



# Just TEACCH me how!

Meesterstuk HBO Master SEN  
Fontys OSO  
Naam: Mirijam Krans  
Studentnummer: 2150418  
Leerroute RT

Docent: Cees Laponder  
Hengelo, juli 2011

# Just TEACCH me how!

De regel is: Vraag niet van een kind wat het niet kan. Leer het kind leren!

(Martine Delfos, 2008 p. 67)

Een casestudy rond een leerling met Asperger.

Uitgevoerd door Mirijam Krans

## **Samenvatting:**

MB is een 8 jarige jongen met het syndroom van Asperger. Dit jaar leek het mis te gaan, school was stom! Na hem in het Digitaal Handelingsprotocol voor Hoogbegaafde kinderen te hebben ingevoerd, is besloten om hem in februari 2011 van groep 4 naar groep 5 over te plaatsen. Het bleek een goede beslissing. MB kreeg weer meer uitdaging en het plezier in school kwam langzaam terug. Toch bleven er zorgen. MB had nog steeds veel sturing en begeleiding nodig. Daarnaast is het natuurlijk de vraag hoe het in de toekomst zal gaan. Hoe kan voorkomen worden dat hij weer zo negatief over school zal gaan denken?

In dit meesterstuk is te lezen welke wegen er bewandeld zijn om te komen tot het geven van adviezen ten aanzien van de begeleiding van MB. Adviezen die een bijdrage leveren aan het toekomstige welbevinden van MB.

Zoals alle onderzoeken, is dit onderzoek ook gestart met een literatuurstudie. Wat is het Syndroom van Asperger? Welke beperkingen brengt het met zich mee? Welke mogelijkheden zijn er ten aanzien van de begeleiding? Er is veel geschreven rond dit onderwerp, maar over één ding is men het eens: een goede begeleiding begint met het hebben van kennis en inzicht in de stoornis en het kind. De aanpak volgens TEACCH sluit hier goed bij aan:

1. Als begeleider moet je vertrouwd raken met de stoornis.
2. Je moet helder krijgen wat de mogelijkheden van het kind zijn.
3. Van hieruit ga je bezig met het realiseren van orde en structuur voor het kind.
4. Je zorgt ervoor dat alle betrokken begeleiders op de hoogte worden gebracht van de gewenste aanpak.
5. Je maakt afspraken en taken concreet voor het kind en brengt er structuur in aan.
6. Hierbij maak je gebruik van de interesses van het kind.

Deze aanpak is het kader van het onderzoek geweest. Dit onderzoek heeft zich gericht op de orthopedagogische en orthodidactische behoefte van MB. Waar liggen zijn mogelijkheden en beperkingen? Wat zou hij zelf graag willen?

Daarnaast is gekeken wat er al door de school geboden wordt en op welke wijze de leerkrachten de begeleiding van MB vorm hebben gegeven. Omdat het hebben van kennis rond de stoornis ook van belang is in deze aanpak, is er middels een enquête bekeken in hoeverre men kan zeggen dat er sprake is van voldoende kennis binnen het team waar ik werk.

Alle onderzoeken die uitgevoerd zijn, hebben een antwoord op de verschillende deelvragen geleverd. Dit heeft weer geleid tot een antwoord op de onderzoeksvraag:

*Kan het bepalen van de orthopedagogische en orthodidactische behoefte van MB, een 8 jarige jongen in groep 5 met de diagnose Asperger, leiden tot adviezen die erop gericht zijn om het welbevinden van MB de te continueren?*

Middels dit onderzoek is in kaart gebracht wat de orthopedagogische- en orthodidactische onderwijsbehoeften zijn van MB. Aan de hand van deze uitkomsten zijn adviezen geformuleerd ten aanzien van de begeleiding van MB de komende jaren.

De adviezen die gegeven worden, richten zich niet alleen op MB. Met name op het gebied van het verwerven van kennis en inzicht rond het kind en de stoornis, en de rol van communicatie hierbinnen, zijn er een aantal punten van aandacht benoemd. Punten van aandacht die, mits ze worden opgepakt door het team, niet alleen een positief effect kunnen hebben op de begeleiding van MB, maar op alle kinderen met een ASS<sup>1</sup> op onze school.

Just TEACCH them how!

Mirijam Schagen - Krans

---

<sup>1</sup> ASS: Autisme Spectrum Stoornis

# Inhoudsopgave

|                                                                       |         |
|-----------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>Inleiding</b>                                                      | pag. 7  |
| <b>1. Aanleiding voor het onderzoek</b>                               |         |
| 1.1. Probleemomschrijving                                             | pag. 10 |
| 1.2. Doelstelling in het onderzoek                                    | pag. 11 |
| 1.3. Onderzoeksvraag                                                  | pag. 12 |
| 1.4. Deelvragen                                                       | pag. 12 |
| 1.5. Doelstelling van het onderzoek                                   | pag. 12 |
| <b>2. Theoretisch Kader</b>                                           |         |
| 2.1 Asperger als vorm van een Autisme Spectrum Stoornis               | pag. 13 |
| 2.2 Verklaringsmodellen                                               | pag. 14 |
| 2.3 Het model van de Centrale Coherentie                              | pag. 14 |
| 2.4 Asperger in de literatuur                                         | pag. 15 |
| 2.5 Orthopedagogisch en Orthodidactisch handelen                      | pag. 17 |
| 2.6 TEACCH                                                            | pag. 17 |
| 2.7 Handelingsgericht werken en TEACCH                                | pag. 19 |
| <b>3. Planning van het onderzoek</b>                                  |         |
| 3.1 Ethische verantwoording                                           | pag. 21 |
| 3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen                                     | pag. 21 |
| 3.3 Plan van aanpak                                                   | pag. 22 |
| 3.4 Triangulatie                                                      | pag. 25 |
| <b>4. Onderzoeksresultaten</b>                                        |         |
| 4.1 Interview met de IB                                               | pag. 26 |
| 4.2 Interview met de moeder van MB: SK                                | pag. 27 |
| 4.3 Interview met de 4 leerkrachten die MB in de<br>klas gehad hebben | pag. 28 |
| 4.4 Interview met MB                                                  | pag. 30 |
| 4.5 Dossieranalyse                                                    | pag. 30 |
| 4.6 Vragenlijst over de Executieve functies voor ouders<br>en leraren | pag. 33 |
| 4.7 (Online) Enquête                                                  | pag. 34 |

|                                       |         |
|---------------------------------------|---------|
| 4.8 Literatuurstudie                  | pag. 39 |
| <b>5. Conclusies en aanbevelingen</b> |         |
| 5.1 Antwoord op deelvraag 1           | pag. 40 |
| 5.2 Antwoord op deelvraag 2           | pag. 41 |
| 5.3 Antwoord op deelvraag 3           | pag. 45 |
| 5.4 Antwoord op deelvraag 4           | pag. 46 |
| 5.5 Antwoord op deelvraag 5           | pag. 47 |
| 5.6 Antwoord op deelvraag 6           | pag. 48 |
| 5.7 Conclusie                         | pag. 50 |
| 5.8 Aanbevelingen                     | pag. 52 |
| <b>6. Evaluatie van het onderzoek</b> | pag. 55 |
| 6.1 Reflectie op het onderzoek        | pag. 55 |
| 6.2 Principes voor ethische reflectie | pag. 57 |
| <b>7. Nawoord</b>                     | pag. 59 |
| <b>8. Literatuurlijst</b>             | pag. 60 |
| <b>9. Bijlage</b>                     | pag. 63 |

## Inleiding

Sinds augustus 2001 ben ik werkzaam op mijn school. Ik ben begonnen als groepsleerkracht en heb in 2007 de kans gekregen om daarnaast werkzaam te zijn als Remedial Teacher (RT). Ik was erg blij deze kans te krijgen, aangezien het altijd in mijn aard heeft gelegen om iets extra's te kunnen doen voor diegenen die het nodig hebben. Ook in mijn werk.

Ik begon in 2001 met mijn eigen groep 6. Ik had nog niet eerder een eigen groep gehad en had er veel zin in. Ik kreeg een leuke groep met daarin een meisje met PDD NOS<sup>2</sup>. Ik wist niet goed wat ik mij hierbij in de praktijk moest voorstellen, maar merkte al snel dat zij een andere benadering nodig had dan andere kinderen... Het klikte tussen ons en het ging goed, ik kreeg een speciale band met haar die ik ook nooit meer zal vergeten. In de jaren die volgden had ik eigenlijk altijd wel een kind in de klas met een ASS. Ik heb alle varianten voorbij zien komen.

Ik denk dat het dankzij dat ene meisje is, dat ik altijd iets heb 'gehouden' met dit type kind. Ieder kind is uniek, maar deze kinderen zijn wel bijzonder uniek. Ik heb het altijd een uitdaging gevonden om deze kinderen dusdanig te begeleiden dat zij en de rest van de klas met plezier naar school gingen. Als leerkracht deed ik dit vanuit de groep en nu als RT vanuit de begeleiding buiten de groep.

Vanaf het moment dat ik begon op deze school, heb ik in de loop der jaren het aantal leerlingen met een gedragsstoornis op onze school zien toenemen. Steeds vaker komen ouders speciaal naar onze school omdat ze gehoord hadden dat de zorg zo goed geregeld is, en ook de bijzondere kinderen het soms bijzonder goed deden op onze school. Dit is natuurlijk een fantastisch compliment voor de school, maar ik merk de laatste jaren dat het af en toe ook een behoorlijke druk legt op mijn collega's.

Juist nu ik als RT werkzaam ben, merk ik dat ik vanuit een hele andere positie kijk naar deze groep kinderen. Ik sta nu veel meer vanaf de zijlijn te kijken en zie, of merk soms ook dingen die je als groepsleerkracht niet kunt zien of merken omdat je nog minstens 20 kinderen in je klas hebt zitten waar je aandacht aan wilt schenken. Juist nu besef ik mij des te meer hoe moeilijk het soms kan zijn om kinderen met een ASS

---

<sup>2</sup> PDD NOS: Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified

de begeleiding te geven die ze nodig hebben. Als leerkracht roei je met de riemen die je hebt, maar soms zijn die riemen niet toereikend om je bootje rustig aan de overkant te krijgen.

Binnen het team leeft zeker de wens om deze kinderen te geven wat ze nodig hebben, maar soms blijkt dit toch wel lastig. Ik heb altijd iets willen betekenen voor deze groep kinderen in het bijzonder, en nu ik deze opleiding volg wil ik dat alleen maar nog meer. Ik doe steeds meer kennis op en zou dit graag willen gebruiken om mijn collega's te helpen.

### **Mijn onderzoek:**

Door alle ervaringen die we als team hebben mogen opdoen rondom kinderen met ASS en ADHD<sup>3</sup>, is er zeker in de loop der jaren enige kennis opgebouwd. Voor alle kinderen is natuurlijk structuur, rust en regelmaat erg belangrijk zijn, maar voor deze kinderen helemaal. Het onderwijs op onze school is, mede door te werken volgens het BAS<sup>4</sup> principe, zo opgezet dat er sprake is van een duidelijke structuur die door de hele school loopt. Hierdoor is er zeker sprake van structuur, rust en regelmaat. Voor veel kinderen is dit dan ook voldoende om, ondanks een stoornis, goed te functioneren op onze school. Maar bij een enkeling gaat het toch mis, voor een enkeling is dit niet voldoende. En dan blijkt het soms best lastig te zijn om als leerkracht, naast de zorg voor de rest van je klas, goed te bepalen wat die leerling dan nu precies nodig heeft om goed te kunnen functioneren op onze school. Voor mijn onderzoek zou ik mij graag willen richten op dit probleem.

Het liefst zou ik mijn onderzoek willen richten op alle kinderen met een ASS op onze school (en eigenlijk ook de kinderen met ADHD en passant meenemen). Ik zou het liefst een wonderprotocol ontwikkelen waar al deze kinderen en hun leerkrachten iets aan hebben. Helaas is dat teveel en te groots om in mijn eentje te onderzoeken. Om toch iets te kunnen betekenen voor die kinderen waar mijn hart zo naar uitgaat, heb ik besloten om een Casestudy uit te voeren. Voor mijn onderzoek wil ik mij richten op één specifieke leerling met een ASS. Ik wil voor deze leerling bepalen wat zijn

---

<sup>3</sup> ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder

<sup>4</sup> BAS: Bouwen aan een Adaptieve School



ondersteunings- en onderwijsbehoefte is. Door dit zo duidelijk mogelijk in kaart te brengen, wil ik komen tot een soort protocol waarin duidelijk aangegeven wordt wat deze leerling nodig heeft om het onderwijs op onze school goed te kunnen volgen. Een protocol waar deze leerling en zijn toekomstige leerkrachten de komende jaren baat bij zullen hebben.

En wie weet... Wie weet kunnen meer leerlingen baat hebben bij de uitkomsten van dit onderzoek...

# Hoofdstuk 1: Aanleiding voor het onderzoek

## 1.1 Probleemomschrijving

MB is een intelligente jongen met de diagnose Asperger. MB is in groep 2 vanuit Tesinkweide (Medisch Kinderdagverblijf) op onze school gekomen. MB is dit schooljaar begonnen in groep 4. Dit schooljaar liep het voor het eerst allemaal niet zo lekker als hijzelf graag had gewild. Alles was ook anders dit jaar: Veel nieuwe kinderen, een nieuw lokaal, voor het eerst boven, twee juffen in plaats van één, alles anders. Voor MB genoeg redenen om school te omschrijven als 'stom'. Of zoals hijzelf zegt: *'Nou, vooral stom dan, want er zijn gelukkig ook nog vakken op school die wel leuk zijn!'*

Één van de dingen die hij leuk vindt, is de Plusgroep. Twee keer per week komt hij met nog 9 andere leerlingen naar mijn kantoortje om daar te werken aan, op dit moment, opdrachten rondom het toepassen van PowerPoint. Ik kan zeggen dat ik goed contact heb met MB. Hij praat graag en veel met mij over van alles en nog wat. Hij geeft aan het heerlijk te vinden om bij mij te werken, eerder dit jaar (in groep 4) zag hij het ook als een moment om weer even op adem te komen.

MB vond het altijd wél leuk om naar school te gaan, dit jaar was dat plezier dus duidelijk een stuk minder. Wanneer je hem vroeg aan te geven wanneer het wel leuk is op school, riep hij stevast: *'Om 15.00 uur, want dan mag je weer naar huis!'* Toen MB bij ons op school kwam, kon hij wat betreft leeftijd instromen in groep 3. Omdat hij sociaal emotioneel gezien nog zo jong is, is ervoor gekozen hem te plaatsen in groep 2. Tot dit jaar leverde het eigenlijk geen problemen op. In groep 4 begon hij aan te geven het saai te vinden. Elke week werd het voor hem vervelender om naar school te gaan.

Op een gegeven moment is besloten om hem eens in het Digitaal Handelingsprotocol Hoogbegaafdheid in te voeren. Zat hij wellicht toch niet op de goede plek? Werd het verschil op cognitief gebied te groot met klasgenoten?

Na uitgebreid onderzoek, kwam naar voren dat het inderdaad raadzaam was om hem door te laten stromen naar groep 5. Daar zit hij nu sinds februari 2011.

Het bleek een goede beslissing. Hij kwam direct met meer plezier de school binnen. Natuurlijk hielp het mee dat hij nu bij zijn vriendje uit de plusgroep in de klas kwam. MB geeft nu aan dat het weer veel leuker is op school.

*‘Veel leuker zelfs, maar nog steeds wel een beetje saai, maar dat zal altijd wel zo blijven!.’*

De nieuwe leerkracht ondervindt op dit moment gedragsmatig geen problemen, maar verzucht wel regelmatig dat hij niet tot werken komt. Hij is heel langzaam, krijgt nauwelijks iets af en heeft constant sturing nodig. Ze geeft aan dat ze hem rustig wil laten wennen, maar dat ze natuurlijk nog meer kinderen in de klas heeft die zorg nodig hebben. En... hoe lang moet hij wennen? Hoe gaat het volgend jaar, de werkdruk zal steeds meer toenemen, en hij komt nu al zo moeilijk tot werken. De leerkracht vraagt zich geregeld af wat ze kan verwachten van MB en hoe ze hem het beste hierin kan begeleiden.

## **1.2 Doelstelling in het onderzoek:**

Het overplaatsen naar groep 5 is dus een stap in de goede richting geweest, maar we zijn er blijkbaar nog niet. MB heeft extra zorg nodig die verder gaat dan het bieden van voorspelbaarheid, structuur en regelmaat. Maar wat heeft hij dan precies nodig? Op dit moment lijkt het weer beter te gaan met MB, maar wie zegt ons dat dit zo blijft? Hoe kunnen we voorkomen dat hij weer negatief gaat denken over school? Wat heeft MB nodig om goed te kunnen blijven functioneren op onze school?

Ik wil een casestudy uitvoeren rond MB teneinde in kaart te kunnen brengen wat nu de ondersteunings- en onderwijsbehoefte is van MB. Door dit helder te krijgen, hoop ik tot een gedegen advies te komen ten aanzien van de begeleiding van MB.

- Een advies dat de volgende leerkracht op weg kan helpen in de begeleiding.
- Een advies waar direct mee gewerkt kan worden.
- Een advies dat uitgaat van de mogelijkheden en beperkingen van MB.
- Een advies gericht op de begeleiding op lange termijn.
- Een advies gericht op de toekomst.

### 1.3 De onderzoeksvraag

*Kan het bepalen van de orthopedagogische en orthodidactische behoefte van MB, een 8 jarige jongen in groep 5 met de diagnose Asperger, leiden tot adviezen die erop gericht zijn om het welbevinden van MB de te continueren?*

### 1.4 Deelvragen

Vanuit deze onderzoeksvraag, kom ik tot de volgende deelvragen:

- Wat is er de voorgaande jaren gedaan om MB te ondersteunen, zowel in als buiten de klas?
- Wat zegt de literatuur over de begeleiding van een kind met een vorm van autisme in het (regulier) onderwijs en hoe vertaalt dit zich naar MB?
- Welke ondersteuning biedt de huidige leerkracht op dit moment en in hoeverre ervaart zij hierbij positieve resultaten?
- Op welke manier geven wij als school de begeleiding van kinderen als MB vorm op dit moment?

### 1.5 Doelstelling van het onderzoek:

Aan de ene kant wil ik in staat zijn om een gedegen advies te geven ten aanzien van de begeleiding van MB in de klas. Een advies waar de huidige leerkracht en de toekomstige leerkrachten zich ook in kunnen vinden. Ik hoop uiteindelijk tot een soort protocol te komen waar ook de leerkrachten na groep 5 mee kunnen werken. Een protocol waar MB langer profijt van kan hebben.

## Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

Om een beter beeld te krijgen van het Syndroom van Asperger, wil ik in dit hoofdstuk ingaan op de stoornis zelf. Wat houdt de stoornis in, wat maakt deze kinderen anders dan andere kinderen? En wat betekent dit voor het volgen van onderwijs?

### 2.1 Asperger als vorm van een Autisme Spectrum Stoornis

*‘Autisme is een stoornis die alles-doordringend (pervasief) het handelen van de persoon op allerlei ontwikkelingsgebieden en in allerlei situaties beïnvloedt, waardoor het een van de meest complexe en ernstige psychische stoornissen is.’*  
(van Lieshout, 2009, p. 275)

Het woord autisme werd in de jaren veertig voor het eerst gebruikt door Leo Kanner en Hans Asperger. Zij beschreven een groep kinderen, waarbij zij het woord ‘autisme’ gebruikten om de problemen van deze kinderen aan te geven. Kanner beschreef de kinderen met een ernstige vorm van autisme, Asperger de meer taalvaardige kinderen. Hoewel deze kinderen beter in staat leken om te ‘communiceren’ hadden zij nog steeds grote problemen op het gebied van sociale vaardigheden en het voeren van gesprekken. (Attwood, 2001)

Lorna Wing spreekt als eerste over ‘het syndroom van Asperger’. Zij beschreef in 1983 de belangrijkste klinische kenmerken van het syndroom als volgt:

1. een gebrek aan empathie (inlevingsvermogen)
2. naïeve, onaangepaste, eenzijdige interactie
3. weinig tot niet in staat vriendschappen aan te gaan
4. pedante, zich steeds herhalende manier van praten
5. volledig opgaan in bepaalde onderwerpen
6. onhandige, slecht gecoördineerde bewegingen, een vreemde lichaamshouding (Attwood, 2001)

Sindsdien is er steeds meer onderzoek gedaan naar autisme en vallen steeds meer puzzelstukjes op z’n plaats. Er komt steeds meer kennis over het autistisch denken,

maar de puzzel zelf is nog verre van af. (Vermeulen, 1999) Sinds de jaren '90 wordt het Syndroom van Asperger gezien als een variant van autisme. Het wordt gezien als een aparte stoornis met eigen diagnostische criteria. De meest gehanteerde zijn de criteria volgens de DSM IV<sup>5</sup> en de criteria volgens ICD-10<sup>6</sup>. Deze zijn het meest afgebakend en zeer strikt. (Attwood, 2001)

## 2.2 Verklaringsmodellen

Toch blijft het Syndroom moeilijk te begrijpen en is het moeilijk om een voorstelling te maken van de problemen waar iemand met Asperger tegenaan loopt. Om meer inzicht te verschaffen in de mogelijkheden en beperkingen van de stoornis, zijn er verschillende verklaringsmodellen om de stoornis uit te leggen. De meest bekende en gehanteerde zijn:

- **Theory of Mind (ToM):** De ToM gaat uit van een gebrek aan inlevingsvermogen waardoor het moeilijk is om anderen te begrijpen en gedrag van anderen te voorspellen. (Algra en Dolsma, 2010)
- **Executive Function (EF):** EF stelt iemand in staat om handelingen te overzien, te plannen en te organiseren. Het gaat hier om sturing van gedrag en regulatie van emoties. (Verhulst, 2006)
- **Centrale Coherentie (CC):** CC heeft te maken met de manier waarop je de omgeving waarneemt. Bij autistische mensen verloopt de informatieverwerking anders, en blijft hun waarneming vaak lang fragmentarisch. (Algra en Dolsma, 2010)

Geen van deze modellen biedt een allesomvattende verklaring van de verschijnselen van autisme. Het model van de CC wordt gezien als belangrijkste en meestomvattend. (Baltussen et al, 2003) Voor mijn onderzoek wil ik dan ook uitgaan van dit model.

## 2.3 Het model van de Centrale Coherentie

In zijn boek 'Dit is de titel' gaat Vermeulen (1999) ook uit van het verklaringsmodel van de CC en vergelijkt hij het autistisch brein met een computer. Net als een

---

<sup>5</sup> DSM IV: Diagnostic Statistical Manual of Mental Disorders

<sup>6</sup> ICD-10: International Classification of Diseases

computer kan iemand met een ASS niet 'vanzelf' omgaan met meervoudige betekenissen. Een computer kan uitvoeren wat geprogrammeerd is. Dit geldt ook voor mensen met een ASS: uit zichzelf hebben ze moeite om een samenhangend geheel te vormen van alle informatie die binnenkomt. Hier hebben ze hulp bij nodig.

Delfos en Gottmer (2008) noemen de volgende kenmerken bij het model van de centrale coherentie:

- Een zeer goed oog voor detail.
- Altijd alles zeer uitgebreid en gedetailleerd willen vertellen.
- Het samenvoegen van verschillende gegevens kost veel tijd.

De Nijs (2004) noemt daarnaast nog:

- Het letterlijk opvatten van informatie.
- Moeite hebben met begrippen als 'straks', etc.
- Moeite hebben met groepsinstructie.

