

# Puzzelen tot het past? Het kan!

Onderzoek naar de mogelijkheden van leerlingen met een autisme spectrum stoornis in het regulier onderwijs



**Marije van Dijk – van den Bovenkamp**  
**100816**  
**L4U**

Christelijke Hogeschool Ede  
Deeltijdopleiding leraar Basisonderwijs  
Afstudeerbegeleider: Drs. Jurriaan Steen  
Afstudeerjaar: 2012-2013



## INHOUDSOPGAVE

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Voorwoord                                                                                                | 4   |
| Inleiding                                                                                                | 6   |
| Hoofdstuk 1 – Autisme Spectrumstoornissen (ASS)                                                          | 8   |
| Wat zijn autisme spectrumstoornissen?                                                                    | 8   |
| Hoofdstuk 2 - Onderwijsbehoeften voor kinderen met ASS                                                   | 27  |
| Onderwijsbehoeften voor kinderen met ASS volgens de theorie                                              | 27  |
| Overlap tussen onderwijsbehoeften en de gebieden waarop problemen ontstaan door ASS                      | 39  |
| Hoofdstuk 3 – Leerling met extra zorg in het regulier en speciaal onderwijs.                             | 42  |
| Ontstaan van onze huidige onderwijssituatie                                                              | 42  |
| Verwachte situatie na invoering van Passend Onderwijs                                                    | 47  |
| Hoofdstuk 4 - Onderzoek en uitkomsten                                                                    | 57  |
| Afname vragenlijsten                                                                                     | 57  |
| Uitkomsten                                                                                               | 58  |
| Hoofdstuk 5 - conclusies m.b.t. lesgeven aan leerlingen met autisme volgens de literatuur en de praktijk | 64  |
| Hoofdstuk 6 - Aanbevelingen voor het bestuur van SKOVV                                                   | 70  |
| Leerkracht                                                                                               | 70  |
| Leerling                                                                                                 | 71  |
| Leeromgeving                                                                                             | 72  |
| Passend Onderwijs                                                                                        | 72  |
| Nawoord                                                                                                  | 75  |
| Bijlagen                                                                                                 | 78  |
| Bijlage 1 - kenmerken van Autistisch spectrum stoornissen volgens de DSM-IV.                             | 78  |
| Bijlage 2 – vragenlijst leerling met autisme                                                             | 83  |
| Bijlage 3 – vragenlijst leerling met autisme (printversie regulier onderwijs)                            | 85  |
| Bijlage 4 – vragenlijst leerling zonder autisme                                                          | 88  |
| Bijlage 5 – vragenlijst leerkrachten                                                                     | 91  |
| Bijlage 6 – overige resultaat tabellen                                                                   | 95  |
| Bijlage 7 – artikel volkskrant over sluiting autisme scholen                                             | 100 |
| Literatuurlijst                                                                                          | 102 |
| Boeken                                                                                                   | 102 |
| Websites                                                                                                 | 102 |
| Overige bronnen                                                                                          | 103 |



## VOORWOORD

Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften. Ze hebben mijn aandacht vanaf het moment dat ik ‘per ongeluk’ op de opleiding HBO Pedagogiek terecht kwam. Na uitgeloot te zijn voor mijn eerste studiekeuze Logopedie kwam ik hier terecht en ik vond het er zo leuk dat ik nooit meer weg ben gegaan. Gedurende deze studie groeide ik toe naar het onderwijs. Ik had vooraf namelijk bepaald dat ik ‘NOOIT’ mijn moeder (en later ook zus) achterna zou gaan. Ik zou het anders doen. Wel met kinderen werken, maar niet in het onderwijs.

