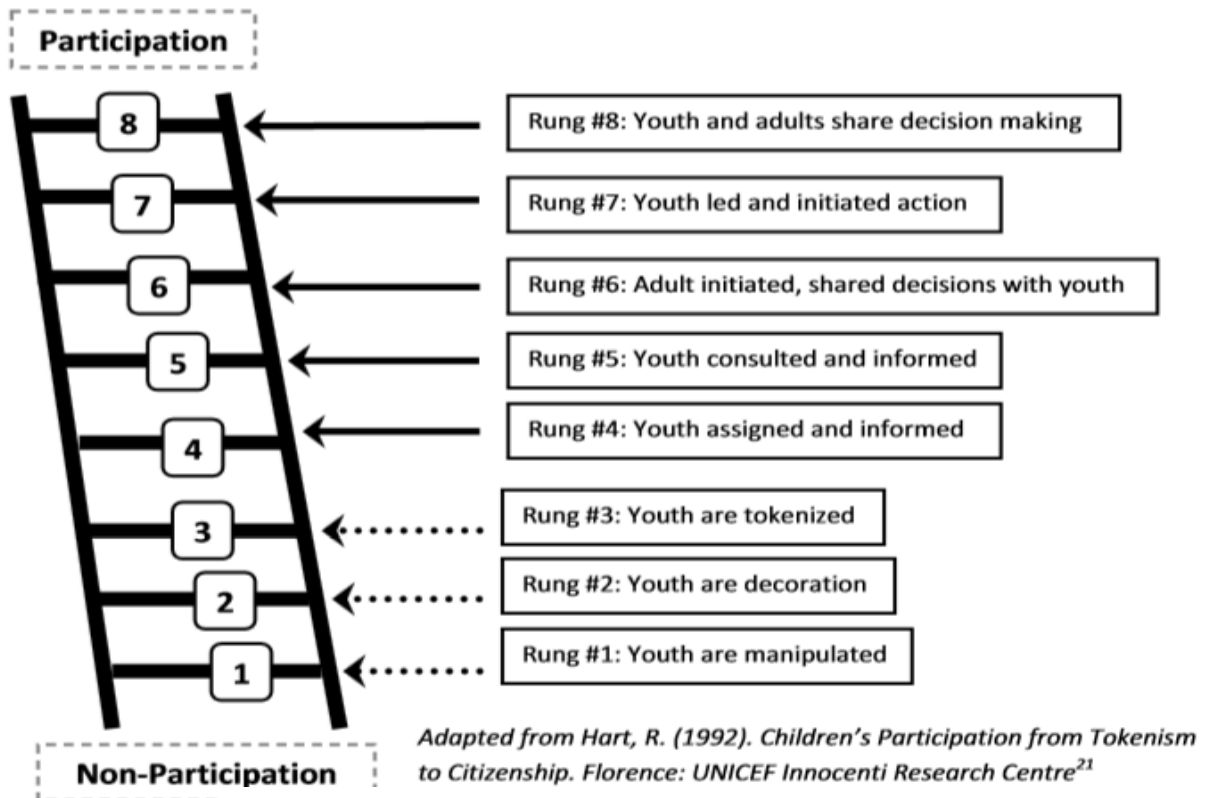


Fig. 2: Roger Hart's Ladder of Young People's Participation (Funk, Borek Van, Taylor, Grewal, Tzemis, Buxton, 2012)

Tot nu toe gebruik ik in mijn eigen rol als leerlingcoach een sturende strategie. In het half uur, dat ik met de leerling heb, maken we een planning voor de komende week. In de participatieladder fluctueert deze manier van werken tussen de eerste en de zesde tree. Uit de theorieën hierboven leid ik af dat ik de leerling stapsgewijs de participatieladder kan laten beklimmen om zelfstandigheid te bereiken.

### Coachingsmodel Dawson & Guare (2012)

Dawson & Guare (2012) ontwikkelden een praktische gids voor het coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies. Het heeft een stevige theoretische basis in de literatuur over gedrag. De werkwijze die zij beschrijven sluit wederom aan bij het RTI-model (Fox, et al., 2009) omdat er voor alle niveaus adviezen worden beschreven. Bovendien gebruiken zij een vragenlijst over executieve functies en bieden zij een opzet voor een semi-gestructureerd interview, wat nauw aansluit bij dit theoretisch kader. Deze documenten dienen als onderzoeksmethoden, beschreven in hoofdstuk drie.

## **Digitalisering**

De computer vervult een steeds indringender rol in onze maatschappij (Sloep & Jochems, 2008). Op school verwachten wij van leerlingen dat zij kunnen omgaan met deze verandering. Sinds dit jaar noteren docenten het huiswerk in de digitale agenda van Magister en leerlingen kunnen die digitaal bekijken. Een papieren agenda is niet verplicht, maar er wordt wel van leerlingen verlangd dat zij goed plannen. Dit levert veel chaos op door technische problemen of het verkeerd overschrijven van het huiswerk in een huiswerkplanning, dus speelt het een rol bij de problemen met plannen. Daarom wil ik het gebruik van de digitale agenda opnemen in de vragen bij mijn onderzoeksmethoden.

## Hoofdstuk 3. Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk beschrijf ik de uitgangspunten van dit onderzoek en hoe het onderzoek d.m.v. methodes vormgegeven is.

### 3.1. Uitgangspunten onderzoek

Het doel van dit onderzoek was, om inzicht te krijgen in hoe een leerlingcoach, binnen mijn praktijk, een leerling met ASS kan begeleiden bij het plannen van huiswerk. In de ideale situatie kan een leerling, door die begeleiding, naar eigen mogelijkheden een digitale of papieren planning maken en bijhouden. Het verkregen inzicht is verwerkt in begeleidingsadviezen waar ik en andere leerlingcoaches gebruik van kunnen maken bij nieuwe begeleidingstrajecten. Daarom was hier sprake van een ontwerponderzoek. De regulatieve cyclus die op ontwerponderzoek van toepassing is, is gevolgd, zie figuur 3 (De Lange, Schuman & Montessori, 2010). Het onderzoeksverslag is echter beschrijvend van karakter, omdat het niet haalbaar was binnen de tijd om een ontwerp uit te voeren en te evalueren. De begeleidingsadviezen worden volgend jaar door mijzelf en eventuele andere geïnteresseerde leerlingcoaches, in overleg met de zorgcoördinatoren, ingezet en geëvalueerd.

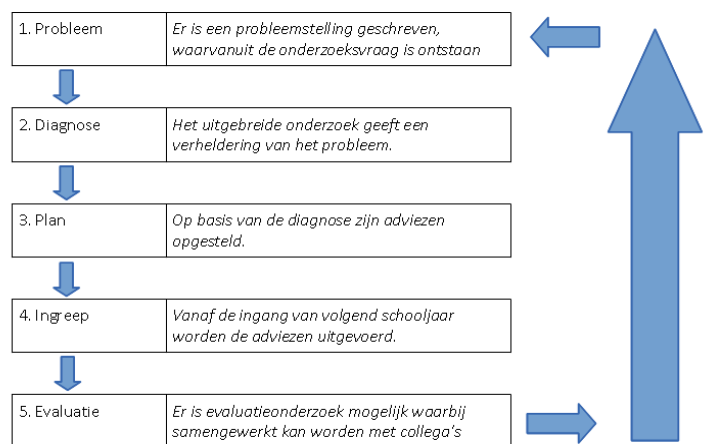


Fig. 3: de regulatieve cyclus  
Naar: De Lange, Schuman & Montessori (2010)

Het onderzoeksparadigma is als interpretatief beschouwd, omdat het doel, zoals hierboven beschreven staat, gericht was op het begrijpen en verhelderen van een menselijke ervaring; waar leerlingen met ASS moeite mee hebben als het gaat om plannen en de 'ervaringen' en de rol van professionals binnen het netwerk.

### Respondenten

De groepen respondenten zijn gevormd door leerlingen en betrokkenen binnen dit netwerk van leerlingen met ASS, die fungeren binnen het individuele niveau van het RTI-model (Fox et al, 2009). Binnen mijn praktijk zijn dit de ambulante begeleiders, zorgcoördinatoren, en de leerlingcoaches. Zij worden ingezet bij leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte. De ouders zijn hierin meegenomen, omdat zij het plannen van de leerling in de thuissituatie meemaken en een rol kunnen spelen bij dit proces. Omdat Dawson & Guare (2012) hebben aangegeven, dat begeleiding op alle niveaus binnen het RTI-model afgestemd moeten worden, zijn mentoren vanuit het specifiek niveau (Fox et al, 2009) respondent omdat zij signaleren en begeleiding geven op klassenniveau, waar de leerling deel uitmaakt. Docenten, die fungeren binnen het universeel niveau, zijn niet meegenomen, omdat docenten het huiswerk en resultaten slechts monitoren en dit het onderzoek te breed zou maken.

### **3.2. Onderzoeksmethodes**

Om antwoord te krijgen op de deelvragen zijn interviews en vragenlijsten afgenomen bij leerlingen, hun ouders, leerlingcoaches en ambulante begeleiders. Door continu kritisch te blijven op de onderzoeksmethoden en of deze leidden tot het antwoord op de deelvragen, is rekening gehouden met interne validiteit (De Lange, Schuman & Montessori, 2010).

#### **Vragenlijsten**

De vragenlijsten (zie bijlage 2 en 3) zijn afgenomen bij leerlingen, ouders en leerlingcoaches. De vragenlijsten bestonden uit twee delen. Het eerste deel met vragen over de leerling (leeftijd, geslacht, diagnose, niveau en gesloten en open vragen over ASS, plannen en begeleiding) was bedoeld om een beeld te krijgen van de respondentengroep, de problemen met plannen en hoe de begeleiding bij de leerling is vormgegeven. Dit deel heeft dus antwoorden gegeven op de eerste en de tweede deelvraag.

Het tweede deel bestond uit de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) en was bedoeld om te onderzoeken, welke executieve functies bij leerlingen met ASS sterk en zwak zijn. De data hieruit is vergeleken met de literatuur en heeft bijgedragen tot het antwoord op de eerste deelvraag.

Er zaten enkele verschillen in de open vragen per respondentengroep. Allereerst is de formulering aangepast op het perspectief van de respondentengroep. Aan ouders is gevraagd de voornaamste problematiek van leerlingen met ASS te omschrijven, aan leerlingen niet. Dit is bewust gedaan, omdat dit in interviews met leerlingen uitgebreid terugkomt. Daarnaast merk ik dat leerlingen met ASS het vaak lastig vinden om hun problematiek te omschrijven. Interviews maken het mogelijk om er op door te vragen. De leerlingcoaches hebben alleen de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) ingevuld en geen open vragen beantwoord, omdat zij allen geïnterviewd zijn, waardoor hier dieper op ingegaan kon worden.

#### **Interviews**

De semi-gestructureerde interviews waren bedoeld om vragen mondeling af te nemen en er verder op in te kunnen gaan. Deze zijn afgenomen bij leerlingen, leerlingcoaches, mentoren en ambulante begeleiders. Ouders zijn niet geïnterviewd, omdat dit binnen de tijd niet mogelijk was. Er is bewust gekozen voor de formats van Dawson & Guare (2012) (zie bijlage 4), om de uitkomsten van beide onderzoeksmethoden vergelijkbaar en valide te houden (de Lange, Schuman & Montessori, 2010). Daarnaast hebben deze formats structuur geboden binnen de uitvoering van dit onderzoek, wat mij rust bood en me het gevoel gaf dat ik verantwoordelijk en betrouwbaar te werk ging.

Bij de interviews met leerlingen lag de focus naast de executieve functies op het plannen en de vorm van begeleiding. Bij de interviews met andere betrokkenen lag de focus vooral op hun eigen rol en perspectief op de problematiek van de leerling. Hierdoor konden de verkregen antwoorden vergeleken worden met de andere verkregen onderzoeksgegevens.

#### **Beantwoording van deelvragen**

Alle onderzoeksmethoden hebben bijgedragen tot een antwoord op de eerste deelvraag (hoe wordt de begeleiding van een leerling met ASS binnen mijn praktijk door leerlingcoaches en het netwerk om hem heen vormgegeven?). Dawson & Guare (2010) gaven aan, dat begeleiding op het intensieve niveau van de RTI-methode (Fox et al., 2009) moet plaatsvinden. Door de onderzoeksmethoden is het netwerk rondom een leerling, en wat voor rol professionals binnen dit netwerk spelen, verhelderd.



Door middel van de vragenlijsten van Dawson & Guare (2012), de open vragen in de vragenlijsten en de semi-gestructureerde interviews is een antwoord gevormd op de tweede deelvraag, waar een leerling met ASS moeite mee kan hebben bij het plannen van huiswerk. Hierbij lag de focus op de executieve functies die daarbij nodig zijn.

De derde deelvraag (hoe kan een leerlingcoach de begeleiding bij het plannen van huiswerk aanpassen op het netwerk en de leerbehoeften van de leerling?) is beantwoord door in hoofdstuk vijf de theorie te koppelen aan de uitkomsten op de eerste twee deelvragen. Uiteindelijk heeft het antwoord op deze deelvraag geleid tot begeleidingsadviezen, die een antwoord vormen op de hoofdvraag: "Hoe kan een leerlingcoach, binnen mijn praktijk, de begeleiding van leerlingen met ASS bij het leren plannen van huiswerk vormgeven?"

### **Triangulatie**

Om antwoord te krijgen op de deelvragen is literatuur bestudeerd, zijn er vragenlijsten en interviews afgenomen. De informatie die daarbij verkregen is, is met elkaar vergeleken. Op deze manier triangulatie bereikt (De Lange, Schuman & Montessori, 2010).

### **Betrouwbaarheid**

Gericht op algemene uitkomsten had dit onderzoek betrouwbare, maar ook niet-betrouwbare aspecten. Omdat er meerdere factoren meespeelden, zoals de recent ingevoerde digitalisering van de agenda door het programma 'Magister', kan het zijn dat gedeeltes van de onderzoeksresultaten alleen voor mijn praktijk en voor dit moment gelden. Omdat de formats van de vragenlijst en het interview uit een door literatuur onderbouwde bron kwamen en meetbaar waren, zijn deze betrouwbaarder van karakter. Hiermee wordt bedoeld, dat bij een herhaalde meting dezelfde resultaten behaald worden (de Lange, Schuman & Montessori, 2010). De resultaten zijn echter nog niet volledig betrouwbaar, omdat er maar een kleine groep respondenten meedeed en er gericht is op ASS in het algemeen en geen specifieke indicatie. De literatuur bijpassend bij dit onderzoek had namelijk ook een generaliserend karakter. Bovendien had er, als er voor een specifieke diagnose gekozen zou zijn, een nog kleinere groep respondenten kunnen participeren.

Het doel van dit onderzoek is, ook als het gaat om betrouwbaarheid, continu voor ogen gehouden; de aanbevelingen kunnen binnen mijn praktijk bruikbaar zijn, maar ook voor andere (onderwijs)organisaties. In hoofdstuk vijf zijn onder andere niet-betrouwbare aspecten ter discussie gesteld.

### **Ethische aspecten**

Om als onderzoeker verantwoord te kunnen handelen is rekening gehouden met de gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters, & Peij, 2010). Bij de leerlingen bij wie er een vragenlijst of interview afgenomen is, is om toestemming van de ouders gevraagd. Dit is gedaan via e-mail, waarbij een digitaal in te vullen vragenlijst voor de ouders meegestuurd is. Alle ouders, op één paar na, hebben toestemming gegeven en de vragenlijst ingevuld teruggestuurd. De leerling van de ouders die geen toestemming hebben gegeven is niet benaderd.

Alle vragenlijsten zijn anoniem ingevuld en respondenten zijn hiervan op de hoogte gesteld. Er is zorgvuldig met verkregen informatie omgegaan en deze wordt later bij het delen van resultaten niet openbaar gemaakt.

De collega's die geïnterviewd zijn hebben vooraf toestemming gegeven voor het opgenomen van het gesprek. Hun antwoorden zijn geanonimiseerd en samengevoegd en om privacyredenen zijn de originele uitwerkingen niet toegevoegd aan dit verslag.

### **3.3. Data-analyse**

De data die verzameld is door de twee onderzoeksmethoden zijn zowel inductief als deductief benaderd in hoofdstuk vier. De uitkomsten uit de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) zijn per respondentengroep in spreadsheets verzameld en vergeleken, met elkaar en met de literatuur. Om de open vragen uit de vragenlijsten en de informatie verkregen uit interviews te analyseren is gebruik gemaakt van codering. De uitkomsten zijn op een narratieve manier verwerkt in de conclusies.

In hoofdstuk vijf zijn de aspecten in de vragenlijsten en interviews met elkaar en met de literatuur vergeleken. Van hieruit is een conclusie gevormd en zijn begeleidingsadviezen ontworpen.

Deze conclusie en aanbeveling worden aan het eind van het schooljaar gepresenteerd voor de leerlingcoaches en zorgcoördinatoren. Via Magister wordt de conclusie en aanbeveling in de vorm van een informatiebulletin openbaar gesteld voor ieder die er gebruik van zou willen maken. Dit wordt in samenwerking met de zorgcoördinatoren gedaan. Daarnaast worden tijdschriften en organisaties benaderd. Mijn doel is om volgend jaar actief blijven in het delen van mijn aanbevelingen en uiteindelijke ontwerp.

### **3.4. Tijdpad**

Tijdens de uitvoering van het onderzoek is een logboek bijgehouden (zie bijlage 11). Dit logboek heeft ondersteuning geboden bij het proces, omdat het me dwong regelmatig even stil te staan bij mijn proces. Daarom zijn bepaalde overwegingen en dilemma's in het logboek opgenomen. Tussendoor hebben critical friends regelmatig feedback gegeven. Deze feedback is in de tijdlijn opgenomen.

## Hoofdstuk 4. Analyse onderzoeksgegevens.

---

*In dit hoofdstuk zijn de onderzoeksgegevens geanalyseerd. Eerst worden de leerlinggegevens weergegeven. Vervolgens zijn de onderzoeksgegevens geanalyseerd, bijpassend bij de eerste en tweede deelvraag.*

### 4.1. Leerlinggegevens

De gegevens van twaalf leerlingen die zelf en waarvan de ouders en leerlingcoaches hebben deelgenomen aan dit onderzoek zijn weergegeven in tabel 1 . Hierbij staat “N” voor het aantal respondenten dat deze eigenschap bezat.

Tabel 1. Respondentenoverzicht.

Leeftijd	N =	Diagnose	N =	Niveau	N =	Geslacht	N =
13	2	PDD-NOS	6	havo/vwo	1	jongen	9
14	4	Asperger	4	mavo	4	meisje	3
15	1	Klassiek autisme	2	havo	2		
16	3	Waarvan met comorbiditeit	2	vwo	5		
17	1						
18	1						

### 4.2. Deelvraag 1

Deelvraag 1 luidde:

“Hoe wordt de begeleiding van een leerling met ASS binnen mijn praktijk door leerlingcoaches en het netwerk om hem heen vormgegeven?”

Om deze vraag te beantwoorden zijn gegevens verzameld vanuit de open vragen uit vragenlijsten en semi-gestructureerde interviews.

#### 4.2.1. Open vragen

De antwoorden op de open vragen, die zijn gegeven door de leerlingen en ouders, worden geanalyseerd door middel van codering. Een overzicht van de uitkomsten uit de vragenlijsten over de rol van anderen binnen het netwerk zijn weergegeven in figuur 4 en 5. Vervolgens zijn deze uitkomsten in een schema opgenomen (bijlage 6) waar later de informatie verkregen vanuit de interviews aan toegevoegd om te kunnen vergelijken. Hoe verschillende betrokkenen hun rol invullen, wordt vanuit beide perspectieven omschreven. Het gaat hier om de rol van de ouders, de leerlingcoach, de ambulante begeleider, de mentor, docenten en de zorgcoördinator. Zowel ouders als leerlingen hebben genoemd dat er in enkele gevallen nog meer partijen betrokken zijn, zoals een externe begeleider of de huiswerkklas.