Het verklaringsmodel van de CC laat zien dat deze andere informatieverwerking forse problemen met zich mee kan brengen. Toch worden kinderen met Asperger in de meeste gevallen geplaatst in het regulier basisonderwijs. Om dit goed te laten verlopen, vraagt dit om de nodige aanpassingen. (Attwood, 2001) Geen aanpassingen bij het kind zelf, maar de omgeving zal aangepast moeten worden. (Delfos, 2008, van Lieshout, 2009, Peeters en Quak, 2003) Het is voor ons eenvoudiger om ons in hun wereld te verplaatsen dan andersom. Inlevingsvermogen is immers één van de dingen waar ze moeite mee hebben. (Bogdashina, 2006)

## **2.4 Asperger in de literatuur**

Het zou fijn zijn wanneer er een boek te vinden is waarin exact beschreven wordt wat het kind met Asperger nodig heeft, maar dit boek bestaat niet. Geen enkele schrijver zal pretenderen het antwoord te hebben op de vraag 'Hoe om te gaan met Asperger in het onderwijs?'. Wel kunnen er gebieden onderscheiden worden waarbinnen een kind met autisme in het volgen van onderwijs problemen kan ondervinden. In 'Leerlingen met autisme in de klas', worden de volgende punten genoemd:

- De sociale interactie in de groep/school. Onderwijs vindt plaats in een sociale context, voor kinderen met autisme levert dit problemen op. Zij hebben extra ondersteuning nodig bij groepsgesprekken, groepsopdrachten en spel.
- Communicatie en instructie. In het onderwijs wordt voortdurend gecommuniceerd. Kinderen met autisme hebben vaak moeite met het volgen van de instructie aan de groep, en voelen een minder grote drang om zelf te communiceren. Daarnaast wordt hetgeen er gezegd wordt ook niet altijd goed begrepen, wat kan leiden tot misverstanden.
- Omgaan met veranderingen in de groep. Kinderen met autisme hebben moeite met veranderingen. Een minimale afwijking van de dagelijkse routine kan leiden tot stress.
- Aanbieden en verwerken van leerstof. Kinderen met autisme zien zelf geen samenhang in aangeboden lesstof. Een leerkracht moet altijd de samenhang duidelijk maken en de link leggen naar eerder aangeboden stof.
- Taakaanpak. Kinderen met autisme hebben ondersteuning en begeleiding nodig bij het plannen en organiseren van hun werk.
- Autonomie en competentie. Kinderen met autisme hebben een sterke behoefte aan een veilige en voorspelbare omgeving. Het aanbieden van structuur en samenhang moet in het teken staan van het vergroten van de zelfstandigheid van de leerling. (Baltussen et al, 2003)

Binnen deze gebieden zal heel goed naar het kind gekeken moeten worden om te bepalen in hoeverre bovengenoemde punten een rol spelen bij de leerling. Dit kan per leerling verschillen.

*‘Iedere leerling met het Aspergersyndroom is anders: ‘eerst het kind en dan de stoornis’ betekent dat alle uitersten in gedrag en oorzaak mogelijk zijn. Het belangrijkste daarbij blijft uw eigen creativiteit om de vertaalslag te maken van algemene informatie naar een specifieke toepassing.’ (Peeters en Quak, 2003, p.*



## 2.5 Orthopedagogisch en Orthodidactisch handelen

Je moet uitgaan van de mogelijkheden en beperkingen van dit kind met deze stoornis in deze context. (van Lieshout, 2009) Je moet dus overgaan op orthopedagogisch handelen. Het woord 'orthopedagogisch' geeft aan dat je je richt op het opvoeden van het in ontwikkeling achtergebleven kind. ([www.encyclo.nl](http://www.encyclo.nl)) Je richt je op die gebieden waar hulp nodig is. Je kijkt naar hetgeen het kind nodig heeft om zich verder te ontwikkelen en hier pas je je activiteiten en instructie op aan. Zowel verbaal als nonverbaal. Je moet komen tot orthodidactisch handelen. (De Wit, 2008)

De orthodidactiek richt zich op de wetenschap van de ontwikkeling van onderwijsmethoden voor kinderen met leerproblemen. ([www.encyclo.nl](http://www.encyclo.nl)) Ook op het gebied van autisme zijn er verschillende programma's ontwikkeld die een positieve bijdrage moeten leveren aan de ontwikkeling van het kind. De meest verspreide die nog steeds aansluit bij wetenschappelijke inzichten rond autisme, is TEACCH. ([www.autisme.lagelanden.net](http://www.autisme.lagelanden.net))

## 2.6 TEACCH

TEACCH staat voor: Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren. (Verheij et al, 2007) TEACCH is in 1966 ontwikkeld door Eric Schopler. De methode lijkt wellicht verouderd, maar de achterliggende principes blijven waardevol. (Baron-Cohen, 2009) De methode vindt haar oorsprong in de leertheorie. De leertheorie wordt gezien als een theorie waarbij het mogelijk is om met regelmaat effectmetingen te doen. (Van Berckelaer – Onnes, 2008) Met behulp van die effectmetingen kan aangetoond worden in hoeverre de 'behandeling' effect heeft. Het uitgangspunt van deze methode is het **aanpassen van de omgeving vanuit het begrijpen van de stoornis**. De triade van problemen die spelen worden beschouwd als 'het topje van de ijsberg': het gedrag is zichtbaar, de oorzaak van het probleem ligt onder de oppervlak. Door de andere manier van informatieverwerking, veroorzaakt het autistisch denken het (mogelijke) probleemgedrag. (Verheij et al, 2007)

De methode TEACCH is opgebouwd uit 6 stappen:

1. Als begeleider vertrouwd raken met de stoornis.
2. Helder krijgen wat de mogelijkheden van het kind zijn.
3. Het realiseren van orde en structuur voor het kind.
4. Alle betrokken begeleiders op de hoogte brengen van de gewenste aanpak.
5. Het concreet structureren van afspraken en taken.
6. Het gebruik maken van de interesses van het kind.

([www.autisme.lagelanden.net](http://www.autisme.lagelanden.net), [www.methodieken.nl](http://www.methodieken.nl), [www.youtube.com](http://www.youtube.com) - introduction to teacch)

Het is die eerste stap die mij aanspreekt in de methode: het begeleiden vanuit kennis over de stoornis.

*‘Waar de hulp aan kinderen met autisme vooral op vastloopt is ten eerste een gebrek aan kennis.’ (Delfos, 2008, p. 57)*

Ook op mijn school heb ik het gevoel dat gebrek aan gerichte kennis rond een stoornis, kan leiden tot een minder adequate begeleiding. We zijn allemaal ervaringsdeskundigen, maar dit betekent niet automatisch dat we voldoende weten om dat ene kind de begeleiding te bieden die nodig is.

De verschillende stappen van TEACCH, komen indirect ook terug in hetgeen vanuit de literatuur geadviseerd wordt ten aanzien van de begeleiding van leerlingen met autisme. In veel boeken wordt een heel scala aan adviezen gegeven, maar bij verschillende schrijvers, waaronder Delfos (2008), van Lieshout (2009), Baltussen et al (2003), zijn ze terug te herleiden tot:

- Het hebben van kennis rond de stoornis.
- Het in kaart te brengen van de mogelijkheden en beperkingen.
- Het aanbrengen van orde en structuur.
- Het werken volgens vaste methodieken.
- Het ordenen van taken en waar mogelijk visueel te ondersteunen.
- Bij het belonen uitgaan van de interesses van het kind.

Dit laat zien dat, hoewel de methode in jaren relatief oud is, zij nog steeds actueel is. Voor het komen van gedegen advies wil ik de stappen van TEACCH dan ook aanhouden als kader voor mijn onderzoek.

De 6 stappen zelf kunnen weer worden onderverdeeld in 3 fases:

1. De eerste fase is het creëren van een veilige omgeving. Dit heeft gevolgen voor ruimte, tijd, plaats en de mate van concrete aanwezigheid en ondersteuning.
2. Dat wat geleerd is, wordt stukje bij beetje uitgebreid in de setting waar het aangeleerd is en aangrenzende gebieden.
3. De derde fase is erop gericht om het geleerde bij andere activiteiten (buiten de klas) toe te passen.

Bij elke fase zal steeds opnieuw gekeken moeten worden naar wat haalbaar is wat betreft aanpassingen in ruimte, tijd, activiteiten. ([www.methodieken.nl](http://www.methodieken.nl))

Voor mijn onderzoek zal ik mij richten op die eerste fase. Ik wil komen tot het geven van advies ten aanzien van de begeleiding van MB. Ik wil in kaart brengen op welke manier we zijn omgeving zo veilig mogelijk kunnen maken. Vanuit mijn adviezen kan er over gegaan worden op de volgende fase.

## **2.7 Handelingsgericht werken en TEACCH**

Die eerste fase sluit ook aan bij het model van Handelings Gericht Werken (HGW) Een model waar wij als school, in het kader van Passend Onderwijs, mee werken. Ook HGW heeft raakvlakken met TEACCH:

- De onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal. Dit stimuleert om het handelen af te stemmen op dat wat de leerling nodig heeft.
- Er wordt gewerkt aan een specifiek doel. Wat wil je bereiken en hoe denk je daar te komen? Diagnoses worden gebruikt om goed te kunnen adviseren.
- Er wordt gewerkt met het meervoudig risico model. De problemen worden niet alleen vanuit het kind belicht, maar er wordt ook gekeken naar de omgeving van het kind. Er wordt bekeken in hoeverre de omgeving van het kind een bijdrage kan leveren aan de problemen. Het advies wordt hierop afgestemd.

- Er wordt constructief samengewerkt met alle direct betrokkenen. Ouders worden betrokken bij de begeleiding van hun kind.(Pameijer en Beukering, 2008)

Door uit te gaan van de 6 stappen van TEACCH en mij daarbinnen te beperken tot die eerste fase, wil ik komen tot het geven van adviezen die toepasbaar zijn in de huidige onderwijspraktijk en die er aan bijdragen dat MB met plezier naar school blijft gaan.

In het volgende hoofdstuk zal ik aangeven op welke manier ik vorm geef aan mijn onderzoek. De verschillende stappen die genomen moeten worden om tot een advies te komen, zullen in dit hoofdstuk nader belicht worden.

## **Hoofdstuk 3: Planning van het onderzoek**

### **3.1 Ethische verantwoording:**

Om antwoord te kunnen geven op de eerder geformuleerde onderzoeksvraag, zullen eerst de verschillende deelvragen beantwoord moeten worden. Hiervoor is enig onderzoek vereist. In dit hoofdstuk zal worden aangegeven op welke manier het onderzoek vorm wordt gegeven. Als uitgangspunt bij de keuze voor de bronnen en onderzoeksvormen die gebruikt zullen worden, heb ik gebruik gemaakt van het artikel 'Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek'. In dit artikel worden de 6 principes voor ethische reflectie beschreven:

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog (validiteit)
2. Zorgvuldigheid en nalatigheid (ethiek)
3. Volledigheid en selectiviteit (ethiek)
4. Concurrentie en collegialiteit (ethiek)
5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding (ethiek)
6. Onderzoek in opdracht (Boerman, 2008)

Na mijn wensen voor het onderzoek kenbaar gemaakt te hebben, is er, in overleg met de LOL<sup>7</sup> begeleider en de IB, voor gekozen om mijn onderzoek te richten op één leerling. Van deze leerling wil in de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte in kaart brengen. De meest bekende vorm van onderzoek hiervoor is een gevalsstudie, ook wel casestudy genoemd. (Harinck, 2010)

De punten 1-5 zullen per onderzoeksvorm aangegeven worden onder de noemers 'validiteit' en 'ethiek'.

### **3.2 Onderzoeksvraag en deelvragen:**

In het eerste hoofdstuk heb ik de volgende onderzoeksvraag en daarbij behorende deelvragen omschreven:

---

<sup>7</sup> LOL: Leer en OnderzoeksLijn

*Kan het bepalen van de orthopedagogische en orthodidactische behoefte van MB, een 8 jarige jongen in groep 5 met de diagnose Asperger, leiden tot adviezen die erop gericht zijn om het welbevinden van MB de te continueren?*

**Deelvragen:**

1. Wat is er de voorgaande jaren gedaan om MB te ondersteunen, zowel in als buiten de klas?
2. Wat zegt de literatuur over de begeleiding van een kind met een vorm van autisme in het (regulier) onderwijs en hoe vertaalt dit zich naar MB?
3. Welke ondersteuning biedt de huidige leerkracht op dit moment en in hoeverre ervaart zij hierbij positieve resultaten?
4. Op welke manier geven wij als school de begeleiding van deze kinderen vorm op dit moment?

Na het bestuderen van de literatuur zou ik hier nog één deelvraag aan toe willen voegen:

5. Hebben de leerkrachten op mijn school voldoende kennis van het syndroom van Asperger om deze kinderen goed te kunnen begeleiden?

### **3.3 Plan van aanpak**

#### **1. Gestructureerd interview**

Een gestructureerd interview heeft als voordeel dat het de objectiviteit ten goede komt en dat de gegevens vergeleken kunnen worden. (Kallenberg et al, 2007)

- Interview met de IB van onze school.

De IB is verantwoordelijk voor de uitwerking van het zorgplan en onderhoudt contacten met externe deskundigen rond zorgleerlingen. Door een gestructureerd interview met hem te houden wil ik in kaart brengen wat

wij als school kunnen bieden aan leerlingen met een ASS. Waar liggen de sterke punten en waar de zwakke?

Tijdpad: eind april 2011

- Interview met SK, de moeder van MB:

MB is in groep 2 bij ons op school gekomen. Op dat moment woonde het gezin niet in de wijk van de school en hebben zij heel bewust voor de school gekozen. Wat is de reden voor deze keuze geweest? Hoe ervaart SK de beloofde zorg?

Tijdpad: begin mei 2011

- Interview met de leerkrachten die MB in de klas hebben gehad.

Ik wil met de leerkrachten, die MB in de klas hebben gehad, een vooraf opgestelde vragenlijst doorlopen. De leerkrachten krijgen vooraf de vragenlijst opgestuurd zodat zij zich kunnen voorbereiden op het gesprek. Voor ieder gesprek zal dezelfde vragenlijst gebruikt worden.

Tijdpad: mei / juni 2011

Validiteit: De gebruikte vragenlijsten zullen vooraf beoordeeld worden door CF's<sup>8</sup> en de LOLbegeleider. De interviews zullen uitgewerkt worden in een verslag, welke de betrokkenen toegezonden krijgen voor het gebruikt wordt voor dit meesterstuk. Alleen met toestemming van de betrokkenen zullen de gegevens opgenomen worden in dit meesterstuk. De verslagen zijn te vinden in de bijlage (1- 4).

Ethiek: De betrokkenen zullen vooraf geïnformeerd worden over het doel van het gesprek. Alle gegevens zullen worden geanonimiseerd.

## **2. Semigestructureerd interview met MB:**

Ik wil in gesprek gaan met MB en met hem spreken over zijn onderwijs- en ondersteuningsbehoefte. Wat vindt hijzelf dat hij heel goed kan en wat zou hij nog graag willen? Hoe kijkt hij zelf naar zijn mogelijkheden en beperkingen op onze school?

Tijdpad: juni 2011

---

<sup>8</sup> CF: Critical Friend

Validiteit: Het gesprek zal worden opgenomen en woordelijk worden uitgewerkt. Wanneer MB hier toestemming voor geeft, zal de uitwerking van het gesprek ter goedkeuring naar ouders gestuurd worden. De gegevens worden alleen gebruikt wanneer ouders hiervoor toestemming geven.

Ethiek: Voor het interview plaatsvindt, wil ik de vragen die ik zal stellen naar ouders sturen. Het gesprek wordt alleen met hun toestemming gevoerd. Ouders en MB krijgen vooraf te horen welk doel het gesprek heeft. Alle gegevens worden geanonimiseerd en alleen in het meesterstuk opgenomen worden wanneer hier toestemming voor is gegeven door beide ouders.

### **3. Dossieranalyse:**

Welke onderwijs- en ondersteuningsbehoeftes komen uit het dossier van MB naar voren? Welke hulp is er reeds geboden? Wat werkte wel en wat niet?

Tijdpad: mei / juni 2011

Validiteit: Alle gegevens komen uit de verslagen zoals deze staan in 'Dotcom-school'. De gegevens die vermeld worden, komen letterlijk uit het dossier. Een samenvatting van het dossier wordt opgenomen in de bijlage (5).

Ethiek: De gegevens worden geanonimiseerd.

### **4. (Online) Enquête**

Ik wil middels een enquête in kaart brengen in hoeverre men kan stellen dat er sprake is van kennis rond ASS binnen het team. Hoe kijken mijn collega's hier zelf tegenaan? mijn collega's zich competent genoeg voelen om kinderen met Asperger in de klas te begeleiden. Een enquête biedt mij de mogelijkheid om een grote groep respondenten te ondervragen en de verkregen informatie te vergelijken met elkaar. (Kallenberg et al, 2007)

Tijdpad: Ik wil de enquête plaatsen in mei en de collega's tot eind juni de gelegenheid geven om de vragen in te vullen.

Validiteit: De vragenlijst zal ik laten beoordelen door mijn CF's en de LOL begeleider. Ik wil de vragenlijsten alleen laten invullen door collega's die zelf voor de klas staan. De uitkomsten per vraag worden in de bijlage (6) opgenomen.

Ethiek: Alle gegevens zullen anoniem worden verwerkt. De collega's worden vooraf op de hoogte gebracht van het onderwerp van de vragenlijst en het



doel. De gegevens die naar voren komen, zullen gepresenteerd worden in het team.

## **5. Literatuurstudie**

Om antwoord te kunnen geven op het eerste deel van de vraag, zal ik mij verdiepen in de literatuur rondom Autisme en het Syndroom van Asperger. De literatuurstudie vormt het kader waarbinnen een antwoord gezocht kan worden op de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. (Kallenberg et al, 2007)

De uitwerking hiervan is te vinden in H2. Daarnaast zal de literatuur geraadpleegd worden om tot een antwoord op de tweede deelvraag te komen.

Tijdpad: december 2010 – februari 2011

Validiteit: Ik zal gebruik maken van verschillende bronnen. De bronnen waar ik gebruik van maak, zullen volgens de APA<sup>9</sup> normen worden opgenomen in de literatuurlijst.

Ethiek: In het hoofdstuk zal verwezen worden naar de geraadpleegde bronnen volgens de APA normen.

### **3.4 Triangulatie**

Voor mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende vormen van dataverzameling: gestructureerd interview, semigestructureerd interview, dossieranalyse en een enquête. Hierdoor is er sprake van methoden triangulatie. Daarnaast maak ik gebruik van verschillende bronnen: MB zelf, ouders, de IB, de leerkrachten en tot slot de literatuur. Hierdoor kan er tevens gesproken worden van bronnentriangulatie. (Kallenberg et al, 2007) Door vanuit deze verschillende invalshoeken te kijken en informatie met elkaar te vergelijken, zal ik na het uitvoeren van dit onderzoek in staat zijn om een gedegen advies te geven ten aanzien van de begeleiding van MB.

---

<sup>9</sup> APA: American Psychological Association

## Hoofdstuk 4: Onderzoekresultaten

In dit hoofdstuk zal per onderzoek aangegeven worden wat de uitkomsten zijn. Voor een volledige uitwerking van de verschillende onderzoeken, verwijs ik naar de bijlage.

### 4.1 Interview met de IB:

Het interview met de IB heeft plaatsgevonden op woensdag 20 april 2011. Voor het verslag van het gesprek verwijs ik naar bijlage 1. De volgende gegevens komen naar voren:

- De IB noemt als belangrijkste punt de **open houding van leerkrachten**. Ieder kind verdient een kans. Er wordt gekeken naar mogelijkheden ten aanzien van de begeleiding in plaats van naar beperkingen. De hulpvraag van het kind staat voorop. Ook naar ouders toe is er sprake van een open houding. Volgens de IB geven ouders aan vaak een luisterend oor te vinden. Er is sprake van samenwerking tussen beide partijen. Ouders zijn op de hoogte van hulp die geboden wordt.
- Het team beschikt over de nodige **kennis**. Op 2 na hebben alle collega's een cursus autisme gevolgd. Indien de kennis niet toereikend is, beschikt de school over een netwerk aan deskundigen.
- Er is een **duidelijke zorgstructuur** in de school. Er is vastgelegd welke stappen er genomen worden wanneer een kind aangemeld wordt met (een vermoeden van) een ASS.
- De school werkt met een **vast behandelplan** voor kinderen met een ASS. Dit plan is opgesteld in samenwerking met een medewerker van Mediant.
- De **AB komt in de klas** om te helpen. De gesprekken die er met de AB gevoerd worden, vinden alleen plaats wanneer de leerkracht en de ouders erbij aanwezig kunnen zijn.
- De IB functioneert als vaste **coach** voor leerlingen met een LGF<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> LGF: Leerling Gebonden Financiering

- Als verbeterpunt worden de handelingsplannen genoemd: ze worden vaak pas gemaakt wanneer de hulp al is opgestart. Dit zou anders moeten.

#### 4.2 Interview met de moeder van MB: SK

Het interview met SK heeft plaatsgevonden maandag 23 mei 2011. Voor een volledig verslag van het gesprek verwijs ik naar bijlage 4. Het volgende komt naar voren:

- SK noemt de **duidelijke zorgstructuur** een sterk punt van de school. In de tijd dat MB werd aangemeld, is aan ouders duidelijk aangegeven welke stappen er genomen zouden worden voor men zou beslissen of MB geplaatst kon worden. Dit voelde volgens haar zakelijk, maar maakte het wel overzichtelijk.
- SK voelt zich **serieus genomen door de leerkrachten**. Wanneer er dingen spelen en zij dit terugkoppelt naar school, wordt hier ook iets mee gedaan. Er wordt gezocht naar een passende oplossing. Ze merkt op dat dit wel verschilt per leerkracht. Bij de ene leerkracht loopt de begeleiding van MB soepeler dan bij de andere. Gemiddeld genomen geeft ze aan hier tevreden over te zijn.
- Naast begeleiding in de klas door de leerkracht, is er ook **ruimte voor begeleiding buiten de klas** door de IB.
- SK noemt de school een '**leerschool**'. Het accent ligt op het leren, dit brengt een zekere structuur met zich mee die prettig is voor kinderen als MB.
- De manier waarop **de AB** wordt ingezet, wordt ook als prettig ervaren. SK noemt de input van de AB onmisbaar. De AB heeft net weer een andere kijk op de problemen en kan komen met praktische adviezen.
- Nu MB wat langer op de school zit, merkt SK dat er ook duidelijk een **doorgaande lijn in de structuur** binnen de school zit. In iedere klas wordt op dezelfde manier gewerkt.
- Als verbeterpunt noemt SK dat er meer een doorgaande lijn in de zorg buiten de groep mag zijn. Zij zou graag zien dat er op papier staat op welke manier de zorg per jaargroep wordt vormgegeven.
- Ook zou zij graag zien dat er ook meer directe communicatie is tussen alle betrokken partijen, buiten de gesprekken met de AB om.

### 4.3 Interview met de 4 leerkrachten die MB in de klas gehad hebben

Met deze leerkrachten is gesproken over de periode dat MB bij hen in de klas zat / zit. Hoe is de overdracht gegaan? Op welke wijze gaven zij begeleiding aan MB? Wat zeggen zij over de ondersteuningsbehoefte van MB? De verschillende gesprekken zijn gevoerd in de maanden mei en juni. De uitwerking van deze gesprekken is te vinden in de bijlage 3. Het gesprek met de huidige leerkracht is apart uitgewerkt en te vinden in bijlage 4.

#### De overdracht:

- In de tijd dat MB werd geplaatst, heeft HF gesprekken gevoerd met de IB en met Tesinkweide (Medisch Kinderdagverblijf). Op het moment dat MB bij haar in de klas zat, heeft zij ook geregeld contact gehad met moeder.
- De leerkracht van groep 3 geeft aan dat de overdracht zowel schriftelijk als mondeling is gedaan. DB is op eigen initiatief snel in gesprek gegaan met moeder voor meer specifieke informatie.
- De leerkracht van groep 4 heeft alleen met de vorige leerkracht gesproken.
- De leerkracht van groep 5 heeft vooraf gesproken met de IB, de AB en moeder.

De leerkrachten van groep 3, 4 en 5 geven aan dat MB eerst een paar keer in de klas is wezen kijken. MB kon vragen stellen en er werd samen met hem gekeken naar een geschikte plek in de klas om te werken.

#### De begeleiding:

- **HF** geeft aan dat zij altijd werkt vanuit een duidelijke structuur.
- Er was veel aandacht voor dingen die nieuw waren voor MB, deze werden doorgesproken.
- Er werd begeleiding in de taakaanpak geboden.
- Er was sprake van veel communicatie met moeder.
  