De praktijk bleek anders. Mijn weg er naar toe is anders gelopen. Niet direct naar de Pabo, maar via uitloting, naar HBO Pedagogiek, naar uiteindelijk bijna al mijn stages in het onderwijs en in mijn werken toch ook in het onderwijs belanden. Wel het speciaal onderwijs natuurlijk. Want daar vond ik mijn leerlingen met speciale onderwijsbehoeften! Toch had ik het gevoel dat ik hen didactisch niet kon geven wat ik wilde. Gevolg; op zoek naar een passende opleiding om dit gat te vullen. Dat werd (ook weer met een omweg) de Pabo. Dit klinkt allemaal als erg ‘per ongeluk’, maar als ik zelf terug kijk is het vooral een periode geweest met het ontdekken van wat ik echt wil uit een combinatie van studie, praktijkervaringen en het opdoen van levenservaring.

Om terug te komen op mijn voorliefde voor leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, ook binnen de Pabo is deze gebleven. Ik heb ernaast veel in het speciaal onderwijs gewerkt, waar ik op basis van mijn Pedagogiek al de kans kreeg. Dit maakte dat ik ook de kans kreeg om te kijken tussen alle varianten leerlingen, stoornissen die ze hebben, hoe ze er mee omgaan en van welke speciale onderwijsbehoeften ze de kansen krijgen om te groeien.

Dit totaalplaatje maakt, dat ik op het punt dat ik moest gaan denken over een scriptie het bijna direct wist. Ik wil wat met deze kinderen! En dan met een groep die naar mijn mening in het ‘vergeet’ hoekje wordt geduwd, omdat ze lang niet altijd opvallen; de leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS). Veel van hen zijn namelijk wel slim, of hebben internaliserende problematiek. Zolang de resultaten dan wel goed zijn, valt een leerling niet op. Alles wat dwars zit wordt immers binnen gehouden en komt er vaak alleen thuis uit! Want daar zijn ze veilig en vertrouwd. Na dit in meerdere situaties te hebben meegemaakt, na ook de extremere uitingsvormen te hebben ervaren in het speciaal onderwijs, is mijn liefde voor deze doelgroep geboren.

Naast mijn groei, waren er ook de ontwikkelingen in economie en maatschappij. De crisis kwam en raakte iedereen. Zoals vaak helaas ook extra de kwetsbare groepen en de basis van iedereen; Zorg en onderwijs. Passend onderwijs moet er komen. Veel draait om geld, al is de achterliggende gedachte; ‘het minder in hokjes stoppen van leerlingen en hen laten integreren in het reguliere onderwijs’, een mooi idee. De vraag is of dit in de praktijk altijd haalbaar is.

Met deze scriptie, dit onderzoek, wil ik voor mijn voorkeursdoelgroep kijken welke onderwijsbehoeften zij hebben. En daarbij, van zowel leerlingen zelf als leerkrachten uit het regulier en speciaal onderwijs, horen wat zij denken dat deze leerlingen nodig hebben en of dit haalbaar is. Vooral dat laatste zal erg persoonlijk zijn en ook per school en leerkracht verschillen. Toch wil ik hier wel met de nodige aandacht en empathie onderzoek naar gaan doen en voorzichtig zijn in het trekken van conclusies.

Want te verwachten valt met het Passend Onderwijs; leerlingen met ASS zullen eerder in het regulier onderwijs moeten blijven of er in de toekomst misschien zelfs naar terugkeren. En hoeveel weten we eigenlijk van deze Autistisch spectrum stoornissen en de leerlingen die hier mee om moeten leren gaan? Ze vallen niet altijd direct op, maar dat is geen reden om ze niet te zien. Juist niet, omdat ik bij hen kansen zie om hen juist WEL te laten slagen in het regulier onderwijs en hen op die manier ook weerbaarder en beter voorbereidt de verdere maatschappij in te sturen.

*Marije van Dijk – van den Bovenkamp*

100816

L4U

## INLEIDING

Leerlingen hebben onderwijsbehoeften. En deze zijn voor leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum anders dan voor leerlingen die dat niet hebben. Verschillen die ontstaan door bijvoorbeeld de andere prikkelverwerking die zij hebben of de problemen die zij ervaren in het krijgen van overzicht in een situatie. Bovendien worden deze onderwijsbehoeften wel door de leerling gevraagd, maar is tegelijk ook de vraag of een school en/of leerkracht hier wel aan kan voldoen?