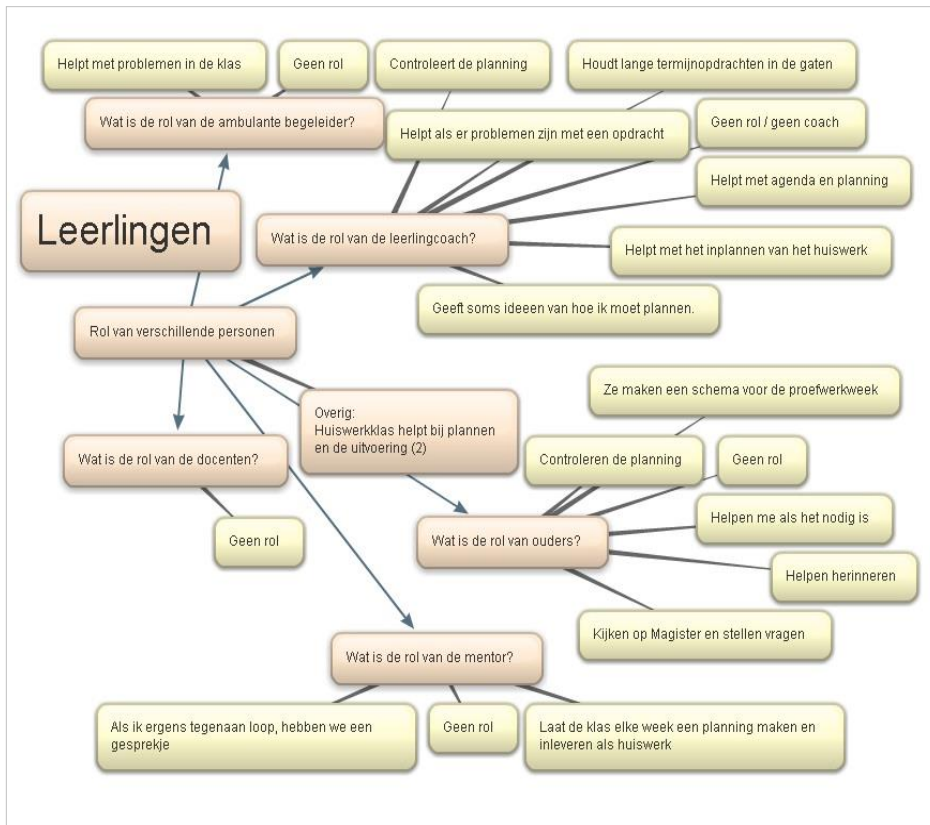


Fig. 4: codering open vragen  
Leerlingen

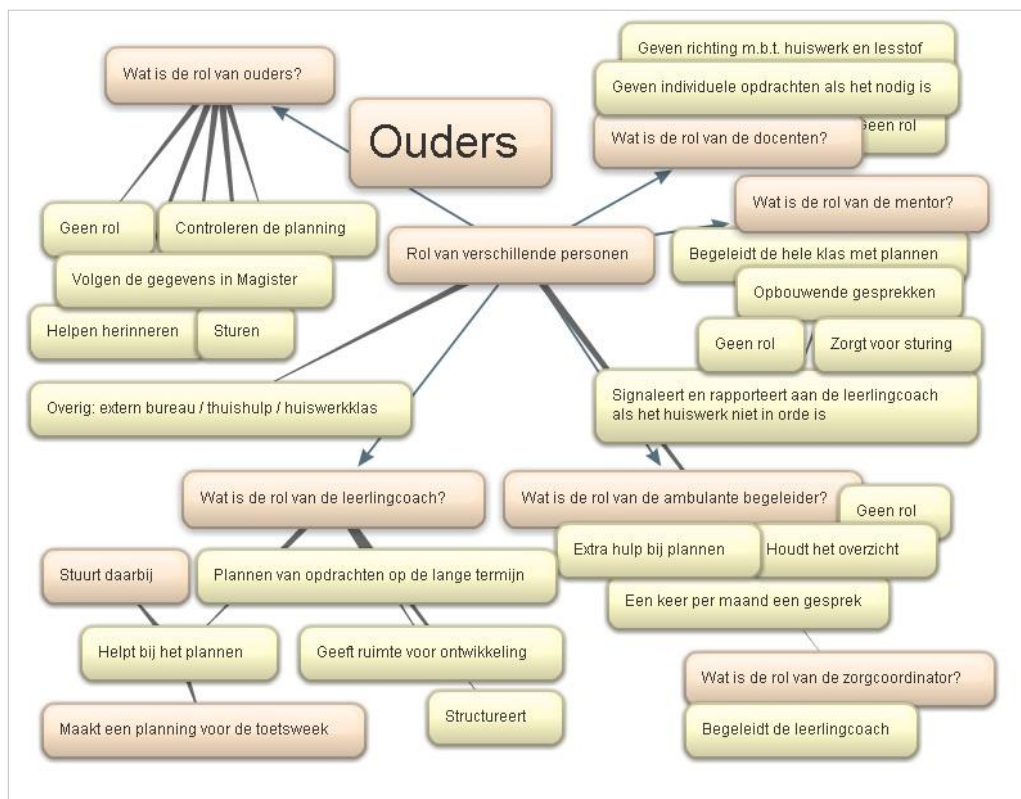


Fig. 5: codering open vragen  
Ouders

## 4.2.2. Uitkomsten uit de interviews

De interviews zijn uitgetypt en geanalyseerd door middel van codering. De semi-gestructureerde vormgeving maakte dit gemakkelijker om te doen, omdat bij de verschillende groepen respondenten van de interviews dezelfde onderwerpen zijn bevraagd. Per respondentengroep zijn de verschillende antwoorden opgesomd (zie bijlage 5). Er wordt onderscheid gemaakt tussen interviews met leerlingen en interviews met andere betrokkenen.

Bij de interviews met vier leerlingcoaches, twee mentoren en drie ambulante begeleiders lag de focus op het algemene beeld bij plannen en de rol van de betrokkenen. In elk interview zijn er een aantal onderwerpen omtrent leerlingen met ASS in het algemeen, het plannen en de rol van anderen teruggekomen. Na het verzamelen van alle antwoorden zijn de antwoorden van alle respondenten opnieuw gesorteerd per onderdeel en toegevoegd aan de tabel met de antwoorden op de open vragen uit de vragenlijst (bijlage 6). Deze onderdelen vormen de kernbegrippen die het antwoord op de deelvragen zullen vormen. Welke kernbegrippen dat zijn en welke groep respondenten hierover gesproken heeft is weergegeven in figuur 6.

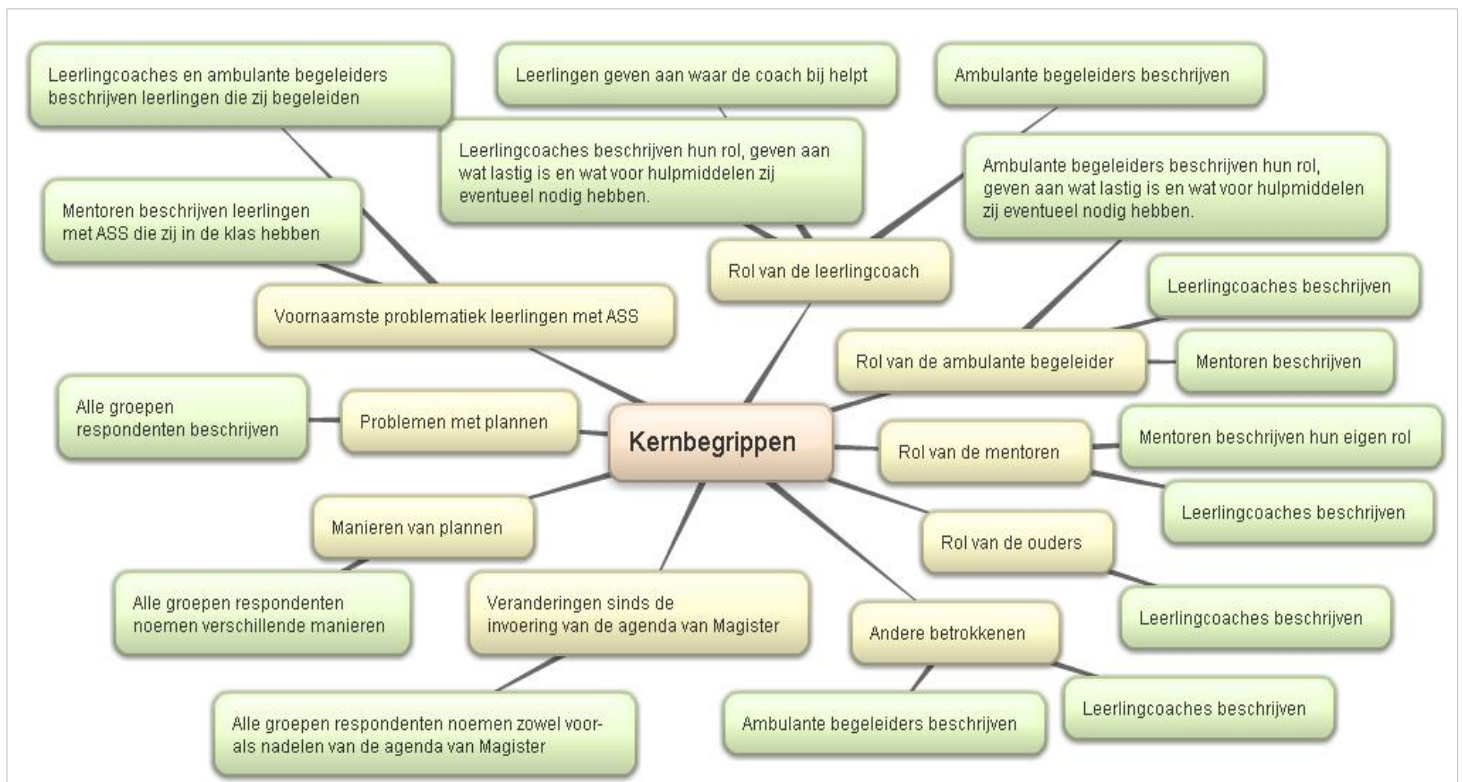


Fig. 6: kernbegrippen uit interviews

## 4.3. Deelvraag 2.

Deelvraag 2 luidde:

“Waar kan een leerling met ASS moeite mee hebben bij het plannen van huiswerk?”

Om deze vraag te beantwoorden zijn gegevens verzameld vanuit de open vragen uit vragenlijsten, de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) en semi-gestructureerde interviews.

### 4.3.1. Open vragen uit vragenlijsten

Een overzicht van de uitkomsten over het onderwerp plannen zijn weergegeven in figuur 7 en 8. Wat betreft de voornaamste problemen, worden door ouders vooral problemen bij sociale interactie en plannen genoemd. Aan beide groepen is gevraagd hoe een planning gemaakt wordt. Er worden verschillende manieren genoemd. Beide groepen omschrijven zowel voor- als nadelen van Magister.



Fig. 7: leerlingen over plannen

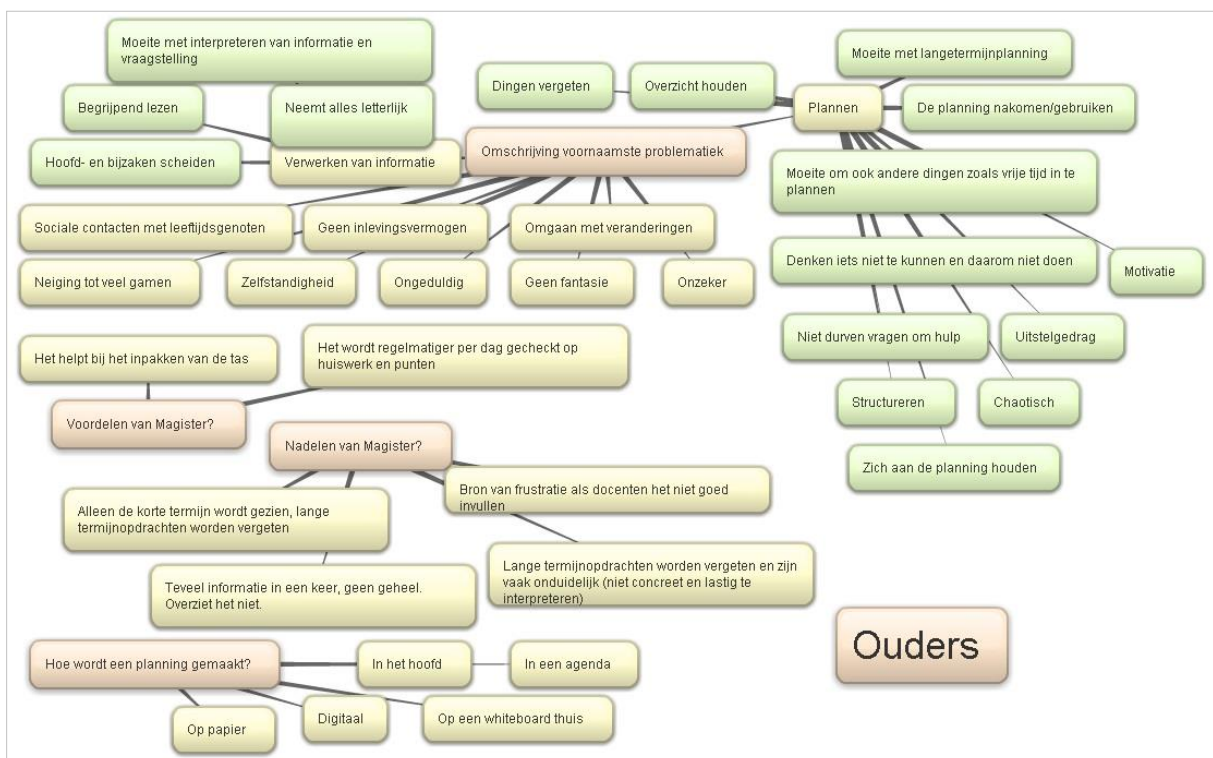


Fig. 8: ouders over plannen

### 4.3.2. Vragenlijst van Dawson & Guare (2012)

De vragenlijst van Dawson & Guare (2012) geeft inzicht in de sterkste en zwakste executieve functies. Deze is afgenomen bij drie groepen respondenten; leerlingen, de ouders en de leerlingcoaches. Bij 36 uitspraken kan een score aangegeven worden. Bij elke groep respondenten is het perspectief van de vraag veranderd. De vragenlijsten van leerlingen spreken van 'ik', de ouders van 'mijn zoon/dochter' en de leerlingcoaches van 'de leerling'.

De betekenis achter de scores is als volgt aangegeven. De 1 betekent: 'geen probleem'. De 2 betekent: 'niet zo'n groot probleem'. De 3 betekent: 'gemiddeld probleem'. De 4 betekent: 'redelijk groot probleem' en de 5 betekent: 'heel groot probleem'. De uitspraken vallen vervolgens onder een bepaalde executieve functie.

In bijlage 7 is te zien, hoe de verschillende respondentengroepen hebben gescoord per vraag. De score op de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) is door middel van een antwoordsleutel (bijlage 3) op te delen in elf verschillende executieve functies.

Om een algemeen beeld te krijgen van de score per executieve functie is er een gemiddelde score per respondentengroep uitgerekend. Aan de hand van deze uitkomsten kunnen de executieve functies in een rangorde geplaatst worden, zie tabel 2. Vanuit de literatuur zijn er executieve functies benoemd, die bij leerlingen met ASS zwakker zijn. De rangorde maakt het mogelijk om de executieve functies waarop zwak gescoord is, te vergelijken met de beweringen uit de literatuur.

Tabel 2. Rangorde executieve functies.

Plaats	Leerlingen (N = 12)	Ouders (N = 11)	Coaches (N = 6)	Gemiddeld (N = 29)
1	Planning/prioritisering	Planning/prioritisering	Planning/prioritisering	Planning/prioritisering
2	Taakinitiatie	Flexibiliteit	Flexibiliteit	Flexibiliteit
3	Volgehouden aandacht	Metacognitie	Metacognitie	Metacognitie
4	Organisatie	Organisatie	Emotieregulatie	Emotieregulatie
5	Emotieregulatie	Emotieregulatie	Werkgeheugen	Organisatie
6	Flexibiliteit	Taakinitiatie	Organisatie	Taakinitiatie
7	Metacognitie	Doelgericht doorzettingsvermogen	Timemanagement	Werkgeheugen
8	Responsinhibitie	Werkgeheugen	Taakinitiatie	Volgehouden aandacht
9	Werkgeheugen	Timemanagement	Doelgericht doorzettingsvermogen	Doelgericht doorzettingsvermogen
10	Doelgericht doorzettingsvermogen	Volgehouden aandacht	Volgehouden aandacht	Timemanagement
11	Timemanagement	Responsinhibitie	Responsinhibitie	Responsinhibitie

Vanuit de literatuur zijn zes executieve functies aangegeven als zwak bij leerlingen met ASS; plannen, taakinitiatie, werkgeheugen, metacognitie, emotieregulatie en flexibiliteit. In tabel 3 is te zien op welke plek in de rangorde de groep de executieve functie heeft geplaatst.

Tabel 3. Plaats van executieve functies vanuit de literatuur

Groep	N	Plannen	Taakinitiatie	Werkgeheugen	Metacognitie	Emotieregulatie	Flexibiliteit
Leerlingen	12	1	2	9	7	5	6
Ouders	11	1	6	8	3	5	2
Coaches	6	1	8	5	3	4	2
Gemiddeld	29	1	6	7	3	4	2

De gegevens uit tabel 3 vormen een algemeen antwoord op de deelvraag, waar leerlingen met ASS moeite mee hebben als het gaat om plannen. In hoofdstuk vijf wordt hier een conclusie bij gevormd.

### 4.3.3. Interviews

#### Interviews met leerlingen

Bij de drie interviews met de leerlingen (bijlage 5a) stonden de executieve functies centraal. Hierbij zijn de uitspraken van leerlingen onderverdeeld in 'sterk' en 'zwak', omdat hier de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) op gericht is. In tabel 4 is in getallen aangegeven hoeveel sterke en hoeveel zwakke stellingen er per executieve functie zijn aangegeven.

Tabel 4. Sterke en zwakke stellingen per executieve functie (N = 3).

Executieve functie	Sterk	Zwak
Taakinitiatie	2	6
Volgehouden aandacht	1	6
Werkgeheugen	3	0
Planning/prioritisering	2	2
Timemanagement	0	7
Metacognitie	3	1
Doelgericht doorzettingsvermogen	1	5
Organisatie	3	9
Emotieregulatie	2	4
Reactie-inhibitie	0	2
Flexibiliteit	1	4
TOTAAL	18	46



## Executieve functies

In de interviews, maar ook eerder al in de open vragen van de vragenlijsten, is gevraagd naar problemen met plannen. Door middel van codering zijn deze antwoorden door mij en door een critical friend onderverdeeld in executieve functies, zie tabel 5.

Tabel 5. Codering van executieve functies.

EXECUTIEVE FUNCTIE	Waar moeite mee?
Taakinitiatie	<ul style="list-style-type: none"><li>– lang blijven hangen in iets kleins, dit dan tot in detail uitwerken</li><li>– uitstelgedrag</li></ul>
Volgehouden aandacht	<ul style="list-style-type: none"><li>– traag tempo</li></ul>
Werkgeheugen	<ul style="list-style-type: none"><li>– begrijpen opdrachten niet goed en pakken het daardoor verkeerd aan</li><li>– onthouden niet als er bij verslag 1 bepaalde regels worden gesteld, dat die bij verslag 2 ook nog gelden</li><li>– docenten gaan ervan uit dat sommige dingen duidelijk zijn, maar dat is voor leerlingen met ASS niet zo.</li><li>– dingen in de context plaatsen</li></ul>
Planning/prioritisering	<ul style="list-style-type: none"><li>– grote stukken of opdrachten opsplitsen in kleine delen</li><li>– structuur aanbrengen</li><li>– moeite met langetermijnplanning</li></ul>
Timemanagement	<ul style="list-style-type: none"><li>– zien niet wanneer er tijd voor is</li><li>– moeite om andere dingen zoals vrije tijd in te plannen</li></ul>
Metacognitie	<ul style="list-style-type: none"><li>– weinig zelfvertrouwen door het niet kunnen plannen</li><li>– het grote geheel niet kunnen zien, daardoor uitstellen of niet doen</li><li>– het overzicht houden</li><li>– afwachtende houding</li><li>– zichzelf overschatten</li><li>– perfectionisme, daardoor dingen soms niet doen: als ik het niet doe is het ook niet fout.</li></ul>
Doelgericht doorzettingsvermogen	<ul style="list-style-type: none"><li>– motivatie</li><li>– maakt de planning, maar gebruikt hem niet</li></ul>
Organisatie	<ul style="list-style-type: none"><li>– nemen slecht deel aan groepswerk, zniet in staat om dit te organiseren</li><li>– chaotisch</li></ul>
Emotieregulatie	<ul style="list-style-type: none"><li>– kost heel veel stress</li><li>– niet durven vragen om hulp</li></ul>
Reactie-inhibitie	X
Flexibiliteit	<ul style="list-style-type: none"><li>– kan planning niet aanpassen als er huiswerk bijkomt of er iets onverwachts gebeurt in de loop van de week</li></ul>

## Hoofdstuk 5. Conclusies

---

*In dit hoofdstuk worden aan de hand van de data-analyse conclusies getrokken. Vervolgens worden enkele punten van discussie genoemd en mogelijkheden voor vervolgonderzoek weergegeven.*

### 5.1. Beantwoording deelvragen

In deze paragraaf worden de drie deelvragen per vraag beantwoord.

Omdat de derde deelvraag zich richt op mogelijke aanpassingen aan de hand van uitkomsten op deelvraag 1 en 2, wordt deze deelvraag meegenomen in de paragrafen van deelvraag 1 en 2.

#### 5.1.1. Deelvraag 1

*“Hoe wordt de begeleiding van een leerling met ASS binnen mijn praktijk door leerlingcoaches en het netwerk om hem heen vormgegeven?”*

Uit verschillende theorieën is gebleken, dat het belangrijk is om een goed systeem om een leerling heen te hebben binnen de school. Een leerling met zwakke executieve functies moet op individueel niveau begeleid worden. Door Dawson & Guare (2010) werd het RTI-model aangedragen. De onderzoeksmethoden maken het mogelijk om nu een beeld samen te stellen van het systeem binnen mijn praktijk, per niveau van het RTI-model (zie figuur 9). Hierbij staat het idee centraal, dat interventies op een niveau een reactie uitlokt op de andere niveaus.

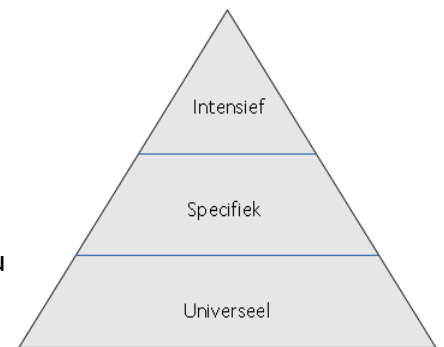


Fig. 9: driestapsmodel (Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter, 2009)

#### Universeel

Het universeel niveau gaat uit van interventies op niveau van de klas (Dawson & Guare, 2010). Uit onderzoek is gebleken dat mentoren in de brugklas veel begeleiden op het gebied van plannen. Zij laten de leerling iedere week als huiswerkopdracht een planning inleveren tijdens de studieles. Vanaf het tweede jaar wordt er in de onderbouw alleen bij toetsweken een planning ingevuld. In de bovenbouw speelt de mentor alleen een signalerende rol en wordt ervan uitgegaan, dat leerlingen kunnen plannen. Als dat niet zo is, wordt een leerling automatisch begeleid op intensief niveau door een leerlingcoach of ambulante begeleider. Door de respondenten is aangegeven dat docenten geen rol spelen bij het maken van plannen. Wel wordt er aangegeven, dat het een bron van frustratie is als docenten het huiswerk niet goed noteren in de digitale agenda van Magister. Open opdrachten worden niet altijd duidelijk genoeg uitgelegd, waardoor het juist voor deze leerlingen heel verwarrend kan zijn. Omdat veel leerlingen maar een paar dagen vooruit kijken in hun planning, worden langetermijnopdrachten vaak vergeten. Meerdere coaches suggereren, dat het beter zou werken als docenten dit opnemen in de digitale agenda.