- **DB** heeft MB bewust vooraan in het midden van de klas gezet met het gezicht naar het bord, zodat hij zich beter kon focussen op de leerkracht.
- Het dagritme werd klassikaal besproken en herhaald met de ASS kinderen.

- Veranderingen werden duidelijk doorgesproken.
- MB hoefde minder opdrachten te maken.
- **MP** herhaalde de instructie met MB en deelde deze op in deelstapjes.
- MB hoefde niet alles te maken.
- **SN** geeft aan dat het dagritme elke dag besproken wordt, bijzondere activiteiten worden uitgebreid besproken.
- Veranderingen worden van tevoren aangekondigd en besproken.
- De timetimer wordt structureel ingezet en het doel van iedere les wordt aan het begin genoemd.
- MB krijgt meer tijd voor het maken van toetsen.
- Hij hoeft niet alles te maken.
- SN biedt begeleiding in de taakaanpak en de organisatie van zijn werk.

#### Ondersteuningsbehoefte:

- MB heeft behoefte aan een leerkracht die goed let op zijn mimiek en houding en hier snel en adequaat op reageert. (HF en SN)
- MB heeft behoefte aan een leerkracht die even de tijd voor hem neemt. (DB en SN)
- MB heeft behoefte aan voorspelbaarheid en structuur. (HF, DB, MP en SN)
- MB heeft behoefte aan positieve feedback. (DB en SN)
- MB heeft behoefte aan een vaste plek in de klas. (DB en SN)
- MB heeft behoefte aan een leerkracht die geduldig is. (DB en SN)
- MB heeft er behoefte aan dat opdrachten worden opgedeeld in deelstapjes. (HF en MP)
- MB heeft behoefte aan een leerkracht die in de instructie figuurlijk taalgebruik vermijdt. (DB)
- Een goede communicatie met moeder is ook van belang. (DB)

In de gesprekken is ook gevraagd naar wat MB goed kan. Door de leerkrachten wordt aangegeven dat hij goed kan beredeneren, dat hij veel weet over de zaakvakken en dat hij goed is in rekenen.

#### **4.4 Interview met MB**

Het interview met MB heeft plaatsgevonden dinsdag 31 mei 2011. Het verslag van dit gesprek is in bezig van ouders en mijzelf. Het interview had als doel om helder te krijgen welke problemen MB zelf ervaart in het onderwijs. Ook was ik benieuwd wat hij zelf vindt dat hij goed kan. Uit het gesprek komende volgende gegevens naar voren:

- MB vindt het weer leuk om naar school te gaan. In groep 4 verveelde hij zich.
- MB vindt dat hij goed is in zaakvakken, daar weet hij veel vanaf. Hij vindt dat hij technisch is en goed met technisch lego kan. Hij vindt het leuk om (met zijn vader) uitvindingen te bedenken.
- Het leukst aan school zijn: gym en de pauze. Hij vindt zichzelf niet heel goed in gym, maar ook niet slecht.
- MB geeft in eerste instantie aan dat hij niet heel goed is in de pauze. Tijdens het gesprek komt hij tot de conclusie dat hij er eigenlijk niet slecht in is. Op het moment dat wij het hier over hebben, wiebelt hij constant op de stoel en kijkt hij steeds een andere kant op. Op dat moment heb ik de conclusie getrokken dat hij het hier niet met mij over wil hebben. Het gewiebel en het wegstaren geeft wel aan dat het onrust veroorzaakt. Het onderwerp lijkt spanning op te roepen. Wanneer ik doorga naar de volgende vraag, houdt het gewiebel op en kijkt hij weer naar mij.
- Als MB één ding zou mogen veranderen op school, dan zou hij ervoor zorgen dat hij bijna niets meer hoeft te schrijven. Hij krijgt er pijn van in zijn pols en krijgt hierdoor zijn werk niet af. Dit is het enige dat misgaat op school, zonder zou het leuker zijn. Het zou voor hem een oplossing zijn wanneer hij opdrachten op de computer zou mogen maken.

#### **4.5 Dossieranalyse**

Voor dit deel van het onderzoek heb ik het volledige dossier gelezen van MB. In bijlage 5 is een uitwerking te vinden van alle gegevens die hieruit voortkomen. Tijdens het lezen heb ik mij vooral gericht op de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte. Hierna volgt een samenvatting van de informatie:

MB heeft zowel binnen als buiten de groep extra begeleiding gekregen. De hulp **buiten de groep** heeft zich vooral gericht op het vergroten van de sociale vaardigheden. Ook is er aandacht geweest voor de taakaanpak en werktempo. Middels het plusprogramma is er extra uitdaging geboden, ook hierbij was er aandacht voor taakaanpak en planning. De hulp **in de klas** heeft zich met name gericht op werktempo en taakaanpak. (Taakvermindering, opdrachten in deelstapjes, extra sturing en begeleiding tijdens het werken.)

Wanneer je kijkt naar het accent van de hulp, dan is dit het werktempo en de taakaanpak. Dit vormt een rode draad door de jaren heen. Iedere leerkracht geeft aan dat zijn werktempo traag is en hij soms moeilijk tot werken komt. Er zijn verschillende adviezen gegeven en uitgevoerd, het probleem blijft alleen aanwezig. Niets lijkt voldoende te helpen. In hoofdstuk 2 ben ik uitgegaan van het verklaringsmodel van de Centrale Coherentie. Mijn inziens verklaart dit model niet voldoende de problemen waar MB het meest tegenaan lijkt te lopen. Deze lijken beter verklaard te kunnen worden vanuit het model van de Executieve Functies. (EF)

*'Executieve functies of besturingsfuncties zijn denkprocessen die cruciaal zijn bij het plannen van acties en het doelgericht oplossen van een probleem. Ze omvatten ondermeer het stap-voor-stap kunnen plannen, impulscontrole, onderdrukken van voor de hand liggende maar foute reacties, aanpassen van strategieën, georganiseerd kunnen zoeken en zelfmonitoring.'* (www.participate-autisme.be)

Het heeft te maken met het vermogen om handelingen aan te sturen, het maken van plannen en het uitvoeren ervan. (Baron-Cohen, 2009) Het zijn vaardigheden die ons helpen om te beslissen op welke activiteiten we onze aandacht richten en welke we kiezen om uit te voeren. (Dawson en Guare, 2011) Uit het dossier en de gesprekken komt naar voren dat MB hier problemen in ondervindt. De meest genoemde zijn:

- Het trage werktempo. (Time Management)
- MB heeft er moeite mee zich te richten op een opdracht die zijn interesse niet heeft.
- MB heeft veel sturing nodig bij het zelfstandig werken.
- Wanneer MB een opdracht niet snapt, raakt hij geblokkeerd.

- Hij heeft moeite met het overzien van huiswerk.

(Voor andere punten die gerelateerd kunnen worden aan de EF, verwijs ik naar bijlage 4. De betreffende punten zijn hierin gearceerd.)

Dit onderzoek is erop gericht om te komen tot adviezen ten aanzien van de begeleiding van MB. Om een gedegen advies te kunnen formuleren, is het belangrijk om te weten wat de mogelijkheden en de beperkingen zijn ten aanzien van de EF van MB. Dit leidt mij tot een nieuwe deelvraag, en daarmee gepaard gaande uitbreiding van mijn onderzoek:

**Deelvraag 6: *Waar liggen de mogelijkheden en beperkingen op het gebied van de Executieve Functies bij MB?***

Dawson en Guare (2011) geven aan dat het, bij het beoordelen van de EF, belangrijk is om uitgebreid te kijken naar het functioneren van de leerling. Zij noemen hierbinnen 4 elementen:

1. Gedetailleerde gevalsbeschrijving.
2. Gestandaardiseerde gedragsbeoordelingsschalen.
3. Observaties in de klas.
4. Voorbeelden van werk (Te denken valt aan gebruik van een agenda, de laatjes van de leerling, de tas, etc.).

Middels dit meesterstuk komen de punten 1, 3 en 4 al aan de orde. In dit geval ontbreekt nog de informatie vanuit de gestandaardiseerde gedragsbeoordelingsschaal. Dawson en Guare hebben zelf een beoordelingsschaal ontwikkeld om het functioneren van de EF in kaart te brengen. Hoewel deze niet gestandaardiseerd is, schept het wel een beeld van de verschillende gebieden waar zij in hun boek interventies voor beschrijven. Het brengt zowel de zwakke als de sterke EF in kaart. (Dawson en Guare, 2011) Omdat wij als school, in het kader van Handelingsgericht Werken bij het bieden van ondersteuning uitgaan van zowel de mogelijkheden als beperkingen, heb ik ervoor gekozen om deze vragenlijst in te laten vullen door ouders en leerkracht.



#### 4.6 Vragenlijst over de executieve functies voor ouders en leraren

Zowel ouders als leerkracht hebben de lijst in juni gekregen en ingevuld. Deze vragenlijsten zijn te vinden in bijlage 8. De volgende punten komen hieruit naar voren.

##### **Sterke Executieve Functies:**

- Reactie inhibitie: het vermogen om na te denken voor je iets doet.
- Flexibiliteit: de vaardigheid om je aan te passen aan veranderende omstandigheden.
- Werkgeheugen: de vaardigheid om informatie uit het geheugen toe te passen bij opdrachten (alleen vader)
- Organisatie: het vermogen om dingen te ordenen. (alleen moeder)
- Timemanagement: het vermogen om tijd in te schatten, in te delen en je te houden aan een deadline (alleen leerkracht)  
Volgehouden aandacht (hoort in de vragenlijst bij timemanagement): het vermogen om aandacht te blijven schenken aan een taak.

Bij het punt time-management merkt de leerkracht alleen wel op dat huiswerk nu nog geen groot probleem vormt. Omdat zijn algemene kennis groot is, hoeft hij het niet te leren, hij weet het al. Zij voorziet voor volgend jaar, wanneer de hoeveelheid huiswerk groter wordt, meer problemen op dit vlak.

##### **Zwakke Executieve Functies:**

- Planning en prioritisering: Het vermogen om een plan te bedenken dat leidt tot een gesteld doel en daarbij keuzes kunnen maken tussen wat belangrijk is en wat niet.
- Werkgeheugen: uitleg zie boven. (moeder en leerkracht)
- Zelfregulatie: het vermogen om emoties te reguleren om je doel te kunnen bereiken. (vader en leerkracht)
- Taakinitiatie: het vermogen om zonder dralen aan een taak te beginnen. (alleen moeder)
- Organisatie: uitleg zie boven (alleen vader)

Opvallend is dat vader werkgeheugen als sterk punt noemt, waar zowel moeder als leerkracht dit als zwak punt zien. Daarnaast geeft moeder aan dat hij georganiseerd is, terwijl de leerkracht (in het interview) en vader (in de lijst) dit zien als zwak punt.

Het valt op dat 'flexibiliteit' als sterk naar voren komt, waar juist uit het dossier en de gesprekken met de leerkrachten blijkt dat MB niet goed tegen veranderingen kan. Wanneer ik naar de stellingen kijk die bij dit punt horen, dan zie ik daar de volgende stelling staan: *Heeft moeite met open huiswerkopdrachten, weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk*. Alle drie geven dit punt een hoge score. (hoe hoger het aantal punten, des te kleiner het probleem) Het bedenken van een onderwerp is dan ook geen probleem, MB zit vol ideeën. Komen tot het uitvoeren is wel een probleem. En wanneer het dan niet gaat zoals hij zich had voorgesteld, blokkeert hij wel. Het is de vraag of dit punt niet beter als zwak punt gezien moet worden. Daarnaast scoren ouders ook stelling 26 hoog : *Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan*. De leerkracht ervaart dit anders en scoort dit juist laag.

Dat niet uit alle lijsten dezelfde gebieden naar voren komen, is niet vreemd. Op school zijn er andere verwachtingen dan thuis. Dit maakt ook dat problemen anders ervaren kunnen worden. (Dawson en Guare, 2011) Wel is het goed om, wanneer besloten wordt om met deze punten aan het werk te gaan, deze punten met ouders te bespreken. Wellicht hebben zij tips voor school ten aanzien van het omgaan met veranderingen.

#### **4.7 (Online) Enquête**

In hoofdstuk 2 is te lezen dat het hebben van kennis rond de stoornis een belangrijke basis vormt voor een adequate begeleiding van een kind met een ASS. Deze enquête richt zich enerzijds op de manier waarop men aan informatie komt wanneer ze te maken krijgen met een leerling met een ASS en de waarde die men hecht aan die bron. Anderzijds richt het zich op de mate waarin de kennis aanwezig is. De enquête kon middels de internetsite [www.thesis-tools.com](http://www.thesis-tools.com) online worden ingevuld. De enquête is op 10 mei geplaatst, men heeft tot 30 juni de tijd gehad om te reageren. In totaal zijn 15 mensen uitgenodigd, 12 hiervan hebben de enquête ingevuld.

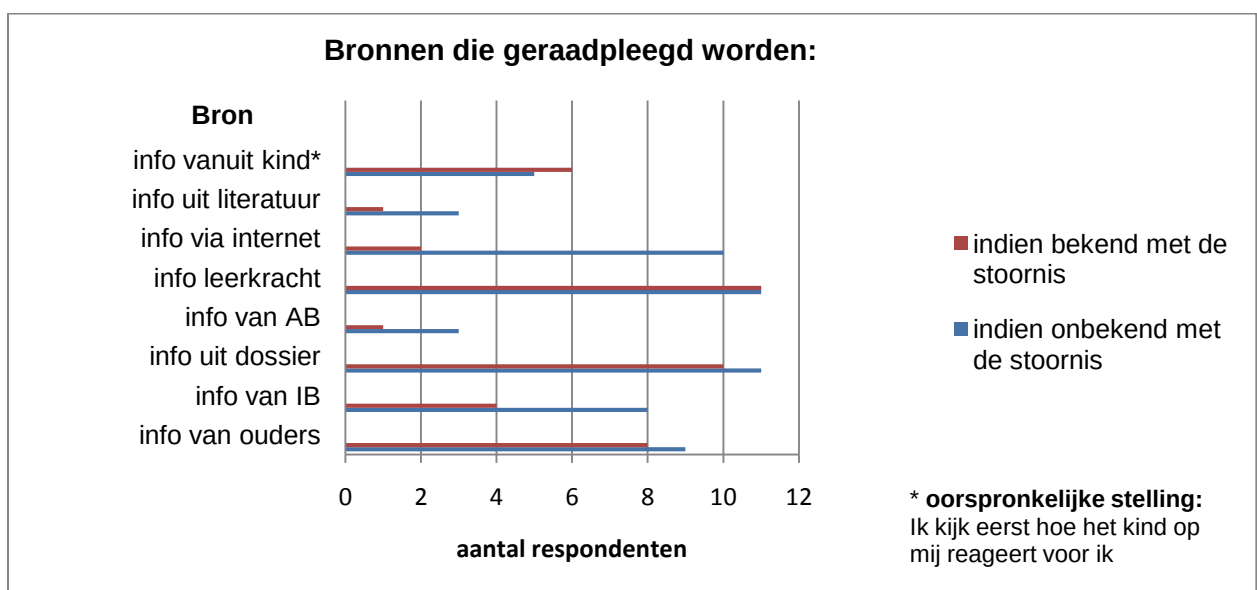
Voor de uitwerking van de gegevens, verwijs ik naar bijlage 6 en 7.

Uit de enquête komt naar voren dat men bekend is met Klassiek Autisme, het syndroom van Asperger en PDD NOS. Het syndroom van Rett en de Desintegratieve stoornis zijn minder bekend, 83% geeft aan het syndroom van Rett niet te kennen en 58% geeft aan de Desintegratieve stoornis niet te kennen. Allen geven aan eerder in contact te zijn geweest met iemand met de diagnose Asperger.

De respondenten zijn van mening dat de kennis over en de begeleiding van kinderen met autisme op onze school op een schaal van 1-10 ruim voldoende is. Gemiddeld genomen worden de volgende cijfers gegeven:

- Kennis van de school: 8,2 (66,7% geeft een 8)
- Eigen kennis: 7,2 (50% geeft een 7)
- Begeleiding door school: 7,6 (58,3% geeft een 8)
- Eigen begeleiding: 7 (50% geeft een 7)

Men geeft de school een hoger cijfer op beide gebieden dan henzelf. Dit impliceert dat men denkt dat een ander zal beschikken over meer kennis en beter in staat zal zijn om de begeleiding vorm te geven. In bijlage 7 is ook te lezen dat men de kennis van de IB als positief punt van de school zien. Wellicht dat men hierdoor de school een hogere score geeft. De manier waarop men aan informatie komt wanneer men te maken krijgt met een leerling met een ASS, is weergegeven in de figuur 1:

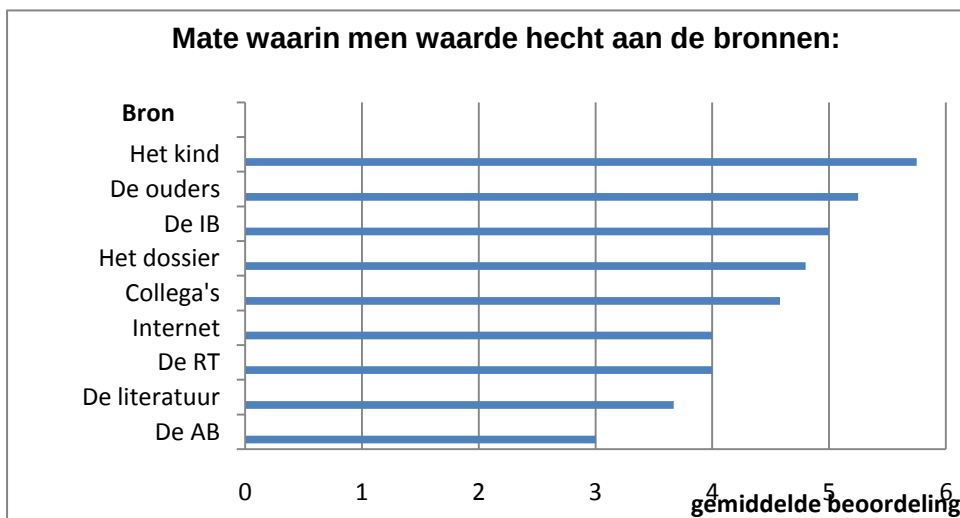


Figuur 1

Je kunt hier zien dat, wanneer men nog niet bekend is met de stoornis, men het internet, de toeleverende leerkracht en het dossier zien als belangrijkste bronnen. Indien bekend met de stoornis, worden het dossier, internet en de toeleverende leerkracht als meest waardevolle bronnen gezien. In beide gevallen is men niet snel geneigd zich te richten tot de AB of zich te wenden tot de literatuur.

In figuur 1 zijn alleen de stellingen opgenomen die in beide vragen gebruikt werden. Bij de bronnen die geraadpleegd worden wanneer men bekend is met de stoornis, kon ook het volgende antwoord worden gekozen: *'Ik ga op precies dezelfde manier met dit kind om als ik heb gedaan met het kind dat ik eerder in de klas had met dezelfde stoornis.'* 2 respondenten hebben voor dit antwoord gekozen.

In de enquête werd ook gevraagd hoe waardevol men de verschillende informatiebronnen achtte. Men kon de verschillende bronnen beoordelen op een schaal van 1-6 waarbij een 1 gezien werd als volkomen onbelangrijk en een 6 als onmisbaar. In figuur 2 is te zien wat het gemiddelde oordeel is per bron.



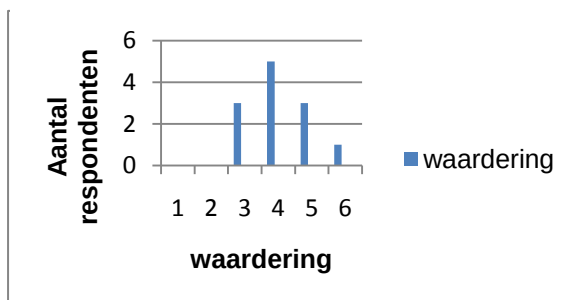
**Figuur 2**

Het eerste dat opvalt is dat geen enkele bron als 'onmisbaar' wordt gezien. Het kind en de ouders worden als bron als het meest waardevol gezien. Dit is opvallend, aangezien in figuur 1 te zien is dat deze niet het meest geraadpleegd worden. Daar komt juist naar voren dat internet, het dossier en de toeleverende collega het meest geraadpleegd worden. Bij een schaal van 1-6, is een score van 4 (internet) niet hoog. Het dossier en de collega's komen wat hoger uit, respectievelijk 4,8 en 4,58.

Uit het gesprek met de moeder van MB komt naar voren dat de begeleiding door de AB gezien wordt als onmisbare input. Ook de IB noemt de begeleiding van de AB waardevol. De respondenten daarentegen, geven de AB gemiddeld juist de laagste score. Slechts 1 respondent scoort de AB met een '5', waar 4 respondenten de AB zelfs scoren met een '2'. De mensen op de werkvloer ervaren de begeleiding door de AB dus minder positief.

Op de stelling 'Wanneer ik een leerling met autisme in de klas krijg, zet ik de aanpak van mijn collega, die het jaar ervoor het kind in de klas had voort' wordt als volgt gereageerd. (1 is helemaal mee oneens, 6 is helemaal eens) De gegevens die hieruit voortkomen zijn verwerkt in figuur 3.

#### Vervolgen aanpak vorige leerkracht:



In deze grafiek is te zien dat de grootste groep niet direct van mening is dat de aangeboden aanpak voortgezet moet worden.

Figuur 3

Op de vraag waar men nog behoefte aan zou hebben ten aanzien van de begeleiding van kinderen met autisme, komt het volgende naar voren:

|                                          |       |
|------------------------------------------|-------|
| Meer kennis:                             | 66,7% |
| Meer externe begeleiding in de klas:     | 58,3% |
| Meer hulpmiddelen:                       | 8,3%  |
| Meer externe begeleiding buiten de klas: | 8,3%  |

3 respondenten hebben gekozen voor 'anders, namelijk:', maar hier geen antwoord ingevuld. 1 respondent heeft geantwoord 'geen van deze'.

Dat het percentage dat aangeeft meer kennis te willen, zo hoog ligt, is in mijn ogen opvallend. Men geeft zichzelf en de school een ruime voldoende waar het gaat om kennis. Literatuur wordt niet gezien als zeer belangrijke bron van informatie. Toch heeft men behoefte aan meer kennis. Hoe zien mijn collega's dit? Op welke wijze zouden zij hun kennis graag vergroot zien worden?

Dat 58,3% aangeeft meer externe begeleiding in de klas te willen, is minder vreemd dan het kan lijken. Het is nog maar sinds dit schooljaar dat de AB in de klas komt om de leerkracht te ondersteunen. Veel leerkrachten hebben nog niet op deze wijze met een AB mogen samenwerken.

De respondenten is ook gevraagd in hoeverre zij het ermee eens zijn dat kinderen met een ASS in het kader van Passend Onderwijs een plek dienen te krijgen in het reguliere onderwijs. Gemiddeld wordt hiervoor een 4,33 gegeven. Verderop in de enquête geven collega's ook aan dat de groepsgrootte en het aantal zorgleerlingen op de school ervaren wordt als een knelpunt. Hierdoor kan niet altijd geboden worden wat nodig is bij deze kinderen. (Zie bijlage 7)

Tot slot zijn er in de enquête ook nog enkele stellingen opgenomen die meer gericht zijn op de kennis rond Asperger. De stellingen konden beoordeeld worden op een schaal van 1-6, waarbij 1 stond voor 'helemaal mee oneens' en 6 voor 'helemaal eens'. Het volgende komt naar voren:

- Men is van mening dat kinderen met autisme specifieke zorg nodig hebben. Hiervoor wordt gemiddeld een 5,25 gegeven.
- 10 respondenten hebben redelijk tot goed voor ogen waar een kind met Asperger tegenaan kan lopen in het onderwijs. 6 scoren dit met een 4, door 4 respondenten wordt een 5 gegeven. 2 respondenten geven aan niet goed te weten waar een leerling met Asperger tegenaan kan lopen, zij scoren dit punt met een 2.
- 7 respondenten zijn van mening dat kinderen met Asperger door hun hoge intelligentie goed in staat zijn om deel te nemen aan het regulier onderwijs door dit met een 5 te scoren. (gemiddeld wordt een 4,42 gegeven)
- Dat je vanwege hun hoge intelligentie meer zou kunnen verwachten van een kind met Asperger dan van een kind met een andere vorm van autisme, wordt gemiddeld gescoord met een 4.