Allereerst is belangrijk om te weten dat leerlingen er niet voor kiezen om onderwijsbehoeften te hebben. Dat is een gegeven. Daarom hebben alle leerlingen onderwijsbehoeften. Bij leerlingen met een stoornis, is deze stoornis en het gedrag wat hier uit voortkomt van grote invloed op de onderwijsbehoeften. Deze zijn hierdoor vaak anders dan die leerlingen zonder stoornis hebben. Kinderen met ASS kunnen vaak niet anders in gedrag, tenzij de omgeving en de eigen vaardigheden zo wordt aangepast dat ze in staat zijn het gedrag te veranderen. Ook de omgeving waarin zij zich bevinden, bepaalt veel wat betreft de uitingvormen van de behoeften en het gedrag.

Met de huidige ontwikkelingen richting Passend Onderwijs, zal in de praktijk steeds meer blijken dat leerlingen die voorheen naar het cluster 4 onderwijs waren gegaan of daar waren gebleven, nu op de reguliere basisscholen terechtkomen. Hier hebben de leerkrachten minder ervaring met dit soort leerlingen en er ook niet specifiek voor gekozen, wat op het cluster 4 onderwijs wel het geval is.

Om te zorgen dat de genoemde situaties toch een succesverhaal worden, is het doel van deze scriptie middels onderzoek, te achterhalen wat deze leerlingen nodig hebben. Dit zal gebeuren middels onderzoek naar de volgende probleemstelling;

*“Aan welke onderwijsbehoeften, op de gebieden leeromgeving, leerkracht en leerling, moet worden voldaan om een leerling met een stoornis in het autistisch spectrum op het regulier basisonderwijs te behouden of terug te laten keren en deze tot een goed einde van groep 8 te begeleiden op emotioneel en cognitief (minimaal basiskerndoelen behaald) gebied?”*

Dit onderzoek zal bestaan uit een theoretisch kader, het maken van vragenlijsten naar aanleiding van het theoretisch kader en de probleemstelling. Deze vragenlijsten zullen afgenomen worden binnen het regulier en speciaal (cluster) onderwijs, bij zowel leerlingen als leerkrachten. Hierna zullen de uitkomsten in kaart worden gebracht en zullen er op basis van deze gegevens conclusies worden getrokken. Waar mogelijk worden deze conclusies ook direct omgezet in een praktisch bruikbaar document voor het regulier (en evt. ook speciaal) onderwijs.

Wat betreft het theoretisch kader zal vooral worden ingegaan op de Autisme spectrumstoornissen, (onderwijs)behoeften van deze leerlingen en een korte blik op de geschiedenis van het onderwijs tot de huidige situatie aan toe.



## HOOFDSTUK 1 – AUTISME SPECTRUMSTOORNISSEN (ASS)

### *Wat zijn autisme spectrumstoornissen?*

Autisme spectrumstoornissen (ASS), een verzamelnaam voor een groep pervasieve ontwikkelingsstoornissen. Een pervasieve ontwikkelingsstoornis is een stoornis waarbij mensen een stoornis hebben die op alle gebieden van de persoonlijkheid invloed heeft. Dit komt doordat de hersenen van deze personen de binnenkomende informatie op een andere manier verwerken. Hierdoor hebben kinderen /mensen<sup>1</sup> met ASS grote moeite om het geheel te overzien. Juist het aanbrengen van samenhang tussen alle deeltjes is het probleem.

Kinderen met ASS ervaren vooral problemen op het gebied van de sociale interactie, communiceren en de fantasie. Bij de geboorte is de stoornis meestal niet direct zichtbaar. Vaak wordt in de loop van de eerste drie levensjaren al ontdekt dat het kind anders is dan andere kinderen, maar dit kan ook pas later zijn, soms pas in de adolescentie.