#### Beantwoording deelvraag 3

Bovenstaande gegevens zijn met name opgenomen in de aanbevelingen voor de school. In de begeleidingsadviezen is opgenomen, dat leerlingcoaches goed in de gaten moeten houden of opdrachten duidelijk zijn voor leerlingen en hier docenten op aan kunnen spreken.

## Specifiek

Op specifiek niveau besteden sommige mentoren aandacht aan de leerlingen die moeite hebben met plannen door zo nu en dan met hen in gesprek te gaan. De school biedt de cursus plannen & organiseren, maar dit is door niemand benoemd. Enkele leerlingen gaan naar de huiswerkklas, waar gewerkt wordt aan het maken en uitvoeren van plannings. Uit het onderzoek blijkt, dat respondenten met name uitbesteden aan dit niveau, maar weinig samenwerken.

### Beantwoording deelvraag 3

Het is opgenomen in de begeleidingsadviezen en de aanbevelingen, dat er meer aandacht zou moeten komen voor samenwerking binnen de drie niveaus.

## Intensief

Op intensief niveau spelen alle betrokkenen (zie figuur 8) rondom een leerling een rol (Dawson & Guare, 2010). De mentor handelt vanuit het universeel en specifiek niveau en docenten alleen vanuit het specifiek niveau.

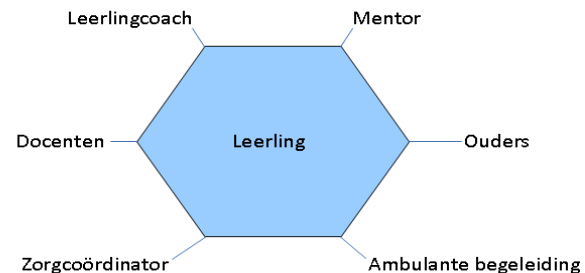


Fig. 3: betrokkenen binnen mijn praktijk

### Ambulante begeleiding

Binnen mijn praktijk zijn aan leerlingen met ASS een ambulante begeleider gekoppeld door de zorgcoördinator. Als er geen leerlingcoach gekoppeld is, neemt de ambulante begeleider de begeleiding in plannen op zich. Dit wordt op verschillende manieren uitgevoerd. Er wordt bij het koppelen van ambulante begeleiding aan leerlingen goed naar de kwaliteiten van de begeleider gekeken door de zorgcoördinator. Het is het streven van ambulante begeleiders om de begeleiding af te bouwen, maar zij geven aan dat sommige leerlingen altijd een stuk sturing nodig hebben. De begeleider probeert in het proces van afbouwen de leerling niet alleen het plannen te leren maar ook wat de leerling kan doen, als hij er niet uitkomt. Deze strategie is opgenomen in de begeleidingsadviezen.

### Ouders

Het verschilt per leerling hoe de ouders hun rol invullen. De ouders spelen soms geen rol, controleren de planning en helpen herinneren of ze sturen het kind bij het maken van de planning. Alle ouders volgen de cijfers in Magister. Soms worden ouders binnen de begeleiding ingezet om thuis een rol te kunnen spelen, maar soms bewust niet omdat de leerling thuis en school het liefst gescheiden houdt. De rol van de ouders is mogelijk in te zetten bij het beloningssysteem, dat bij veel executieve functies genoemd wordt in het schema met adviezen vanuit de literatuur (bijlage 1).

### Leerlingcoach

Als er een leerlingcoach aan de leerling gekoppeld is, is het de taak van de leerlingcoach om de leerling te begeleiden bij het plannen. De ambulante begeleider overziet de situatie, houdt in de gaten wat de leerling nodig heeft en begeleidt de coach. Begeleiding wordt door de leerlingcoaches op verschillende manieren aangepakt. Eén van hen besteedt geen aandacht aan plannen, omdat er een extern bureau in beeld is. De anderen geven allemaal aan in het begin van een begeleidingstraject de planning samen met de leerling te maken en de begeleiding af te bouwen tot de coach een sturende of controlerende rol speelt. Dit betekent dat coaches de participatieladder (Funk et al., 2012) al toepassen in de praktijk. In de meeste gevallen houdt de laatste trap in, dat de leerling zelf de planning maakt en de coach stelt vervolgens sturende vragen. Coaches hebben enkele dingen aangegeven die zij lastig vinden. Ten eerste werken sommige dingen aan Magister niet goed. Leerlingcoaches kunnen de langetermijnopdrachten in de digitale

leeromgeving niet zien met hun account, dus dit is lastig te sturen. Leerlingen zien de opdrachten zelf niet op tijd. Daardoor lopen coaches achter de feiten aan, omdat het vaak het opknappen van onvoldoendes is. Daarbij wordt vaak tegen onwil van andere collega's aangelopen, waardoor eerst een collega geïnformeerd moet worden over de problematiek van de leerling. Dit houdt in, dat er op universeel niveau winst behaald kan worden door een goede voorlichting aan docenten.

Comorbiditeit wordt door coaches als lastig punt ervaren, omdat er dan bijkomende problemen zijn waar aan gewerkt moet worden. Er wordt door alle coaches, aan wie het gevraagd is, aangegeven dat een leerling nooit helemaal zelfstandig wordt in plannen. Hieruit concludeer ik, dat er binnen begeleiding stappen gezet worden op de participatieladder (Funk et al., 2012) tot aan de bovenste trap, maar dat participatie in veel gevallen nodig blijft. Binnen dit onderzoek was er één leerling waarbij volgend jaar, in haar examenjaar vwo, de begeleiding stopgezet wordt omdat zij het zelfstandig aankan.

Dit betekent dat het doel bij dit onderzoek, een leerling leren om zelfstandig te plannen, bij veel leerlingen niet behaald zou kunnen worden volgens de respondenten. In sommige gevallen is dit echter wel mogelijk.

Slechts één coach heeft aangegeven behoefte te hebben aan hulpmiddelen om de begeleiding bij plannen te verbeteren, namelijk hoe ervoor gezorgd kan worden dat de leerling de planner thuis opendoet. Dit is meegenomen in de adviezen.

### 5.1.2. Deelvraag 2

Deelvraag 2 luidt:

*“Waar kan een leerling met ASS moeite mee hebben bij het zelfstandig maken van een planning?”*

Uit open vragen in de vragenlijsten en interviews blijkt, dat alle groepen respondenten aangeven dat leerlingen met ASS moeite hebben met plannen. Het sociale aspect wordt door alle groepen benoemd. Dit komt overeen met de probleemstelling die de aanleiding gegeven heeft tot dit onderzoek.

Verschillende theorieën geven aan, dat leerlingen met ASS zwakke executieve functies hebben. Zij zijn over het algemeen zwak in zes executieve functies; het plannen, de taakinitiatie, het werkgeheugen, metacognitie, emotieregulatie en flexibiliteit.

Uit de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) is gebleken, dat leerlingen vier van de zes executieve functies in hun top zes plaatsen. Zij hebben 'volgehouden aandacht' en 'organisatie' ook als zwak aangegeven. 'Metacognitie' staat wel op de zevende plaats in de rangorde, maar 'werkgeheugen' pas op de negende. De ouders en de coaches hebben vijf van de zes executieve functies in hun top zes. Zij noemen beiden, net als de leerlingen, ook 'organisatie'. Het gemiddelde komt overeen met de conclusie van de coaches.

Wat opvalt, is dat de conclusies vergelijkbaar zijn met wat er in theorie beweerd wordt, maar dat 'organiseren' ook door alle respondentengroepen aangegeven is. Dat betekent, dat ook voor deze executieve functie interventies bekend moeten zijn in de begeleidingsadviezen. Daarom is deze functie toegevoegd aan het overzicht in bijlage 1. Dit geldt ook voor 'volgehouden aandacht', omdat dit door leerlingen zelf als zwak is aangegeven.

Problemen met plannen zijn benoemd door betrokkenen in open vragen (ouders) en interviews (leerlingcoaches, ambulante begeleiders en mentoren). Na het opdelen van hun antwoorden in executieve functies blijkt, dat problemen gezien worden bij alle executieve functies, behalve reactie-inhibitie. Uit de test van Dawson & Guare (2012) bleek al, dat reactie-inhibitie op de laatste plaats eindigde in de rangorde. Hieruit blijkt, dat leerlingen met ASS het minst zwak zijn in het aansturen van hun eigen gedrag.

Naast de antwoorden van betrokkenen zijn antwoorden van leerlingen per executieve functie ingedeeld (tabel 5). Dit maakt het mogelijk om per executieve functie te kijken waar leerlingen met ASS, volgens henzelf en de betrokkenen, moeite mee kunnen hebben. Vervolgens kunnen hierop de mogelijkheden van begeleiding, die zijn aangegeven in bijlage 8, worden aangepast. Dit vormt een antwoord op deelvraag 3.

### **Taakinitiatie**

Leerlingen geven aan dat zij goed kunnen kiezen op welk moment van de dag zij het huiswerk maken. Het lukt niet altijd goed om meteen te beginnen. Dawson & Guare (2010) geven aan, dat het dan handig is om een aanwijzing te bedenken die als herinnering geldt. Het verschilt erg per vak hoe het huiswerk gemaakt wordt. Dat huiswerk niet gemaakt wordt kan zijn omdat een vak al begrepen wordt, omdat het moeilijk is of omdat er niet gecontroleerd wordt. Er is bij sommige leerlingen sprake van uitstelgedrag. Een mentor geeft aan dat leerlingen tijdens het maken van een opdracht lang kunnen blijven hangen in iets kleins, waardoor de tijd niet efficiënt gebruikt wordt. Hier kan een (stappen)plan bij helpen (Dawson & Guare, 2010). Als dit niet direct werkt, wordt aangeraden een beloningssysteem in te stellen.

### **Volgehouden aandacht**

Uit de test is gebleken dat leerlingen deze executieve vaardigheid als zwak zien, maar de ouders en de coaches juist niet. In interviews geven leerlingen aan regelmatig liever iets anders leuks te doen en vinden het vervelend om veel huiswerk te hebben. Zij kunnen snel afgeleid raken en doen regelmatig dingen tussendoor. Een leerling geeft aan, dat het helpt om bijvoorbeeld internet uit te zetten, zodat er minder afleiding is. Soms gaan dingen die eerder gepland staan voor omdat daarover afspraken met andere mensen zijn gemaakt. Mentoren benoemen nog een traag werktempo in de klas. Dawson & Guare (2010) geven aan dat het van belang is om een plan te maken (met de minst leuke taken eerst) en een beloningssysteem in te stellen. In dat plan moet het concentratievermogen bewust worden opgenomen.

### **Werkgeheugen**

Leerlingen benoemen alleen maar sterke punten aan het werkgeheugen. In de test was werkgeheugen sterker gescoord; op de negende plaats in de rangorde. In interviews geven ze aan dat de tweede keer dat een opdracht wordt gemaakt, deze beter gaat. Ze geven aan dat ze de stof goed uit het hoofd kunnen leren en dat ze weten hoe ze een opdracht in stukjes kunnen verdelen. Dit wordt door andere betrokkenen tegengesproken. Zij geven aan dat opdrachten niet goed begrepen worden en dat die daardoor verkeerd aangepakt worden. Er wordt gesteld, dat leerlingen het niet onthouden als er bij een verslag bepaalde regels worden gesteld, dat die bij het volgende verslag ook nog gelden. Als het gaat om planning wordt aangegeven dat leerlingen juist moeite hebben om opdrachten in stukken op te delen. Smidts & Huizinga (2011) geven de tip om checklists te maken met routineopdrachten.

### **Planning/prioritisering**

Leerlingen geven aan dat het niet altijd lukt om goed een onderwerp te kiezen voor een opdracht. Binnen mijn praktijk gaat het vaak om grote, open opdrachten waarbij de leerling een onderwerp moet kiezen. Er is door iedere groep respondenten benoemd dat leerlingen met name moeite hebben met de langetermijnplanning. Leerlingen vinden het lastig om grote stukken of opdrachten op te splitsen in kleine delen (overigens gaven leerlingen zelf dus aan dat dit wel goed gaat). Op deze manier structuur aanbrengen is lastig. Dit probleem wordt naar mijn inziens ondervangen als er een stappenplan gemaakt wordt voor langetermijnopdrachten en dat bij opdrachten die vaker terugkomen een stappenplan opnieuw gebruikt kan worden, hierboven al eerder benoemd. De digitale agenda van Magister blijkt hier een rol in te spelen. In de agenda is alleen de kortetermijnplanning te zien, leerlingen bladeren nooit een paar weken verder. Hierdoor worden langetermijnopdrachten niet gezien. Leerlingcoaches hebben bovendien geen toegang tot dit gedeelte van de agenda, wat de begeleiding hierbij bemoeilijkt. Hier zou de school misschien verandering in kunnen aanbrengen.

### **Timemanagement**

Problemen met timemanagement liggen vooral in het inschatten van tijd. Als een opdracht nog nooit gedaan is, is het lastig hoeveel tijd ervoor nodig is. Als de tijd wordt ingeschat, klopt de tijdsplanning vaak niet. Als een leerling hier problemen bij heeft, kan hij eerst bijhouden hoeveel tijd hij gemiddeld bezig is met bepaalde taken (Dawson & Guare, 2010). Hier kan de toekomstige (tijds)planning op worden aangepast.

Het is lastig om vrije tijd in te plannen en te zien, wanneer ergens tijd voor is. Dit zal dus opgenomen moeten worden in de planning. Leerlingen stellen huiswerk vaak uit en houden zich niet aan de planning. Er wordt veel tijd verspild aan bijvoorbeeld computeren, wat met volgehouden aandacht te maken heeft.

### **Metacognitie**

In de interviews gaven leerlingen aan goed te weten hoe ze het beste kunnen studeren. Een leerling kijkt het werk altijd goed na voor het ingeleverd wordt. Door andere betrokkenen wordt juist aangegeven dat leerlingen het grote geheel niet kunnen overzien. Ze hebben dan een afwachtende houding of overschatten zichzelf. Soms wordt er door het perfectionisme een opdracht gewoon niet gedaan, want dan is het ook niet fout. Leerlingen hebben weinig zelfvertrouwen door het niet kunnen plannen.

Er wordt door coaches en ambulante begeleiders aangegeven dat het niet altijd duidelijk is wat er van een leerling verwacht wordt bij opdrachten. Hier ligt dus een taak voor de begeleider, om docenten hierover te informeren. Docenten kunnen hun opdrachten verduidelijken of extra bespreken met de leerling. De leerling kan strategieën worden aangeleerd om hier zelfstandiger in te worden, zoals dat hij zichzelf vragen stelt over de taak voordat hij begint, dat hij tijdens het uitvoeren van een opdracht af en toe even stopt om die vragen te stellen en dat hij instructies altijd nog een keer doorleest na het uitvoeren van een opdracht (Smidts & Huizinga, 2011).

### **Doelgericht doorzettingsvermogen**

Een leerling geeft aan de deadline eigenlijk altijd wel te halen. Bij anderen lukt dit juist niet. Het is afhankelijk van consequenties. Als een leerling er geen zin meer in heeft, wordt de opdracht uitgesteld en gaat de leerling iets leukers doen. Huiswerk wordt soms niet gemaakt als het moeilijk of saai is. Dit verschilt dus per leerling en per opdracht en heeft met name te maken met andere executieve functies, zoals de volgehouden aandacht.

## **Organiseren**

Deze executieve functie is uit de test van Dawson & Guare (2012) als zwak gekomen, terwijl dit niet in de theorie benoemd is. Leerlingen geven aan vaak slordig te werken en spullen kwijt te raken of te laten slingeren. Ook vergeten ze soms wel eens waar iets ligt. Als er op school een blad meegegeven wordt, raakt de leerling het kwijt. Betrokkenen geven aan dat dit tot problemen leidt bij groepswork, omdat ze dit niet kunnen organiseren. Leerlingen worden door ouders 'chaotisch' genoemd. In de adviezen worden met name tips gegeven over het aanleren van organisatorische vaardigheden. Voor een planning is het relevant dat een beloningssysteem, het gebruik van visuele of geschreven sjablonen en het monitoren van het systeem goed werkt (Dawson & Guare, 2012).

## **Emotieregulatie**

Betrokkenen geven aan dat plannen heel veel stress kost bij leerlingen. Vaak durven zij niet om hulp te vragen als iets niet goed gaat. Twee leerlingen gaven aan vroeger veel last te hebben van woedeaanvallen en zenuwachtigheid. Zenuwachtigheid als er gesproken moet worden voor de klas, als er een belangrijk proefwerk gemaakt moet worden of als het niet duidelijk is wat er gaat gebeuren. Dit heeft met flexibiliteit te maken. Het "wat als..." plan is aangegeven door een van de ambulante begeleiders en wordt bekrachtigd door de adviezen van Dawson & Guare (2012). Een aantal "wat als..."-uitspraken kunnen in samenwerking met de leerling opgenomen worden in de planning en stappenplannen.

## **Flexibiliteit**

Zowel leerlingen als de andere betrokkenen geven aan dat het lastig is om de planning aan te passen als er iets onverwacht verandert in de week. Soms lukt het hierdoor niet om aan een deadline te houden, omdat de weekplanning dan niet meer klopt. Een leerling zei er niet tegen te kunnen als er onverwachte dingen gebeuren. Een andere leerling gaf juist aan dat hij wel gewend is aan onverwachte veranderingen, maar dat grote veranderingen meer invloed op hem hebben, zoals de overstap van basisschool naar middelbare school. Het "wat als"-plan dat bij emotieregulatie van pas komt, is voor problemen met flexibiliteit handig. Hierbij wordt de leerling geholpen noodstrategieën te bedenken en plannen te bedenken om hiermee om te gaan.

Uit de bovenstaande conclusies blijkt, dat er bij alle executieve functies zwakke punten zijn genoemd. De genoemde punten kunnen worden gezien als voorbeelden van problemen bij zwakke executieve functies, omdat het hier alleen persoonlijke antwoorden betreft. Dit houdt bijvoorbeeld voor de executieve functies 'timemanagement' en 'doelgericht doorzettingsvermogen' in, dat ondanks dat deze niet uit de test zijn gekomen en niet genoemd worden in de theorie, leerlingen hier individueel wel moeite mee kunnen hebben. Dit betekent voor de begeleidingsadviezen, dat de coach een goed inzicht moet verkrijgen in de zwakke executieve functies van de leerling, dus ook in de individuele leerbehoeften. Daarom is het afnemen van de test van Dawson & Guare (2012) opgenomen in de begeleidingsadviezen. De mogelijkheden bij begeleiding bij de executieve functies zijn hierin verwerkt.

## **5.2. Beantwoording onderzoeksvraag**

*"Hoe kan een leerlingcoach leerlingen met ASS ondersteunen bij het leren plannen van huiswerk?"*

Het antwoord op de onderzoeksvraag is vanuit de deelvragen ontstaan. Door de theorie over autisme en executieve functies te bestuderen, is duidelijk geworden waar leerlingen met autisme moeite mee hebben als het gaat om het plannen van huiswerk. Er zijn mogelijkheden aan

gekoppeld die kunnen helpen bij begeleiding. De rol van de verschillende betrokkenen daarbij in de praktijk is helder gemaakt. Aan de hand van deze onderzoeksuitkomsten zijn de begeleidingsadviezen opgesteld (bijlage 8). Deze zijn erop gericht om leerlingen beter te begeleiden bij het ontwikkelen van de executieve functies die zij nodig hebben bij het plannen. Het doel daarbij is om de begeleiding uiteindelijk af te bouwen.

De adviezen worden aan het einde van het schooljaar gedeeld in een informatiebulletin, dat opgesteld wordt in samenwerking met de zorgcoördinatoren. Hier zal informatie over autisme en executieve functies in opgenomen zijn. Ik hoop allereerst op feedback van mijn collega's, zodat ik de adviezen waar nodig kan verbeteren. Volgend schooljaar zullen de collega's die zich hierin kunnen vinden en ik aan de slag gaan met de adviezen. Tijdens het werken met de adviezen zal blijken, wat wel en niet werkt en of er eventueel aanpassingen nodig zijn. Dit vraagt van mij een reflectieve houding, waarbij ik mijn handelen keer op keer bij zal stellen. Daarnaast hoop ik dat leerlingcoaches hier gebruik van gaan maken zodat we samen kunnen werken aan een stevig staand begeleidingstraject.

### **5.3. Aanbevelingen aan de school**

Naar aanleiding van de onderzoeksbevindingen zijn er enkele aanbevelingen aan de school te doen. Op universeel niveau is er verbetering mogelijk ten opzichte van het gebruik van Magister. Langetermijnopdrachten zijn niet voor leerlingcoaches toegankelijk en omdat leerlingen niet vooruit plannen, worden deze opdrachten over het hoofd gezien. Bij de jaarlijkse evaluatie van Magister zou om een oplossing gevraagd kunnen worden. Docenten kunnen hier beter mee omgaan door een langetermijnopdracht in de agenda aan te kondigen. Dit zou in het schoolbeleid kunnen worden toegevoegd. Daarnaast blijkt, dat docenten vaak moeten worden geïnformeerd over de problematiek van de leerling. Dit zou schoolbreed gedaan kunnen worden. Het informatiebulletin dat naar aanleiding van dit onderzoek in samenwerking met de zorgcoördinatoren wordt opgesteld zou hierop gericht kunnen zijn.

Op intensief niveau wordt het handelingsplan nu ingevuld met alleen overkoepelende uitspraken, zoals 'de leerling leert zijn huiswerk te plannen'. De start van de begeleiding maakt het, door het afnemen van de vragenlijst van Dawson & Guare (2012), mogelijk om dit te concretiseren en om duidelijke, kleinere doelen te formuleren. Zo kan er beter in stappen gewerkt worden. Naar mijn inziens is er dan meer controle op het proces.

Tot slot is er verbetering mogelijk in de samenwerking tussen de verschillende niveaus, door de huiswerkklas en externe bureaus (het specifiek niveau) meer te betrekken in het handelingsplan. Daarbij kan duidelijkheid worden gecreëerd in de verwachtingen bij de rol die ingevuld wordt. Over deze adviezen zal ik in gesprek gaan met het schoolbestuur.