## **4.8 Literatuurstudie**

Een literatuurstudie helpt een onderzoeker om een kader te vormen voor de onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. (Kallenberg et al, 2007) In hoofdstuk 2 is te lezen op welke manier ik het kader vorm heb gegeven. Dit kader gaf meer een algemeen beeld van de stoornis en de manier waarop de begeleiding vorm gegeven kan worden. Mijn onderzoek richt zich op de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte van MB. Pas na het uitvoeren van dit onderzoek kan ik specifiek ingaan op de adviezen die in de literatuur gegeven worden ten aanzien van de begeleiding van MB. In het volgende hoofdstuk zal middels deelvraag 2 verder ingegaan worden op hetgeen in de literatuur te vinden is.

## Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zal antwoord gegeven worden op de verschillende deelvragen. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de gegevens zoals gepresenteerd in hoofdstuk 4. Deze gegevens zullen gekoppeld worden aan de literatuur. De conclusies die getrokken worden, zullen samen resulteren in een antwoord op de onderzoeksvraag. Van hieruit kunnen aanbevelingen gedaan worden voor de toekomstige begeleiding van MB.

### 5.1 Wat is er de voorgaande jaren gedaan om MB te ondersteunen, zowel in als buiten de klas?

Buiten de klas heeft de hulp zich met name gericht op de sociaal emotionele ontwikkeling, extra uitdaging en de taakaanpak / werktempo. Ook in de klas heeft de hulp zich gericht op de taakaanpak en het werktempo. Dit werd op de volgende manier vormgegeven:

- MB hoefde minder opdrachten te maken.
- MB hoefde minder op te schrijven.
- Opdrachten werden opgedeeld in deelstapjes.
- Tijdens het zelfstandig werken stuurde de leerkracht waar nodig bij, en gaf zij zoveel mogelijk feedback.
- Bij het maken van toetsen kreeg MB meer tijd.

In het dossier en uit de gesprekken komt naar voren dat het belangrijk is dat je goed naar hem kijkt. Je kan aan hem zien wanneer hij spanning opbouwt. Hier tijdig op reageren voorkomt veel problemen. Delfos (2008) onderschrijft dit:

*“De capaciteit tot observatie is een van de belangrijkste instrumenten voor een leerkracht die een kind met autisme in de klas ontvangt.” (Delfos, 2008, p. 31)*

Open en eerlijke communicatie met ouders, vormt ook een belangrijk onderdeel van de begeleiding. (Delfos en Gottmer, 2008, Mesbov et al, 2004) Het contact met ouders, wordt ook door leerkrachten als een onderdeel van de begeleiding genoemd.



Daarnaast heeft MB behoefte aan een duidelijke structuur. Structuur in ruimte, tijd, activiteiten en persoon zijn van belang in het onderwijs aan kinderen met een ASS. (Baltussen et al, 2003) Dit wordt binnen de school voor een groot deel standaard geboden door het werken volgens de principes van BAS.

Voor de start van het nieuwe schooljaar komt MB kennismaken met de nieuwe leerkracht en het nieuwe lokaal. Er wordt dan samen bekeken wat een goede plek is voor hem om te werken in de klas. Dit bleef ook zijn plek dat jaar.

## **5.2 Wat zegt de literatuur over de begeleiding van een kind met een vorm van autisme in het (regulier) onderwijs, en hoe vertaalt dit zich naar MB?**

In hoofdstuk 2 wordt een meer algemeen beeld geschetst van de begeleiding van een kind met autisme. In dit hoofdstuk wordt ook al kort ingegaan op de begeleiding van deze kinderen. Naar voren komt dat het niet mogelijk is om één advies te formuleren voor alle kinderen met autisme. In grote lijnen is men het met elkaar eens: een kind met autisme heeft behoefte aan structuur (Baltussen et al, 2003). Daarnaast zal per individu bekeken moeten worden wat de sterke en zwakke kanten zijn. (van Lieshout, 2008, de Nijs et al, 2004, Verhey et al, 2007) In hoofdstuk 2 worden ook 6 gebieden omschreven waar een kind met autisme problemen in kan ondervinden. Voor deze deelvraag, zullen deze punten vertaald worden naar MB om vervolgens te bepalen wat hier in de literatuur over gezegd wordt.

### 1. De sociale interactie in de groep/school.

- MB geeft, in het gesprek dat ik met hem gevoerd heb, aan de pauzes moeilijk te vinden.

⇒ De pauze kan vooraf besproken worden met MB. Wat gaat hij doen en met wie? (Baltussen et al, 2003, Peeters en Quak, 2003)

### 2. Communicatie en instructie.

- MB heeft soms moeite met het volgen van de klassikale instructie, lijkt het niet altijd mee te krijgen.

- ⇒ Zorg ervoor dat je even de aandacht van MB trekt voor je de instructie start. Geef daarbij het doel van de les aan. Gebruik tijdens de instructie korte zinnen en controleer aan het eind (individueel) of de informatie overgekomen is. Duurt de instructie langer, controleer dan tussentijds of hij de aandacht nog op je gericht heeft. (Baltussen et al, 2003, Bogdashina, 2006, Peeters en Quak, 2003, de Wit, 2008)
- Wanneer MB een opdracht niet snapt, vraagt hij niet om hulp. Hij loopt hierdoor vast.
- ⇒ Een kind met autisme vraagt niet snel om hulp omdat dit gerichtheid op de ander vraagt. (Delfos, 2008) Het vragen om hulp moet aangeleerd worden. Je kunt een symbool met hem afspreken dat hij neer kan leggen wanneer hij een vraag heeft. Als leerkracht neem je vervolgens het initiatief door hierop te reageren. (Baltussen et al, 2003, de Wit, 2008)
- MB neemt alles letterlijk en heeft moeite met figuurlijk taalgebruik.
- ⇒ Maak MB bekend met (veel voorkomend) figuurlijk taalgebruik door het wel te gebruiken, maar er ook bij aan te geven wat hier precies mee bedoeld wordt. (Baltussen et al, 2003, Peeters en Quak, 2003)

### 3. Omgaan met veranderingen in de groep.

- Wanneer dingen anders lopen dan gepland, kan MB vastlopen, blokkeren.
- ⇒ Veranderingen vormen een bedreiging voor het gevoel van veiligheid. Geef het aan wanneer dingen anders moeten lopen. (Peeters en Quak, 2003) Moet je na de pauze toch eerst verder met rekenen? Vertel dan dat je de rekenles afmaakt en dat de taallessen daardoor op een ander tijdstip begint. Vertel welke gevolgen dit heeft voor de rest van het dagdeel. (Delfos, 2008) Bereid veranderingen tijdig voor. (Dawson en Guare, 2011, de Wit, 2008)

#### 4. Aanbieden en verwerken van leerstof.

- MB vindt het soms moeilijk om aan het werk te gaan, weet dan niet helemaal wat hij moet doen.
- ⇒ Het is voor iemand met Asperger moeilijk om te bepalen wat wel en niet belangrijk is in de informatie die gegeven wordt. (Attwood, 2009) Ze hebben vaak meer tijd nodig om instructie te verwerken en dit om te zetten in handelen. (Bogdashina, 2006) Geef duidelijk aan welke informatie belangrijk is om aan het werk te kunnen. Controleer na afloop of de instructie begrepen is en geef je verwachtingen aan. (Baltussen et al, 2003) Zorg ervoor dat je de informatie richt op wat je wèl wilt, vermijd dat je ingaat op wat je niet wilt. Dit kan verwarring voorkomen bij het toepassen van instructie. (Peeters en Quak, 2003) Geduld en begrip zijn hierbij van groot belang. (van Lieshout, 2009)
- MB ziet zelf niet altijd het nut in van bepaalde oefeningen. Hij snapt soms niet waarom het belangrijk is om te leren of te doen.
- ⇒ Geef vooraf het doel van de les aan. (Peeters en Quak, 2003) Koppel nieuwe informatie aan eerder aangeboden informatie. Geef aan waarom het belangrijk is. (Baltussen et al, 2003) Stel een beloning in het vooruitzicht voor werk dat hij maakt. Maak hierbij gebruik van zijn interesses. (Baltussen et al, 2003, Peeters en Quak, 2003)

#### 5. Taakaanpak.

- MB heeft sturing nodig bij het plannen van opdrachten die gemaakt moeten worden tijdens Taaktijd.
  - Bij het uitwerken van een onderwerp in de plusgroep, weet MB niet hoe hij dit het beste aan kan pakken. Dit moet stap voor stap met hem doorgenomen worden.
- ⇒ Organiseer het zelfstandig werken voor MB en maak het zo overzichtelijk mogelijk. Jij geeft aan in welke volgorde hij taken moet doen. Geef duidelijk aan hoe laat hij moet beginnen en wanneer hij klaar moet zijn. Bouw de hoeveelheid te maken opdrachten langzaam uit. Gebruik vaste strategieën.

(Baltussen et al, 2003, Dawson en Guare, 2011, Peeters en Quak, 2003, de Wit, 2008) Geef tijdens het werken geregeld (positieve) feedback. (van Lieshout, 2009, de Wit, 2008)

- MB heeft moeite met 'huiswerk'. Hij heeft moeite met de vervagende scheiding tussen school en thuis, en met het plannen van hetgeen geleerd moet worden.

⇒ Zorg voor een duidelijke communicatie met ouders. Bespreek met MB hoe hij het moet doen, wat hij hiervoor nodig heeft en wanneer hij het gaat doen. Zorg dat ouders weten wat je hebt afgesproken. Blijft het lastig? Kies er dan voor om het huiswerk op school te laten maken. Zo kan huiswerk gewoon 'schoolwerk' blijven. (Dawson en Guare, 2011, Peeters en Quak, 2003)

- MB kan snel afgeleid worden door externe prikkels. Hij heeft snel last van bepaalde geluiden en kan ook afgeleid worden door visuele prikkels.

⇒ Probeer zoveel mogelijk geluidsbronnen uit te schakelen. Wanneer er tijdens een les meer 'lawaaï' zal zijn, vertel hem dan hoe lang dit gaat duren en waarom het geluid erbij hoort. Geef MB een vaste plek in de klas, bij voorkeur zo dat hij niet afgeleid kan worden door externe prikkels. Zorg ervoor dat de klas prikkelarm is. (Baltussen et al, 2003, Peeters en Quak, 2003)

- MB heeft er baat bij om in een groepje te zitten met rustige kinderen. Kinderen die wat onrustiger zijn, veroorzaken spanningen bij hem.

⇒ Het is voor een leerling met autisme goed om een vaste plek in de klas te hebben. Zet daarnaast leerlingen in het groepje die tolerant en begripvol zijn. (Peeters en Quak, 2003)

## 6. Autonomie en competentie.

- MB geeft aan dat schrijven frustreert. Vaak raakt hij er ook door geblokkeerd. Hij kan er zo boos van worden dat hij de taak niet afkrijgt en zo voor zijn gevoel niet genoeg leert.

- ⇒ Het is belangrijk om het handschrift te blijven onderhouden, maar veel schrijfwerk kan vervangen worden door het uitwerken van de opdracht op de computer. (Attwood, 2001, Peeters en Quak, 2003)

### **5.3 Welke ondersteuning biedt de huidige leerkracht op dit moment en in hoeverre ervaart zij hierbij positieve resultaten?**

Uit het gesprek met SN (bijlage 4) komen de volgende punten naar voren:

- SN onderhoudt een goed contact met moeder. Ze geeft aan hier veel aan te hebben.
- Het dagrooster staat op het digibord geprojecteerd en wordt aan het begin van de dag doorgenomen. (Bijzondere activiteiten worden een week van tevoren aangekondigd en dagelijks kort besproken.) Wanneer dit niet gebeurt, bijvoorbeeld bij een invaller, dan is MB de hele dag gespannen. Dit komt er thuis uit.
- Van iedere les wordt vooraf het doel benoemd. MB is hierdoor al meer gericht op de instructie.
- Het begin en einde van een les wordt duidelijk aangegeven. Tijdens de zelfstandige verwerking wordt structureel de timetimer ingezet. Doordat dit klassikaal structureel ingezet wordt, maakt MB geen gebruik meer van zijn eigen timetimer, hij vindt het nu niet nodig. Hij let ook al steeds meer op de hoeveelheid tijd die hij nog heeft om zijn werk te maken.
- De hoeveelheid lesstof wordt aangepast. Hij hoeft alleen datgene te maken wat echt belangrijk is voor hem. SN merkt dat MB nu meer gemotiveerd raakt om zijn werk af te krijgen.
- MB krijgt meer tijd voor het maken van toetsen.
- De leerkracht helpt met het organiseren van taaktijd: Moet je nog werk afmaken? Hoeveel moet je nog doen? Wat ga je nu doen? Wat heb je hiervoor nodig? Wanneer je hem op weg helpt, is hij beter in staat om de opdrachten af te krijgen.
- Op de gang staat een bak papier voor MB om te scheuren wanneer hij geblokkeerd wordt door frustraties. MB maakt hier nog geen gebruik van.

- MB heeft een vaste plek in de klas.
- De leerkracht geeft tijdens het werken zoveel mogelijk (positieve) feedback.
- De leerkracht probeert zoveel mogelijk te kijken naar MB, te letten op zijn houding en mimiek. Wanneer ze ziet dat hij spanning opbouwt, reageert ze hier zo snel mogelijk op.
- SN geeft aan altijd te proberen om rustig en geduldig te zijn. Stress werkt averechts.

Wanneer ik bovenstaande punten koppel aan wat er in de theorie gezegd wordt over de begeleiding van een leerling met autisme, dan kan mijn inziens gesteld worden dat SN al veel doet op de manier zoals in de literatuur aanbevolen wordt.

#### **5.4 Op welke manier geven wij als school de begeleiding van deze kinderen vorm op dit moment?**

- Er is sprake van een gedegen zorgstructuur die voor zowel ouders als de school zelf, overzichtelijk en duidelijk is.
- Het team heeft een open houding naar alle kinderen en hun ouders, ook naar kinderen met een ASS. Er wordt gewerkt vanuit mogelijkheden in plaats van beperkingen. Ouders kunnen altijd terecht bij de leerkracht, waar mogelijk wordt hulp geboden. Er is sprake van samenwerking tussen ouders en school.
- Er wordt gebruik gemaakt van een vast behandelplan voor kinderen met autisme.
- De IB is de vaste coach voor alle ASS leerlingen met een LGF.
- De hulp van de AB wordt in de klas ingezet. Zij komt observeren om te bepalen waar de leerkracht of de leerling behoefte aan heeft. Indien nodig, biedt zij de hulp in de klas aan leerling of leerkracht. De AB gesprekken vinden iedere 6 weken plaats, leerkracht en ouders zijn hierbij aanwezig.
- Het team op deze school is deskundig. De meeste collega's hebben een cursus rond autisme gevolgd. Indien de kennis niet toereikend blijkt, beschikt de school over een netwerk aan externe deskundigen.
- Doordat de school werkt volgens de principes van BAS, is er veel structuur in de school. De manier van werken is in iedere klas hetzelfde, dit biedt een stukje voorspelbaarheid voor kinderen als MB.

- SK geeft aan dat het voor kinderen als MB ook prettig is dat het accent op het leren ligt. Dit zorgt voor veel structuur in het onderwijs.

### **5.5 Hebben de leerkrachten op mijn school voldoende kennis van het syndroom van Asperger om deze kinderen goed te kunnen begeleiden?**

Uit het dossier komt naar voren dat er binnen het team sprake is van kennis rond autisme en daarbinnen Asperger. Veel van hetgeen aan begeleiding geboden is, sluit aan bij de adviezen die in de literatuur gegeven worden. Ook ouders geven aan dat het team beschikt over een zekere mate van deskundigheid.

Uit de enquête komt naar voren dat:

- men zich bewust is dat kinderen met een ASS specifieke zorg nodig hebben.
- informatie vanuit ouders en het kind gezien worden als meest belangrijke bron. Daarnaast worden ook het dossier, de IB en de collega's zelf als waardevolle bronnen gezien.
- men specifiek voor Asperger voldoende voor ogen denkt te hebben welke aanpassingen in het onderwijs dit met zich meebrengt.
- mijn collega's zichzelf een ruime voldoende geven waar het gaat om kennis en begeleiding en de school zelfs nog net iets hoger.

Toch komen uit de enquête ook nog wat puntjes op de spreekwoordelijke 'i' naar voren:

- Het is goed dat men ouders en het kind ziet als belangrijke bronnen van informatie, maar wanneer je oordeelt vanuit de aanpak volgens TEACCH, dan zouden het dossier en de collega's beter gewaardeerd mogen worden. Samenwerking tussen collega's vormt een belangrijk onderdeel van het programma. Je werkt samen naar een doel. (Mesibov, et al, 2004) Attwood (2001) geeft zelfs aan dat het goed is om de 'nieuwe' leerkracht aan het eind van het schooljaar geregeld in de klas te laten kijken. Hij/zij kan dan zien hoe het kind zich gedraagt en op welke manier de begeleiding vorm gegeven wordt.

- Men is van mening dat kinderen met Asperger dankzij hun hogere intelligentie beter in staat zijn om deel te nemen aan het regulier onderwijs, dan kinderen met klassiek autisme. Dit klopt, mits er de nodige aanpassingen getroffen worden. (Baron-Cohen, 2009) Maar hierin schuilt ook de valkuil. Men geeft namelijk ook aan dat je van kinderen met Asperger meer kunt verwachten vanwege hun hogere intelligentie. En dit is niet het geval. Normaal gesproken geeft een intelligentietest een vrij gelijkmatig beeld. Bij kinderen met Autisme is dit niet zo. Er is sprake van een sterk dysharmonisch profiel, waarbij het gemiddelde IQ<sup>11</sup> door de sterke performante kant, hoog kan uitkomen. (Delfos, 2008) Wanneer er een beroep wordt gedaan op een snelle, geïntegreerde informatieverwerking, lijkt er eerder sprake van een intelligentie 'tekort'. (Vermeulen, 1999) Bij kinderen met Asperger loop je snel het risico om ze te overschatten. (Vermeulen en Degrieck, 2006)

Alle informatie bij elkaar genomen, gekoppeld aan deze enquête, kan gesteld worden dat het team voldoende kennis heeft van stoornissen in het autistisch spectrum. Mijn advies is wel om waakzaam te blijven. Blijf uitgaan van de mogelijkheden en beperkingen van **dit kind in deze specifieke context**. (van Lieshout, 2008)

## 5.6 Waar liggen de mogelijkheden en beperkingen op het gebied van de Executieve Functies bij MB?

Uit de vragenlijsten komt het volgende naar voren:

### Sterke Executieve Functies:

- Reactie inhibitie
- Flexibiliteit
- Werkgeheugen
- Organisatie
- Timemanagement en volgehouden aandacht

Dat flexibiliteit als sterk naar voren komt, is gezien de andere resultaten uit dit onderzoek opmerkelijk. Bekeken zal dan ook moeten worden in hoeverre je dit punt

---

<sup>11</sup> IQ: Intelligentie Quotiënt



kunt inzetten in de begeleiding. Dit geldt ook voor 'werkgeheugen' en 'organisatie'. Deze punten komen bij de ene lijst als sterk naar voren, maar bij de andere lijst juist als zwak.

#### **Zwakke Executieve Functies:**

- Planning en prioritisering
- Werkgeheugen
- Zelfregulatie
- Taakinitiatie
- Organisatie
  
- Timemanagement

Timemanagement wordt nu nog niet gezien als zwak punt. In de klas ondersteunt de leerkracht MB op dit vlak, en gaat dit goed. De leerkracht voorziet voor volgend jaar met het oog op meer huiswerk wel problemen op dit gebied. Het zou goed zijn om hier in de begeleiding wel aandacht aan te schenken.

Planning en prioritisering is het enige punt dat uit alle lijsten als zwak naar voren komt. Dawson en Guare (2011) geven in hun boek verschillende adviezen om de EF te verbeteren. In het geval van MB, waarbij ondertussen de nodige aanpassingen in de omgeving hebben plaatsgevonden, kan gewerkt worden volgens de strategie 2: ingrijpen op het niveau van het individu. Wanneer je ingrijpt op het niveau van de individu, hebben je activiteiten als doel de leerling te leren om zelf de EF goed te gebruiken. Dit kan alleen werken wanneer zowel ouders als de leerkracht bereidt zijn om zich hiervoor in te zetten. (Dawson en Guare, 2011) In paragraaf 5.8 zal worden aangegeven op welke wijze hieraan gewerkt kan worden.

## 5.7 Conclusie

*Kan het bepalen van de orthopedagogische en orthodidactische van MB, een 8 jarige jongen in groep 5 met de diagnose Asperger, leiden tot adviezen die erop gericht zijn om het welbevinden van MB de te continueren?*

Kan er nu een antwoord worden geformuleerd op de onderzoeksvraag? ...Ja en nee.

**Ja! ...**

Uit het onderzoek komt heel duidelijk naar voren welke houding van belang is om een leerling met een ASS goed te begeleiden (orthopedagogische behoefte):

Een goede begeleiding begint met het hebben van kennis rond de stoornis. Vanuit deze kennis moet gekeken worden naar wat het kind specifiek nodig heeft. (Baltussen et al, 2003) Tijdens de begeleiding is het belangrijk dat een leerkracht respect toont (naar ouders en het kind), geduldig is en begrip heeft. (Delfos, 2008) Hierbij speelt een goede communicatie tussen de betrokken partijen een belangrijke rol. (Baltussen et al, 2003)

Uit de gesprekken komt naar voren dat het daarnaast voor MB heel belangrijk is om een leerkracht te hebben die hem goed kan 'lezen'. Een leerkracht die aan de hand van zijn mimiek en zijn houding kan zien of hij gespannen raakt. Een leerkracht die hier dan ook op reageert door hem te helpen.

Uit het onderzoek komt ook heel duidelijk naar voren wat de onderwijs- en ondersteuningsbehoefte is van MB (orthodidactische behoefte):

De huidige leerkracht zorgt voor structuur in ruimte, tijd, opdrachten en persoon. Nu MB in groep 5 zit, gaat het ook goed met hem. Hij gaat weer met plezier naar school en voelt zich zelfs weer uitgedaagd om te leren. Het voortzetten van de aanpak van SN, kan zeker een positieve bijdrage leveren aan het continueren van het welbevinden van MB. (een uitgebreide uitwerking van de manier waarop SN de begeleiding momenteel vormgeeft met toevoegingen uit de literatuur, is te vinden in de bijlage 9)

Uit de gegevens die voortkomen uit het dossier en de gesprekken met de leerkrachten, komt naar voren dat er ook problemen worden ervaren die te verklaren zijn vanuit de EF. De vragenlijsten die hiervoor zijn ingevuld door ouders en SN, laten zien op welke gebieden enige hulp hij extra begeleiding nodig heeft. (hoe de begeleiding op dit punt vormgegeven kan worden, staat in paragraaf 5.8)

Daarnaast geeft MB zelf aan dat schrijven voor hem echt een probleem is. Wanneer hij iets zou mogen veranderen op school, dan komt hij niet uit bij de EF, maar bij het schrijven. Hij heeft het gevoel dat het hem belemmert om goed te leren. Hij geeft zelf aan dat school een stuk fijner zou zijn wanneer hij minder hoefde te schrijven!

Kan er nu een antwoord worden geformuleerd op de onderzoeksvraag? Ja, maar ook

**Nee!**

*'Hoe goed de overdracht van de ene klas naar de andere ook is, ieder kind in de groep moet een samenwerking met de nieuwe leerkracht tot stand brengen. Het is niet door eerdere deskundigheid, door voorkennis, dat je met een kind contact maakt. En pas als je contact maakt kun je onderwijzen. Want van contact wordt een mens rustig. In contact voel je je veilig, allebei: kind en leerkracht. En pas als je je veilig voelt, kun je leren, kun je je ontwikkelen en kun je de ander onderwijzen.'*

(Delfos, 2008, p.13)

Ik kan verschillende adviezen geven ten aanzien van de begeleiding van MB, adviezen die zeker een positieve bijdrage kunnen leveren aan zijn ontwikkeling en zijn welbevinden, maar... alles staat of valt met het contact dat MB opbouwt met toekomstige leerkrachten. In de volgende paragraaf zal ik mijn aanbevelingen doen. Een open houding en goede communicatie zullen hier een belangrijk onderdeel in vormen.