Binnen deze groep vallen meerdere stoornissen. Dit zijn volgens de DSM-IV-TR;

1. De autistische stoornis (Autistic Disorder – AD), het kernautisme ook wel klassiek autisme genoemd.
2. Het syndroom van Asperger
3. PDD-NOS
4. MCDD
5. Het syndroom van Rett
6. Desintegratieve stoornis op de kinderleeftijd

Binnen dit verslag wordt ingegaan op het gehele spectrum aan stoornissen. Juist doordat er veel kenmerken zijn die overlappen en er binnen een specifieke stoornis juist ook weer veel individuele verschillen zijn. Opvallend is daarnaast, dat autistisch spectrum stoornissen meer voorkomen bij mannen dan bij vrouwen.

In de bijlage zijn van bovengenoemde stoornissen de kenmerken opgenomen volgens de DSM-IV. DSM-IV staat voor Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (afgekort tot DSM). Dit is een Amerikaans handboek voor diagnose en statistiek van psychische aandoeningen. Deze wordt in veel landen als standaard in de psychiatrische diagnostiek gebruikt. Zo ook in Nederland. Wij maken momenteel gebruik van de DSM-IV-TR. Deze is uit het jaar 2000.

Tegenwoordig spreken wij over de Autisme spectrumstoornissen alsof ze er altijd geweest zijn. Toch is dit niet het geval. Zo rond 1930 was er voor het eerst sprake van 'kinderschizofrenie'. Deze term omvatte meerdere uitingvormen van psychologische- en gedragsproblemen bij kinderen. Pas vanaf 1943 wordt er gesproken van autisme. Leo Kanner was hier de eerste in en hij sprak toen nog over "*early infantile autism*" (Wicks-Nelson, 2009), waarbij hij de term onderbouwde dat deze uitingvorm toch echt anders was dan de eerder omschreven casussen van schizofrenie. Hans Asperger volgde in 1944 met het syndroom van Asperger. In deze omschrijving was veel overlap te vinden met de casussen zoals door Kanner omschreven. In eerste instantie vielen de stoornissen die tegenwoordig vallen onder pervasieve ontwikkelingsstoornissen onder de noemer schizofrenie. Zeer geleidelijk is door onderzoek en veel casusstudie, welke startte met de genoemde onderzoeken van Leo Kanner en Hans Asperger, onderscheid tussen beiden gemaakt.

---

<sup>1</sup> Overall waar kinderen staat, kan ook mensen of leerlingen gelezen worden.

Belangrijk is te weten hoe vaak Autistisch Spectrum Stoornissen voorkomen.

*“Er is in Nederland geen onderzoek gedaan naar hoe vaak autisme voorkomt. In buitenlands onderzoek wordt de prevalentie van stoornissen in het autismespectrum gewoonlijk op 60 tot 100 per 10.000 mensen geschat. Omdat geen verschillen worden gevonden tussen etnische groepen of tussen groepen met een verschillende sociaal-economische status is er geen reden om aan te nemen dat de prevalentie in Nederland zou afwijken van het buitenland (Gezondheidsraad, 2009). Studies uit de jaren zeventig kwamen op een prevalentie van autisme van 2 tot 5 personen per 10.000. Tegenwoordig wordt dus uitgegaan van een hogere prevalentie. Die stijging kan grotendeels verklaard worden door de verruiming van de diagnostische criteria en de opname van Asperger en PDD-NOS in het autismespectrum, een betere onderkenning en een toegenomen bewustwording van autisme.” (NJI, 2011)*

Dit betekent dus dat de stoornissen in dit spectrum al jaren voorkomen, maar nu beter herkend en gediagnosticeerd worden. Het betekent ook dat gezien het aantal mensen dat een stoornis in dit spectrum heeft, een gemiddelde school van 250 leerlingen, zo'n 1 tot 3 leerlingen met een stoornis in dit spectrum zal hebben. Als leerkracht is de kans dus zeer groot dat je een dergelijke leerling gedurende je loopbaan tegen zal komen.

Om toch een duidelijker beeld te schetsen van deze stoornissen, een korte omschrijving, waarin vooral zichtbare gedragingen of uitingen naar voren komen. Deze omschrijvingen zijn ontstaan uit werken van M. Baard (2005, 2006) en Wick-Nelson (2009).