### **5.4. Discussie**

Het grootste discussiepunt binnen dit onderzoek en wat dit onderzoek minder betrouwbaar heeft gemaakt, is dat er verschillen zijn tussen leerlingen onderling. Dit heeft, gaven meerdere respondenten aan, te maken met het verschil tussen jongens en meisjes, de verschillende vormen van autisme en eventuele comorbiditeit. Toch blijkt uit dit onderzoek, dat de resultaten uit de test vergelijkbaar zijn met de theorie, ondanks de generalisatie. De groep respondenten heeft een gevarieerde groep gevormd met verschillende leeftijden, niveaus en vormen van autisme. Ik neem vooral in acht, dat in het algemeen de problematiek vergelijkbaar blijkt, maar in de praktijk er wel



goed gekeken moet worden naar de individuele behoeften van een leerling. Daarnaast is dit onderzoek afgenomen bij adolescenten, dus de onderzoeksresultaten kunnen verschillen als het onderzoek afgenomen zou worden bij kinderen of volwassenen. De puberteit zou mogelijk een rol kunnen spelen. In de praktijk zie ik namelijk meer pubers die moeite hebben met plannen en organiseren.

### **5.5. Vervolgonderzoek**

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn er twee vormen van onderzoek mogelijk. Ten eerste kan dit onderzoek op grotere schaal worden uitgevoerd, waarbij gekeken kan worden naar de onderliggende verschillen tussen leerlingen met gelijke vormen van ASS. Comorbiditeit, en verschillen tussen jongens en meisjes, kunnen hierin meegenomen worden. Het is interessant om de resultaten van ouders te vergelijken met die van hun eigen zoon/dochter, omdat uit dit onderzoek bleek dat de gemiddeldes van de ouders veel hoger lagen dan van de leerlingen. De vragenlijst van Dawson & Guare (2012) vind ik relatief kort; maar drie uitspraken per executieve functie. Ik ben van mening, dat een uitgebreidere vragenlijst een beter beeld zou kunnen geven. Dit zou uitgetoetst en geëvalueerd kunnen worden. Ten tweede kan er, na het uitvoeren van een begeleidingsadviezen, evaluatieonderzoek gedaan worden naar de werkbaarheid van de adviezen. Hierbij kunnen de ervaringen van andere collega's die de adviezen opvolgen worden gebruikt.

## Hoofdstuk 6. Reflectie.

---

*In dit hoofdstuk reflecteer ik op het onderzoeksproces en de totstandkoming van mijn verslag. Ik reflecteer naar het model van Klabbers & Boosten (2013).*

Het proces rondom dit onderzoek heeft op mij als persoon en op mij als student een enorme indruk gemaakt. Ik had van tevoren niet verwacht, dat de theorie erg dicht bij mezelf zou komen. Tijdens mijn middelbare schooltijd en mijn HBO-opleiding ben ik zelf tegen problemen met plannen aangelopen. Dat heeft voor mijn schoolloopbaan gevolgen gehad (van VWO naar HAVO en een jaar vertraging op het HBO). De theorie over executieve functies legde alles op zijn plek. Terwijl ik de literatuur tot me nam, kon ik deze direct op mijn eigen leerstijl leggen. Uit de leerstijltest van Kolb (Hendriksen, 2005) bleek steeds weer dat ik een dromer ben. Daarom kost het me veel tijd om na te denken; na te denken over wat ik wil, hoe ik het wil en wat ik ermee wil bereiken. Dat heeft me in dit onderzoeksproces tijd gekost. Nu weet ik, dat dit gaat om taakinitiatie. Zo heb ik hoofdstuk vier eerder verkeerd aangepakt en ben ik door mijn eigen perfectionisme blind geraakt. Gelukkig kreeg ik hier goede feedback op van mijn studiebegeleidster en critical friends, waardoor ik weer verder kon.

Tijdens de uitvoerende fase van het onderzoek kwam ik er achter, dat veel van mijn collega's net als ik voor ik begon, niks afwisten van het begrip 'executieve functies'. Dat vind ik vreemd, omdat we deze de hele dag door gebruiken. Zonder goede executieve functies zou een leraar niet goed kunnen functioneren. Sterker nog, ik heb zoveel mogelijk gebruik gemaakt van mijn eigen sterke executieve functies tijdens het onderzoeksproces. Het inzicht dat ik hierin verkregen heb heeft me bijvoorbeeld geholpen om door te zetten, meteen te beginnen op het moment dat het moest en soms juist even stil te staan bij mijn proces. Voor mijn professionaliteit betekent het, dat ik het belang van goed ontwikkelde executieve functies ervaren heb, dat ik nog meer gemotiveerd ben om mijn collega's op de hoogte te brengen en leerlingen te helpen. Een van mijn grote doelen, beschreven in mijn POP, was dat ik mezelf meer wilde laten zien in de school. Dit onderzoek heeft mij de gelegenheid gegeven om dit te doen. De theoretische verantwoording daarbij had ik nodig voor het zelfvertrouwen. De analyse van de RTI-methode (Fox et al., 2009) en de invulling daarvan binnen mijn praktijk heeft me inzicht gegeven in het systeem waarin er gewerkt wordt. De verschillende rollen die daarin spelen, dus ook mijn eigen rol, is me nu veel helderder geworden. Het was zeer prettig om de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) te gebruiken omdat dit me structuur en verantwoording bood. Bovendien bleek uit het onderzoek duidelijk dat deze test op een gemakkelijke manier inzicht biedt in de individuele problematiek van een leerling. Daarom draagt deze bij aan mijn handelingsgericht werken en professionaliteit.

Mijn intrinsieke motivatie om dit onderzoek uit te voeren was omdat het onderwerp dicht bij mijn hart lag. Ik kon hier mijn persoonlijkheid in kwijt. Dit is het beste advies, dat ik andere onderzoekers zou kunnen geven.

## Literatuurlijst

---

- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010) *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Geraadpleegd op 2 januari 2014, [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Bergenopzoom/Gedeelde%](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Bergenopzoom/Gedeelde%20documenten)
- Baard, M., Elst, D. van der & Leijenhorst, M. (2006). *Ongewild lastig: in de puberteit en adolescentie*. Huizen: Pica.
- Baron-Cohen, S. (2009). *Autism: The Empathizing–Systemizing (E-S) Theory*. *The Year in Cognitive Neuroscience*, 1156, 68–80.
- Baron-Cohen, S. (2009). *Autisme en Aspergersyndroom: de stand van zaken*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Blijd-Hoogewys, E. (2012). Autisme in de DSM-5. *Psychopraktijk*, 4 (4), 26-27.
- Claasen, W., Bruine, E. de, Schuman, H., Siemons, H, Velthoven, B. van. (2009). *Inclusief bekwaam*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten: een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogreve.
- Dawson, P. & Guare, R. (2010). *Coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies: praktische strategieën voor thuis en op school*. Amsterdam: Hogreve.
- Didden, R. & Huskens, B. (2008). *Begeleiding van kinderen en jongeren met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Fox, L., Carta J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M. (2009). Response to Intervention and the Pyramid Model. *Infants & Young Children*, 23 (1), 3–13.
- Frith, U. (2009). *Autisme, een korte inleiding*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Funk, A., Borek, N. van, Taylor, D., Grewal, P., Tzemis, D. & Buxton, J. (2012). Climbing the “Ladder of Participation”: Engaging Experiential Youth in a Participatory Research Project. *Canadian Journal Public Health*, 103(4), 288-92.
- Gallagher, H. & Frith, C. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in Cognitive Sciences*, 7 (2), 77-83.
- Gilotty, L., Kenworthy, L., Sirian, L., Black D. & Wagner, A. (2002). Adaptive skills and executive function in Autism Spectrum Disorders. *Child Neuropsychology*, 8 (4), 241-248.
- Hendriksen, J. (2005). *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*. Soest: Nelissen.

NVA. (2013). *Wat is autisme?* Geraadpleegd op 1 oktober 2013. [http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-\(spectrum-stoornis\).aspx](http://www.autisme.nl/over-autisme/wat-is-autisme-(spectrum-stoornis).aspx)

Huizinga, M. (2007). *De ontwikkeling van executieve functies tussen kindertijd en jongvolwassenheid*. Geraadpleegd op 2 januari 2014, [http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mariettehuizinga.nl%2FPublications%2FHuizinga.EF.Neuropraxis.2007.pdf&ei=mnTFUqvJ-y70wX4tICgDw&usg=AFQjCNFMD7LnZGbw83xwaMZk\\_1lz3Tnhzw&sig2=K6M62JxRZoNbydk1od8hnQ&bvm=bv.58187178,d.d2k](http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mariettehuizinga.nl%2FPublications%2FHuizinga.EF.Neuropraxis.2007.pdf&ei=mnTFUqvJ-y70wX4tICgDw&usg=AFQjCNFMD7LnZGbw83xwaMZk_1lz3Tnhzw&sig2=K6M62JxRZoNbydk1od8hnQ&bvm=bv.58187178,d.d2k)

Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). *Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel?* Nieuw Meesterschap, 3 (2), 29-32

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Meijden, S. van der & Stegen, B. van der (2009). Ik heb iets van autisme of zo...: Psycho-educatie voor slimme jongeren met ASS. *Kind en adolescent praktijk*, 4, 187-197.

Newmancollege (2013). *Schoolgids 2013 – 2014*. Geraadpleegd op 22 november 2013, <http://newman.mwp.nl/schoolgids/tabid/216/language/nl-NL/Default.aspx>

Pellicano, E. (2012). *The development of executive functioning in autism*. Geraadpleegd op 23 november 2013, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3420556/?tool=pmcentrez&report=abstract>

Pennington, F. & Ozonoff, S. (1996). Executive functions and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 51-87.

Smidts, D. & Huizinga, M. (2011). *Gedrag in uitvoering: over executieve functies bij kinderen en pubers*. Amsterdam: Nieuwezijds

Sloep, P. & Jochems, W. (2008). *De e-lerende burger*. Geraadpleegd op 22 november 2013, <https://www.yumpu.com/nl/document/view/9401834/sloep-jochems-de-e-lerende-burger-red-pslpdf-dspace-at->

Steyaert, J.G. & Marche, W. De La (3 juli 2008). What's new in autism? *European Journal of Pediatrics*, 167, 1091-1101.

Verhulst, F (2008). *Kinder- en Jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.

Vos, de – Hoeven, van der, T. (2013). *Leren plannen en vooruit denken*. Geraadpleegd op 29 december 2013, <http://www.opvoedadvies.nl/executiefuncties.htm>

## **Lijst met bijlagen:**

Bijlage 1. Schema “Interventies bij executieve functies”

Bijlage 2. Vragenlijsten

2a. Leerlingen

2b. Ouders

2c. Leerlingcoaches

Bijlage 3. Antwoordsleutel vragenlijst Dawson & Guare

Bijlage 4. Semi-gestructureerd interview

4a. Leerlingen

4b. Leerlingcoaches

4c. Mentoren

4d. Ambulante begeleiders.

Bijlage 5. Tabellen met antwoorden van de interviews

5a. Leerlingen

5b. Leerlingcoaches

5c. Mentoren

5d. Ambulante begeleiders

Bijlage 6. Tabel met codering van de interviews en open vragen

Bijlage 7. Tabel score executieve functies per groep

7a. Leerlingen

7b. Ouders

7c. Leerlingcoaches

Bijlage 8. Begeleidingsadviezen

Bijlage 9. Format van het handelingsplan

Bijlage 10. Format voor een evaluatie van het handelingsplan

Bijlage 11. Logboek & feedback

**Bijlage 1. Schema van executieve functies, naar Dawson & Guare (2010) en Smidts & Huizinga (2011):**

EF	Wat?	Aanleren	Sleutel tot succes	Tips van Smidts & Huizinga (2011)
Taakinitiatie	Vermogen om direct, op tijd en op een efficiënte wijze aan een taak te beginnen	De volgende stappen kunnen helpen: – een plan laten schrijven voor de uitvoering van een taak. Bij langere projecten: taak in stukken opdelen. – laat de leerling een aanwijzing bedenken die geldt als herinnering dat het kind moet beginnen – zorg ervoor dat de leerling op het tijdstip begint en beloon als hij geen extra aansporing nodig heeft – verminder geleidelijk toezicht	– wees consistent en consequent – geef geleidelijk aan minder aanwijzingen – stel een beloningssysteem in als het niet direct werkt	x
Werkgeheugen	Informatie in het geheugen houden bij het uitvoeren van complexe taken	– leg het probleem uit als het bij het kind zich voordoet – geef een aantal mogelijkheden en laat de leerling kiezen – laat de leerling oefenen met het verband tussen de aanwijzing en het werkgeheugen – ontwikkel een monitoringsysteem	– positieve benadering – ga liever te lang door met het geven van aanwijzingen – zorg ervoor dat de leerling de tijd neemt om de monitoren	– maak lijstjes met stappen – maak checklists voor routineopdrachten. – laat de leerling met checklists/stappenplannen bij de laatste stap altijd terugkijken naar de opdracht, met het instructievel erbij. – vraag van tevoren of de leerling nog weet wat de bedoeling is – herhaal instructies. – leer de leerling mindmaps maken bij bijvoorbeeld uitleg – leer verschillende geheugensteuntjes aan, zoals afkortingen, inbeelden of gebruik van muziek.
Planning	Het vermogen om een plan te bedenken om een doel te bereiken of een taak te voltooien. Ook: vermogen om beslissingen te nemen over waarop we onze aandacht richten.	– vaak samen het planningsproces doorlopen a.d.h.v. verschillende taken – stel vragen die aansporen voor het maken van een plan – laat de vragen algemener worden – maak een analogie met een routekaart: bestemming en de route	– zorg ervoor dat het plan genoeg is en alle specifieke stappen duidelijk omschrijft. – zorg ervoor dat het plan realistisch is – kijk op gezette tijden of het plannen goed gaat	– bied informatie op een visuele manier aan. – maak samen een overzicht van wat er in de week af moet zijn en wat prioriteit moet krijgen – bespreek de eigen inschatting van de tijd die nodig is om het huiswerk te maken – laat de leerling in een

		daarnaartoe in kaart brengen		<p>schema de tijd bijhouden van wat is besteed aan het huiswerk</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– bepaal een vaste plek waar het huiswerk neergelegd wordt</li> <li>– maak een tijdsplanning voor langetermijnopdrachten</li> <li>– maak de planning visueel aantrekkelijk</li> <li>– zorg dat er afgevinkt kan worden als een onderdeel klaar is</li> </ul>
Emotieregulatie	Het vermogen om emoties te reguleren om doelen te realiseren, taken te voltooien of gedrag te controleren en te sturen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gebruik de werkwijze van het aanleren (vaardigheid uitleggen – oefenen – belonen – in praktijk brengen – belonen).</li> <li>– leer zelfspraak aan om een positieve emotionele reactie te bevorderen</li> <li>– laat het kind doelgedrag van tevoren benoemen (ik zal...)</li> <li>– gebruik visualisatie</li> <li>– oefenen in een dagelijkse activiteit inpassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– gebruik situaties die het gedrag oproepen</li> <li>– ga samen met het kind brainstormen over het plan van aanpak</li> <li>– een volwassene moet aanwijzingen geven en ondersteunen</li> <li>– het resultaat moet samen geëvalueerd worden</li> </ul>	x
Flexibiliteit	De vaardigheid om plannen te herzien als zich belemmeringen of tegenslagen voordoen, zich nieuwe informatie aandient of er fouten worden gemaakt.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– leer de leerling aan wat inflexibiliteit betekent</li> <li>– voorzie de leerling van plannen en regels om met specifieke situaties om te leren gaan die vaak voorkomen</li> <li>– help leerlingen 'noodstrategieën' bedenken</li> <li>– geef scenario's die in probleemsituaties gebruikt kunnen worden</li> <li>– leer ontspanningsoefeningen of afleidingsstrategieën</li> <li>– leer het concept 'foutenfactor' aan om perfectionistisch gedrag te voorkomen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– pas het dagschema aan. Voeg favoriete activiteiten met waarschuwingen toe. Haal later de waarschuwingen weg. Voeg meer neutrale en minder leuke activiteiten toe. Vertel de leerling wel van tevoren dat dit gaat gebeuren.</li> <li>– dien veranderingen in kleine doses toe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geef van tevoren aan wat voor stappen er gezet moeten worden om iets af te krijgen</li> <li>– zorg dat de verwachtingen en het doel van de opdracht duidelijk is</li> <li>– geef inzicht in algemene oplossingsstrategieën</li> <li>– maak sjablonen voor opdrachten die vaker worden opgegeven</li> <li>– geef zoveel mogelijk positieve feedback</li> <li>– help de leerling herinneren</li> <li>– analyseer samen met de leerling waar het fout is gegaan en probeer hem met stap-voor-stap-instructies weer op de goede weg te krijgen</li> </ul>
Metacognitie				<ul style="list-style-type: none"> <li>– zorg dat het duidelijk is wat er van de leerling wordt verwacht</li> <li>– leer de leerling zelf vragen over de taak te stellen voordat hij begint</li> <li>– spoor de leerling aan om</li> </ul>

				tijdens het uitvoeren van een opdracht af en toe even te stoppen en zichzelf vragen te stellen over de voortgang van de taak – leer de leerling instructies altijd nog een keer door te lezen na het uitvoeren van een opdracht
Organisatie	Het vermogen om dingen volgens een bepaald systeem te arrangeren of te ordenen.	– jongere kinderen moeten eerst leren onderscheid te maken of te categoriseren – geef organisatorische schema's voor allerlei onderdelen van het leven en laat ze goed oefenen – beloon als dingen goed gaan	– ontwikkel samen met de leerling een eenvoudig organisationeel systeem, waarbij gebruik wordt gemaakt van een visueel of geschreven sjabloon. – zorg ervoor dat de leerling de strategie dagelijks kan toepassen – monitor het systeem regelmatig. Doe dat voor een langere tijd regelmatig, bouw dan af.	X
Volgehouden aandacht	De vaardigheid om aandacht te blijven schenken aan een situatie of taak, ondanks afleiding, vermoeidheid of verveling.	– help de leerling zich bewuster te maken van het concentratievermogen – leer de leerling een taak in stukken te delen die qua grootte passen bij hun concentratievermogen – help de leerling bij het maken van een werkplan. Maak daarbij opdrachten aantrekkelijker door bijvoorbeeld een leuke leeropdracht te doen i.p.v. een samenvatting schrijven.	– als het afmaken van taken een probleem blijft, pas dan eventueel de taak nog meer aan. – laat de leerling de minder leuke taak vooraf gaan aan de leukere taak – zorg ervoor dat de leerling de gewenste activiteit die op de taak volgt al kan 'zien' – voer een beloningssysteem in	X



## Bijlage 2a. Vragenlijst aan leerlingen

---

Beste leerling,

Deze vragenlijst gaat over het maken en uitvoeren van (huiswerk)planningen. De lijst is anoniem en helpt mij bij mijn studie.

Alvast bedankt voor het invullen!

Groeten,

Mevrouw Weterings

---

### Deel 1. Algemene vragen

1. Leeftijd: \_\_\_\_\_ jaar.
  2. In welk leerjaar zit je? (bijv. brugklas, tweede klas) \_\_\_\_\_
  3. Welk niveau doe je? (bijv. mavo, havo, vwo, +tech) \_\_\_\_\_
  4. Heb je een diagnose? Zo ja, kruis aan:
    - ADHD
    - ADD
    - Asperger
    - PDD-NOS
    - Klassiek autisme
    - Syndroom van Rett
    - Anders, nl.: \_\_\_\_\_
  5. Heb je een leerlingcoach? Kruis aan: JA / NEE
  6. Zo ja, hoe lang heb je de leerlingcoach al? \_\_\_\_\_ jaar
- 

### Deel 2. Vragen over plannen

7. Maak jij een huiswerkplanning? Omcirkel: JA / NEE / SOMS
8. Zo ja, hoe maak je deze dan? Kruis aan (er zijn meerdere antwoorden mogelijk):
  - Op papier (uitgeprint of met de hand een schema getekend)
  - In word of excel of een ander computerprogramma, namelijk \_\_\_\_\_
  - In de agenda van mijn telefoon
  - In de agenda van Magister
  - Anders, namelijk \_\_\_\_\_

9. Het huiswerk wordt door docenten in Magister gezet.

a. Wat zijn voor jou de voordelen hiervan? Je mag meerdere dingen noemen.

---

---

---

b. Wat zijn voor jou de nadelen hiervan? Je mag meerdere dingen noemen.

---

---

---

10. Omcirkel bij de onderstaande 36 beweringen, hoe deze op jou van toepassing zijn.

De 1 betekent: 'geen probleem'

De 2 betekent: 'niet zo'n groot probleem'

De 3 betekent: 'gemiddeld probleem'

De 4 betekent: 'redelijk groot probleem'

De 5 betekent: 'heel groot probleem'

Uitspraak	Omcirkel:
1) Ik ben vaak impulsief (ik doe voordat ik denk).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2) Ik krijg problemen omdat ik teveel praat tijdens de les.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3) Ik zeg dingen zonder eerst na te denken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4) Ik stel dingen vaak uit.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5) Als ik iets heb uitgesteld, vergeet ik het vaak om alsnog te doen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6) Ik vergeet vaak om mijn huiswerkopdrachten te maken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7) Ik vergeet vaak materiaal mee naar huis te nemen, waardoor ik huiswerk niet kan maken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8) Ik raak veel spullen kwijt of leg ze op de verkeerde plaats.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9) Ik erger me als het huiswerk te moeilijk of te verwarrend is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10) Ik erger me als het huiswerk teveel tijd kost om af te maken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11) Ik heb een kort lontje en raak snel gefrustreerd.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12) Ik ben snel ontdaan (van slag) als dingen niet gaan zoals gepland is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13) Ik heb moeite met concentreren en ben snel afgeleid.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14) Ik heb al snel geen zin meer om huiswerk te maken, nog voordat het af is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15) Ik heb er moeite mee om door te werken tot iets af is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16) Ik stel huiswerk tot het laatste moment uit.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

17) Ik vind het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen en eerst huiswerk te maken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18) Ik moet er vaak aan herinnerd worden om met mijn huiswerk te beginnen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19) Ik vind het moeilijk om aan grote opdrachten of veel leerwerk te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna enzovoorts).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20) Ik heb moeite met het stellen van prioriteiten als ik veel te doen heb.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
21) Ik raak snel overweldigd (het wordt me teveel) door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
22) Mijn tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
23) Mijn werkplek thuis is rommelig.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
24) Ik heb moeite om mijn slaapkamer zelf opgeruimd te houden.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
25) Ik vind het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijv tijd voor huiswerk).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
26) Ik krijg mijn huiswerk vaak niet binnen de tijd die ik heb af.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
27) Het kost me veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
28) Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het me moeite om een andere oplossing te bedenken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
29) Ik vind het moeilijk om met veranderingen om te gaan, in plannen of activiteiten.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
30) Ik heb moeite met open huiswerkopdrachten (bijv. waarbij je zelf een onderwerp moet bedenken)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
31) Ik weet niet hoe ik het effectiefst (goed en in korte tijd) kan studeren.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
32) Ik controleer mijn huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel van af.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
33) Ik evalueer mijn huiswerk niet en verander mijn aanpak niet om de kans op succes te vergroten.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
34) Het lukt me maar niet om geld te sparen om iets te kopen wat ik graag wil hebben.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
35) Ik zie niet in waarom ik goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
36) Als ik moet studeren en er is iets leuks te doen, dan vind ik het moeilijk om mezelf te dwingen om te gaan studeren.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

ZIE VOLGENDE BLAD

11. Geef in onderstaand schema van de verschillende personen om jou heen aan, hoe ze jou helpen bij het maken van een planning. Hier zie je een voorbeeld:

Persoon	Manier van helpen:
Mentor	<i>Bespreekt tijdens de studieles hoe we goed kunnen plannen</i>
Ouders	<i>Niet.</i>

Als er nog meer personen zijn, die jou helpen bij het plannen, mag je deze ook invullen in de lege vakken. Dit kan iemand buitenschools zijn, bijvoorbeeld.