## 5.8 Aanbevelingen

Als kader voor dit onderzoek heb ik gekozen voor de aanpak volgens TEACCH. Het onderzoek zelf zou zich richten op de eerste fase van deze aanpak: **Het creëren van een veilige omgeving**. Mijn aanbevelingen zijn erop gericht om, voor nu en in de toekomst, handvatten te geven die ertoe leiden de omgeving zo veilig mogelijk te maken voor MB, de klas en de leerkracht.

- **Vertrouwd raken met de stoornis.**

Binnen het team is sprake van kennis rond autisme, men is bekend met het Syndroom van Asperger, maar dit hoeft niet te betekenen dat je voldoende van Asperger weet om MB de juiste begeleiding te bieden. Ik adviseer mijn collega's om, wanneer je MB in de klas krijgt, je toch in te lezen in de stoornis. De boeken die ik aangeschaft heb voor dit onderzoek, zullen na het afronden ook deel uit maken van de schoolbibliotheek. Het stukje kennis dat je opdoet door het lezen over de stoornis, kan een bijdrage leveren aan begrip voor het kind en ook zijn ouders. Wanneer je in staat bent MB te begrijpen, zal het gemakkelijker worden om hem te begeleiden. Maak ook gebruik van de gegevens zoals deze te vinden zijn in het dossier. Lees wat er de jaren voor jou is gedaan om MB te helpen en welk effect dit had.

- **Goede communicatie**

Ga in gesprek met de collega die MB het jaar ervoor in de klas heeft gehad. Hij/zij kan vertellen wat wel en niet werkt. Zorg voor een doorgaande lijn in de zorg die je biedt door de aanpak van de vorige leerkracht voort te zetten. Om die doorgaande lijn te krijgen, kan gebruik worden gemaakt van een document (bijlage 9) waarin duidelijk wordt aangegeven welke hulp er geboden wordt. Een document dat met de ontwikkeling van MB mee kan veranderen.

Zorg voor een goed contact met ouders. Zij kunnen als geen ander aangeven waar zijn mogelijkheden en beperkingen liggen. Houd met name in het begin de lijnen kort door bijvoorbeeld gebruik te maken van een communicatieschriftje of email.

Kijk goed naar MB, probeer hem goed te 'lezen'. Wanneer je ziet dat hij spanning opbouwt, kun je hier snel op reageren. Maak tijd voor hem, wees geduldig. Geef hem

de ruimte om een band met je op te bouwen. Spreek een teken af met hem dat hij kan gebruiken wanneer hij vastloopt. Een teken waar jij als leerkracht op reageert door naar hem toe te gaan om te kijken wat er aan de hand is.

Op dit moment wordt er iedere 6 weken een voortgangsgesprek gevoerd. Het is belangrijk om dit voort te zetten. Vertel elkaar wat je doet en hoe dat gaat. Breng elkaar op de hoogte van werkwijzen, zorg ervoor dat alle neuzen dezelfde kant op staan.

- **Structuur**

MB heeft iemand nodig die structuur aanbrengt voor hem. Zoals eerder al werd aangegeven is het belangrijk om de werkwijze van SN voort te zetten.

Daarnaast kan MB geholpen worden door te werken aan de EF. Dawson en Guare (2011) noemen in hun boek verschillende activiteiten om de EF te verbeteren. Op dit moment komt 'planning en prioritisering' naar voren als zwak. Zij adviseren de volgende activiteiten om hieraan te werken: (Voor de uitwerking van deze activiteiten verwijs ik naar het boek 'Executieve Functies bij kinderen en adolescenten' van Dawson en Guare (2011), hoofdstuk 5.)

- De leerling aanleren om huiswerkplannen te maken: Volgend schooljaar zal MB meer huiswerk krijgen. Huiswerk dat ook hij zal moeten leren / maken. In het boek staat beschreven hoe hier aan gewerkt kan worden.
- Lange termijn projecten: MB heeft nu stap voor stap begeleiding nodig bij het maken van projecten. Het zou goed zijn om hem hier zelfstandiger in te maken.

Het eerste punt kan aan gewerkt worden in de klas door de groepsleerkracht. Het tweede punt kan aan gewerkt worden in de plusgroep.

Het lijkt mij ook goed om het volgend jaar te hebben met MB over de pauze. Hij geeft zelf aan dit niet goed te kunnen. Zit hem dit in de weg? Dan zou de leerkracht pauzes met hem kunnen voorbespreken.

- **Aanpassingen in taken**

Ik adviseer om MB te leren hoe hij kan werken op een laptop. Op deze school zijn meerdere kinderen die wegens motorische beperkingen gebruik maken van een eigen laptop. Voor MB kan, van het geld dat dit jaar over is uit de LGF, een laptop worden aangeschaft. Middels de typecursus van Typetopia, kan hij op speelse wijze leren typen. Wanneer hem geleerd wordt hoe hij opdrachten moet uitwerken op de computer, kan hem dit ontlasten. Het zal de school, zoals hij zelf aangeeft, nog een stuk leuker maken.

- **Inzetten van beloningen**

Voor MB is het vaak lastig om alles af te krijgen. In de literatuur wordt aangegeven dat het goed is beloningen in het vooruitzicht te stellen. Beloningen die aansluiten bij zijn interesse. Met name bij taaktijd zou hij kunnen werken naar een specifiek doel. Vooraf kan bekeken worden wat hij in 3x taaktijd af moet hebben. Lukt dit, dan mag hij tijdens de 4<sup>e</sup> keer taaktijd werken aan een opdracht die aansluit bij zijn interesses: techniek. Er kan gebruik gemaakt worden van de reeds aanwezige techniektorens. MB zou hier samen met een andere leerling aan kunnen werken.

### **Tot slot..**

Voor de toekomst is het goed om de ontwikkelingen van MB goed te blijven volgen. Ook zijn ontwikkelingen op het gebied van de EF. Dit kan door de nu ingevulde lijst jaarlijks te laten invullen door leerkracht en ouders, maar er zou ook gebruik gemaakt kunnen worden van de tabel met beoordelingscriteria ten behoeve van de EF uit het boek van Dawson en Guare (2011). Het is een tabel die je samen met de leerling invult. Je bekijkt samen voor de verschillende gebieden hoe goed de leerling dit kan. Vervolgens overleg je aan welke punten de leerling gaat werken, en hoe je dat gaat doen. Ook bij deze lijst kan gebruik gemaakt worden van de interventies zoals beschreven in hoofdstuk 5. (Dawson en Guare, 2011) Deze laatste heeft mijn voorkeur omdat het kind zelf erbij betrokken wordt. Wat wil het kind? **‘Just TEACCH me how!’**

## Hoofdstuk 6: Evaluatie van het onderzoek

### 6.1 Reflectie op het onderzoek

Heb ik bereikt wat ik aanvankelijk hoopte? **Ja** en **Nee**.

**Nee...**

Middels mijn onderzoek wilde ik echt iets betekenen voor school. Maar wat...Door omstandigheden binnen mijn gezin, werd het onderzoek het eerste jaar in de ijskast gezet. Toch bleef het mij bezig houden. Bij de start van dit cursusjaar wist ik het: Ik wilde een protocol ontwikkelen voor de begeleiding van cluster 4 kinderen! Mij werd al snel duidelijk gemaakt dat dit te breed was, het idee werd geopperd om anders iets dergelijks te doen voor één kind, een casestudy.

Met MB ging het op dat moment niet lekker, daar kon ik iets voor kunnen betekenen! Ik heb toestemming gevraagd aan de directeur, de IB en ouders en ben gestart met hoofdstuk 1 en het lezen van literatuur. Het was dan ook best even slikken toen besloten werd dat MB in groep 5 geplaatst zou worden om hem wat meer uitdaging te bieden. Daar ging mijn onderzoek...

Omdat ik al bezig was, kreeg ik het advies om gewoon door te gaan. Ik moest mij nu alleen richten het continueren van het welbevinden van MB. En dat heb ik dus gedaan. Maar fijn voelde het niet. Het voelt vreemd om adviezen te geven ten aanzien van de begeleiding van een leerling die zich nu best prettig voelt. Het voelt daardoor minder betekenisvol. Voelt, maar dat betekent niet dat het niet betekenisvol is...

Dus ook **Ja!** Het heeft mij uiteindelijk meer gebracht dan ik had verwacht.

Ik heb mij vastgebeten in alles wat er maar te vinden was over MB en zijn problematiek. Alles is gelezen en alles is gedocumenteerd. Het viel het mij al snel op dat de problemen op school vooral op het gebied van de taakaanpak liggen. Het door mij gekozen kader, sloot daardoor niet volledig aan bij de problematiek. Ik had gekozen voor het verklaringsmodel van de Centrale Coherentie, maar daarin zou ik de oplossing van de huidige problemen niet vinden. Het model van de Executieve Functies zou beter passen. Het leverde mij een nieuwe deelvraag en een uitbreiding van mijn onderzoek op. Het maakte het onderzoek vollediger.

Wanneer ik terugkijk op mijn onderzoek, ben ik van mening dat het, zelfs als casestudy, eigenlijk te breed was. Ik heb al zoveel bekeken en onderzocht, en nog zijn er dingen die ik nog verder zou willen bekijken. Wanneer ik was gestart met mijn onderzoek terwijl MB al in groep 5 zat, was ik waarschijnlijk al in de eerste fase gekomen bij de Executieve Functies. Ik had mij dan specifiek op dat aspect kunnen richten en meer de diepte in kunnen gaan. Toch ben ik ervan overtuigd dat het zo heeft moeten zijn als het nu is...

Ik ben begonnen met de eerste hoofdstukken van dit onderzoek toen MB nog in groep 4 zat. Op dat moment was het enige wat duidelijk was, dat het niet goed ging met hem. Maar waardoor? Dat zou ik onderzoeken. Ik heb mij daardoor breed georiënteerd. Voor mijn gevoel heeft juist dit een bijdrage kunnen leveren aan mijn kennis ten aanzien begeleiding van kinderen met een ASS in het algemeen. En dat was wat ik eigenlijk wilde...

Mijn aanbevelingen zijn in eerste instantie gericht op de begeleiding van MB. De adviezen die ik geef zijn specifiek gericht op hem. Een aantal van deze punten gelden natuurlijk niet alleen voor MB, maar zouden wat kunnen betekenen voor andere kinderen met een ASS.

Ik heb mijn presentatie gehouden op vrijdag 22 juli. Het accent van deze presentatie heeft gelegen op de aanbevelingen die zouden kunnen gelden voor een grotere groep. Ik heb met name gesproken over het belang van de eerste 4 stappen van TEACCH:

- Het hebben van kennis.
- Het in kaart brengen van de mogelijkheden en beperkingen van het kind.
- Het aanbrengen van structuur.
- Ervoor zorgen dat iedereen op de hoogte is van de gewenste aanpak.

Ook ben ik ingegaan op de communicatie tussen collega's. We moeten van ons eilandje af en leren van elkaar. Ik heb het document uit bijlage 9 laten zien en aangegeven hoe dit een bijdrage kan leveren aan de begeleiding van MB in de toekomst. Maar ook dat we dit voor alle kinderen met een ASS moeten maken: één overzichtelijk document met daarop punten die belangrijk zijn voor de begeleiding. Het team reageerde hier enthousiast op. Geheel tegen mijn verwachtingen in, werd



er uitgebreid nagesproken over mijn aanbevelingen. In het gesprek kwam ook naar voren dat we de rol van ouders in dit geheel groter moeten maken, dat we moeten zorgen voor betere communicatie. Dit gesprek gaf mij het gevoel dat het onderzoek zeker niet voor niets is geweest. De discussie is geopend, die eerste bewustwording zal een stap zijn in de richting van een nog betere begeleiding. Dus: **JA!**

## 6.2 Principes voor ethische reflectie

In hoofdstuk 3 noem ik 6 principes die samen een kader vormen voor het onderzoek. (Boerman, 2008) Deze hebben gedurende het onderzoek in mijn achterhoofd gezeten en maken dat ik kan stellen dat er sprake is van een gedegen onderzoek:

1. **Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog:** Men is vooraf op de hoogte gebracht van het doel van het onderzoek. Alle stukken zijn tussentijds gestuurd naar de CF's en de LOL begeleider. Waar nodig zijn aanpassingen gedaan. Ouders hebben via de email dit Meesterstuk toegezonden gekregen.
2. **Zorgvuldigheid en nalatigheid:** Alles is gedocumenteerd en geanonimiseerd. Veel stukken zijn opgenomen in de bijlage, andere zijn in mijn bezit. Er zijn geen stukken opgenomen waar vooraf geen toestemming voor is gegeven. Ik heb goed nagedacht over de opzet van mijn onderzoek. Aan de hand van verkregen informatie werd duidelijk dat het onderzoek uitgebreid diende te worden om het antwoord op de onderzoeksvraag completer te krijgen. Dit is ook gebeurd.
3. **Volledigheid en selectiviteit:** Er is sprake van bronnentriangulatie: ik heb gesproken met MB, zijn moeder, de IB en de betrokken leerkrachten. Ik heb het dossier gelezen en gebruik gemaakt van de literatuur. Bij het weergeven van de onderzoeksresultaten en het formuleren van conclusies, heb ik waar mogelijk 'overkoepelend' gekeken. Gegevens uit de verschillende onderzoeken, zijn zoveel mogelijk aan elkaar gekoppeld.
4. **Concurrentie en collegialiteit:** Het was prettig om feedback te krijgen van de CF's en de LOL begeleider. Het maakte het geheel completer. Het was ook prettig om stukken van anderen te lezen en hierop te reageren. Het zorgde ervoor dat ik meer na ging denken over mijn eigen werk.

5. **Publiceren, auteurschap en geheimhouding:** Ouders, de school en de LOL begeleider krijgen een exemplaar van dit Meesterstuk. De digitale versie kan opgenomen worden in de kennisbank.
6. **Onderzoek in opdracht:** In overleg met de directeur, de IB, moeder, de leerkracht en de LOL begeleider is gekozen voor MB.

## Nawoord

Zo aan het eind van dit meesterstuk, resten mij alleen nog wat woorden van dank:

Allereerst wil ik MB en zijn ouders bedanken voor hun medewerking en openhartigheid.

Ook wil ik graag mijn collega's bedanken. Ondanks alle drukke werkzaamheden hebben zij tijd voor mij vrij weten te maken om mij verder op weg te helpen met dit meesterstuk. Ik wil daarbij in het bijzonder de Gerard, Hanneke, Daniëlle, Margriet en natuurlijk Suzan bedanken.

Natuurlijk wil ik ook Marian, José, Miranda, Marijke en Elly bedanken die mij hebben ondersteund met hun adviezen als CF.

Aanvankelijk voelde het vreemd om samen met Miranda bij een nieuwe LOL begeleider te komen, maar Cees, je hebt ons met open armen ontvangen en mij alle tijd en ruimte gegeven die ik nodig had. Bedankt!

Tot slot wil ik graag mijn man Paul bedanken voor zijn geduld. Door de combinatie van mijn werk, privé en daarnaast deze opleiding, heeft hij op sociaal vlak het afgelopen jaar flink moeten afzien.

Zo aan het eind van dit meesterstuk schrijf ik met gemengde gevoelens de laatste zinnen. Vreemd, opgelucht, blij en trots en dat het klaar is. Rest mij alleen nog de volgende woorden:

I'll teacch them how!

Mirijam Krans

## Literatuurlijst:

Algra, H., Dolfsma-Troost, I. (2010) *Kinderen en... Roeien met de riemen die je hebt*. Amersfoort: Kwintessens Uitgevers

Attwood, T. (2001) *Het syndroom van ASPERGER. Een gids voor ouders en hulpverleners*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Attwood, T. (2009) *Hulp gids Asperger-syndroom – de complete gids*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

Baltussen, M., Clijsen, A., Leenders, Y. (2003) *Leerlingen met autisme in de klas – Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag: Landelijk Netwerk Autisme

Baron-Cohen, S. (2009) *Autisme en Aspergersyndroom – De stand van zaken*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds

Berckelaer – Onnes, I. van (2008) *Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling*. Wetenschappelijk tijdschrift autisme, 2008-2, p. 44-57

Boerman, R. (2008) *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Tilburg: Fontys OSO

Bogdashina, O. (2006) *Communicatiekwetsies bij Autisme en Syndroom van Asperger. Spreken we dezelfde taal?* Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Dawson, P., Guare, R. (2011) *Executieve Functies bij kinderen en adolescenten. Een praktische gids voor diagnostiek en interventie*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers

Delfos, M. F. (2008) *Autisme op school. Deel 1: Basisschool/primair onderwijs*. Esch: Quirijn

Delfos, M.F., Gottmer, M. (2008) *Leven met autisme*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum

Delfos, M.F. (2009) *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP Publishers

Harinck, F. (2010) *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek – een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhof

Lieshout, T. van (2009) *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeder, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum

Mesibov, G.B. Shea, V., Schopler, E. (2004) *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer Science en Business Media, inc.

Nijs, P.F.A. de, Verheij, F., Vlutters, J.L., Gelderblom, I.L. (2004) *Ontwikkeling langs de levenslijnen*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Pameijer, N., Beukering, T. van, (2008) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*, Leuven / Voorburg: ACCO

Peeters, T., Quak, G. (2003) *Het Aspergersyndroom. Autisme in het regulier en speciaal onderwijs. Praktische gids voor leraren en begeleiders*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant

Verheij, F., Verhulst, F.C., Ferdinand, R.F. (2007) *Kinder en Jeugdpsychiatrie: behandeling en begeleiding*. Assen: Koninklijke van Gorcum BV

Vermeulen, P. (1999) *Dit is de titel. Over autistisch denken*. Berchem: Vlaamse Dienst Autisme en uitgeverij EPO

Vermeulen, P., Degrieck, S. (2006) *Mijn kind heeft autisme: gids voor ouders, leerkrachten en hulpverleners*. Tielt: Uitgeverij Lannoo nv

Wit, X. de (2008) *Orthopedagogisch en orthodidactisch handelen in het onderwijs. Ondersteuning bij gedrags- en leerproblemen*. Soest: Nelissen

Internet:

[www.autisme.lagelanden.net](http://www.autisme.lagelanden.net) (laatst bezocht op 27 maart 2011)

[www.encyclo.nl](http://www.encyclo.nl) (laatst bezocht op 23 juni 2011)

[www.methodieken.nl](http://www.methodieken.nl) (laatst bezocht op 27 maart 2011)

[www.participate-autisme.be](http://www.participate-autisme.be) (laatst bezocht op 27 juni 2011)

[www.thesistools.com](http://www.thesistools.com) (laatst bezocht op 10 juli 2011)

[www.youtube.com/watch?v=ddGLJ2r4rcw](http://www.youtube.com/watch?v=ddGLJ2r4rcw) (laatst bezocht op 27 maart 2011)

## **Bijlage**

1. Verslag van het gesprek met de IB
2. Verslag van het gesprek met SK
3. Gegevens voortkomende uit gesprekken met oud-leerkrachten MB
4. Gegevens voortkomende uit het gesprek met de huidige leerkracht. (SN)
5. Dossieranalyse
6. Enquête resultaten
7. Tekst uit de invulvelden van de enquête.
8. Vragenlijst over de EF voor ouders en leraren
9. Aandachtspunten MB (overzicht voor in de groepsmap)

## **Bijlage 1: Verslag van het gesprek met de IB**

**Deelvraag:** *Op welke manier geven wij als school de begeleiding van deze kinderen vorm op dit moment?*

Om antwoord te kunnen geven op deze vraag, heb ik op woensdag 20 april 2011 gesproken met de IB. Voorafgaande aan het gesprek heb ik de vragenlijst toe gestuurd, zodat hij zich kon voorbereiden op dit gesprek. Hieronder volgt een verslag van het gesprek.

We hebben gesproken over de manier waarop de school zich onderscheidt van andere scholen waar het gaat om het bieden van zorg aan kinderen met een ASS. Als eerste noemt de IB de open houding van leerkrachten. Hij geeft aan dat het team ieder kind een kans wil geven. Niemand zal een kind beoordelen op zijn / haar stoornis. Het team is volgens de IB ook kundig op dit vlak. Op 2 leerkrachten na, heeft iedereen in het verleden een cursus rond autisme gevolgd. Dit maakt dat er over het geheel bekeken sprake is van veel kennis binnen het team. Wanneer deze kennis niet toereikend blijkt te zijn, beschikt de school ook over een groot netwerk aan externe deskundigen die ingeschakeld kunnen worden.

Daarnaast is er sprake van een duidelijke zorgstructuur die is vastgelegd in het zorgplan:

- Er is een vast omlijnd aanname beleid. Wanneer er een kind wordt aangemeld met (een sterk vermoeden van) een ASS, worden de volgende stappen altijd doorlopen:
  1. Intake met de ouders.
  2. Daarop volgt een gesprek met de toeleverende school.
  3. Vervolgens wordt bij kinderen met een cluster 4 indicatie, indien mogelijk, informatie ingewonnen bij degene die de diagnose gesteld heeft. (wanneer het kind uit het SO komt, wordt er een gesprek gevoerd met het betreffende zorgteam)
  4. Vervolgens gaat de IB het kind in de huidige groep observeren, om een beter beeld te krijgen van de mogelijkheden en beperkingen van het kind.
  5. Daarna wordt bepaald of de school het kind de hulp kan bieden die het nodig heeft.



6. Vervolgens wordt bekeken of de zorgcapaciteit van de ontvangende leerkracht niet overschreden wordt.
  7. Daarna wordt de plaatsing het in het team besproken
  8. Vervolgens krijgen ouders te horen wat de beslissing van de school is.
  9. Wanneer het kind geplaatst wordt, wordt er met de toeleverende school duidelijk afgesproken hoe de overstap zal verlopen.
- Er wordt gewerkt met een vast (be)handelingsplan voor kinderen met een ASS. Dit format is opgesteld door de IB in samenwerking met een medewerker van Mediant.
  - Er wordt uitgegaan van de hulpvraag van het kind. Wat wil het kind bereiken?
  - De IB wordt bij kinderen met een rugzak ingezet als vaste coach.

Ook wordt de AB op een andere manier dan gebruikelijk ingezet. De AB is op deze school iemand die echt in de klas komt om hulp te bieden. De gebruikelijke gesprekken vinden ook nog steeds plaats, maar alleen plaats wanneer alle betrokkenen hierbij aanwezig kunnen zijn. Met name bij kinderen uit de bovenbouw is het ook niet ongebruikelijk dat zij zelf aanwezig zijn bij het gesprek. (alleen wanneer hij/zij dit zelf wil uiteraard)

De meeste winst wordt volgens de IB toch geboekt door die open houding van leerkrachten en door de afstemming tussen ouders en school. Ouders en school werken samen. Er is ook sprake van een goede communicatie. Ouders zijn altijd op de hoogte van wat er speelt rond hun kind. Wanneer er gebruik gemaakt wordt van een 'rugzak', krijgen ouders ook een eindafrekening mee waarin precies staat op welke manier de gelden zijn ingezet. Ouders weten dat al het geld gebruikt wordt ten behoeve van hun eigen kind. Een 'rugzak' wordt niet voor alle leerlingen met een diagnose binnen ASS aangevraagd. Dit gebeurt alleen wanneer er echt sprake is van handelingsverlegenheid. Op dit moment zitten er verschillende kinderen met ADHD of een ASS op onze school, maar bij slechts 4 kinderen wordt er gebruik gemaakt van de rugzak-regeling.