De volgorde waarop de varianten van autistische stoornissen gezet zijn, mag willekeurig lijken. Dit is echter de volgorde van veel voorkomend, naar minder tot weinig voorkomend. De genoemde cijfers zijn afkomstig uit een onderzoek van professor Haveman. Dit is helaas geen onderzoek uit Nederland.

In Nederland is tot op heden nog geen prevalentie onderzoek gedaan. Op basis van epidemiologische studies uit het buitenland zijn percentages voor de 3 meest voorkomende varianten van Autismes bepaald (2001/2002). Aangezien autisme overal ter wereld in vergelijkbare mate voorkomt, is dit mogelijk.

Bij recenter onderzoek uit 2006 is gebleken dat het percentage mensen met autisme in Engeland nu op ongeveer 1% staat. Hier zijn verder geen cijfers bekend over een andere verdeling binnen de verschillende stoornissen in het autistisch spectrum dan die van 2001/2002. (NVA, 2006).

#### 1. Het syndroom van Asperger (0,38% van 0,58%)

Bij dit syndroom is er altijd sprake van een normale of hoge intelligentie. De taalontwikkeling van kinderen met Asperger verloopt normaal en ook hebben ze vaak een goed geheugen voor feiten en een goede woordenschat. Ondanks dat zijn er ook hier problemen in de communicatie. Juist door dit goede taalgebruik en de manier waarop ze het naar anderen uiten, komen ze over als 'ouwelijk en professorachtig'. Er is een enorme drang om zich aan regels te houden en ze hebben er veel moeite mee als anderen dit niet doen.

Op het moment dat zich moeilijke situaties voordoen, proberen ze dit middels praten te verbloemen. Door de sterk ontwikkelde woordenschat worden ze vaak overschat en worden veel problemen niet herkend. Ze lijken ook door de intelligentie beter te functioneren dan andere jongeren, maar dit is zoals gezegd slechts schijn. Ze hebben dezelfde problemen met communiceren, sociale interactie en het rekening houden met ideeën, gevoelens en belangstelling van anderen. Dit voelen ze niet aan. Hierbij gaan ze uit van zichzelf. Wat het voor hen zelfs nog extra moeilijk maakt is het feit dat ze door hun intelligentie vaak extra overtuigd zijn van bepaalde ideeën of gedachten en deze moeilijk los kunnen laten. Voeg hier meestal perfectionisme en/of het stellen van hoge eisen aan zichzelf toe en het is voor te stellen dat kinderen met het syndroom van Asperger net zo snel of soms zelfs nog eerder gefrustreerd en gespannen kunnen raken.

De meeste kinderen die de diagnose syndroom van Asperger krijgen, krijgen dit als ze ouder zijn dan 36 maanden. Dit past ook bij de kenmerken van deze stoornis. Bijna alle stoornissen binnen ASS komen meer voor bij mannen dan bij vrouwen, maar bij het syndroom van Asperger is dit zelfs in extreme vormen het geval en zijn vrouwen met dit syndroom zelfs uitzonderlijk.

## 2. Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (PDD-NOS) (0,12% van 0,58%)

Deze stoornis kan op alle intelligentieniveaus voor komen. *“PDD-NOS: dit is de afkorting van Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified, ofwel een pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anders omschreven.”* (Baarda, 2006). Dit is een restgroep binnen de Autisme Spectrumstoornissen. Om deze diagnose te krijgen, voldoen jongeren niet aan alle kenmerken van een van de andere autistische stoornissen of hebben de kenmerken in mindere mate. Hierdoor is er ook geen vaste leeftijd waarop deze stoornis ontdekt kan worden. Dat kunnen feitelijk alle leeftijden zijn. Deze kinderen hebben wel enkele kenmerken die op een andere manier naar voren komen dan bij de andere autistische stoornissen;

- vaak een vertraagde taalontwikkeling
- moeite met gesproken informatie, makkelijker in het verwerken van visuele informatie
- druk; last van concentratieproblemen, reageren en handelen impulsief. Dit gedrag komt vaak voort uit angsten en onvermogen. Hierbij zijn deze reacties ook altijd anders, zelfs als de situatie gelijk is aan een eerdere.
- Minder problemen met de sociale wereld dan andere kinderen met een autistische stoornis, al voelen ook zij meestal niet aan waarom bepaald gedrag ongewenst of niet juist is.
- Gedragsproblemen bij kinderen met PDD-NOS worden vaker gekenmerkt door agressie dan bij kinderen met het syndroom van Asperger.