Persoon	Manier van helpen:
Mentor	
Ouder(s)/voogd	
Leerlingcoach	
Ambulant begeleider	
.....	
.....	
.....	
.....	

12. Krijg je hierdoor de hulp die je nodig hebt om goed te kunnen plannen? Omcirkel: JA/NEE.

13. Zo nee, wat zou je dan anders willen?

---



---



---



---

Alvast hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst! Heb je naar aanleiding hiervan nog vragen of opmerkingen? Dan kan je deze hier kwijt:

---



---



---

## **Bijlage 2b. Vragenlijst voor ouders – digitaal in te vullen**

---

Beste ouders/verzorgers,

Mijn naam is Sharon Weterings. Ik ben op het Newmancollege werkzaam als lerares Nederlands en als leerlingcoach. Ik volg op dit moment de Master 'Special Educational Needs', waarbij ik me voornamelijk richt op autisme.

De vragenlijst die voor u ligt is in het kader van mijn afstudeeronderzoek en gaat over het maken en uitvoeren van plannings bij leerlingen met autisme.

Als u, na het invullen, vragen en/of opmerkingen hebt, is daar onderaan ruimte voor. Ook kunt u mij altijd per mail bereiken: [sweterings@newmancollege.nl](mailto:sweterings@newmancollege.nl).

Alvast ontzettend bedankt voor het invullen!

Groeten,  
Sharon Weterings

---

### **Deel 1. Algemene vragen**

In welk leerjaar zit uw zoon/dochter?

Op welke leeftijd is autisme bij uw zoon/dochter gediagnosticeerd?

Welke vorm van autisme heeft uw zoon/dochter?

Krijgt uw zoon/dochter begeleiding van een leerlingcoach? JA/NEE

Wat zijn, algemeen gezegd, de voornaamste problemen uw zoon/dochter tegenaan loopt?

---

### **Deel 2. Huiswerkplanning & vaardigheden**

Hoe gaat uw zoon/dochter om met het plannen van huiswerk/leerwerk? Kruis aan (u kunt van de O een X maken) :

- Wij helpen hem/haar thuis met het maken van een planning
- Wekelijks maakt hij/zij een planning maken met de leerlingcoach
- Mijn zoon/dochter maakt een planning bij de huiswerkklas
- Mijn zoon/dochter maakt zelfstandig een planning
- Anders, namelijk \_\_\_\_

Als uw zoon/dochter een planning gebruikt, is deze planning dan op papier of digitaal gemaakt?

Merkt u sinds de invoering van de agenda van Magister veranderingen bij uw zoon/dochter, als het gaat om plannen? Zo ja, wat merkt u zoal?

**Over vraag 9: In hoeverre merkt u dat uw zoon/dochter moeite heeft, als het gaat om de volgende uitspraken, waarbij:**

- De 1 betekent: 'geen probleem'
- De 2 betekent: 'niet zo'n groot probleem'
- De 3 betekent: 'gemiddeld probleem'
- De 4 betekent: 'redelijk groot probleem'
- De 5 betekent: 'heel groot probleem'

**Geef in de tweede kolom het getal aan dat het best bij de stelling past.**

**N.B. Als u geen antwoord op de vraag weet, zet er dan een X.**

**Uitspraken:**

<b>Uitspraak</b>	<b>Cijfer 1 – 5:</b>
1) Hij/zij is vaak impulsief.	
2) Hij/zij krijgt problemen omdat hij/zij teveel praat tijdens de les of snel afgeleid is.	
3) Hij/zij zegt dingen zonder eerst na te denken.	
4) Hij/zij stelt dingen vaak uit.	
5) Als hij/zij iets heeft uitgesteld, vergeet hij/zij het vaak om alsnog te doen.	
6) Hij/zij vergeet vaak om huiswerkopdrachten te maken.	
7) Hij/zij vergeet vaak materiaal mee naar huis / huiswerkklas / coachbijeenkomst te nemen.	
8) Hij/zij raakt veel spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats.	
9) Hij/zij ergert zich als het huiswerk te moeilijk of te verwarrend is.	
10) Hij/zij ergert zich als het huiswerk teveel tijd kost om af te maken.	

11) Hij/zij heeft een kort lontje en raakt snel gefrustreerd.	
12) Hij/zij is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland is.	
13) Hij/zij heeft moeite met concentreren en is snel afgeleid.	
14) Hij/zij heeft al snel geen zin meer om huiswerk te maken, nog voordat het af is.	
15) Hij/zij heeft er moeite mee om door te werken tot iets af is.	
16) Hij/zij stelt huiswerk tot het laatste moment uit.	
17) Hij/zij vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen en eerst huiswerk te maken.	
18) Hij/zij moet er vaak aan herinnerd worden om met huiswerk te beginnen.	
19) Hij/zij vindt het moeilijk om aan grote opdrachten of veel leerwerk te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna enz.).	
20) Hij/zij heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft.	
21) Hij/zij raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	
22) De tas/rugzak en aantekeningen van hem/haar zijn een rommeltje.	
23) Het tafeltje waarop hij/zij werkt is rommelig.	
24) Hij/zij heeft moeite om de omgeving zelf opgeruimd te houden.	
25) Hij/zij vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijv tijd voor huiswerk).	
26) Hij/zij krijgt zijn/haar huiswerk vaak niet binnen de tijd die hij/zij heeft af.	
27) Het kost hem/haar veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn.	
28) Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het hem/haar moeite om een andere oplossing te bedenken.	
29) Hij/zij vindt het moeilijk om met veranderingen om te gaan, in plannen of activiteiten.	
30) Hij/zij heeft moeite met open huiswerkopdrachten (bijv. waarbij je zelf een onderwerp moet bedenken)	

31) Hij/zij weet niet hoe hij/zij het effectiefst (goed en in korte tijd) kan studeren.	
32) Hij/zij controleert het huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel van af.	
33) Hij/zij evalueert het huiswerk niet en verandert de aanpak niet om de kans op succes te vergroten.	
34) Het lukt hem/haar niet om te bepalen wat hij/zij kan doen om een bepaald doel te behalen.	
35) Hij/zij ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren.	
36) Als hij/zij moet studeren en er is iets leuks te doen, dan vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren.	

### Deel 3. Rollen bij het proces.

Als het gaat om het maken en uitvoeren van planningen, wie speelt er dan nog meer een rol bij de begeleiding van uw zoon/dochter? Wat houdt deze rol volgens u in? Vul dit in in onderstaand schema:

Persoon	Rol van deze persoon
Mentor	
Docenten	
Ambulant begeleider	
Zorgcoördinator	
Leerlingcoach	

**Over uw eigen rol bij de planning van uw zoon/dochter: welke uitspraak is op jullie situatie van toepassing? Kruis aan:**

- Ik volg de gegevens (HW, cijfers) in Magister
- Mijn zoon/dochter maakt de planning met de leerlingcoach, ik doe hier niks mee
- Mijn zoon/dochter maakt de planning met de leerlingcoach, ik controleer deze en help in de loop van de week
- Mijn zoon/dochter maakt zelfstandig de planning en ik controleer deze
- Mijn zoon/dochter maakt zelfstandig de planning en ik stuur hem/haar daarbij
- Anders, nl.:

Eventueel op- of aanmerkingen bij deze vraag:



#### Deel 4. Gewenste situatie

Zijn er nog overige problemen die u ziet bij uw zoon/dochter, als het gaat om het maken van planningen?

Wat zou volgens u de meest ideale situatie zijn (hoe uw zoon/dochter omgaat met de planning)?

Heeft u verder nog op- of aanmerkingen?

Ontzettend bedankt!!!!

## Bijlage 2c. Vragenlijst aan leerlingcoaches (alleen: vragenlijst Dawson & Guare)

### INVULBLAD LEERLINGCOACHES

In hoeverre merk jij dat leerlingen met ASS moeite hebben als het gaat om de volgende uitspraken, waarbij:

- De 1 betekent: 'geen probleem'
- De 2 betekent: 'niet zo'n groot probleem'
- De 3 betekent: 'gemiddeld probleem'
- De 4 betekent: 'redelijk groot probleem'
- De 5 betekent: 'heel groot probleem'

N.B. Als je geen antwoord op de vraag hebt, omcirkel dan geen cijfer.

Uitspraak	Omcirkel:
1) De leerling is vaak impulsief.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
2) De leerling krijgt problemen omdat hij/zij teveel praat tijdens de les of snel afgeleid is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
3) De leerling zegt dingen zonder eerst na te denken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
4) De leerlingen stelt dingen vaak uit.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
5) Als de leerling iets heeft uitgesteld, vergeet hij/zij het vaak om alsnog te doen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
6) De leerling vergeet vaak om huiswerkopdrachten te maken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
7) De leerling vergeet vaak materiaal mee naar huis / huiswerkklas / coachbijeenkomst te nemen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
8) De leerling raakt veel spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
9) De leerling ergert zich als het huiswerk te moeilijk of te verwarrend is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10) De leerling ergert zich als het huiswerk teveel tijd kost om af te maken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11) De leerling heeft een kort lontje en raakt snel gefrustreerd.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12) De leerling is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13) De leerling heeft moeite met concentreren en is snel afgeleid.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14) De leerling heeft al snel geen zin meer om huiswerk te maken, nog voordat het af is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15) De leerling heeft er moeite mee om door te werken tot iets af is.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16) De leerling stelt huiswerk tot het laatste moment uit.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17) De leerling vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen en eerst huiswerk te maken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18) De leerling moet er vaak aan herinnerd worden om met huiswerk te beginnen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19) De leerling vindt het moeilijk om aan grote opdrachten of veel leerwerk te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna enz.).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20) De leerling heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
21) De leerling raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
22) De tas/rugzak en aantekeningen van de leerling zijn een rommeltje.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
23) Het tafeltje waarop de leerling werkt is rommelig.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

24) De leerling heeft moeite om zijn omgeving zelf opgeruimd te houden.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
25) De leerling vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijv tijd voor huiswerk).	1 – 2 – 3 – 4 – 5
26) De leerling krijgt zijn/haar huiswerk vaak niet binnen de tijd die hij/zij heeft af.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
27) Het kost de leerling veel moeite om op tijd ergens klaar voor te zijn.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
28) Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het de leerling moeite om een andere oplossing te bedenken.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
29) De leerling vindt het moeilijk om met veranderingen om te gaan, in plannen of activiteiten.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
30) De leerling heeft moeite met open huiswerkopdrachten (bijv. waarbij je zelf een onderwerp moet bedenken)	1 – 2 – 3 – 4 – 5
31) De leerling weet niet hoe hij/zij het effectiefst (goed en in korte tijd) kan studeren.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
32) De leerling controleert het huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel van af.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
33) De leerling evalueert het huiswerk niet en verandert de aanpak niet om de kans op succes te vergroten.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
34) Het lukt de leerling niet om te bepalen wat hij/zij kan doen om een bepaald doel te behalen.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
35) De leerling ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
36) Als de leerling moet studeren en er is iets leuks te doen, dan vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

### **Bijlage 3. Antwoordsleutel vragenlijst Dawson & Guare (2012)**

---

#### **Vraag: Executieve functie: afkorting**

1-3:	Responsinhibitie	RI
4-8:	Werkgeheugen	WG
9-12:	Emotieregulatie	ER
13-15:	Volgehouden aandacht	VA
16-18:	Taakinitiatie	TI
19-21:	Planning/prioritisering	P
22-24:	Organisatie	O
25-27:	Timemanagement	TM
28-30:	Flexibiliteit	F
31-33:	Metacognitie	M
34-36:	Doelgericht doorzettingsvermogen	DD

## Bijlage 4a. Semi-gestructureerd interview leerlingen

Naam leerling: \_\_\_\_\_ Klas: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Item	Vraag/onderwerp	Geen probleem	Aantekeningen
TI	Met huiswerk beginnen Waarom moeilijk? Op welk tijdstip gaat het het beste? Vind je sommige vakken moeilijker dan andere?		
VA	Lang genoeg doorgaan tot het af is Is dat bij bep opdrachten lastiger dan bij andere? Wat zeg je tegen jezelf dat maakt dat je opgeeft of juist volhoudt? Is de lengte van de opdracht belangrijk?		
WG	Onthouden van opdrachten Vind je het moeilijk om opdrachten te noteren? Materialen in orde te hebben? Opdrachten op tijd in te leveren? Verlies je wel eens dingen die nodig zijn?		
VA	Andere dingen liever doen Zijn er dingen waarvan je je moeilijk kunt loslaten om je huiswerk te maken? Vind je het vervelend om veel huiswerk te maken? Zijn er andere dingen in je leven die je belangrijker vindt dan huiswerk?		
Lange termijnopdrachten			
P	Het kiezen van een onderwerp		
P	Opdracht in deelopdrachten opdelen		
P	Tijdsplanning maken		
TM	Je aan de planning houden		
TM	Schatten hoe lang het duurt voor het af is		
WG,M	Aanwijzingen opvolgen (delen vergeten te doen, waardoor je cijfer lager is)		
M	Nog eens doorkijken op fouten om er zeker van te zijn dat je de regels hebt gevolgd		
D	Deadline halen		
Studeren voor toetsen			
TI	Zorgen dat je gaat zitten om te studeren		
M	Weten wat je moet bestuderen		
M	Weten hoe je moet studeren (leerstrategieen)		
TM	Uitstellen of niet studeren		
VA	Te vaak of te lang pauzeren		
DD	Opgeven voordat je voldoende gestudeerd hebt		
WG	Stof uit het hoofd leren		
M	De stof begrijpen		

Huishoudelijke taken			
	Welke taken moet je doen?		
WG	Er aan denken om ze te doen		
TI	Ze te doen op het moment waarop je ze moet doen		
VA	Geen zin meer hebben voor je klaar bent		
M	Slordig werken en in de problemen komen		
Organisatorische vaardigheden			
O	Je slaapkamer netjes houden		
O	Je schriften netjes houden		
O	Je tas of rugzak netjes houden		
O	Je werktafel netjes houden		
O	Je spullen door het huis laten slingeren		
O	Je spullen ergens waar je geweest bent laten liggen		
O	Dingen kwijtraken of verkeerd terugzetten		
Omgaan met emoties			
ER	Een woedeaanval krijgen		
ER	Zenuwachtig worden in sommige situaties (bijv toetsen, spreken in de klas, in gezelschap leeftijdsgenoten, volwassenen die je niet goed kent)		
ER	Snel gefrustreerd raken (als je iets niet begrijpt, als je ouders je op je zenuwen werken)		
RI	Iets zeggen of doen zonder erbij na te denken, waar je later spijt van hebt		
RI	Snel opgeven als een taak te moeilijk of te saai is		
F	Moeite hebben bij het aanpassen aan veranderingen in plannen of verstoring van gewone gang van zaken		
F	Moeite hebben met open vragen (bijv. bij schrijfp opdrachten waarbij er niet een juist antwoord is)		
Vrije tijd			
	Welke buitenschoolse activiteiten heb je?		
TM	Teveel tijd besteden aan een baantje		
TM	Tijd verspillen (rondhangen, tvkijken, computeren)		
RI	Rondhangen met kinderen die in de problemen komen		
RI	Niet voldoende slaap krijgen		
RI	Geld uitgeven zodra je het krijgt		
Toekomst			
	Weet je al wat je wilt den als je van school bent?		
	Heb je hier plannen voor gemaakt?		

## Bijlage 4b. Semi-gestructueerd interview met leerlingcoaches

Naam leerlingcoach: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Vraag/onderwerp	Geen probleem	Aantekeningen
Hoeveel leerlingen met ASS coach je?		
Welke diagnoses hebben deze leerlingen?		
Hoe lang al werkzaam als leerlingcoach?		
Hoe zou jij de voornaamste problematiek van leerlingen met ASS beschrijven?		
Zijn er bepaalde aspecten die je lastig vindt aan het coachen van leerlingen met ASS?		
Hoe gaat het plannen van huiswerk/leerwerk bij jouw leerlingen te werk? Rol daarin?		
Geen plannings → wat is daar dan de reden van?		
Veranderingen sinds invoering Magister		
Participatieproces <input type="checkbox"/> De leerling maakt zelfstandig de planning en ik volg de gegevens (HW, cijfers) in Magister <input type="checkbox"/> De leerling maakt zelfstandig de planning en ik controleer deze <input type="checkbox"/> De leerling maakt de planning en ik stuur hem daarbij <input type="checkbox"/> Ik geef de leerling instructies over hoe hij de planning het beste kan maken en de leerling volgt deze instructies op <input type="checkbox"/> Ik geef de leerling een standaardplanning die hij invult <input type="checkbox"/> Ik doe voor hoe de leerling de planning kan maken, dus maak de planning voor de leerling  <input type="checkbox"/> Anders, nl.:		
Rol van verschillende betrokkenen bij leerling: – mentor – docenten – AB'er – ouders – zorgcoördinator – anderen?		

#### Bijlage 4c. Semi-gestructureerd interview met mentoren

---

Naam mentor: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Vraag/onderwerp	Geen probleem	Aantekeningen
Hoeveel leerlingen met ASS heb je in jouw mentorklas?		
Welke diagnoses hebben deze leerlingen?		
Heb je al vaak te maken gehad met leerlingen met ASS in je klas?		
Hoe zou jij de voornaamste problematiek van leerlingen met ASS beschrijven?		
Zijn er bepaalde aspecten die je lastig vindt aan het hebben van leerlingen met ASS in de klas?		
Studieles: aandacht voor plannen?		
Veranderingen sinds invoering Magister		
Jouw rol bij het maken van plannen bij leerlingen		
Rol van verschillende betrokkenen bij leerling: – leerlingcoaches – docenten – AB'er – ouders – zorgcoördinator – anderen?		
Waar hebben je leerlingen met ASS volgens jou moeite mee, qua plannen?		