De school heeft ondertussen behoorlijk wat succeservaring hebben opgedaan in de begeleiding van kinderen met een cluster 4 indicatie. Tot nu toe is het bij vrijwel alle leerlingen gelukt om ze op school te houden tot en met groep 8. Hierbinnen wordt er natuurlijk blijvend goed gekeken naar wat het kind nodig heeft in verhouding tot hetgeen er in de klas geboden kan worden. In de meeste gevallen lukt het dus om dit in goede banen te leiden. Het zijn juist deze succesverhalen die de ronde doen onder ouders. Verschillende ouders geven bij de aanmelding aan via via gehoord te hebben dat de school in staat is om kinderen met een ASS datgene te bieden wat ze nodig hebben. Ook bij het zorgteam van Tesinkweide (medisch kinderdagverblijf in Boekelo) staat de school bekend om de positieve resultaten die volgen uit de begeleiding die geboden wordt. Wanneer leerlingen vanuit Tesinkweide door mogen stromen naar het reguliere onderwijs, geven zij aan onze school te noemen als goede school voor het kind. Ook MB is op advies van Tesinkweide bij onze school terecht gekomen.

Het aantal kinderen met een ADHD of een ASS is in mijn ogen relatief groot op onze school. De IB geeft aan dat dit op zich wel meevalt. Het aantal kinderen lijkt misschien wel relatief groot, maar niet al deze kinderen hebben extra zorg en begeleiding nodig. Voor sommigen is de vaste structuur die de school biedt al voldoende. De IB benadrukt dan ook dat er echt goed wordt bekeken of de zorgcapaciteit niet overschreden wordt. Hierbij wordt wel uitgegaan van een gemiddeld niveau binnen het team. De ene leerkracht zal meer aankunnen, een ander heeft er misschien iets meer moeite mee. Het gegeven dat vrijwel alle kinderen de basisschool bij ons afmaken, zegt al voldoende.

Sinds een aantal jaar wordt aan alle ouders bij de inschrijving gevraagd om hun keuze voor de school te beargumenteren. Ouders van kinderen met een ASS geven vaak de volgende punten aan:

- Ouders hebben het gevoel dat de school begrip heeft voor de beperkingen die de stoornis met zich meebrengt.
- Ouders ervaren het als prettig dat er duidelijk aangegeven wordt dat wij als school hulp zoeken wanneer het toch niet goed lijkt te gaan. Dat we ons dan richten op het netwerk van externe deskundigen.

- Ouders waarderen de eerlijkheid. Een kind wordt alleen aangenomen wanneer wij als school het gevoel hebben dit kind echt iets te kunnen bieden.

Wanneer een kind eenmaal op onze school zit, geven ouders ook geregeld aan dat ze het fijn vinden dat zichzelf en hun kind met respect behandeld worden. Ouders voelen zich begrepen en vinden vaak een luisterend oor bij de IB of de leerkracht.

Er gaat dus veel goed, maar er blijven nog wel enkele verbeterpunten. Met name richting het handelingsplan. Handelingsplannen worden vaak pas opgezet als de hulp al in werking is gesteld. Dit heeft vaak te maken met gebrek aan tijd, toch zou de IB dit graag anders zien. Ook de evaluatie van de plannen kan volgens de IB consequenter en beter. Naast de handelingsplannen noemt de IB ook de begeleiding van de AB als een verbeterpunt. De school moet leren om zich als 'klant' te zien die 'koning' is. Niet alles zelf willen oplossen, in sommige gevallen zou de AB een grotere rol kunnen spelen. De IB gaat ervan uit dat, nu de AB ook anders ingezet wordt, dit ook beter zal gaan lopen.

Over het geheel bekeken is de IB positief over de mate van competentie binnen het team. Hij geeft het team als geheel een 7,5 waar het gaat om de begeleiding van het kinderen met een ASS.

.

## **Bijlage 2: Verslag van het gesprek met SK (moeder MB)**

**Deelvraag:** *Op welke manier geven wij als school de begeleiding van deze kinderen vorm op dit moment?*

Een school kan veel zeggen over de begeleiding die geboden wordt. Maar hoe wordt de uitvoering hiervan ervaren? Om het beeld compleet te krijgen, heb ik op maandag 23 mei 2011 met moeder (SK) gesproken over hoe zij de begeleiding van haar zoon ervaart.

MB heeft, net als andere kinderen, op een reguliere Peuter Speelzaal (PSZ) gezeten. Na de PSZ is MB aangemeld op een reguliere school. In de periode dat MB op de PSZ zat, kwam is hij geobserveerd door een orthopedagoog. Hieruit is niet echt iets naar voren gekomen, MB werd na de PSZ aangemeld op een reguliere basisschool. Hier ging het 'mis'. Op school deed hij rustig mee en viel hij niet direct op, maar thuis kwam alle spanning eruit. Ouders hebben dit indertijd bij de school gemeld, maar hier werd niet echt iets mee gedaan. Ouders zijn uiteindelijk zelf hulp gaan zoeken. Er werd 'speciale gezinshulp' ingeschakeld en toen is het balletje gaan rollen. Er was een plek vrij op Tesinkweide en al snel kon MB daar terecht. MB had hier veel moeite mee, hij was weg bij zijn vrienden. SK geeft aan dat dit geen prettige periode is geweest. Het is, volgens haar, een echte instelling. MB had juist meer baat gehad bij 'echt' onderwijs. In samenwerking met Tesinkweide, is ervoor gekozen om MB weer snel in het reguliere onderwijs te laten instromen. Dat MB niet terug zou gaan naar zijn oude school, bestond geen twijfel over. Het vertrouwen in de school was weg. Op advies van Tesinkweide is SK bij het Mozaïek in Enschede wezen kijken en op onze school. SK had het idee dat MB zich niet thuis zou voelen op het Mozaïek. Er was zoveel structuur dat dit MB juist weer kon benauwen. Daarnaast was ze bang dat MB niet goed zou reageren op mogelijke woede-uitbarstingen van medeleerlingen. Ouders hebben voor onze school gekozen:

- Ze wilden graag dat MB na school met vriendjes uit de klas zou kunnen spelen.
- MB zou zich bij ons zou kunnen optrekken aan de andere leerlingen.

SK benadrukt wel dat Tesinkweide geen andere scholen had aanbevolen en ze ook niet bij andere scholen hadden gekeken.

Omdat de school indertijd zonder directeur zat, hebben ze voor de aanmelding alleen met de IB gesproken. Deze heeft tijdens het eerste gesprek direct aangegeven welke stappen er genomen zou worden voor er uitspraken gedaan zouden worden over de plaatsing. De IB had aangegeven eerst de verslagen te willen lezen en MB te willen observeren in de groep. Na de observatie zou er binnen het team gesproken worden over de mogelijke plaatsing. Daarna zouden ouders ingelicht worden over de beslissing en bij een positief besluit zou een plan opgesteld worden om de overgang zo soepel mogelijk te laten verlopen. De IB heeft MB op Tesinkweide geobserveerd en ouders kregen in de periode erna te horen dat MB toegelaten kon worden. Het traject van de aanmelding verliep volgens SK heel zakelijk, dit voelde wel prettig. Het was voor ouders duidelijk hoe alles zou lopen. Met Tesinkweide werd afgesproken hoe de overplaatsing zou plaatsvinden. Alles verliep heel gestructureerd. Vanuit school is vooraf duidelijk aangegeven wat de mogelijkheden waren ten aanzien van de begeleiding. De IB heeft wel direct een aanvraag ingediend voor een 'Rugzak'. Nog voor deze was toegekend, is de begeleiding door de AB al gestart en kreeg MB extra begeleiding buiten de groep. (SOVA training) Ook de bijbehorende gesprekken hebben vanaf het begin plaatsgevonden.

MB werd goed opgevangen door de leerkracht van de groep waar hij in kwam. Er werd aan een vertrouwensband gewerkt en SK voelde zich als ouder serieus genomen door de leerkracht. Wanneer ouders punten van aandacht aangaven, werd dit direct opgepikt. Dingen die haalbaar waren binnen de school, werden direct uitgevoerd. Ook is de school een echte 'leerschool'. Dit werkt goed voor MB. Er is veel structuur binnen de school en SK merkt nu ook dat hier duidelijk een doorgaande lijn in zit.

SK merkt wel op dat er verschil is tussen leerkrachten. De één pakt de begeleiding makkelijker op dan de ander. De één lijkt meer open te staan voor ouders dan de ander. Soms is het wel eens lastig wanneer dit niet helemaal goed loopt, juist omdat het samenspel tussen ouders en school zo belangrijk is voor kinderen als MB. Maar over het geheel genomen is ze tevreden. Ook over de begeleiding die buiten de klas geboden wordt. De IB doet zijn best om overkoepelend te functioneren. Hij is op de hoogte van dingen die er spelen en begeleiding die gegeven wordt. De AB speelt in dit geheel ook een belangrijke rol. De IB heeft veel ideeën over hoe dingen opgepakt moeten en kunnen worden, dit is heel prettig, maar het is ook prettig dat de AB weer

sturend kan functioneren naar de school toe. De AB kijkt ook weer anders naar de situatie en die input is voor moeder dan ook onmisbaar. Helemaal nu de AB ook werkelijk in de klas komt.

Wanneer SK moet aangeven wat nu de sterke punten zijn van de school, noemt zij de volgende:

- Doorgaande lijn in de structuur binnen school.
- Mogelijke problemen worden benoemd en vervolgens wordt er gezocht naar een oplossing.
- De 'Rugzak' gesprekken vinden altijd plaats met de betreffende betrokkenen.
- Er is een duidelijke structuur in de zorg die geboden wordt. En met dit punt onderscheidt de school zich ook van anderen. Dit is een heel sterk punt

Als verbeterpunten noemt SK het volgende:

- Er zou meer directe communicatie mogen zijn tussen ouders en de verschillende betrokken partijen. Informatie die bijvoorbeeld naar voren komt uit RT en de Plusgroep, gaat naar de leerkracht. SK ziet dit liever anders, het zou prettiger zijn wanneer er rechtstreeks gecommuniceerd wordt.
- Daarnaast zou er meer een vaste lijn mogen zijn in de geboden zorg. Dit geldt niet alleen voor haar eigen kind. Met verschillende groepen kinderen worden extra dingen gedaan, maar hier zou meer een lijn in kunnen zitten. Er staat wel beschreven welke stappen er doorlopen worden ten aanzien van het bieden van zorg, maar nergens staat beschreven hoe deze inhoudelijk vormgegeven wordt. SK geeft aan het beter te vinden wanneer duidelijk beschreven staat wat je in welk leerjaar biedt aan dyslecten, plusleerlingen, etc. Zo is het voor school zelf en voor ouders duidelijker wat je wilt bereiken met de geboden hulp.

### **Bijlage 3:**

Gegevens voortkomende uit de gesprekken met oud - leerkrachten HF, DB en MP

#### ***1. Je hebt MB in de klas gehad, kun je aangeven hoe de overdracht is verlopen?***

HF: Er zijn mensen van Tesinkweide op school gekomen om meer over hem te vertellen. Zij hebben uitleg gegeven over hoe hij in elkaar steekt.

DB: Er is een mondelinge overdracht geweest en een schriftelijke. Er is met de leerkracht van gr2 gesproken, maar ook met moeder. DB heeft in de laatste week van de vakantie kennis gemaakt met MB. Hij heeft in de klas gekeken en samen hebben ze bekeken waar hij zou komen te zitten. Ook is toen uitgelegd welke rol de klassenassistent had in de klas.

MP: Alle leerlingen zijn doorgesproken met de leerkracht van gr3, ook MB is uitgebreid besproken. In de vakantie is MB 2x met moeder wezen kijken en is er één en ander besproken met hem. Ook is samen met hem bekeken wat zijn plekje zou worden.

#### ***2. Had je het gevoel dat de overdracht voldoende informatie opleverde om MB datgene te bieden wat hij nodig had?***

HF: Ja, MB is eerst even een keer wezen kijken, maar eigenlijk ging het net als bij andere kleuters die nieuw op school komen. Je tast ook dan even af.

DB heeft op eigen initiatief met moeder gesproken, dit bood voldoende informatie om hem goed op te vangen. De informatie van de leerkracht was niet helemaal toereikend.

MP geeft aan dingen geprobeerd te hebben, maar dat niet alles werkte.

Verschillende adviezen zijn uitgetprobeerd, maar het pakte anders uit. MB had meer nodig dan MP kon bieden.

### **3. Op welke manier heb je de begeleiding van MB vorm gegeven in de klas?**

HF: Eigenlijk veranderde er niet veel, er was al veel structuur in de klas. Het ging heel goed met hem. Je moet goed kijken naar zijn mimiek en hierop anticiperen. HF biedt van nature veel voorspelbaarheid.

Er werd veel aandacht besteedt aan het wennen aan nieuwe 'dingen', je moest MB op alles wat nieuw was voorbereiden. Ook was er in die tijd meer aandacht voor sociale vaardigheden vanwege MB. HF heeft ook veel begeleiding geboden in de werkaanpak. Duidelijk zijn en voorspelbaarheid bieden werkte heel goed.

Moeder wilde veel communicatie, HF heeft dit geboden, maar vond dit wel eens lastig.

DB: MB kreeg een plek in het midden van de klas met zijn gezicht richting het bord. Dit maakte het voor beide eenvoudiger om de aandacht op de uitleg te focussen. De dagplanning werd dagelijks doorgesproken, DB herhaalde de dagplanning met de kinderen waarbij sprake was van een gedragsstoornis. Onverwachte dingen werden altijd doorgesproken, veranderingen zoveel mogelijk op tijd aangekondigd. Er werd rekening gehouden met het werktempo van MB. Ook hoefde hij minder te maken.

MP: Instructie bij de opdrachten werd altijd herhaald. De instructie werd dan opgedeeld in deelstapjes. Ook is er gebruik gemaakt van een communicatieschriftje: Wanneer dingen niet goed liepen kon hij opschrijven waar hij tegenaan liep. Dit kon hij gebruiken wanneer de leerkracht niet direct tijd voor hem had. Hij maakte hier alleen geen gebruik van. Ook hoefde MB niet alles te maken.

### **4. Kun je aangeven wat goed werkt bij MB?**

HF: Veel geduld hebben. Zorgen dat je voorspelbaar bent en structuur biedt. Ook goed naar hem kijken, je kunt zien wanneer het misgaat. Door goed te kijken en hierna te handelen, kun je problemen voorkomen. En opdrachten opdelen in kleine stapjes. MB had begeleiding nodig in de stappen die nodig zijn om bijvoorbeeld een werkje goed te maken.

DB: Speciale dingen voorbespreken, hem hierop voorbereiden. Ook zorgen voor een goede communicatie met moeder, en bijzonderheden ook doorgeven. Daarnaast is het goed voor MB om tijdens het werken feedback te geven. MB kwam ook vaak op



school met een grapje wat hij wilde vertellen, wanneer je aangaf wanneer hij het kon vertellen, zat hem dit verder niet in de weg. MB heeft ook het hele jaar op dezelfde plek gezeten, de kinderen in het groepje wisselden, hij niet. Hij mocht 1 leerling noemen waar hij graag bij in het groepje wilde. DB geeft ook aan dat het zeker goed werkte dat zij de enige leerkracht was.

MP: Het ging eigenlijk wel heel goed in de klas. Hij snapt alles, maar was ongeconcentreerd en kreeg weinig af. Had veel tijd nodig. Dit kreeg hij ook. Het werken met deelstapjes werkte wel, maar je moest er constant bovenop zitten. Hij heeft vooral behoefte aan vaste structuur en duidelijke regels, dat werkt.

***5. Kun je aangeven wat je juist niet moet doen? Wat zou voor teveel innerlijke onrust kunnen zorgen?***

HF: Een chaotische dag, wanneer dingen anders dan anders gaan. Maar ook wanneer dingen een andere plek hebben. Wanneer zijn laarzen net iets anders stonden dan hoe hij ze had neergezet, leidde dit thuis tot een uitbarsting. In die periode was alles nieuw voor hem en alles wat nieuw is veroorzaakt onrust.

DB: Mopperen (op hem) kan hij heel slecht tegen, begrijpt hij niet goed. Ook moet je vooral geen dingen veranderen zonder het vooraf te benoemen en bespreken. Wanneer je als vaste leerkracht ziek bent loopt het ook mis. Ook woordgrapjes moet je zien te vermijden.

MP: Een invaller zorgt voor onrust. En wanneer dingen anders dan anders lopen op een dag.

***6. Op welke manier werd de begeleiding buiten de klas vorm gegeven?***

HF geeft aan dat er buiten de klas nog geen sprake was van begeleiding.

DB: De IB heeft MB begeleid op het gebied van schrijven en heeft gewerkt met 'Handleiding voor jezelf'. De RT heeft gewerkt aan de sociale vaardigheden. Ook zijn er gesprekken gevoerd met de AB, maar deze waren volgens DB weinig zinvol. Dit komt misschien ook omdat het eigenlijk wel liep met MB in groep 3. Goed naar hem kijken leverde vaak voldoende informatie op.

MP: De IB werkte aan de taallessen met hem omdat hij dit heel vervelend en lastig vond. De IB voerde ook gesprekjes met hem om te kijken hoe het in de klas ging.

**7. Kun je ook aangeven op welke manier zijn stoornis hem volgens jou juist belemmert?**

HF: Voor MB was met name het onderhouden van vriendschappen en contacten erg moeilijk. Ook zag je zijn stoornis terug in zijn werkaanpak en de chaos hierin.

DB: Hij heeft moeite met onvoorspelbaarheid. MB hecht zich in die zin ook aan de vaste leerkracht. Verder is hij ook langzaam met alles en is hij overgevoelig voor geluiden.

MP: Hij vindt het moeilijk om aan een opdracht te beginnen. Hij kan helemaal niet tegen onverwachte veranderingen (bijvoorbeeld rekenen na de pauze afmaken terwijl dit niet op de planning stond). Ook reageert hij niet goed op een invaller. MP merkt op dat hij veel kan, maar dat het er door de stoornis niet altijd uit komt.

**8. Wat kan MB voor jouw gevoel juist heel goed?**

HF: Hij kan goed beredeneren, vertellen over een onderwerp.

DB: Hij kan goed rekenen en (wetenschappelijke) verbanden leggen. Hij is goed in biologie en weet hier veel van. Ook kan hij goed tekenen, is zijn woordenschat groot en kan hij helemaal opgaan in een stilleesboek.

MP: Hij is goed in zaakvakken, weet veel. Hij kan ook heel goed beredeneren, zijn woordenschat is dan ook groot. Ook is hij goed in begrijpend lezen.

HF geeft nog een tip: Zij gebruikt momenteel bij een andere leerling met een ASS een agenda. Deze leerling neemt deze elke dag mee en elke dag wordt samen bekeken welke dag het is en of er bijzonderheden zijn. Ook kan vooruit geblikt worden op bijzondere dagen. School en thuis kunnen bij de betreffende dag bijzonderheden noteren. Dit werkt heel goed.

## **Bijlage 4:**

Gegevens voortkomende uit het gesprek met de huidige leerkracht. (SN)

### ***1. Je hebt MB in de klas, kun je aangeven hoe de overdracht is verlopen?***

De overdracht verliep goed. SN is snel met IB en moeder in gesprek gegaan. De problematiek is goed toegelicht. Er is ingegaan op wat er mis is gegaan in gr4 om fouten in groep 5 te voorkomen. Er werd heel duidelijk aangegeven goed te kijken naar mimiek en houding om te kijken hoe het gaat met MB. Er is direct gezorgd voor goede communicatie naar ouders toe. In de overdracht is ook gesproken over positieve punten ten aanzien van MB en zijn punten van aandacht benoemd. SN houdt hier zoveel mogelijk rekening mee.

### ***2. Had je het gevoel dat de overdracht voldoende informatie opleverde om MB datgene te bieden wat hij nodig had?***

De informatie was voldoende om hem in het begin goed op te vangen. Later merk je zelf waar hij tegenaan loopt. Schrijfwerk blijft problemen opleveren, dit wordt nu waar mogelijk aangepast. Goed kijken naar MB geeft voldoende informatie over zijn welbevinden.

### ***3. Zijn er nog specifiek maatregelen getroffen om de overgang naar jouw groep zo goed mogelijk te laten verlopen?***

MB is eerst 2x wezen kennismaken in de klas. Hij liep de eerste keer een paar rondjes door de klas en bekeek alles. Hij heeft veel vragen kunnen stellen over het hoe en waarom in de klas. De eerste keer kwam hij samen met de IB die direct zijn vragen beantwoordde over dingen in de klas. Hij is ook samen met moeder geweest. Toen is er meer gesproken over hetgeen hij kon verwachten in groep 5.

### ***4. Op welke manier heb je de begeleiding van MB vorm gegeven in de klas?***

Standaard:

- Elke ochtend de dag bespreken aan de hand van de planning op het digibord.

- Structureel de time-timer inzetten bij alle lessen. (MB gebruikt zijn eigen time-timer nu ook niet)
- Bijzondere dingen worden vooraf goed doorgesproken.

Specifiek voor MB:

- Rekenen alleen antwoorden opschrijven.
- MB hoeft niet alles te maken, in ieder geval de belangrijkste vragen. In het begin hoefde nog minder te maken, hierdoor kreeg hij het af en deed hij succeservaring op met als gevolg dat hij gemotiveerd raakt om wat meer af te krijgen. Zo gaat dit steeds een beetje beter.
- Van de meeste lessen werd al het doel benoemd, nu van iedere les. MB heeft hier behoefte aan, doet liever geen dingen waar hij het nut niet van inziet.
- Soms moet MB aangestuurd worden met zelfstandig werken.
- Met taaktijd helpt SN hem met de organisatie.
- MB krijgt meer tijd voor bijvoorbeeld toetsopdrachten.
- Er staat op de gang een bak met papier die MB mag scheuren wanneer hij met frustraties op school komt. SN geeft wel aan dat MB hier nog geen gebruik van lijkt te durven maken.

### **5. Kun je aangeven wat goed werkt bij MB?**

- MB reageert goed op complimenten.
- Daarnaast moet je zorgen dat je op tijd ingrijpt wanneer het misgaat. Wanneer je goed let op zijn mimiek en houding kun je vlot op mogelijke problemen anticiperen.
- Snel hulp bieden wanneer hij iets niet snapt, anders loopt hij vast.
- Biedt structuur, alles moet gaan zoals gepland. Speciale activiteiten worden een week van tevoren aangekondigd. SN herhaalt dan dagelijks wat er die dag anders zal gaan/ dat het anders zal gaan.
- Time timer consequent inzetten werkt goed.
- Rustig en geduldig blijven.

### **6. Kun je aangeven wat je juist niet moet doen?**

- Veel laten schrijven.

- Groepjes wisselen: hij moet op dezelfde plek blijven, kinderen mogen veranderen van plek, hij niet.
- De dagplanning vergeten zorgt ervoor dat hij in paniek raakt.
- Inconsequent zijn. Wanneer je geen rekening houdt met punten vraag 5, zal het misgaan.

### **7. *Op welke manier werd de begeleiding buiten de klas vorm gegeven?***

Op dit moment gebeurt er niet veel, de AB is ziek, zij zou dingen doen. Dit gebeurt nu niet. MB heeft aangegeven geen behoefte te voelen op dit moment om met de IB (coach) te praten. Elke 4 weken is er contact met moeder om te bespreken wat goed gaat en wat niet. Dit werkt ook positief, SN is zich hierdoor meer bewust van dingen.

### **8. *Kun je ook aangeven op welke manier zijn stoornis hem volgens jou juist belemmert?***

- Hij heeft veel chaos in zijn hoofd. Is hierdoor vaak ook ongeorganiseerd, la en tafel zijn vaak rommelig.
- Hij overziet huiswerk niet. Heeft hier ook moeite mee, wil school en thuis gescheiden houden.
- Hij kan niet tegen veranderingen. Gaat alles zoals hoort, dan is er niet veel aan de hand.
- Schrijven: motorische beperkingen

### **9. *Wat kan MB voor jouw gevoel juist heel goed?***

- Uit het hoofd rekenen.
- Hij is heel technisch, kan hier goed over vertellen.
- Hij heeft veel fantasie. Niet wanneer hij een verhaal moet bedenken, maar kan wel bijzondere uitvindingen bedenken (functionele fantasie).
- Grote algemene kennis.

## **Bijlage 5: Dossieranalyse**

### **Gegevens vanuit de Zevensprong (Tesinkweide)**

- Vindt het moeilijk om klassikaal gegeven instructie om te zetten tot handelen.
- Geduld is van groot belang.
- MB moet geholpen worden bij de informatieverwerking om tot handelen te komen.
- Voor en nadoen, herhaald uitvoeren is erg belangrijk bij MB.
- Taakvermindering om succeservaring op te doen.
- Traag werktempo.
- MB kan niet omgaan met foutjes.
- MB houdt zich aan regels die opgelegd worden.
- Cognitieve insteek heeft de voorkeur.
- Vertel hem hoe hij zelf bepaalde situaties moet aanpakken.