## 3. Klassiek autisme(0.08% van 0.58%)

Een stoornis die op alle intelligentieniveaus voor kan komen. Deze stoornis kenmerkt zich door een extreem sociale isolatie, een gebrekkig gebruik van taal als communicatiemiddel. Een op de vier van deze kinderen leert nooit spreken. Dit kenmerk valt al vrij vroeg in de ontwikkeling op, waardoor de meeste kinderen al tussen de 0 en 36 maanden een eerste diagnose krijgen. Daarnaast hebben ze een sterke drang om continu hetzelfde te doen, een fascinatie voor bepaalde objecten of onderwerpen.

## 4. Multiple Complex Developmental Disorder ( MCDD)

*“De afkorting van Multiple Complex Developmental Disorder, ofwel meervoudige complexe ontwikkelingsstoornis”* (Baard, 2006). Deze stoornis werd in eerste instantie gezien als een restgroep nog binnen de PDD-NOS. Uit recent onderzoek blijkt echter dat het een aparte ontwikkelingsstoornis is die eigenlijk los staat van de Autisme Spectrumstoornissen. De kenmerken van deze stoornis komen niet volledig overeen met de criteria, om te vallen onder de diagnose ASS. De stoornis kan op alle intelligentieniveaus voor komen. Daarnaast zijn er drie belangrijke criteria die specifiek bij MCDD horen;

1. Probleem om belangrijke functies te reguleren; het kunnen beheersen van angst en agressie.
  2. Probleem in het denken; Het doorschieten in fantasieën, werkelijkheid en fantasie moeilijk tot niet kunnen onderscheiden, voorkomende stemmingswisselingen, gedachtegangen hebben die snel wisselen en moeilijk te volgen zijn.
  3. Probleem met sociale contacten en relaties; contacten uit de weg gaan of juist op een claimende manier contact leggen, vaak ook haat-liefde relaties hebben.
- Dit zijn dus niet zo zeer de problemen in de sociale interactie, maar in het reguleren van emoties en gedachten. Dat is een groot verschil met andere autisme spectrumstoornissen.

Opvallend bij kinderen met MCDD is ook de periode in de puberteit. Dit is voor hen een extra spannende fase, omdat er dan het gevaar bestaat om een psychose te ontwikkelen. Ze zijn ook vaker depressief en achterdochtig. Het risico op een psychose neemt weer af gedurende de volwassenheid.

In de praktijk blijkt ook dat veel kinderen stemmen in hun hoofd hebben en dat de stoornis zich kan ontwikkelen van MCDD naar schizofrenie. Alle genoemde redenen maken dat de stoornis voortaan geen restgroep meer is binnen de PDD-NOS, maar een ernstige, op zichzelf staande stoornis.

#### 5. Het syndroom van Rett

Bij dit syndroom is het erg opvallend dat functies die in de eerste maanden of jaren na de geboorte wel aanwezig waren, in de loop der tijd verloren gaan. Door dit wegvallen van functies, worden veel diagnoses bij kinderen tussen de 5 en 30 maanden gesteld. Vaak is er ook sprake van een verstandelijke handicap. De kinderen met dit syndroom hebben extreem veel moeite met communiceren, zelfs in verhouding tot andere varianten van ASS. Dit syndroom komt in verhouding tot de andere stoornissen weinig voor, maar tegelijk is dat de enige variant binnen het autistisch spectrum dat vooral voorkomt bij vrouwen. Hier hoort ook bij dat er een zeker risico is op een beroerte en dat daarnaast een van de kenmerken ook de ontwikkeling van het hoofd is (Wicks-Nelson, 2009).