#### Bijlage 4d. Semi-gestructureerd interview met ambulante begeleiders

---

Naam AB'er: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Vraag/onderwerp	Geen probleem	Aantekeningen
Hoeveel leerlingen met ASS begeleid je?		
Welke diagnoses hebben deze leerlingen?		
Hoe lang al werkzaam als AB'er?		
Hoe zou jij de voornaamste problematiek van leerlingen met ASS beschrijven?		
Zijn er bepaalde aspecten die je lastig vindt aan het begeleiden van leerlingen met ASS?		
Hoe gaat het plannen van huiswerk/leerwerk bij jouw leerlingen te werk? Rol daarin?		
Veranderingen sinds invoering Magister		
Rol van verschillende betrokkenen bij leerling: – mentor – docenten – leerlingcoach – ouders – zorgcoördinator – anderen?		
Overig		

## Bijlage 5a. Tabel met antwoorden van de leerlingen – gecodeerd

Code	Antwoorden	
Hoe wordt de planning gemaakt?	– in het hoofd (3x)	
Rol van leerlingcoach	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kijkt mee op Magister naar de proefwerken</li> <li>– vraagt waarom bepaalde dingen slecht zijn gegaan</li> <li>– regelt soms dingen met opdrachten als het niet goed is gegaan</li> <li>– helpt bij langetermijnplanningen</li> <li>– kijkt naar wat het huiswerk allemaal is</li> </ul>	
Veranderingen sinds Magister	– ik denk dat het niet uitmaakt waar je je huiswerk hebt staan, als je het maar ergens hebt staan.	
EXECUTIEVE FUNCTIE	Sterk	Zwak
TI	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ik kies wanneer het me het beste uitkomt om huiswerk te maken, als ik 's middags iets leuks te doen heb dan doe ik huiswerk 's avonds en andersom.</li> <li>– ik heb een vast moment waarop ik mijn huiswerk maak, na het eten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– bij vakken waarvoor je niet veel hoeft te leren gaat het goed, bij vakken waarvoor je bijv woordjes moet leren gaat het mis</li> <li>– het lukt niet altijd om meteen te beginnen met huiswerk, als ik eigenlijk geen zin heb duurt het even. Dan ga ik in een tijdschrift kijken of op mijn mobiel of pak eerst nog iets te eten.</li> <li>– bij sommige vakken maak ik het huiswerk of leerwerk niet omdat ik het nut er niet van inzie, omdat ik dan alles al snap.</li> <li>– ik maak vooral de vakken waarbij gecontroleerd wordt of je het gemaakt hebt.</li> <li>– als ik iets moeilijk vind maak ik het wel, anders niet.</li> <li>– ik leg de prioriteit bij maakwerk, omdat dat te controleren valt.</li> </ul>
VA	– soms zet ik internet helemaal uit zodat ik niet afgeleid word, dan gaat het beter.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– doet liever iets anders leuks, bijvoorbeeld met vrienden weggaan</li> <li>– ik vind het vervelend om veel huiswerk te hebben (2)</li> <li>– als ik iets saai vind raak ik snel afgeleid. Ik maak het dan alleen als er een punt van af hangt.</li> <li>– ik doe vaan dingen tussendoor, even op facebook kijken of mijn mail checken.</li> <li>– dingen die ik eerder gepland heb, zoals mijn bijbaantje, hebben voorrang op huiswerk omdat ik daarover afspraken met andere mensen heb gemaakt. Dan is het mijn eigen schuld.</li> </ul>
WG	<ul style="list-style-type: none"> <li>– de tweede keer dat ik een opdracht maak gaat altijd beter</li> <li>– ik kan goed de stof uit mijn hoofd leren</li> <li>– ik heb geleerd hoe ik opdrachten in stukjes kan verdelen. Ik stel dan prioriteiten.</li> </ul>	
P	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ik deel een opdracht altijd in stukken op of volg de stappen van de opdracht zelf op</li> <li>– het lukt me wel om een onderwerp te kiezen voor een opdracht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ik vind het moeilijk om een onderwerp te kiezen voor een opdracht</li> <li>– het lukt me niet altijd om een onderwerp te kiezen voor een opdracht.</li> </ul>
TM		– ik hou me niet aan de planning

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– stel het huiswerk uit, daarna maak ik het niet</li> <li>– het lukt wel om tijd in te schatten, maar het klopt niet altijd</li> <li>– als ik een opdracht nog nooit gedaan heb kan ik niet goed inschatten hoeveel tijd het me zal kosten.</li> <li>– soms doe ik alles op het laatste moment</li> <li>– ik verspil veel tijd aan computeren en dan denk ik later ik had beter iets nuttigs kunnen doen.</li> <li>– ik schat de tijd altijd veel te lang in, langer dan dat ik ervoor doe.</li> </ul>
M	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ik kijk mijn werk altijd een keer na</li> <li>– ik weet goed hoe ik het beste kan studeren en ervoor kan zorgen dat ik dingen kan onthouden.</li> <li>– ik heb geleerd hoe ik het beste kan studeren. Ik lees altijd alles door of ik het snap en maak samenvattingen. Vooral in mijn hoofd. Het lukt goed om verhalen te onthouden, woordjes gaan minder goed.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ik kijk nooit iets door voor ik het inlever (opdracht, proefwerk)</li> </ul>
DD	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ik haal de deadline eigenlijk altijd wel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– het lukt niet altijd om de deadline te halen. Dit is ook afhankelijk van de consequenties.</li> <li>– soms lukt het niet om me aan de deadline te houden omdat er iets tussendoor gebeurt waardoor de planning niet meer klopt.</li> <li>– als ik ergens helemaal geen zin meer in heb en het lukt niet dan stel ik het uit en ga ik iets leukers doen. Soms vergeet ik het dan wel.</li> <li>– ik heb niet altijd mijn huiswerk af.</li> <li>– als ik iets moeilijk vind, maak ik het soms niet.</li> </ul>
O	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ik laat nooit per ongeluk spullen ergens anders liggen. (2)</li> <li>– mijn tas is voor mij overzichtelijk, maar voor anderen waarschijnlijk niet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mijn slaapkamer is soms slordig, maar meestal wel schoon</li> <li>– sommige schiften zijn netjes, sommige niet. Dat komt omdat ik dan een ander vak in dat schrift heb gemaakt omdat ik het schrift van dat vak vergeten ben.</li> <li>– ik laat mijn spullen wel door het huis slingeren maar weet altijd waar het ligt.</li> <li>– ik moet geen spullen in mijn kluisje laten liggen, dan vergeet ik het wel eens mee naar huis te nemen.</li> <li>– mijn slaapkamer is een rommeltje</li> <li>– ik vergeet soms waar ik dingen heb neergelegd na het opruimen van mijn kamer</li> <li>– ik laat veel rotzooi door het huis slingeren.</li> <li>– ik doe de dingen wel eens slordig, mijn schriften zijn slordig.</li> <li>– als ik op school een blad gekregen heb, raak ik het vaak kwijt.</li> </ul>
ER	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vroeger had ik woedeaanvallen en was ik vaak zenuwachtig. Nu niet meer.</li> <li>– vroeger had ik last van woedeaanvallen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– vroeger had ik woedeaanvallen en was ik vaak zenuwachtig. Nu niet meer.</li> <li>– vroeger had ik last van woedeaanvallen. Meestal hou ik het wel in me en word ik daarna pas pissig, ik ga niet meer meteen iemand slaan als ik boos ben. Ik kan beter op mezelf schelden dan op de leraar, als ik daar boos op ben. Dat heeft gevolgen.</li> <li>– ik ben vaak zenuwachtig als ik moet spreken voor de klas. Als er bij een proefwerk veel van af hangt ook.</li> </ul>

		– ik ben vaak zenuwachtig als ik niet weet wat er gaat gebeuren.
RI		– eerder kreeg ik onvoldoende slaap omdat ik dan roleplays speelde, mensen uit Amerika zaten dan in mijn nacht te spelen dus dan werd ik daar soms wakker voor. – als iets saai is ben ik sneller geneigd om te stoppen, dan als iets alleen maar moeilijk vind. Dat zie ik als een uitdaging.
F	– ik ben er wel aan gewend dat veel onverwachts gebeurt, door mijn thuissituatie waar steeds iets in verandert.	– grote veranderingen hebben wel meer invloed, bijvoorbeeld de overstap van basisschool naar middelbare school – soms lukt het niet om me aan de deadline te houden omdat er iets tussendoor gebeurt waardoor de planning niet meer klopt. – het heeft invloed op mijn planning van langetermijnopdrachten, als er iets onverwachts gebeurt. – ik kan er niet goed tegen als er onverwachte dingen gebeuren.

## Bijlage 5b. Tabel met antwoorden van de leerlingcoaches – gecodeerd

Code	Antwoorden
Voornaamste problematiek omschrijving	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Met grote stofdelen lukt het plannen niet meer en dan doen ze de opdracht niet.</li> <li>– Lange termijnopdrachten kunnen ze niet plannen</li> <li>– Moeite omgaan met veranderingen en onverwachte dingen</li> <li>– Plannen is een groot probleem</li> <li>– Een open opdracht maken</li> <li>– Veel individuele verschillen</li> <li>– Sociaal geïsoleerd</li> <li>– Onderpresteren (2)</li> <li>– niet in staat om het niveau van de opdracht in te schatten (levert onder niveau in)</li> <li>– weinig zelfreflectie</li> <li>– laag zelfbeeld</li> <li>– eigen realiteit hebben</li> <li>– kunnen sociaal wenselijk gedrag vertonen</li> </ul>
Problemen met plannen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Met grote stofdelen lukt het plannen niet meer en dan doen ze de opdracht niet.</li> <li>– Lange termijnopdrachten kunnen ze niet plannen</li> <li>– kan planning niet aanpassen als er huiswerk bijkomt of er iets onverwachts gebeurt in de loop van de week</li> <li>– weinig zelfvertrouwen door het niet kunnen plannen</li> <li>– nemen slecht deel aan groepswork, zijn niet in staat om dit te organiseren</li> <li>– het grote geheel niet kunnen zien, daardoor uitstellen of niet doen</li> </ul>
Hoe wordt de planning gemaakt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planner op internet</li> <li>– uitgeprint na maken op de computer</li> <li>– huiswerkschema op de computer, wordt daarna geprint</li> </ul>
Rol van leerlingcoach	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kijken naar wat er voor een jaar ingepland staat</li> <li>– Inplannen van lange termijnopdrachten</li> <li>– Deadlines stellen voor opdrachten</li> <li>– geen hulp bij plannen, dit doen ouders, HWC en extern bureau</li> <li>– Neemt de agenda met de leerling door</li> <li>– Sturen in hoe ga je dat doen, hoeveel tijd, in stukjes opdelen... Problematiek aanwijzen.</li> <li>– Beginnen met een papieren planning, coaching waar mogelijk afbouwen</li> <li>– in het begin er meer naast zitten en meer sturen, daarna wat meer loslaten (zelf achter de computer en controleren)</li> <li>– het stellen van sturende/controlerende vragen.</li> </ul>
Lastig aan deze rol	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sommige dingen aan Magister werken niet goed</li> <li>– je moet ze zo bij de hand nemen</li> <li>– het steeds uit te moeten leggen dat als er iets verandert, dit geen probleem hoeft te zijn, en dit weer recht te moeten trekken. Omdat het voor mij logisch is, dat dingen veranderen, maar voor hen niet.</li> <li>– Je loopt vaak achter de feiten aan omdat je dan ineens weer een onvoldoende ziet verschijnen, terwijl je niks van de opdracht wist</li> <li>– je loopt soms tegen onwil van andere collega's aan, dat is frustrerend.</li> <li>– je moet je er altijd op bedacht zijn dat je concreet doorvraagt.</li> <li>– comorbiditeit vind ik lastiger dan het autisme op zich.</li> <li>– leerlingen worden er nooit zelfstandig in</li> </ul>
Behoeft aan hulpmiddelen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– leren hoe ik ervoor kan zorgen dat leerlingen de planner thuis opendoen.</li> <li>– hoe ik kan bijdragen aan het verbeteren van het zelfbeeld van de leerling.</li> </ul>
Rol van AB'er	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De leerlingcoach heeft af en toe een gesprek met de AB'er.</li> <li>– De AB'er werkt heel handelingsgericht.</li> <li>– Is erbij bij groot overleg, als er echt dingen zijn een gesprek</li> </ul>
Rol mentor	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De mentor plant alles met hem in wat betreft het vak dat zij zelf geeft en opdrachten voor</li> </ul>

	<p>een ander vak</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– De mentor speelt een grotere rol in de onderbouw</li> <li>– De mentor in de brugklas speelt de belangrijkste rol</li> </ul>
Rol ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De ouders helpen bij het plannen</li> <li>– Ouders helpen waar kan</li> </ul>
Andere betrokkenen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Extern huiswerkbureau</li> <li>– Gezinsondersteuning thuis</li> </ul>
Veranderingen sinds Magister	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen invloed.</li> <li>– als er niks instaat, nemen ze ook niks over.</li> <li>– belangrijk dat docenten alles erin zetten</li> <li>– het geeft meer structuur (2)</li> <li>– ze moeten wennen aan het steeds op Magister kijken</li> <li>– langetermijnopdrachten worden slechter gemaakt omdat ze niet goed zichtbaar zijn</li> <li>– langetermijnopdrachten worden slechter gemaakt omdat de leerlingen het zelf niet meer op hoeven te schrijven</li> <li>– niet alles staat altijd op de ELO</li> <li>– lange termijnopdrachten kan de leerlingcoach niet zien (2)</li> <li>– het zou beter zijn als docenten een week van tevoren in de agenda een seintje geven, zo van, over een week moet die opdracht klaar zijn.</li> <li>– leerlingen schrijven lange termijnopdrachten zelf nergens op</li> </ul>

## Bijlage 5c. Tabel met antwoorden van de mentoren – gecodeerd

Code	Antwoorden
Voornaamste problematiek omschrijving	<ul style="list-style-type: none"><li>– ze missen aansluiting met wat er om hen heen gebeurt</li><li>– missen koppeling naar de buitenwereld</li><li>– trekken dingen heel erg aan, heeft meteen het idee dat de hele school tegen haar is als iemand plaagt</li><li>– ze uit niet wat ze ervaart of voelt</li></ul>
Problemen met plannen	<ul style="list-style-type: none"><li>– het grote geheel niet kunnen zien</li><li>– lang blijven hangen in iets kleins, dit dan tot in detail uitwerken</li><li>– dingen in de context plaatsen</li><li>– wanneer ze er tijd voor hebben kunnen ze niet zien</li></ul>
Rol van AB'er	<ul style="list-style-type: none"><li>– Ondersteunt bij plannen en organiseren</li><li>– Helpt bij het overzien van de lesstof</li></ul>
Rol mentor	<ul style="list-style-type: none"><li>– De mentor besteedt er geen aandacht aan in studieles.</li><li>– De mentor heeft met sommige AB'ers veel overleg, met sommige niet.</li><li>– De mentor besteedt vrij basaal aandacht aan plannen in de studieles.</li><li>– De mentor geeft enkele leerlingen extra hulp door planningsformulieren aan te reiken, aan te geven dat leerlingen hun werk moeten spreiden en goed vooruit moeten kijken, een vast ritme om het huiswerk te maken krijgen.</li><li>– De mentor plant alleen de toetsweek met de leerlingen. Dan maken ze een schema en plannen ze de tijd goed in.</li><li>– De mentor gaat ervan uit dat het plannen in de brugklas genoeg aandacht heeft gehad.</li></ul>
Veranderingen sinds Magister	<ul style="list-style-type: none"><li>– Ze schrijven het huiswerk niet zelf meer op en als ze niet in Magister kijken wordt het huiswerk niet gemaakt.</li><li>– Geen veranderingen.</li></ul>

## Bijlage 5d. Tabel met antwoorden van de ambulante begeleiders – gecodeerd

Code	Antwoorden
Voornaamste problematiek omschrijving	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Het sociale stuk (3)</li> <li>– Vaak comorbiditeit, dan problemen met plannen en organiseren</li> <li>– moeite met plannen en organiseren van hun schoolwerk</li> <li>– communicatie met volwassenen en leeftijdsgenoten loopt lastig</li> <li>– moeite om af te stemmen op anderen</li> <li>– verschil in belevingswereld met anderen</li> <li>– alles letterlijk nemen</li> <li>– talige nuanceverschillen niet kunnen zien</li> <li>– zwak in samenwerken; sommige leerlingen trekken alles naar zich toe, anderen hebben een heel afwachtende houding</li> <li>– koppig zijn</li> <li>– plannen en organiseren (2)</li> </ul>
Problemen met plannen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alles kunnen overzien</li> <li>– het overzicht houden (2)</li> <li>– grote stukken of opdrachten opsplitsen in kleine delen</li> <li>– afwachtende houding</li> <li>– zichzelf overschatten</li> <li>– structuur aanbrengen</li> <li>– Traag tempo</li> <li>– kost heel veel stress</li> <li>– maakt de planning, maar gebruikt hem niet</li> <li>– voorzie veel problemen op een vervolgopleiding (2), omdat leerlingen niet zelfstandig worden in plannen</li> <li>– perfectionisme, daardoor dingen soms niet doen: als ik het niet doe is het ook niet fout.</li> <li>– begrijpen opdrachten niet goed en pakken het daardoor verkeerd aan</li> <li>– onthouden niet als er bij verslag 1 bepaalde regels worden gesteld, dat die bij verslag 2 ook nog gelden</li> <li>– docenten gaan ervan uit dat sommige dingen duidelijk zijn, maar dat is voor leerlingen met ASS niet zo.</li> </ul>
Hoe wordt de planning gemaakt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>– in een XL planner is de favoriet: een grote agenda.</li> </ul>
Rol van AB'er	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Als er een leerlingcoach op zit houdt de AB'er zich meer bezig met problemen gericht op gedrag</li> <li>– Als er geen leerlingcoach op zit besteedt de AB'er het plannen en organiseren uit aan andere betrokkenen</li> <li>– Er wordt binnen school goed gekeken naar waar de kwaliteit van elke AB'er ligt.</li> <li>– De AB'er spiegelt vaak. Geeft aan wat zij bij de leerling ziet.</li> <li>– De AB'er onderzoekt waar een onvoldoende vandaan komt.</li> <li>– De AB'er hangt meer boven de leerling en de situatie en houdt zo het proces in de gaten</li> <li>– De AB'er houdt in de gaten wat het kind nodig heeft</li> <li>– De AB'er sluit aan bij gesprekken tussen de leerlingcoach en het kind</li> <li>– De AB'er heeft een ondersteunende en adviserende rol voor de leerlingcoach</li> <li>– De AB'er is afhankelijk van het schoolsysteem en hoe de zorg ingezet wordt, als het gaat om invulling van de eigen rol.</li> <li>– De AB'er maakt vaak gebruik van echte feiten en laat deze aan de leerling zien om een leerling te motiveren</li> <li>– De AB'er maakt vaak een stappenplan met de leerling voor langetermijnopdrachten</li> <li>– Als de AB'er een begeleidingstraject met een leerling start, begint zij met het vragen naar hoe de week eruit ziet. Dit zetten ze van kwartier tot kwartier in een excelsheet. Zoveel</li> </ul>



	<p>mogelijk details.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Het is het streven om de begeleiding van een AB'er weer af te bouwen, maar sommige kinderen hebben altijd een stuk sturing nodig.</li> <li>– De AB'er probeert in het proces van afbouwen de leerling niet alleen het plannen te leren maar ook: als ik er niet uitkom, wat doe ik dan.</li> </ul>
Lastig aan deze rol	<ul style="list-style-type: none"> <li>– als kinderen erg in de weerstand zitten en hulp niet accepteren.</li> </ul>
Behoefte aan hulpmiddelen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De AB'er staat open voor nieuwe methodieken.</li> <li>– overleggen en sparren met anderen over methodieken.</li> <li>– Het onderzoeken van de leerstijl van de leerling en vanuit daar erop inspringen.</li> <li>– eigenlijk een soort kistje met tools, waaruit je kunt halen wat er bij het kind past.</li> </ul>
Andere betrokkenen	<p>Soms kijkt de AB'er naar andere oplossingen bijvoorbeeld in de thuissituatie, of iemand kan helpen.</p>
Veranderingen sinds Magister	<ul style="list-style-type: none"> <li>– het is meer een afspraak geworden</li> <li>– docenten vergeten wel eens het icoontje goed neer te zetten. Leerlingen met autisme noteren dan in hun planning niet dat ze een SO of een PW hebben.</li> <li>– het is handig om te plannen onderaan in Magister (een takenblokje maken)</li> <li>– het is fijn om er afspraken in te kunnen zetten, van wanneer leerlingen langs moeten komen, maar als wifi dan een dag niet werkt komen ze meteen niet opdagen.</li> <li>– leerlingen moeten toch nog steeds gewoon plannen, alleen hebben ze meer duidelijkheid</li> <li>– magister moet als middel worden ingezet, niet als doel op zich.</li> </ul>