### **Gegevens vanuit observatie orthopedagoog op zevensprong**

- M heeft concrete vragen nodig.
- Is passief vraagt niet om hulp, maar loopt vast wanneer hij iets niet snapt.
- Motorische onrust.
- Behoefte aan bevestiging.
- Van buitenaf structuur bieden.
- Samenwerken is moeilijk.
- Weinig doorzettingsvermogen.

### Onderwijs mogelijkheden:

- Bovengemiddeld cognitief vermogen
- Gemotiveerd voor onderwijsactiviteiten op allerlei gebied, pikt individuele instructie redelijk goed op
- Houdt zich aan regels.
- Is goed te sturen.

### Onderwijsbeperkingen:

- Laag werktempo.

- Veel afgeleid/ dromerig.
- Heeft tijd nodig om informatie te verwerken.
- Heeft een stoornis binnen het autistisch spectrum .
- Zwakke fijne motoriek/grote motoriek.
- Is onzeker.
- Begrijpt sociale situaties onvoldoende.

## **Verslagpsychologisch onderzoek**

- Kan niet goed zelf een taak oppakken, eigen gedachten staan voorop.
- MB kent veel, weet veel, maar kan het niet goed toepassen.
- In vrijere situaties prikkelgevoeliger.
- Heeft moeite met opdrachten die niet dicht bij hem liggen, kan zich er dan niet toe zetten.
- Kan onmacht slecht verwoorden, laat het met lichaamstaal zien.
- Enthousiast wanneer hij zijn gang kan gaan, moet hij volgen is het lastiger.
- MB kent en herkent emoties, maar heeft een gebrek aan empathie.
- Hij ervaart problemen bij het verwerken, betekenis geven aan, en toepassen van kennis in situaties die een beroep doen op emoties, empathie en aanpassingsvermogen
- Probeert met praten onder iets uit te komen.
- Ondanks de hoge intelligentie weet MB van veel alledaagse dingen weinig.
- Voorspelbaarheid, visuele ondersteuning, zaken logisch uitleggen.
- Van buitenaf structuur aanbrengen, kan hij niet zelf.

## **Gegevens groep 2:**

- Deel taken op in deelopdrachten, bespreek de deelstappen van tevoren.
- Alles expliciet uitleggen.
- Heeft sturing nodig in het spel.
- Communicatiemail instellen om de scheiding school - thuis kleiner te maken.
- Consequente benadering werkt goed.
- MB houdt vast aan regels, ze mogen niet overtreden worden.
- Werktempo is traag.
- MB ervaart situaties soms heftiger dan ze werkelijk zijn.
- Inschatten sociale situaties erg moeilijk.

- Kan niet goed kiezen.
- Geen aansluiting in de groep, ander denkniveau.
- Leerkracht geeft aan dat MB meer hulp nodig heeft dan geboden kan worden
- Heeft hulp leerkracht nodig om problemen op te lossen.
- Klassikaal bespreken wat er wel/niet leuk was die dag werkt goed voor MB.
- M heeft moeite met vergissingen, een vergissing is dom.
- MB kan niet goed vooruit denken, merk je bijvoorbeeld bij het verzamelen van materialen die nodig zijn voor het werken.
- Geeft niet aan wat hij lastig vindt, bouwt weerstand naar school toe op.

### Gegevens groep 3

- Duidelijk de verwachtingen aangeven werkt goed.
- Perfectionistisch stelt hoge eisen aan zichzelf, wil graag de beste zijn.
- MB vraagt niet om hulp, maar loopt hierdoor soms wel vast.
- MB moet leren dat het niet erg is om een vergissing te maken.
- Ontspanningsmomenten in proberen te bouwen.
- MB vond het prettig dat hij in de vakantie de gelegenheid kreeg om alvast in de klas te kijken en samen met juf te overleggen waar hij zou gaan zitten.
- MB vindt het moeilijk wanneer taken anders uitgevoerd moeten worden dan in het boek staat. Ook al is het bedoeld als taakverlichting voor hemzelf.
- MB vindt het prettig om soms even alleen te zijn.
- MB heeft moeite met kiezen. Vindt het niet vervelend wanneer de leerkracht voor hem kiest.
- MB voorbereiden op situaties die moeilijk voor hem zijn, werkt goed.
- Moeite met tempo en plannen van taken.
- Advies om werkdruk te verhogen zodat er tijd over blijft voor dingen die hij wel leuk vindt.
- Heeft moeite met het inoefenen van opdrachten.
- Veel schrijfwerk levert stress op.
- MB heeft eigenlijk voor alles meer tijd nodig.
- MB geeft aan dat hij niets leert op school.
- MB vindt het moeilijk om zelf conflicten op te lossen.
- MB zoekt veel bevestiging bij de leerkracht.



- MB houdt zich aan regels, maar moeten wel expliciet uitgelegd worden.
- MB heeft een sterk rechtvaardigheidsgevoel.
- De individuele timetimer wordt goed door hem gebruikt.
- M heeft moeite met samenspelen, wil vaak ook niet over de pauze praten.

#### **Gegevens groep 4**

- MB vindt dat hij veel moet schrijven en vindt dit lastig, heeft hier moeite mee.
- Leren is saai.
- MB is wel gericht op instructie van de leerkracht, maar let bijvoorbeeld niet op wanneer een leerling iets voor moet doen of uitleggen.
- MB wil uitdaging.
- MB vraagt om een heldere structuur.
- Communicatie tussen ouders en leerkracht verloopt niet wenselijk. Ouders voelen zich niet begrepen door de leerkracht.
- Tijdens ziekte van de leerkracht heeft MB een moeilijke periode. De leerkracht heeft aangegeven hoe om te gaan met MB, maar de invalster pakt dit niet op.
- Spanning opgebouwd op school, komt er thuis uit.
- MB vindt het moeilijk om aan te geven wat hij nog graag zou willen leren.
- MB lijkt cognitief heel ver te zijn. Moeder geeft aan dat eind groep 3 al is geopperd om hem een klas over te laten slaan, maar vanwege het sociale klimaat in de groep is hier niet voor gekozen. Een paar weken later werd duidelijk dat de groep 'uit elkaar' gehaald zou worden omdat er een combi-groep moest komen.
- Communicatie tussen school en thuis moet beter.
- Het is belangrijk voor MB dat een leerkracht herkent wat spanningen oproept.
- MB moet weten wanneer er iets aan het 'probleem' gedaan kan worden of wanneer een vraag gesteld kan worden.
- MB moet de gelegenheid krijgen om over zijn problemen te vertellen.
- MB individueel aansturen in plaats van klassikaal.
- Laat MB verwoorden wat de opdracht is om te controleren of hij het begrepen heeft.

#### **Gegevens die voortkomen uit het Digitaal Handelingsprotocol**

- Vervroegde doorstroming + extra uitdaging middels tweede leerlijn.

- Uit de vragenlijsten komt naar voren dat hij werkhoudings-, aansturings-, en communicatieproblemen heeft. Dit komt voort uit de stoornis en blijven punten van aandacht.
- MB lijkt een negatief zelfbeeld te ontwikkelen.
- MB lijkt belemmerd te worden door faalangst.

### **Gegevens groep 5 (tot nu toe)**

- Na één week geeft MB aan dat het beter gaat.
- MB geeft aan het moeilijk te vinden om zijn werk af te maken, is snel afgeleid.
- Huiswerk is niet leuk, gaat van zijn speeltijd af.
- MB heeft veel sturing van de leerkracht nodig.
- Advies om met MB realiseerbare doelen op te stellen ten aanzien van het werk. Wanneer doelen makkelijk gehaald worden, hier met hem over spreken.
- Schrijfwerk minimaliseren.
- Beloningen in het vooruitzicht stellen.
- MB heeft uitdaging nodig.
- MB heeft heldere instructie nodig ten aanzien van het hoe, wat, waar, wanneer, met wie.
- De instructie moet kort zijn.
- Veel positieve feedback bij taken die moeilijk zijn voor hem.
- MB heeft een leerkracht nodig die ziet wat er speelt en dit benoemt voor hem.
- MB moet leren om succeservaringen aan zichzelf toe te schrijven.
- MB heeft moeite met plannen.

### **Gegevens die voortkomen uit de handelingsplannen:**

(Van schooljaar 2008/2009 zijn geen handelingsplannen gevonden.)

#### **2009/2010:**

Handelingsplan AB: Het handelingsplan is vooral gericht op het sociaal emotioneel functioneren. De volgende punten worden opgepakt:

- Zelfinzicht vergroten
- Oorzaak gevolg relaties verhelderen
- Inzicht geven in sociale situaties

- Zelfstandigheidbevordering
- Tempo verhoging
- Omgaan met uitzondering op de regel

In de eindevaluatie wordt aangegeven dat MB op veel vlakken vooruitgang heeft geboekt, maar dat taakaanpak en werktempo een groot punt van aandacht blijven.

Handelingsplan RT: MB heeft in een groepje een periode gewerkt met het 'Kikker be cool' spel. Het doel was om MB meer inzicht te verschaffen in sociale relaties. In de evaluatie komt naar voren dat MB heel goed kan verwoorden hoe dingen zouden moeten gaan. Hij kan goed onder woorden brengen wat wel en niet hoort, hij heeft alleen moeite met het toepassen.

#### **2010/2011:**

Handelingsplan plusprogramma: In dit plan van aanpak wordt beschreven op welke wijze deze leerlingen extra uitdaging geboden wordt buiten de klas. Voor MB wordt specifiek aangegeven dat hij extra begeleiding krijgt bij de taakaanpak en planning. In de evaluatie komt naar voren dat MB veel plezier lijkt te beleven aan de plusgroep en dat hij hierin ook steeds meer groeit. Ook wordt aangegeven dat MB het niet aangeeft wanneer hij iets moeilijk vindt of niet snapt.

Jaarplan begeleiding vanuit LGE: In dit plan van aanpak wordt aangegeven dat er gewerkt wordt aan de taakaanpak. MB krijgt zelden zijn werk af. De IB werkt met hem aan de taakaanpak. Daarnaast voert de IB wekelijks gesprekken met hem over zijn welbevinden en worden punten van aandacht direct teruggekoppeld naar de klas.

## Bijlage 6: Enquête resultaten

### Zoals je weet bestaan er verschillende verschijningsvormen van autisme. Kun...

|                                               |  |                |
|-----------------------------------------------|--|----------------|
| Over gelezen                                  |  | 9 (75 %)       |
| Van gehoord                                   |  | 7 (58.33 %)    |
| In contact geweest met iemand met de stoornis |  | 8 (66.67 %)    |
| Ken de stoornis niet                          |  | 0 (0 %)        |
|                                               |  | n = 12<br># 24 |

### Het syndroom van Asperger

|                                               |  |                |
|-----------------------------------------------|--|----------------|
| Over gelezen                                  |  | 7 (58.33 %)    |
| Van gehoord                                   |  | 5 (41.67 %)    |
| In contact geweest met iemand met de stoornis |  | 12 (100 %)     |
| Ken de stoornis niet                          |  | 0 (0 %)        |
|                                               |  | n = 12<br># 24 |

### PDD NOS

|                                               |  |                |
|-----------------------------------------------|--|----------------|
| Over gelezen                                  |  | 7 (58.33 %)    |
| Van gehoord                                   |  | 5 (41.67 %)    |
| In contact geweest met iemand met de stoornis |  | 11 (91.67 %)   |
| Ken de stoornis niet                          |  | 0 (0 %)        |
|                                               |  | n = 12<br># 23 |

### Syndroom van Rett

|                                               |  |                |
|-----------------------------------------------|--|----------------|
| Over gelezen                                  |  | 0 (0 %)        |
| Van gehoord                                   |  | 2 (16.67 %)    |
| In contact geweest met iemand met de stoornis |  | 0 (0 %)        |
| Ken de stoornis niet                          |  | 10 (83.33 %)   |
|                                               |  | n = 12<br># 12 |

### Desintegratieve stoornis

|                                               |  |                |
|-----------------------------------------------|--|----------------|
| Over gelezen                                  |  | 1 (8.33 %)     |
| Van gehoord                                   |  | 4 (33.33 %)    |
| In contact geweest met iemand met de stoornis |  | 0 (0 %)        |
| Ken de stoornis niet                          |  | 7 (58.33 %)    |
|                                               |  | n = 12<br># 12 |

### Wat doe jij als leerkracht, wanneer je in kind in de klas krijgt met een vo...

|                                              |  |              |
|----------------------------------------------|--|--------------|
| Ik ga op korte termijn in gesprek met ouders |  | 9 (75 %)     |
| Ik vraag informatie bij de IB                |  | 8 (66.67 %)  |
| Ik lees het volledige dossier van deze       |  | 11 (91.67 %) |

|                                                                                           |                                                                                   |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| leerling                                                                                  |                                                                                   |                |
| Ik zoek contact met een ambulant begeleider                                               |  | 3 (25 %)       |
| Ik ga in gesprek met de leerkracht die deze leerling hiervoor in de klas had.             |  | 11 (91.67 %)   |
| Ik ga in gesprek met de leerkracht van de toeleverende school.(indien hier sprake van is) |  | 2 (16.67 %)    |
| Ik lees op internet over de stoornis.                                                     |  | 10 (83.33 %)   |
| Ik lees boeken over de stoornis                                                           |  | 3 (25 %)       |
| Ik kijk eerst hoe het kind reageert op mij voor ik bovenstaande stappen onderneem.        |  | 5 (41.67 %)    |
| Anders, namelijk...                                                                       |  | 0 (0 %)        |
|                                                                                           |                                                                                   | n = 12<br># 62 |

**Wat doe jij als leerkracht, wanneer je een kind in de klas krijgt met een s...**

|                                                                                           |                                                                                     |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| Ik ga op korte termijn in gesprek met ouders                                              |  | 8 (66.67 %)  |
| Ik vraag informatie bij de IB                                                             |  | 4 (33.33 %)  |
| Ik lees het volledige dossier van deze leerling                                           |  | 10 (83.33 %) |
| Ik zoek contact met een ambulant begeleider                                               |  | 1 (8.33 %)   |
| Ik ga in gesprek met de leerkracht die deze leerling hiervoor in de klas had.             |  | 11 (91.67 %) |
| Ik ga in gesprek met de leerkracht van de toeleverende school (indien hier sprake van is) |  | 3 (25 %)     |
| Ik lees op internet over de stoornis.                                                     |  | 2 (16.67 %)  |
| Ik lees boeken over de stoornis                                                           |  | 1 (8.33 %)   |
| Ik kijk eerst hoe het kind reageert op mij voor ik bovenstaande stappen onderneem.        |  | 6 (50 %)     |
| Ik ga op precies dezelfde manier met                                                      |  | 2 (16.67 %)  |

dit kind om, als ik  
heb gedaan met het  
kind dat ik eerder in  
de klas had met  
dezelfde stoornis.

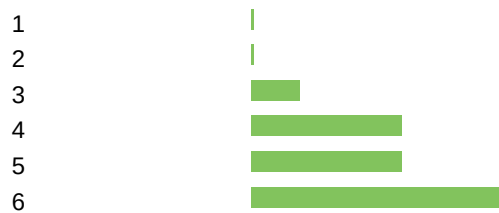
Anders, namelijk:

0 (0 %)

n = 12

# 48

**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...**  
**De IB (1 - 6)**



0 (0 %)

0 (0 %)

1 (8.33 %)

3 (25 %)

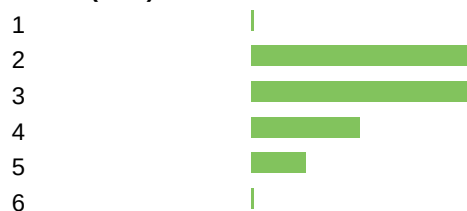
3 (25 %)

5 (41.67 %)

n = 12

# 12

**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...**  
**De AB (1 - 6)**



0 (0 %)

4 (36.36 %)

4 (36.36 %)

2 (18.18 %)

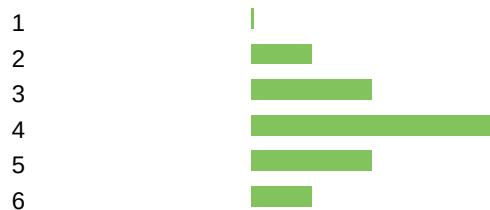
1 (9.09 %)

0 (0 %)

n = 11

# 11

**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...**  
**De RT (1 - 6)**



0 (0 %)

1 (10 %)

2 (20 %)

4 (40 %)

2 (20 %)

1 (10 %)

n = 10

# 10

**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...**  
**Collega's (1 - 6)**



0 (0 %)

0 (0 %)

2 (16.67 %)

3 (25 %)

5 (41.67 %)

2 (16.67 %)

n = 12

# 12

**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...**  
**De ouders van het betreffende kind (1 - 6)**



0 (0 %)



**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...  
Het kind zelf (1 - 6)**



**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...  
Het dossier (1 - 6)**



**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...  
Internetsites rond autisme (1 - 6)**

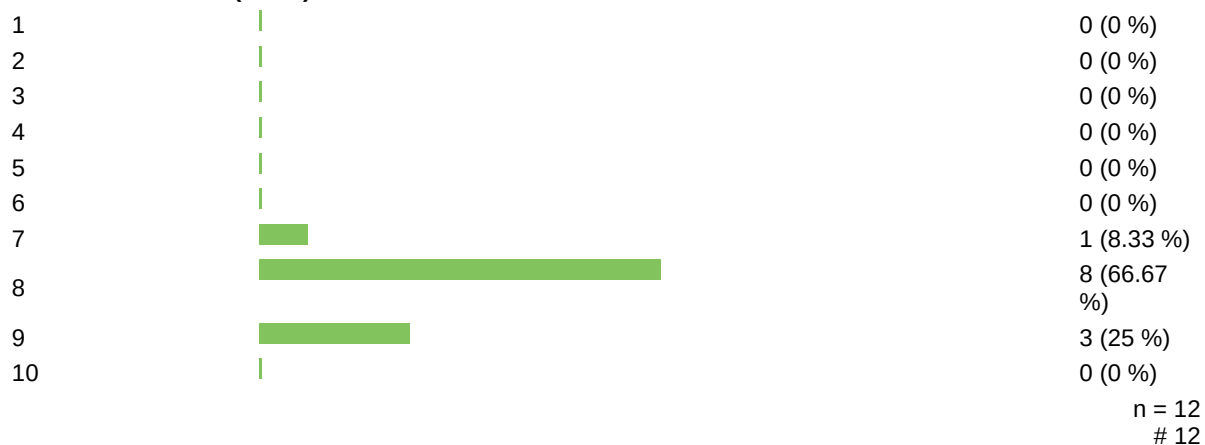


**Kun je aangeven hoe belangrijk de verschillende 'informatie bronnen' voor j...  
Boeken over autisme (1 - 6)**

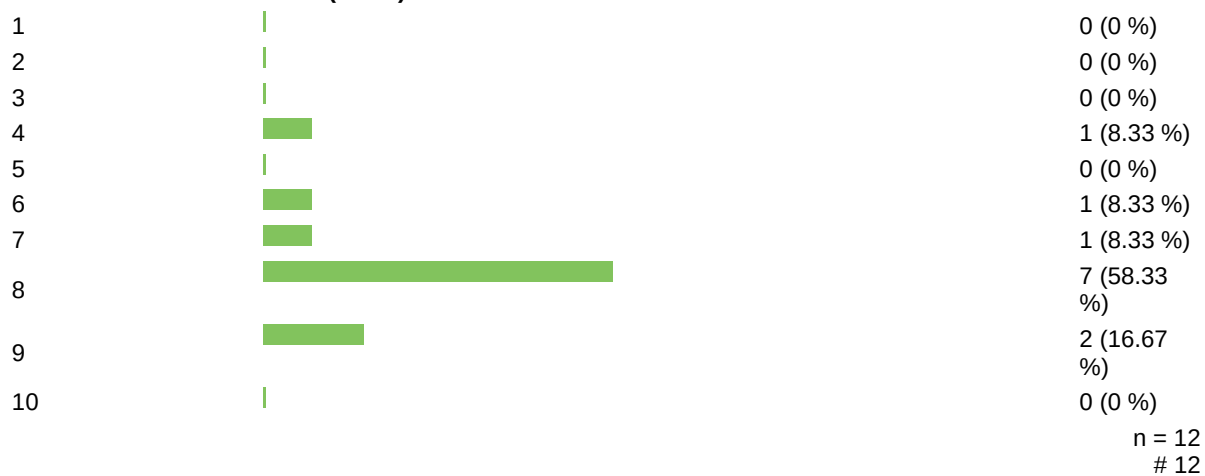




**Wanneer je een cijfer moet geven voor de KENNIS die wij als SCHOOL hebben r...  
KENNIS als school (1 - 10)**



**Wanneer je een cijfer moet geven voor de BEGELEIDING die wij als SCHOOL kun...  
BEGELEIDING door school (1 - 10)**



**Wanneer je een cijfer moet geven voor de KENNIS die jij als LEERKRACHT hebt...  
jouw eigen KENNIS (1 - 10)**

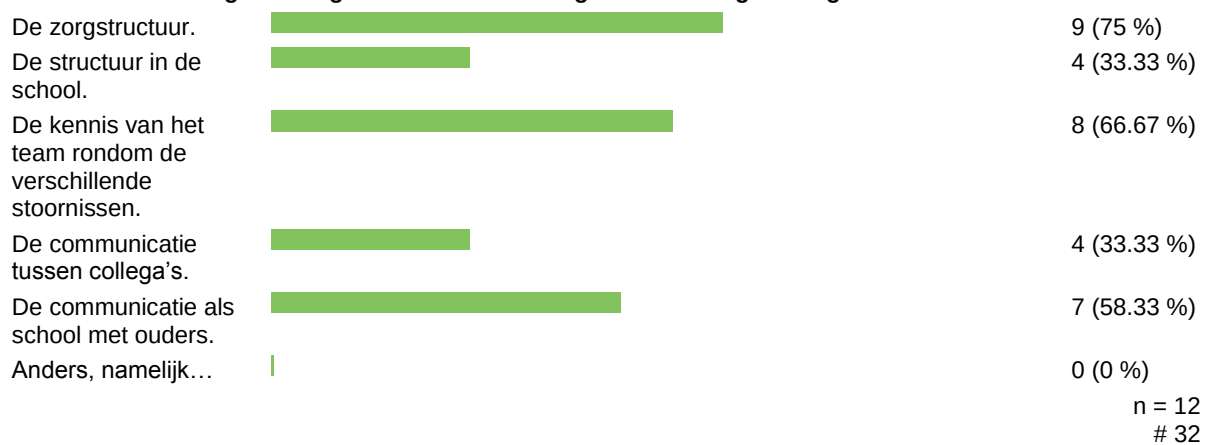




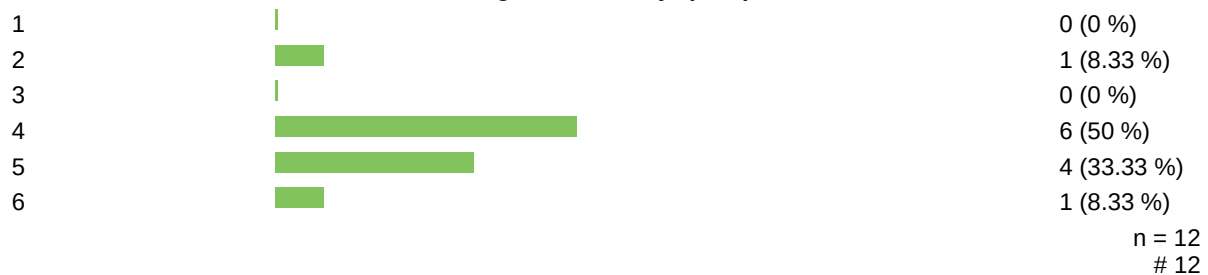
**Wanneer je een cijfer moet geven voor de BEGELEIDING die jij als LEERKRACHT...  
jouw eigen BEGELEIDING (1 - 10)**