#### 6. Desintegratieve stoornis op de kinderleeftijd

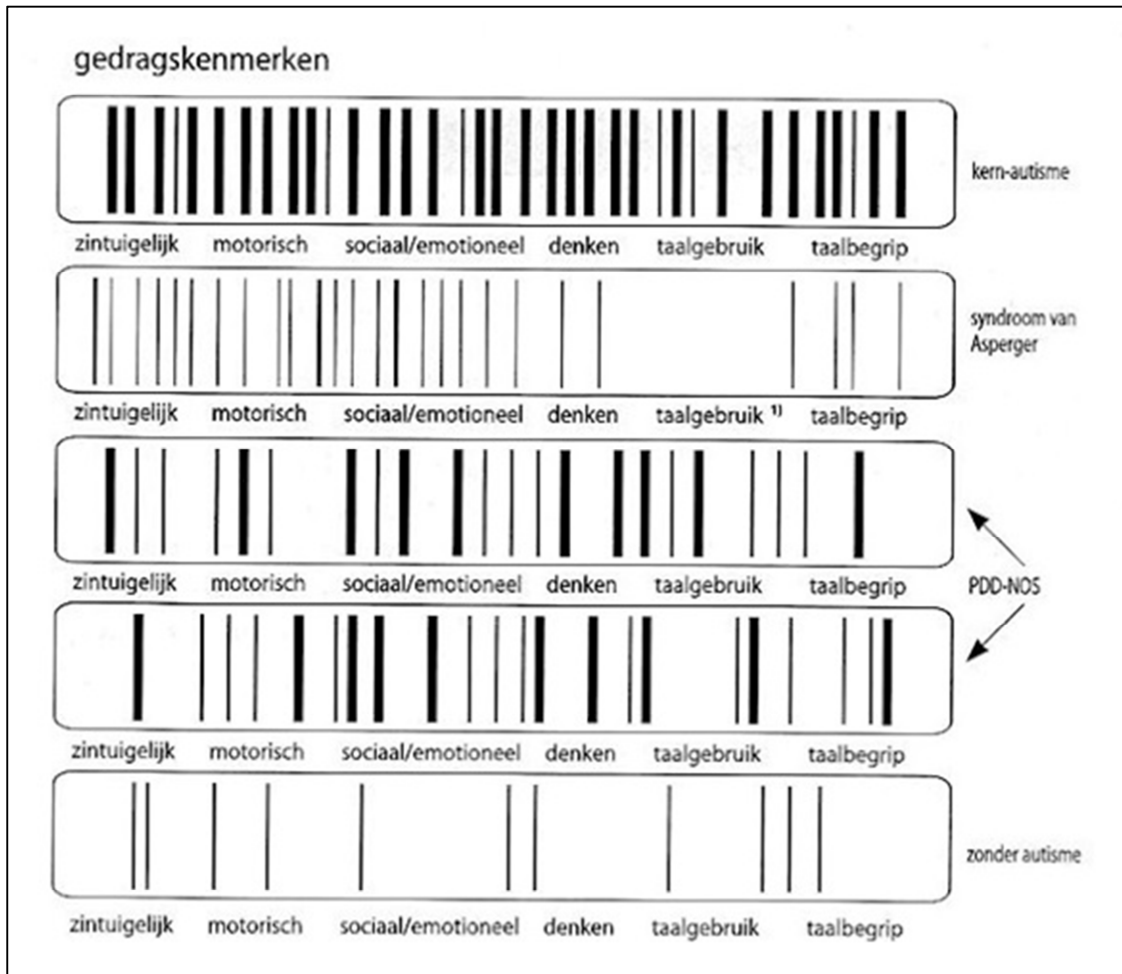
Bij dit syndroom is er vaak sprake van een verstandelijke handicap. Functies die in de eerste maanden of jaren na de geboorte wel aanwezig waren, gaan in de loop der tijd verloren. Hierdoor wordt de diagnose ook altijd pas gesteld vanaf 24 maanden oud. Uiteindelijk krijgen deze kinderen veel moeite met communiceren en sociale interactie. Ook is er veel kans op beroertes.