## Bijlage 6. Tabel met codering interviews & open vragen

Onderdeel	Antwoord van	Antwoord
Voornaamste problematiek omschrijving	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Met grote stofdelen lukt het plannen niet meer en dan doen ze de opdracht niet.</li> <li>– Lange termijnopdrachten kunnen ze niet plannen</li> <li>– Moeite omgaan met veranderingen en onverwachte dingen</li> <li>– Plannen is een groot probleem</li> <li>– Een open opdracht maken</li> <li>– Veel individuele verschillen</li> <li>– Sociaal geïsoleerd</li> <li>– Onderpresteren (2)</li> <li>– niet in staat om het niveau van de opdracht in te schatten (levert onder niveau in)</li> <li>– weinig zelfreflectie</li> <li>– laag zelfbeeld</li> <li>– eigen realiteit hebben</li> <li>– kunnen sociaal wenselijk gedrag vertonen</li> </ul>
	Ambulante begeleiders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Het sociale stuk (3)</li> <li>– Vaak comorbiditeit, dan problemen met plannen en organiseren</li> <li>– moeite met plannen en organiseren van hun schoolwerk</li> <li>– communicatie met volwassenen en leeftijdsgenoten loopt lastig</li> <li>– moeite om af te stemmen op anderen</li> <li>– verschil in belevingswereld met anderen</li> <li>– alles letterlijk nemen</li> <li>– talige nuanceverschillen niet kunnen zien</li> <li>– zwak in samenwerken; sommige leerlingen trekken alles naar zich toe, anderen hebben een heel afwachtende houding</li> <li>– koppig zijn</li> <li>– plannen en organiseren (2)</li> </ul>
	Mentoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ze missen aansluiting met wat er om hen heen gebeurt</li> <li>– missen koppeling naar de buitenwereld</li> <li>– trekken dingen heel erg aan, heeft meteen het idee dat de hele school tegen haar is als iemand plaagt</li> <li>– ze uit niet wat ze ervaart of voelt</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– problemen met plannen</li> <li>– verwerken van informatie: neemt alles letterlijk, moeite met interpreteren van informatie en vraagstelling, begrijpend lezen, hoofd- en bijzaken scheiden</li> <li>– sociale contacten met leeftijdsgenoten</li> <li>– geen inlevingsvermogen</li> <li>– omgaan met veranderingen</li> <li>– neiging tot veel gamen</li> <li>– zelfstandigheid</li> <li>– ongeduldig</li> <li>– geen fantasie</li> <li>– onzeker</li> </ul>
Problemen met plannen	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Met grote stofdelen lukt het plannen niet meer en dan doen ze de opdracht niet.</li> <li>– Lange termijnopdrachten kunnen ze niet plannen</li> <li>– kan planning niet aanpassen als er huiswerk bijkomt of er iets</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>onverwachts gebeurt in de loop van de week</li> <li>– weinig zelfvertrouwen door het niet kunnen plannen</li> <li>– nemen slecht deel aan groepswork, zijn niet in staat om dit te organiseren</li> <li>– het grote geheel niet kunnen zien, daardoor uitstellen of niet doen</li> </ul>
	Ambulante begeleiders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Alles kunnen overzien</li> <li>– het overzicht houden (2)</li> <li>– grote stukken of opdrachten opsplitsen in kleine delen</li> <li>– afwachtende houding</li> <li>– zichzelf overschatten</li> <li>– structuur aanbrengen</li> <li>– Traag tempo</li> <li>– kost heel veel stress</li> <li>– maakt de planning, maar gebruikt hem niet</li> <li>– voorzie veel problemen op een vervolgopleiding (2), omdat leerlingen niet zelfstandig worden in plannen</li> <li>– perfectionisme, daardoor dingen soms niet doen: als ik het niet doe is het ook niet fout.</li> <li>– begrijpen opdrachten niet goed en pakken het daardoor verkeerd aan</li> <li>– onthouden niet als er bij verslag 1 bepaalde regels worden gesteld, dat die bij verslag 2 ook nog gelden</li> <li>– docenten gaan ervan uit dat sommige dingen duidelijk zijn, maar dat is voor leerlingen met ASS niet zo.</li> </ul>
	Mentoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– het grote geheel niet kunnen zien</li> <li>– lang blijven hangen in iets kleins, dit dan tot in detail uitwerken</li> <li>– dingen in de context plaatsen</li> <li>– wanneer ze er tijd voor hebben kunnen ze niet zien</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– moeite met langetermijnplanning</li> <li>– de planning nakomen/gebruiken is lastig</li> <li>– denken iets niet te kunnen en daarom niet doen</li> <li>– dingen vergeten</li> <li>– structureren</li> <li>– niet durven vragen om hulp</li> <li>– overzicht houden</li> <li>– motivatie</li> <li>– moeite om andere dingen zoals vrije tijd in te plannen</li> <li>– chaotisch</li> <li>– uitstelgedrag</li> </ul>
Hoe wordt de planning gemaakt?	Leerlingen	– in het hoofd (3x)
	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– planner op internet</li> <li>– uitgeprint na maken op de computer</li> <li>– huiswerkschema op de computer, wordt daarna geprint</li> </ul>
	Ambulante begeleiders	– in een XL planner is de favoriet: een grote agenda.
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– in het hoofd</li> <li>– in een agenda</li> <li>– op papier</li> <li>– digitaal</li> <li>– op een whiteboard thuis</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– in het hoofd</li> <li>– op papier</li> <li>– in word of excel</li> <li>– in de digitale agenda van Magister</li> <li>– op een whiteboard thuis</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen</li> <li>– in een agenda</li> </ul>
Veranderingen sinds Magister	Leerlingen	– ik denk dat het niet uitmaakt waar je je huiswerk hebt staan, als je het maar ergens hebt staan.
	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen invloed.</li> <li>– als er niks instaat, nemen ze ook niks over.</li> <li>– belangrijk dat docenten alles erin zetten</li> <li>– het geeft meer structuur (2)</li> <li>– ze moeten wennen aan het steeds op Magister kijken</li> <li>– langetermijnopdrachten worden slechter gemaakt omdat ze niet goed zichtbaar zijn</li> <li>– langetermijnopdrachten worden slechter gemaakt omdat de leerlingen het zelf niet meer op hoeven te schrijven</li> <li>– niet alles staat altijd op de ELO</li> <li>– lange termijnopdrachten kan de leerlingcoach niet zien (2)</li> <li>– het zou beter zijn als docenten een week van tevoren in de agenda een seintje geven, zo van, over een week moet die opdracht klaar zijn.</li> <li>– leerlingen schrijven lange termijnopdrachten zelf nergens op</li> </ul>
	Ambulante begeleiders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– het is meer een afspraak geworden</li> <li>– docenten vergeten wel eens het icoontje goed neer te zetten. Leerlingen met autisme noteren dan in hun planning niet dat ze een SO of een PW hebben.</li> <li>– het is handig om te plannen onderaan in Magister (een takenblokje maken)</li> <li>– het is fijn om er afspraken in te kunnen zetten, van wanneer leerlingen langs moeten komen, maar als wifi dan een dag niet werkt komen ze meteen niet opdagen.</li> <li>– leerlingen moeten toch nog steeds gewoon plannen, alleen hebben ze meer duidelijkheid</li> <li>– magister moet als middel worden ingezet, niet als doel op zich.</li> </ul>
	Mentoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ze schrijven het huiswerk niet zelf meer op en als ze niet in Magister kijken wordt het huiswerk niet gemaakt.</li> <li>– Geen veranderingen.</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Het helpt bij het inpakken van de tas</li> <li>– het wordt regelmatig per dag gecheckt op huiswerk en cijfers</li> <li>– alleen de korte termijn wordt gezien, lange termijnopdrachten worden vergeten</li> <li>– teveel informatie in een keer, geen geheel, overziet het niet.</li> <li>– bron van frustratie als docenten het niet goed invullen</li> <li>– langetermijnopdrachten worden vergeten en zijn vaak onduidelijk (niet concreet en lastig te interpreteren)</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– het is overzichtelijk</li> <li>– als je een fout maakt in je agenda kan je het terugzoeken</li> <li>– je kan het altijd zien als je WIFI hebt</li> <li>– je hoeft niet rond te gaan vragen wat het huiswerk is als je een les gemist hebt</li> <li>– je hoeft het er niet zelf in te zetten</li> <li>– het is vervelend als het niet werkt</li> <li>– als docenten vergeten het huiswerk erin te zetten vergeet ik het of kijk ik er te laat naar</li> </ul>
Rol van de leerlingcoach	Leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kijkt mee op Magister naar de proefwerken</li> <li>– vraagt waarom bepaalde dingen slecht zijn gegaan</li> <li>– regelt soms dingen met opdrachten als het niet goed is gegaan</li> <li>– helpt bij langetermijnplanningen</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>– kijkt naar wat het huiswerk allemaal is</li> </ul>
	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Kijken naar wat er voor een jaar ingepland staat</li> <li>– Inplannen van lange termijnopdrachten</li> <li>– Deadlines stellen voor opdrachten</li> <li>– geen hulp bij plannen, dit doen ouders, HWC en extern bureau</li> <li>– Neemt de agenda met de leerling door</li> <li>– Sturen in hoe ga je dat doen, hoeveel tijd, in stukjes opdelen... Problematiek aanwijzen.</li> <li>– Beginnen met een papieren planning, coaching waar mogelijk afbouwen</li> <li>– in het begin er meer naast zitten en meer sturen, daarna wat meer loslaten (zelf achter de computer en controleren)</li> <li>– het stellen van sturende/controlerende vragen.</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Helpt bij plannen (stuurt daarbij)</li> <li>– maakt een planning voor de toetsweek</li> <li>– structureert</li> <li>– plannen van opdrachten op de lange termijn</li> <li>– geeft ruimte voor ontwikkeling</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– controleert de planning</li> <li>– helpt als er problemen zijn met een opdracht</li> <li>– houdt langetermijnopdrachten in de gaten</li> <li>– helpt met agenda en planning</li> <li>– helpt met het inplannen van het huiswerk</li> <li>– geeft soms ideeën van hoe ik moet plannen</li> </ul>
Lastig aan deze rol	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sommige dingen aan Magister werken niet goed</li> <li>– je moet ze zo bij de hand nemen</li> <li>– het steeds uit te moeten leggen dat als er iets verandert, dit geen probleem hoeft te zijn, en dit weer recht te moeten trekken. Omdat het voor mij logisch is, dat dingen veranderen, maar voor hen niet.</li> <li>– Je loopt vaak achter de feiten aan omdat je dan ineens weer een onvoldoende ziet verschijnen, terwijl je niks van de opdracht wist</li> <li>– je loopt soms tegen onwil van andere collega's aan, dat is frustrerend.</li> <li>– je moet je er altijd op bedacht zijn dat je concreet doorvraagt.</li> <li>– comorbiditeit vind ik lastiger dan het autisme op zich.</li> <li>– leerlingen worden er nooit zelfstandig in</li> </ul>
Behoefte aan hulpmiddelen	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– leren hoe ik ervoor kan zorgen dat leerlingen de planner thuis opendoen.</li> <li>– hoe ik kan bijdragen aan het verbeteren van het zelfbeeld van de leerling.</li> </ul>
Rol van de ambulante begeleider	Ambulante begeleiders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Als er een leerlingcoach op zit houdt de AB'er zich meer bezig met problemen gericht op gedrag</li> <li>– Als er geen leerlingcoach op zit besteedt de AB'er het plannen en organiseren uit aan andere betrokkenen</li> <li>– Er wordt binnen school goed gekeken naar waar de kwaliteit van elke AB'er ligt.</li> <li>– De AB'er spiegelt vaak. Geeft aan wat zij bij de leerling ziet.</li> <li>– De AB'er onderzoekt waar een onvoldoende vandaan komt.</li> <li>– De AB'er hangt meer boven de leerling en de situatie en houdt zo het proces in de gaten</li> <li>– De AB'er houdt in de gaten wat het kind nodig heeft</li> <li>– De AB'er sluit aan bij gesprekken tussen de leerlingcoach en het kind</li> <li>– De AB'er heeft een ondersteunende en adviserende rol voor de leerlingcoach</li> <li>– De AB'er is afhankelijk van het schoolsysteem en hoe de zorg</li> </ul>

		<p>ingezet wordt, als het gaat om invulling van de eigen rol.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– De AB'er maakt vaak gebruik van echte feiten en laat deze aan de leerling zien om een leerling te motiveren</li> <li>– De AB'er maakt vaak een stappenplan met de leerling voor langetermijnopdrachten</li> <li>– Als de AB'er een begeleidingstraject met een leerling start, begint zij met het vragen naar hoe de week eruit ziet. Dit zetten ze van kwartier tot kwartier in een excelsheet. Zoveel mogelijk details.</li> <li>– Het is het streven om de begeleiding van een AB'er weer af te bouwen, maar sommige kinderen hebben altijd een stuk sturing nodig.</li> <li>– De AB'er probeert in het proces van afbouwen de leerling niet alleen het plannen te leren maar ook: als ik er niet uitkom, wat doe ik dan.</li> </ul>
	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De leerlingcoach heeft af en toe een gesprek met de AB'er.</li> <li>– De AB'er werkt heel handelingsgericht.</li> <li>– Is erbij bij groot overleg, als er echt dingen zijn een gesprek</li> </ul>
	Mentoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ondersteunt bij plannen en organiseren</li> <li>– Helpt bij het overzien van de lesstof</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen rol</li> <li>– houdt het overzicht</li> <li>– extra hulp bij plannen</li> <li>– een keer per maand een gesprek</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– helpt met problemen in de klas</li> <li>– geen rol</li> </ul>
Lastig aan deze rol	Ambulante begeleiders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– als kinderen erg in de weerstand zitten en hulp niet accepteren.</li> </ul>
Behoefte aan hulpmiddelen	Ambulante begeleiders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De AB'er staat open voor nieuwe methodieken.</li> <li>– overleggen en sparren met anderen over methodieken.</li> <li>– Het onderzoeken van de leerstijl van de leerling en vanuit daar erop inspringen.</li> <li>– eigenlijk een soort kistje met tools, waaruit je kunt halen wat er bij het kind past.</li> </ul>
Rol van de mentor	Mentoren	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De mentor besteedt er geen aandacht aan in studieles.</li> <li>– De mentor heeft met sommige AB'ers veel overleg, met sommige niet.</li> <li>– De mentor besteedt vrij basaal aandacht aan plannen in de studieles.</li> <li>– De mentor geeft enkele leerlingen extra hulp door planningsformulieren aan te reiken, aan te geven dat leerlingen hun werk moeten spreiden en goed vooruit moeten kijken, een vast ritme om het huiswerk te maken krijgen.</li> <li>– De mentor plant alleen de toetsweek met de leerlingen. Dan maken ze een schema en plannen ze de tijd goed in.</li> <li>– De mentor gaat ervan uit dat het plannen in de brugklas genoeg aandacht heeft gehad.</li> </ul>
	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De mentor plant alles met hem in wat betreft het vak dat zij zelf geeft en opdrachten voor een ander vak</li> <li>– De mentor speelt een grotere rol in de onderbouw</li> <li>– De mentor in de brugklas speelt de belangrijkste rol</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– begeleidt de hele klas met plannen</li> <li>– opbouwende gesprekken</li> <li>– geen rol</li> <li>– zorgt voor sturing</li> <li>– signaleert en rapporteert aan de leerlingcoach als het huiswerk</li> </ul>

		niet in orde is
	Open vragen vragenlijst: leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– als ik ergens tegenaan loop, hebben we een gesprekje</li> <li>– geen rol</li> <li>– laat de klas elke week een planning maken en inleveren als huiswerk (brugklas)</li> </ul>
Rol van de ouders	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– De ouders helpen bij het plannen</li> <li>– Ouders helpen waar kan</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen rol</li> <li>– controleren de planning</li> <li>– volgen de gegevens in Magister</li> <li>– helpen herinneren</li> <li>– sturen</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: leerlingen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– controleren de planning</li> <li>– ze maken een schema voor de proefwerkweek</li> <li>– geen rol</li> <li>– helpen me als het nodig is</li> <li>– helpen herinneren</li> </ul>
Andere betrokkenen	Leerlingcoaches	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Extern huiswerkbureau</li> <li>– Gezinsondersteuning thuis</li> </ul>
	Ambulante begeleiders	– Soms kijkt de AB'er naar andere oplossingen bijvoorbeeld in de thuissituatie, of iemand kan helpen.
	Open vragen vragenlijst: ouders	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Zorgcoördinator: begeleidt de leerlingcoach</li> <li>– extern bureau / thuishulp / huiswerkklas</li> </ul>
	Open vragen vragenlijst: leerlingen	– huiswerkklas helpt bij plannen en de uitvoering

**Bijlage 7a. Tabel met scores leerlingen bij de vragenlijst van Dawson & Guare (2012)**

Vrg Nr.	EF	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	Score 5	Score 6	Score 7	Score 8	Score 9	Score 10	Score 11	Score 12	Tot.	Gemiddeld
1	RI	4	2	3	1	4	1	2	4	1	1	1	4	28	2,3
2	RI	3	1	2	2	4	2	2	1	3	1	1	4	26	2,1
3	RI	3	4	4	1	3	2	2	3	2	3	2	3	32	2,7
4	WG	2	5	4	3	3	3	5	5	3	1	4	5	43	3,6
5	WG	2	4	2	3	4	2	2	5	2	1	2	4	33	2,8
6	WG	2	1	3	2	1	1	1	2	1	1	2	4	22	1,8
7	WG	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	1
8	WG	4	3	3	1	2	1	2	1	1	2	3	2	25	2
9	ER	2	4	4	1	2	4	3	3	4	4	3	1	35	2,9
10	ER	1	4	4	2	4	3	3	3	3	2	4	3	36	3
11	ER	2	5	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	23	1,9
12	ER	3	5	4	2	1	4	4	3	1	5	3	1	36	3
13	VA	3	3	3	3	4	2	3	4	5	2	3	3	38	3,1
14	VA	2	1	1	4	4	1	5	3	3	1	4	5	34	2,8
15	VA	2	1	1	3	3	1	4	3	3	1	2	4	28	2,3
16	TI	2	5	3	2	4	2	5	3	2	1	4	5	38	3,1
17	TI	2	3	4	3	4	3	5	4	3	2	4	5	42	3,5
18	TI	1	2	4	2	1	2	3	2	1	1	1	3	23	1,9
19	P	1	4	4	2	3	4	3	3	4	3	2	3	36	3
20	P	2	3	3	2	3	3	2	4	1	2	1	4	30	2,5
21	P	1	4	4	xxxxx	4	4	3	1	2	2	2	3	30	2,7
22	O	3	2	1	1	3	1	2	1	1	3	4	5	27	2,2
23	O	3	5	2	1	5	1	5	1	2	1	5	4	35	2,9
24	O	4	5	2	1	3	1	5	2	1	5	5	3	37	3,08
25	TM	4	4	1	2	1	3	1	4	1	3	3	2	29	2,4
26	TM	3	1	2	1	1	3	1	3	1	1	1	3	21	1,7
27	TM	3	1	2	1	2	3	2	3	3	1	1	4	26	2,1
28	F	2	4	3	2	1	3	2	2	2	1	2	2	26	2,1
29	F	2	5	4	2	1	4	2	3	2	4	3	3	35	2,9
30	F	3	4	4	3	2	5	1	3	1	3	2	4	35	2,9
31	M	4	3	3	2	1	3	5	3	3	2	1	1	31	2,6
32	M	2	5	5	2	1	2	3	2	2	1	2	5	32	2,7
33	M	2	1	4	2	2	3	2	2	2	3	1	4	28	2,3
34	DD	2	2	2	1	1	1	4	1	1	1	1	1	18	1,5
35	DD	1	2	4	1	1	1	3	2	2	1	1	3	22	1,8
36	DD	2	1	4	3	2	2	5	3	3	2	2	5	34	2,8
Gem	RI / 3	3,3	2,3	3	1,3	3,6	1,6	2	2,6	3	1,6	1,3	3,6	29,2	2,43
	WG / 5	2,4	2,8	2,6	2	2,2	1,6	2,2	2,8	1,6	1,5	2,4	3,2	27,3	2,27
	ER / 4	2	4,5	3,5	1,5	2,3	3,3	3	2,5	2,5	3	3	1,5	32,6	2,71
	VA / 3	2,3	1,6	1,6	3,3	3,6	1,3	4	3,3	3,6	1,3	3	4	32,9	2,74
	TI / 3	1,6	3,3	3,6	2,3	3	2,3	4,3	3	2	1,3	3	4,3	34	2,83
	P / 3	1,3	3,6	3,6	2	3,3	3,6	2,6	2,6	2,3	2,3	4,6	3,3	35,1	2,92
	O / 3	3,3	4	1,6	1	3,6	1	4	1,3	1,3	3	4,6	4	32,7	2,72
	TM / 3	3,3	2	1,6	1,3	1,3	3	1,3	3,3	1,6	1,6	1,6	3	24,9	2,07
	F / 3	2,3	4,3	3,6	2,3	1,3	4	1,6	2,6	1,6	2,6	2,3	3	31,5	2,62
	M / 3	2,7	3	4	2	1,3	2,6	3,3	2,3	2,3	2	1,3	3,3	30,1	2,5
	DD / 3	1,6	1,6	3,3	1,6	1,3	1,3	4	2	2	1,3	4	3	27	2,25



**Bijlage 7b. Tabel met scores ouders bij de vragenlijst van Dawson & Guare (2012)**

Vrg. Nr.	EF	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	Score 5	Score 6	Score 7	Score 8	Score 9	Score 10	Score 11	T	Gem.
1	RI	4	3	4	1	3	4	1	1	2	1	1	25	2,2
2	RI	3	4	1	1	4	2	1	3	3	1	4	27	2,4
3	RI	3	2	3	1	2	5	2	1	4	1	3	27	2,4
4	WG	5	4	5	2	4	3	4	5	2	3	3	40	3,6
5	WG	5	4	4	1	4	2	4	5	1	4	2	40	3,6
6	WG	4	3	5	1	4	2	3	5	1	2	2	32	2,9
7	WG	4	3	4	1	2	1	3	3	2	1	1	25	2,2
8	WG	4	4	2	1	2	1	2	3	xxxxx	1	1	21	2,1
9	ER	2	1	1	4	5	3	1	5	4	3	4	33	3
10	ER	2	2	4	3	4	3	2	5	4	4	4	37	3,3
11	ER	2	1	4	1	2	3	1	5	3	4	4	30	2,7
12	ER	4	3	4	2	3	3	2	5	4	4	4	38	3,4
13	VA	4	4	4	1	1	2	3	2	3	1	4	29	2,6
14	VA	5	2	4	2	2	2	3	5	2	1	3	31	2,8
15	VA	5	3	3	1	2	2	3	5	2	1	1	28	2,5
16	TI	5	4	5	1	4	3	4	5	2	1	1	35	3,1
17	TI	5	4	5	1	4	2	2	5	3	1	2	34	3
18	TI	5	3	5	1	4	2	3	5	2	3	2	35	3,1
19	P	5	3	5	3	4	2	3	5	3	4	5	42	3,8
20	P	5	4	3	3	3	4	3	5	2	4	5	41	3,7
21	P	5	3	5	5	5	3	3	5	3	4	2	43	3,9
22	O	4	4	4	2	5	1	3	3	2	3	2	33	3
23	O	3	4	4	2	4	2	1	3	4	4	3	34	3
24	O	5	4	4	2	4	3	1	3	4	5	3	38	3,4
25	TM	5	3	4	3	3	3	2	4	2	3	3	35	3,1
26	TM	3	2	5	1	2	2	2	5	1	1	3	27	2,4
27	TM	4	3	4	1	2	2	1	4	2	1	5	29	2,6
28	F	5	2	5	2	3	3	4	4	4	5	4	41	3,7
29	F	4	3	4	3	4	3	3	4	3	3	5	39	3,5
30	F	5	2	5	4	4	2	3	5	3	5	5	43	3,9
31	M	5	3	3	3	3	3	4	4	xxxxx	3	3	34	3,4
32	M	5	2	4	2	3	4	4	4	4	1	2	35	3,1
33	M	5	2	5	2	3	4	3	5	xxxxx	3	4	36	3,6
34	DD	5	2	4	1	3	3	2	4	xxxxx	2	3	29	2,9
35	DD	4	1	5	1	3	1	5	4	1	1	1	27	2,4
36	DD	5	3	5	2	5	2	3	5	3,5	1	2	36,5	3,3
	RI / 3	3,3	3	2,6	1	3	3,6	1,3	1,6	3	1	2,6	26	2,36
	WG / 5	4,4	3,6	4	1,2	3,2	1,8	3,2	4,2	1,5	2,2	1,8	31,1	2,82
	ER / 4	2,5	1,7	3,2	2,5	3,7	3	1,5	5	3,7	3,7	4	34,5	3,13
	VA / 3	4,6	3	3,6	1,3	1,6	2	3	4	2,3	1	2,6	28,6	2,6
	TI / 3	5	3,6	5	1	4	2,3	3	5	2,3	1,6	1,6	34,4	3,12
	P / 3	5	3,3	4,3	3,6	4	3	3	5	2,6	4	4	41,8	3,8
	O / 3	4	4	5	2	4,3	2	1,6	3	3,3	4	2,6	35,8	3,25
	TM / 3	4	2,6	4,3	1,6	2,3	2,3	1,6	4,3	1,6	1,6	3,6	29,8	2,7
	F / 3	4,6	2,3	4,6	3	3,6	2,6	3,3	4,3	3,3	4,3	4,6	40,5	3,68
	M / 3	5	2,3	4	2,3	3	3,6	3,6	4,3	4	2,3	3	37,4	3,4
	DD / 3	4,6	2	4,6	1,3	3,6	2	3,3	4,3	2,2	1,3	2	31,2	2,83