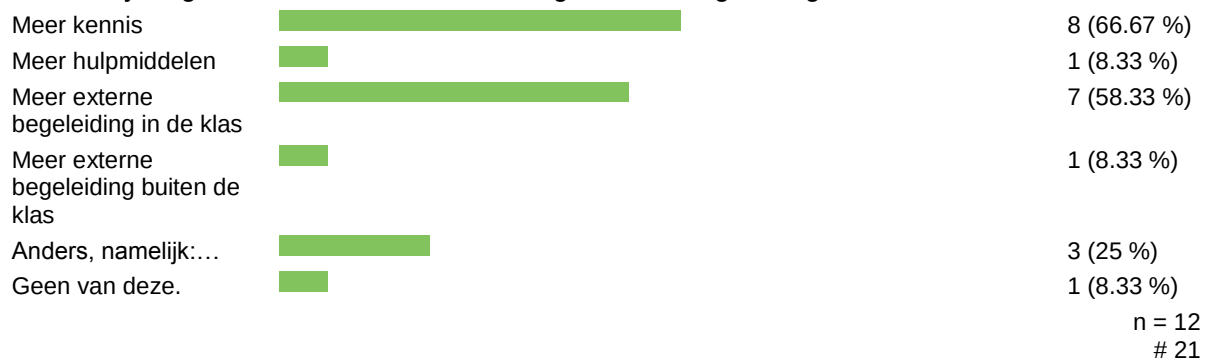
**Onze school staat goed aangeschreven waar het gaat om de begeleiding van ki...**



**In het kader van Passend Onderwijs is het de bedoeling dat reguliere schole...  
deelname kinderen met autisme aan het regulier onderwijs (1 - 6)**



**Waar zou je nog behoefte aan hebben waar het gaat om de begeleiding van kin...**

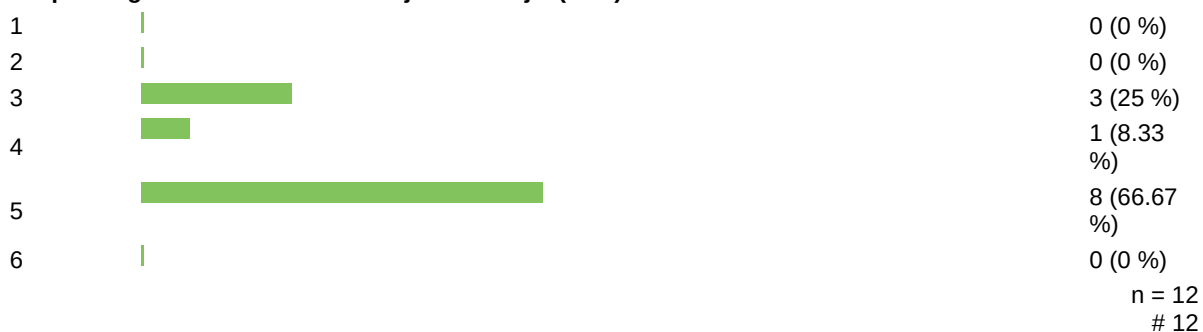


**Kun je aangeven in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen? (1...  
Kinderen met autisme hebben specifieke zorg nodig. (1 - 6)**

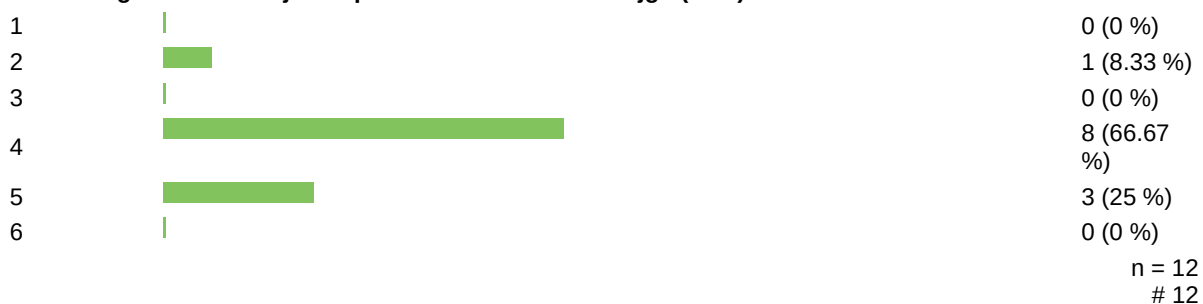




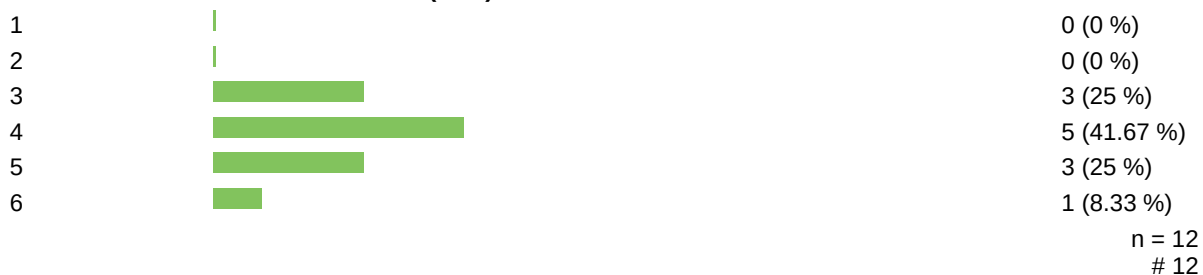
Kun je aangeven in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen? (1...  
Wanneer ik een kind met een vorm van autisme in de klas krijg, heb ik direct voor ogen welke aanpassingen ik moet treffen in mijn onderwijs. (1 - 6)



Kun je aangeven in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen? (1...  
Wanneer je een keer eerder te maken hebt gehad met de stoornis, weet je al precies hoe je met een kind om moet gaan wanneer je er opnieuw mee te maken krijgt. (1 - 6)



Kun je aangeven in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen? (1...  
Wanneer ik een leerling met autisme in de klas krijg, zet ik de aanpak van mijn collega, die het jaar ervoor het kind in de klas had voort. (1 - 6)



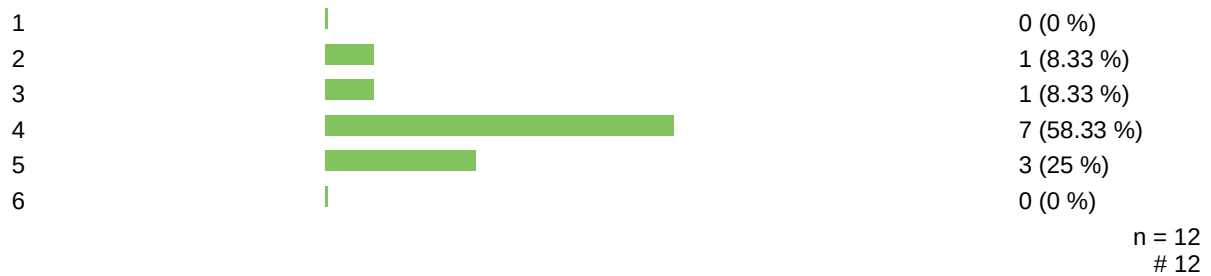
Kun je aangeven in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen? (1...  
Ik weet waar een kind met Asperger tegenaan kan lopen in het onderwijs. (1 - 6)



Kun je aangeven in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen? (1...  
 Kinderen met Asperger zijn door hun bovengemiddelde intelligentie goed in staat om deel te nemen aan  
 het reguliere onderwijs. (1 - 6)



Kun je aangeven in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen? (1...  
 Van een kind met Asperger kun je meer verwachten dan van een kind met een andere vorm van autisme  
 omdat er sprake is van een bovengemiddelde intelligentie (1 - 6)



## **Bijlage 7:** Tekst uit de invulvelden van de enquête.

Open antwoorden vraag *‘Wat zijn positieve punten van de school waar het gaat om de begeleiding van kinderen met een ASS?’*

- Veel structuur in de klas door bijv BAS
- Goede voorlichting, kennis leerkrachten, coachen door IB
- De inzet van de leerkrachten vind ik heel groot.
- Structuur, veel kennis in huis, goede IB, geduldige leerkrachten.
- Veel structuur in de klassen.
- BAS onderwijs, instructiegroepen, goede IB begeleiding.
- Welkom en serieuze begeleiding.
- Snelle signalering door zorgstructuur, je kan altijd terecht bij de IB.
- Kennis: autisme is geen obstakel op onze school. Kinderen kunnen individuele gesprekken hebben met IB en RT indien gewenst.
- We luisteren naar elkaar.

Open antwoorden vraag *‘Waar liggen volgens jou de knelpunten van de school waar het gaat om de begeleiding van kinderen met een ASS?’*

- Weinig praktische hulp van de AB.
- Structuur en regels op school zijn niet altijd goed.
- De groepsgrootte (er zitten ook nog een heleboel andere kinderen in de groep, die hebben ook aandacht nodig)
- Grote groepen, weinig begrip van ouders, nog meer op één lijn komen te liggen.
- Te grote klassen.
- Soms zakken de structuur en de regels weg in school. Onrustige klassen met teveel zorgleerlingen.
- We willen teveel!
- Extra begeleiding in de klas, praktische tips van een expert in de klas.
- Volle klassen, vaak te weinig tijd voor gesprekken.
- Extra individuele begeleiding voor een kind met autisme.
- Grote klassen, (zorg)overvraging van de leerkracht. Relatie pedagogische kwaliteiten tov opbrengstgericht werken.

- Er komen steeds meer verantwoordelijkheden naar je toe zonder compensatie.



## Formulier 2.4

### Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Zeer ernstig probleem      | 1 |
| Matig ernstig probleem     | 2 |
| Gemiddeld ernstig probleem | 3 |
| Niet zo ernstig probleem   | 4 |
| Geen probleem              | 5 |

| Item                                                                                                                       | Score     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1. Gedraagt zich impulsief                                                                                                 | 5         |
| 2. Krijgt problemen omdat hij/zij te veel praat tijdens de les                                                             | 5         |
| 3. Zegt dingen zonder eerst na te denken                                                                                   | 5         |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <b>15</b> |
| 4. Zegt 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens                                                                   | 3         |
| 5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen                                        | 4         |
| 6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort  | 5         |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <b>12</b> |
| 7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken                   | 2         |
| 8. Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd                                                                             | 4         |
| 9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland                                                                      | 2         |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <b>8</b>  |
| 10. Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid                                                                        | 2         |
| 11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn                                               | 4         |
| 12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn                 | 4         |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <b>10</b> |
| 13. Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit                                                        | 3         |
| 14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen                                | 4         |
| 15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen                                            | 3         |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <b>10</b> |
| 16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort) | 2         |
| 17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft                                           | 3         |
| 18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten                                          | 3         |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <b>8</b>  |
| 19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje                                                                         | 5         |
| 20. Werktafels thuis en op school zijn rommelig                                                                            | 2         |
| 21. Heeft moeite om slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden                                                     | 2         |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <b>9</b>  |

22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken) 4
23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken 4
24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken) 3
- Totaalscore: 11
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken 4
26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan 4
27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk) 5
- Totaalscore: 13

## Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Weet niet hoe hij/zij het effectiefst kan studeren \_\_\_\_\_
29. Controleert huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf \_\_\_\_\_
30. Evalueert huiswerk niet en verandert aanpak niet om de kans op succes te vergroten \_\_\_\_\_
- Totaalscore: \_\_\_\_\_
31. Vindt het erg moeilijk om geld te sparen om iets te kopen wat hij/zij graag wil hebben; problemen met uitstellen van beloning \_\_\_\_\_
32. Ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren \_\_\_\_\_
33. Als hij/zij moet studeren en er iets leuks te doen is, vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren \_\_\_\_\_
- Totaalscore: \_\_\_\_\_

|    | Items | Executieve functie               |
|----|-------|----------------------------------|
| 15 | 1-3   | Reactie-inhibitie                |
| 12 | 4-6   | Werkgeheugen                     |
| 8  | 7-9   | Zelfregulatie van affect         |
| 10 | 10-12 | Volgehouden aandacht             |
| 10 | 13-15 | Taakinitiatie                    |
| 8  | 16-18 | Planning/prioritisering          |
| 9  | 19-21 | Organisatie                      |
| 11 | 22-24 | Timemanagement                   |
| 13 | 25-27 | Flexibiliteit                    |
|    | 28-30 | Metacognitie                     |
|    | 31-33 | Doelgericht doorzettingsvermogen |

## Sterke executieve functies van het kind

reactie-inhibitie werkgeheugen  
flexibiliteit

## Zwakke executieve functies van het kind

zelfregulatie organisatie  
Planning



Ingevoerd 2. Spolje

## Formulier 2.4

## Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Zeer ernstig probleem      | 1 |
| Matig ernstig probleem     | 2 |
| Gemiddeld ernstig probleem | 3 |
| Niet zo ernstig probleem   | 4 |
| Geen probleem              | 5 |

| Item                                                                                                                       | Score       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1. Gedraagt zich impulsief                                                                                                 | <u>4</u>    |
| 2. Krijgt problemen omdat hij/zij te veel praat tijdens de les                                                             | <u>nb</u>   |
| 3. Zegt dingen zonder eerst na te denken                                                                                   | <u>4</u>    |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <u>    </u> |
| 4. Zegt 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens                                                                   | <u>2</u>    |
| 5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen                                        | <u>2</u>    |
| 6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort  | <u>2</u>    |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <u>6</u>    |
|                                                                                                                            |             |
| 7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken                   | <u>2</u>    |
| 8. Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd                                                                             | <u>2</u>    |
| 9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland                                                                      | <u>3</u>    |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <u>7</u>    |
| 10. Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid                                                                        | <u>3</u>    |
| 11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn                                               | <u>2</u>    |
| 12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn                 | <u>2</u>    |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <u>7</u>    |
| 13. Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit                                                        | <u>2</u>    |
| 14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen                                | <u>2</u>    |
| 15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen                                            | <u>2</u>    |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <u>6</u>    |
| 16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort) | <u>2</u>    |
| 17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft                                           | <u>2</u>    |
| 18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten                                          | <u>2</u>    |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <u>6</u>    |
| 19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje                                                                         | <u>3</u>    |
| 20. Werktafels thuis en op school zijn rommelig                                                                            | <u>3</u>    |
| 21. Heeft moeite om slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden                                                     | <u>3</u>    |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | <u>9</u>    |



22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken) 2
23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken nvt.
24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken) 2
- Totaalscore: (4)
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken 2
26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan 3
27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk) 3
- Totaalscore: 8

## Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Weet niet hoe hij/zij het effectiefst kan studeren \_\_\_\_\_
29. Controleert huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf \_\_\_\_\_
30. Evalueert huiswerk niet en verandert aanpak niet om de kans op succes te vergroten \_\_\_\_\_
- Totaalscore: \_\_\_\_\_
31. Vindt het erg moeilijk om geld te sparen om iets te kopen wat hij/zij graag wil hebben; problemen met uitstellen van beloning \_\_\_\_\_
32. Ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren \_\_\_\_\_
33. Als hij/zij moet studeren en er iets leuks te doen is, vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren \_\_\_\_\_
- Totaalscore: \_\_\_\_\_

*Opm. Veel dingen zoals huiswerk zijn nieuw v.hem. moet hij mee geholpen worden door in te plannen en te structureren.*

| Items | Executieve functie               |
|-------|----------------------------------|
| 1-3   | Reactie-inhibitie                |
| 4-6   | Werkgeheugen                     |
| 7-9   | Zelfregulatie van affect         |
| 10-12 | Volgehouden aandacht             |
| 13-15 | Taakinitiatie                    |
| 16-18 | Planning/prioritisering          |
| 19-21 | Organisatie                      |
| 22-24 | Timemanagement                   |
| 25-27 | Flexibiliteit                    |
| 28-30 | Metacognitie                     |
| 31-33 | Doelgericht doorzettingsvermogen |

Sterke executieve functies van het kind

*reactie-inhibitie* *flexibiliteit*  
*organisatie*

Zwakke executieve functies van het kind

*werkgeheugen* *planning*  
*taakinitiatie* *(time management)*

sn

## Formulier 2.4

### Vragenlijst over executieve functies voor ouders/leraren

|                            |   |
|----------------------------|---|
| Zeer ernstig probleem      | 1 |
| Matig ernstig probleem     | 2 |
| Gemiddeld ernstig probleem | 3 |
| Niet zo ernstig probleem   | 4 |
| Geen probleem              | 5 |

| Item                                                                                                                       | Score |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| 1. Gedraagt zich impulsief                                                                                                 | 4     |
| 2. Krijgt problemen omdat hij/zij te veel praat tijdens de les                                                             | 4     |
| 3. Zegt dingen zonder eerst na te denken                                                                                   | 3     |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | 11    |
| 4. Zegt 'Ik doe het later wel' en vergeet het vervolgens                                                                   | 2     |
| 5. Vergeet huiswerkopdrachten of vergeet benodigde materiaal mee naar huis te nemen                                        | 1     |
| 6. Raakt eigen spullen kwijt of legt ze op de verkeerde plaats, bijvoorbeeld jas, handschoenen, sportmateriaal, enzovoort  | 1     |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | 4     |
| 7. Ergert zich als huiswerk te moeilijk of te verwarrend is of als het te veel tijd vergt om af te maken                   | 1     |
| 8. Heeft een kort lontje; is snel gefrustreerd                                                                             | 2     |
| 9. Is snel ontdaan als dingen niet gaan zoals gepland                                                                      | 1     |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | 4     |
| 10. Heeft moeite met concentreren; is snel afgeleid                                                                        | 3     |
| 11. Heeft al snel geen zin meer voordat het huiswerk of andere taken af zijn                                               | 2     |
| 12. Vindt het moeilijk om net zo lang door te werken aan huiswerk of huishoudelijke klusjes tot ze af zijn                 | 2     |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | 7     |
| 13. Stelt huiswerk of huishoudelijke klusjes tot het laatst toe uit                                                        | 2     |
| 14. Vindt het moeilijk om leuke activiteiten uit te stellen om aan het huiswerk te beginnen                                | 1     |
| 15. Moet er vaak aan herinnerd worden om met huishoudelijke klusjes te beginnen                                            | 3     |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | 6     |
| 16. Vindt het moeilijk om aan grote opdrachten te beginnen (weten wat het eerst gedaan moet worden, wat daarna, enzovoort) | 1     |
| 17. Heeft moeite met het stellen van prioriteiten als hij/zij veel te doen heeft                                           | 2     |
| 18. Raakt snel overweldigd door langetermijnprojecten of grote huiswerkopdrachten                                          | 1     |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | 4     |
| 19. Tas/rugzak en aantekeningen zijn een rommeltje                                                                         | 2     |
| 20. Werktafels thuis en op school zijn rommelig                                                                            | 2     |
| 21. Heeft moeite om slaapkamer en kastje op school opgeruimd te houden                                                     | 1     |
| <b>Totaalscore:</b>                                                                                                        | 5     |

22. Vindt het moeilijk om in te schatten hoe lang iets duurt (bijvoorbeeld huiswerk maken) 1
23. Krijgt huiswerk vaak 's avonds niet af en haast zich dan om het vlak voor de les af te maken 4
24. Heeft veel tijd nodig om op tijd ergens klaar voor te zijn (bijvoorbeeld school of afspraken) 2
- Totaalscore: 7
25. Als de eerste oplossing voor een probleem niet werkt, kost het moeite om een tweede te bedenken 4
26. Vindt het moeilijk om met veranderingen in plannen of activiteiten om te gaan 1
27. Heeft moeite met open huiswerkopdrachten (weet bijvoorbeeld geen onderwerp te bedenken voor een werkstuk) 2
- Totaalscore: 7

## Alleen voor middelbareschoolleerlingen

28. Weet niet hoe hij/zij het effectiefst kan studeren \_\_\_\_\_
29. Controleert huiswerk niet op fouten, ook al hangt er veel vanaf \_\_\_\_\_
30. Evalueert huiswerk niet en verandert aanpak niet om de kans op succes te vergroten \_\_\_\_\_
- Totaalscore: \_\_\_\_\_
31. Vindt het erg moeilijk om geld te sparen om iets te kopen wat hij/zij graag wil hebben; problemen met uitstellen van beloning \_\_\_\_\_
32. Ziet niet in waarom hij/zij goede cijfers moet halen om een langetermijndoel te realiseren \_\_\_\_\_
33. Als hij/zij moet studeren en er iets leuks te doen is, vindt hij/zij het moeilijk om zichzelf te dwingen om te gaan studeren \_\_\_\_\_
- Totaalscore: \_\_\_\_\_

| Items | Executieve functie               |
|-------|----------------------------------|
| 1-3   | Reactie-inhibitie                |
| 4-6   | Werkgeheugen                     |
| 7-9   | Zelfregulatie van affect         |
| 10-12 | Volgehouden aandacht             |
| 13-15 | Taakinitiatie                    |
| 16-18 | Planning/prioritisering          |
| 19-21 | Organisatie                      |
| 22-24 | Timemanagement                   |
| 25-27 | Flexibiliteit                    |
| 28-30 | Metacognitie                     |
| 31-33 | Doelgericht doorzettingsvermogen |

Sterke executieve functies van het kind

Zwakke executieve functies van het kind

reactie-inhibitie (11)

time management (7)

flexibiliteit (3)

volgehouden aandacht (7)

taakinitiatie (6)

werkgeheugen

zelfregulatie

planning

## **Bijlage 9: Aandachtspunten MB (lijst voor in de groepsmap)**

### **Dagelijks:**

MB hoeft minder opdrachten te maken bij alle vakken. MB moet zich richten op opdrachten die aansluiten bij het lesdoel. Zorg dat je voor het geven van de les duidelijk hebt wat hij wel en niet moet doen.

Het rooster van de dag staat geprojecteerd op het digibord. Aan het begin van de ochtend, wordt het rooster besproken. Dingen die anders gaan, worden doorgesproken.

Van iedere les wordt duidelijk het begin en het eind aangegeven.

Aan het begin van de les wordt het doel van de les genoemd.

Geef aan op welke wijze de nieuwe informatie gekoppeld kan worden aan eerdere lessen.

Gebruik bij het zelfstandig werken de timetimer. Waarschuw kort voor het einde hoe lang er nog gewerkt kan worden.

Wanneer de klas aan het werk gaat, controleer je bij MB of de informatie is overgekomen en of hij weet wat hij moet doen. Bespreek met hem welke opdrachten hij moet doen. Geef aan waarom het belangrijk is om deze opdrachten te maken.

Geef tijdens het werken geregeld (positieve) feedback.

Mocht het zijn dat je tijdens het werken af moet wijken van het rooster, geef dit dan duidelijk aan. Vertel wat er verandert en waarom. Een voorbeeld:

We gaan nu eerst 10 minuten verder met rekenen omdat het nog niet gelukt was om het af te krijgen. Dit betekent dat taal 10 minuten later begint. De taallessen zal daardoor vandaag korter zijn. (of: met schrijven kunnen we daarom vandaag maar een halve bladzijde maken, etc)

## **Algemene aandachtspunten in de begeleiding:**

MB zit op een vaste plek die hij samen met de leerkracht heeft uitgekozen. MB blijft het hele jaar deze plek behouden.

Voor het maken van toetsen, krijgt MB meer tijd om ze te maken.

Bespreek Taaktijd met MB. Bepaal samen aan welke taak hij gaat werken en wat hij hierbij nodig heeft.

Werk bij het taaktijd met een beloningssysteem: bespreek aan het begin van de week welke opdrachten hij gaat maken. Lukt het hem om deze in 3x taaktijd af te krijgen, dan mag hij tijdens de laatste keer taaktijd werken aan een opdracht uit de techniektoren. Hiervoor mag hij 1 leerling uitkiezen om mee te doen.

Blijf rustig en geduldig.

Probeer door goed te kijken naar zijn houding en mimiek, problemen te voorkomen.

Wanneer MB gespannen raakt kan hij:

- Wiebelen op zijn stoel
- Zenuwachtig friemelen aan dingen op zijn tafel
- IJsberen
- Je aandacht blijven trekken / dwingend overkomen
- Zuchten en steunen
- Een duidelijke frons op zijn gezicht krijgen (zijn blik wordt 'donker')