**Bijlage 7c. Tabel met scores leerlingcoaches bij de vragenlijst van Dawson & Guare (2012)**

Vraag	EF	Score 1	Score 2	Score 3	Score 4	Score 5	Score 6	T	Gemiddeld
1	RI	5	3	2	2	4	1	17	2,8
2	RI	3	4	1	2	4	1	15	2,5
3	RI	2	3	3	2	2	1	13	2,1
4	WG	4	5	4	4	4	5	26	4,3
5	WG	4	5	3	4	3	5	24	4
6	WG	3	3	1	4	2	4	17	2,8
7	WG	4	4	4	4	4	1	21	3,5
8	WG	3	4	3	4	5	1	20	3,3
9	ER	4	2	5	4	4	5	24	4
10	ER	4	3	3	4	4	1	19	3,1
11	ER	4	2	5	3	5	1	20	3,3
12	ER	5	3	5	4	5	5	27	4,5
13	VA	4	4	3	4	4	3	22	3,6
14	VA	1	3	4	4	2	1	15	2,5
15	VA	3	4	2	4	1	3	17	2,8
16	TI	3	3	3	4	xxxxx	1	14	2,8
17	TI	2	5	3	4	2	1	17	2,8
18	TI	3	4	3	4	4	3	21	3,5
19	P	5	4	4	4	xxxxx	5	22	4,4
20	P	5	5	5	4	4	5	28	4,6
21	P	5	4	5	4	4	5	27	4,5
22	O	4	4	5	4	4	3	24	4
23	O	4	3	4	4	3	1	19	3,1
24	O	4	4	4	4	3	3	22	4,4
25	TM	4	4	4	4	4	3	23	3,8
26	TM	3	3	2	4	4	2	18	3
27	TM	3	3	1	4	2	3	16	2,6
28	F	4	4	5	4	2	5	24	4
29	F	4	4	5	4	5	5	27	4,5
30	F	4	5	5	4	4	5	27	4,5
31	M	4	4	4	4	xxxxx	3	19	3,8
32	M	3	4	4	3	4	5	23	3,8
33	M	4	4	5	4	4	5	26	4,3
34	DD	4	5	4	4	5	5	27	4,5
35	DD	1	3	1	3	2	1	11	1,8
36	DD	2	4	2	4	3	1	16	2,6
Gem.	RI / 3	3,3	3,3	2	2	3,3	1	14,9	2,48
	WG / 5	3,6	4,2	3	4	3,6	3,2	21,6	3,6
	ER / 4	4,2	2,5	4,5	3,7	4,5	3	22,4	3,73
	VA / 3	2,6	3,6	3	4	2,3	2,3	17,8	2,96
	TI / 3	2,6	4	3	4	3	1,6	18,2	3,03
	P / 3	5	4,3	4,6	4	4	5	26,9	4,48
	O / 3	4	3,6	4,3	4	3,3	2,3	21,5	3,58
	TM / 3	3,3	3,3	2	4	3,3	2,6	18,5	3,08
	F / 3	4	4,3	5	4	3,6	5	25,9	4,31
	M / 3	3,6	4	4,3	3,6	4	4,3	23,8	3,96
	DD / 3	2,3	4	2,3	3,6	3,3	2,3	17,8	2,96

## Bijlage 8. Begeleidingsadviezen

---

### Adviezen voor de begeleiding bij het plannen bij leerlingen met ASS

- 1) Maak kennis met de leerling. Begin de begeleidingscyclus met het semi-gestructureerde interview van Dawson & Guare (2012) en neem de test voor executieve functies af. Neem deze ook af bij de ouders. Analyseer de gegevens.
- 2) Bespreek de uitkomsten met de leerling en andere betrokkenen, zoals ouders, de ambulante begeleider en de mentor. Stel eventueel de uitkomsten bij.
- 3) Stel een begeleidingsplan op, gericht op de zwakke executieve functies. Neem dit op in het handelingsplan. Begin met de functies die het zwakst uit de test zijn gekomen. Gebruik de tips van Dawson & Guare (2010) en Smidts & Huizinga (2011) uit bijlage 1. Betrek ook anderen die een rol kunnen spelen binnen de begeleiding, zoals de huiswerkklas of een extern bureau.
- 4) Onderzoek met de leerling wat voor soort planning hij preferereert. Mogelijkheden zijn: een digitale planning om eventueel te printen, een leeg invulblad invullen, de agenda van Magister gebruiken of plannen in een speciale plan-agenda.
- 5) Geef het plannen van langetermijnopdrachten een prominente plek in de begeleidingscyclus. Betrek docenten en mentoren in dit proces; zorg ervoor dat opdrachten bijtijds duidelijk zijn. Vraag docenten eventueel om opdrachten te verduidelijken of extra te bespreken met de leerling. Maak een stappenplan voor de langetermijnopdracht en zet dit geroutineerd in bij opdrachten die vaker terugkomen. Leer de leerling om zichzelf vragen te stellen en om zo nu en dan tijdens het maken van de opdracht even stil te staan om deze vragen (opnieuw) te stellen.
- 6) Zorg dat er tijdens ieder gesprek met de leerling een paar weken vooruit gepland wordt. Laat de leerling hierbij Magister openen, zodat langetermijnopdrachten zichtbaar zijn.
- 7) Zorg dat in de planning wordt opgenomen:
  - een tijdsplanning (timemanagement), waar ook vrije tijd in opgenomen kan worden
  - een beginpunt (bijv. om af te vinken) waarbij de leerling begint met kijken in Magister en de planning kan verbeteren als het nodig is (taakinitiatie)
  - de minst leuke taken als eerst (volgehouden aandacht)
  - het concentratievermogen (volgehouden aandacht)
  - nogmaals checken of wat er gedaan is, wel goed gedaan is (metacognitie)
  - een “wat doe ik als...” plan, wat steeds aangevuld kan worden als er een keer iets misgaat (metacognitie & flexibiliteit). Help de leerlingen noodstrategieën te bedenken en geef daarbij inzicht in algemene noodstrategieën.
  - analyseer samen met de leerling waar het fout is gegaan en probeer hem met stap-voor-stap-instructies weer op de goede weg te krijgen
- 8) Maak vooral veel gebruik van stappenplannen. Maak deze samen met de leerling, aangepast op de eigen leerstijl en leerbehoeften. Denk aan een stappenplan om een planning te maken, om een langetermijnopdracht te maken, om te leren voor een proefwerk enzovoorts.
- 9) Maak gebruik van visuele hulpmiddelen, zoals de icoontjes van Magister die al bij de leerlingen bekend zijn. Neem deze bijvoorbeeld op in de planning. Let op: visuele hulpmiddelen hebben als doel te verhelderen, niet te decoreren.
- 10) Stel een beloningssysteem in. Betrek eventueel docenten, de mentor of ouders daarbij; de betrokkenen die in de gaten houden hoe de leerling het huiswerk maakt.
- 11) Zet de vragenlijst van Dawson & Guare (2012) in om de voortgang van een leerling in de gaten te houden. Bespreek verschillen tussen de invulmomenten met de leerling. Gebruik hiervoor de vaste evaluatiemomenten in het jaar of momenten tussendoor, als de leerling vooruitgang lijkt te boeken. Bespreek de voortgang ook met docenten, mentoren, ambulante begeleiders en ouders.
- 12) Bouw de begeleiding langzaam af, door:
  - eventueel zolang nodig is de planning voor te doen voor de leerling
  - zolang nodig is de planning met de leerling te maken

- zolang nodig is de leerling de planning zelf in te laten vullen en daarbij te sturen
- zolang nodig is de leerling de planning zelf in te laten vullen en daarbij te controleren

13) Indien mogelijk zou de controlerende rol overgedragen kunnen worden aan de ouders of de mentor en kan de begeleiding van een leerlingcoach eventueel worden afgebouwd.

## Handelingsplan

<b>Naam</b>	<b>Adres</b>
<b>Geb. datum</b>	<b>Woonplaats</b> <b>Tel</b>
<b>Klas</b>	<b>Opgesteld door</b>
<b>Handelingsplan gaat in op</b>	

<b>Signalering :</b> Ongewenst gedrag en / of Leerstoornis Leerachterstand Diagnose / rapport	Beschrijving problematiek van het kind
<b>Hulpvraag en gestelde doelen :</b>	..... heeft hulp nodig bij het volgende:  De gestelde doelen:
<b>Aanpak : wie heeft welke taak in de begeleiding.</b>	Counselor:  Mentor:  Docenten:  (Leerling-coach)  (ambulante begeleider)  (HWC)  (training Rots en Water)
<b>Wanneer en hoe evalueren we ? Anders:</b>	3x per jaar groot overleg  Leerlingbespreking:

Gezien door ouders dd. :	
Handtekening ouders :	Handtekening schoolleiding:

**Bijlage 10. Format voor de evaluatie van een handelingsplan.**

---

## **EVALUATIE HANDELINGSPLAN.**

Naam leerling :

Klas :

Datum :

<b>Evaluatiemoment :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• leerlingbespreking</li><li>• ZAT</li><li>• anders</li></ul>	<b>Rapportvergadering dd.:</b> <b>ZAT-bijeenkomst</b> <b>Groot overleg:</b>
<b>Wie evalueren ?</b>	
<b>Welke doelen zijn bereikt :</b>	
<b>Welke doelen zijn nog niet bereikt ?</b>	
<b>Welke belemmeringen ?</b>	
<b>Nieuwe afspraken :</b>	

<b>Gezien door ouders</b> d.d. :	<b>Handtekening ouders :</b>	<b>Handtekening schoolleiding :</b>
-------------------------------------	------------------------------	-------------------------------------

## Bijlage 11. Logboek & feedback

Datum	Wat?	Opmerkingen
26-9-2013	Literatuur gezocht: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autisme, verklaren &amp; begrijpen</li> <li>2. Huiswerkplannen</li> <li>3. Boeken besteld en gereserveerd</li> </ol>	
01-10-2013	Literatuur gezocht <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Executieve functies</li> <li>5. Boeken doorgelezen, theorieën eruit gehaald (autisme algemeen + executieve functies)</li> </ol>	
07-10-2013	Gesprek met rector. Wat wordt mijn onderwerp? Steun in wat ik ook kies, fijn. Andere mogelijkheid: autisme in het technasium. Ik kies meer richting zorgkant, is voor mijn gevoel beter te onderzoeken.	Klein houden!!!
Tot 20-11-2013	Tot nu toe: een aantal keer huiswerk gemaakt voor OND, korte omschrijvingen passend binnen hoofdstuk 1. Deze later verwerken.	
22-11-2013	Begonnen met een OND werkdocument. Gekeken naar wat er in moet, inhoudsopgave gemaakt. Informatie gesorteerd in het werkdocument. Gewerkt aan hoofdstuk 1 (opdrachten OND verwerkt in deze tekst).	
23-11-2013	Gewerkt aan hoofdstuk 2 (stuk over autisme), literatuur gezocht naar mijn verschillende onderzoeksaspecten. Vooral executieve functies. Opgenomen in literatuurlogboek.	Engelstalige artikelen printen op school!
29-11-2013	Gewerkt aan hoofdstuk 2 (stuk over autisme en executieve functies). Ook weer literatuur gevonden, nog niet opgenomen in literatuurlogboek! RTI methode en begeleidingsstrategieën	
30-11-2013	Literatuurlogboek bijgewerkt. Verder geschreven in hoofdstuk 2 (executieve functies en begeleiding). Gestopt met schema theorie Dawson & Guare. Dit schema afmaken, als bijlage gebruiken??	
09-12-2013	Verder geschreven in hoofdstuk 1 na feedback tijdens OND	
11-12-2013	Verder geschreven in hoofdstuk 1. Theorie participatieladder gevonden en op zoek naar ijsbergtheorie. Opnemen in hoofdstuk 1 en 2	Vraag: mag je modellen zomaar opnemen in je onderzoek?
12-12-2013	Gewerkt aan hoofdstuk 2, opzet gemaakt voor hoofdstuk 3 (antwoorden bij begrippen triangulatie etc)	
15-12-2013	Eerste opzet hoofdstuk 3. Moeilijk!!! Hierover feedback vragen! Goed letten op formulering.	
16-12-2013	Hoofdstuk 3 verder uitgewerkt. Nog geen tevreden gevoel. Een paar vragen bij mijn tekst.	
17-12-2013	Alles nog een keer doorgenomen, mindmap over hoofdstuk 4 gemaakt. Vragen opgesteld voor studiebegeleidster	

18-12-2013	Gemaid naar studiebegeleidster	
20-12-2013	Feedback studiebegeleidster verwerkt in ond voorstel. Hoofdstuk 4 geschreven. Niet zo tevreden.	Waar verwerk ik de dimensies expliciet?
24-12-2013	Alles doorgelezen. Gelet op het aantal woorden. 1000 teveel!	
27-12-2013	Literatuurlijst samengesteld. Standaardopbouw vragenlijst gemaakt.	
30-12-2013	Gestuurd naar CF 1 en 2 met gerichte vragen. Feedbackformulier gemaakt.	
2-01-2014	Onzeker over hoofdstuk 2. Te weinig koppeling met 'plannen' gemaakt. Fijne theorie gevonden, deze verwerkt. Feedback CF 1 verwerkt. Opnieuw naar CF 2 gestuurd met gerichtere vraag i.v.m. tijd. Andere vraag naar CF 3 gestuurd.	
4-01-2014	Nog niet tevreden over hoofdstuk 4. Herschreven tot tevredenheid. Feedback ontvangen CF 3 + 4	
6-01-2014	Feedback verwerkt. Alles in één document gezet. Toch nog een eerste opzet van een vragenlijst gemaakt. Deze opzet volgende week laten bekijken door CF en een collega!	
27-01-2014	Feedback teruggekregen. Een 8 gehaald.	
03-02-2014	Eerste opzet vragenlijsten opnieuw bekeken. Nieuwe theorieboeken gehaald.	
10-02-2014	Boek: 'coachen van kinderen en adolescenten met zwakke executieve functies': er staan semigestructureerde interviews en vragenlijsten in – heel goed bijpassend bij mijn onderzoek. Alleen voor leerlingen, dus die worden uitgangspunt. Hier pas ik alles op aan. Ook alvast: mailtje opgesteld naar leerlingcoaches. Feedback gevraagd en gekregen.	
17-02-2014	1) Vragenlijsten af: – leerlingen – leerlingcoaches – ouders 2) Interviews af: – leerlingen – leerlingcoaches – mentoren – ambulante begeleiders 3) Mail leerlingcoaches af & verzonden 4) Eerste opzet mail ouders gemaakt	Doel: na de voorjaarsvakantie van start met het uitvoerende gedeelte. ! Na de vakantie mag ik een interviewproef doen met buurjongen ! Ik heb ervoor gekozen meer interviews af te nemen. Ik heb niet veel mentoren en ambulante begeleiders ter beschikking, dus lijkt het me zinvoller om hen te interviewen om dieper in te kunnen gaan op antwoorden.  Belangrijke vraag: ga ik ook nog docenten bevragen?
24-02-2014	Met maar 1 llncoach contact gehad. Na de vakantie ga ik anderen persoonlijk zoeken en aanspreken.	
10-03-2014	Buurjongen de vragenlijst laten invullen. Enkele dingen aanpassen (enters, nog een extra keuzemogelijkheid, twee woorden die lastig te begrijpen waren aanpassen). Ook het interview afgenomen, duurde ongeveer 28 minuten met	



	tussenspauzes. Als zeer nuttig ervaren! Mobiel opnemen gaat goed.	
11-03-2014	Mail naar ouders helemaal af, leerlingcoaches benaderen.	Docenten ga ik niet bevragen. Dit maakt het onderzoek veel te breed en ik weet uit ervaring dat docenten weinig te maken hebben met het proces van plannen (eerder met het gedrag in de klas).
17-03-2014	Mail doorgestuurd, leerlingcoaches gaan doorsturen naar ouders. Vragenlijst zit toegevoegd aan mail. Eerste afspraken interviews gemaakt	
24-03-2014	Eerste interviews leerlingen gepland	
31-03-2014	3 leerlinginterviews gedaan	! Deze leerlingen ook de test van Dawson & Guare laten maken, zodat ik deze kan meenemen in mijn onderzoek. Doe ik ook bij interviews Incoaches!
07-04-2014	Leerlingcoachinterviews, AB'ers geïnterviewd, vragenlijsten leerlingen uitgedeeld etc  AFST bijeenkomst gehad: posterpresentatie gedaan. Positieve feedback gehad, fijn!	Veel positieve reacties van ouders ontvangen! Geeft me een fijn gevoel en een goede motivatie om door te gaan.
14-04-2014	Laatste leerlingcoachinterviews gedaan. Voor mezelf een stappenplan maken: hoe ga ik de gegevens verwerken (in welke volgorde?)	Binnen: – interviews leerlingen – interviews Incoaches – interviews mentoren – vragenlijsten ouders Nog niet af: – interviews AB'ers (nog 1) – vragenlijsten leerlingen – vragenlijsten (test) Dawson & Guare
21-04-2014	Laatste interview AB'ers gedaan Vragenlijsten leerlingen: rest verzameld Vragenlijsten laatste leerlingcoaches verzameld Plan gemaakt voor de meivakantie Leerlingeninterviews uitgewerkt	
28-04-2014	Een leerlingcoachinterview uitgewerkt Vragenlijsten overgezet in excel en berekeningen gedaan	NB: ook nog een keer laten controleren door iemand anders! Wat doe ik met de open vragen (staan nu in excel)?
29-04-2014	Analyse onderzoeksvoorstel, lijst gemaakt met aanpassingen die nodig zijn op basis van van de feedback na de toets, nieuwe literatuur en de eisen van het PGO	
01-05-2014	Interviews met leerlingen uitgetypt	
02-05-2014	Interviews mentoren uitgetypt	
03-05-2014	Interviews ambulante begeleiders en leerlingcoaches uitgetypt	
05-05-2014	Analyse vragenlijsten – alles in excelbestanden, gemiddeldes uitgerekend	
06-04-2014	Begin met schrijven van hoofdstuk 4	
12-05-2014	Feedback gevraagd aan studiebegeleider over hoofdstuk 4	

16-05-2014	Feedback ontvangen, hoofdstuk 4 herschreven	Gelet op alleen analyse + onduidelijkheden in gegevens. Ik kom er nog niet helemaal aan uit en vind het nog niet duidelijk. Hierbij om feedback vragen aan CF's
18-05-2014	Hoofdstuk 4 herschreven, start met hoofdstuk 5 gemaakt	
19-05-2014	Hoofdstuk 5 geschreven, start met voorwoord en reflectie	
20-05-2014	Hoofdstuk 5 geschreven, gewerkt aan bijlagen	
21-05-2014	Verbeteringen aangebracht, het hele stuk nogmaals gelezen. Taal gecontroleerd. Weer opgestuurd naar studiebegeleidster.	Vooraf feedback gevraagd over H4+5. In feedback is aangegeven: - koppeling tussen deelvraag 2 en de onderzoeksvraag is niet duidelijk. 6. Formulering van deelvraag 3 is nog niet duidelijk met het doel (adviezen) 7. Toch iets laten zien van uitkomsten van H4 – open vragen. 8. Conclusie wordt nog niet goed duidelijk
28-05-2014	De feedback verwerkt – onderzoeksvragen aangepast, woordwebben toegevoegd in H4 en conclusie aangescherpt. Studiebegeleidster bood aan nogmaals naar het hele doc te kijken. Ook om feedback gevraagd van CF. Haar de feedback van studiebegeleidster meegestuurd. Gevraagd om beoordeling vernieuwingen.	! onderzoeksvragen zitten me nog niet lekker.
13-06-2014	Feedback studiebegeleidster en critical friend verwerkt door: - aanpassen deelvragen 9. H3 aanpassen met verandering in deelvragen 10. H4 opdelen in deelvragen ipv onderzoeksmethoden 11. Feedback CF in het document verwerkt voor verduidelijking of koppeling triade	Studiebegeleidster: H1: In de inleiding beschrijf je de relevantie, prima. Wat je nog wat kunt uitdiepen is de gemeenschappelijke visie en het ijsbergdenken. Je zegt daarmee iets over jou/je praktijk, en gebruikt theorie, een mooi gegeven om de triade sterker neer te zetten.  Deelvraag 2 mag nog wel wat aangescherpt, het lijkt er om te gaan dat jij straks weet wat nodig is om te begeleiden, die vraag is nu wat algemener gesteld. Deelvraag 3 lijkt een andere invalshoek, hoe helpt deze bij je ontwerp? Daar mag je nog wat scherper op inzoomen.  H2: heldere keuzes in theorie. Misschien kun je nog proberen de verschillende theorieën met elkaar te vergelijken, je noemt ze nu wat los van elkaar, waar komen ze overeen, waar spreken ze elkaar tegen?  H3: Strategie en paradigma goed beschreven. Het stukje over respondenten iets meer toelichten, wordt niet helemaal helder wat je bedoelt. Let op tijd, je

		<p>gebruikt tt en vt door elkaar in dit hoofdstuk. Het helpt om wat explicieter per deelvraag aan te geven hoe je deze vraag beantwoordt, nu zoom je vooral in op het instrument zelf, koppel deze wat explicieter aan de deelvraag. Triangulatie en validiteit kun je nog wat meer uitdiepen, deze zijn niet specifiek benoemd. Voor ethiek, kijk nog eens naar de gedragscode van Andriessen (zie ook portal) en leg de link met wat jij doet in je onderzoek, dan krijgt ethiek een nog nadrukkelijker plek!</p> <p>H4/H5: In de data analyse verantwoord je de data, oke. Hier kun je ook weer per deelvraag de data analyseren, dat maakt het overzichtelijker. Wat hierin niet zo duidelijk uit de verf komt, ook bij H5 is wat jouw praktijk zelf aan verbeteringen aangeeft. Je geeft wel aan wat als lastig wordt ervaren, maar uit je praktijk zie ik niet direct voorstellen voor verbetering, of mogelijkheden voor wat helpt. Dat betekent dat je in H5 vooral dit stuk uit de theorie verklaart en het is sterker als dit ook uit je praktijk komt, die dan door theorie wordt bevestigd. Je ontwerp zelf mag overigens ook best een nadrukkelijker plek krijgen!</p> <p>Critical friend:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. H4 is lastig om te lezen. Het lijkt alsof de indeling niet lekker loopt.</li> <li>13. Opmerkingen in het document voor koppeling met de triade of her en der meer duidelijkheid</li> </ol>
18-06-2014	Puntjes op de i: lay-out, figuurnummers.	
19-06-2014	Inleveren PGO	