Deze variant binnen het ASS lijkt erg op het syndroom van Rett. Belangrijke verschillen zijn;

- de leeftijd waarop de diagnose kan worden gesteld
- het feit dat Rett vooral bij vrouwen voorkomt en deze desintegratieve stoornis vooral bij mannen
- bij deze stoornis zijn de sociale vaardigheden zeer minimaal, terwijl deze bij het syndroom van Rett afhankelijk zijn van de leeftijd.
- het risico op beroertes is bij de desintegratieve stoornis net wat kleiner dan bij het syndroom van Rett
- Deze stoornis heeft niet als kenmerk dat het vaker in de familie voor komt.

Uit deze omschrijvingen blijkt dat er sprake is van veel overlap in kenmerken tussen de verschillende stoornissen uit de autisme spectrumgroep. De stoornissen worden nu gediagnosticeerd met behulp van de DSM-IV. Vanaf mei 2013 wordt de DSM-IV vervangen door de DSM-V. Dit heeft voor deze groep stoornissen het gevolg dat de stoornissen niet meer als afzonderlijke stoornissen worden gezien, maar alles onder de noemer Autisme Spectrum Stoornis (ASS) komt te vallen. Op deze manier passen de gemeenschappelijke kenmerken van deze stoornissen beter bij de kennis die hier tot op heden over beschikbaar is. Bedoeling is om hier met deze scriptie dan ook op aan te sluiten. Zeker omdat er op scholen die zich specialiseren op leerlingen met ASS reeds op deze manier wordt gewerkt. Daar is in de praktijk namelijk gebleken dat de verschillen tussen de stoornissen niet zo zeer van belang zijn, als wel de verschillen tussen de leerlingen onderling als persoon. Iedere stoornis geeft wel een basis om uit te beginnen, maar tegelijk blijkt dat iedere leerling met ASS zo anders is, dat deze een 'aangepak op maat' nodig heeft.

Als je de stoornis namelijk om zou zetten in een “streepjescode” valt op dat zelfs onder dezelfde noemer toch verschillen bestaan over de gebieden van problemen en vooral de mate waarin.



1) oppervlakkig gezien perfecte uitdrukkingsvaardigheid volgens Gilberg en Gilber (1998)

De oorzaak van ASS werd in het verleden gezocht in een kille opvoeding, mishandeling of verwaarlozing. Inmiddels is gebleken dat de oorzaak echter in de werking van de hersenen ligt en waarschijnlijk neurobiologisch is. Van erfelijkheid is ook sprake. Verschillende stoornissen uit de ASS komen vaak voor in een familie. Denk hierbij vooral aan de varianten klassiek autisme en het syndroom van Asperger. ASS is nog niet via medisch onderzoek vast te stellen. Wel kunnen tests op neurobiologisch gebied de observaties ondersteunen. Het is echter nog niet voldoende onderzocht en vastgelegd om ASS middels medisch onderzoek vast te kunnen stellen. Tot op heden is men afhankelijk van observaties van de gehele directe omgeving van het kind. ASS is ook niet met medicijnen te genezen. Het is een stoornis waarbij medicatie wel kan ondersteunen om er op een betere manier mee om te gaan en beter staande te blijven in de maatschappij. Zie ook de toelichting hierop bij de problemen die zich voordoen en welke behandelingen mogelijk zijn.

Om de diagnose ASS of specifieker te krijgen, gaat men een lange weg. Men is hier namelijk voor afhankelijk van observatie door mensen uit de directe omgeving van het kind.

Als uiteindelijk alle gegevens zijn verzameld en een totaal beeld van het kind is ontstaan, kan de diagnose alleen door een gespecialiseerd kinderarts, kinderpsychiater of gezondheidszorgpsycholoog worden gesteld.

Door al het onderzoek dat naar ASS wordt gedaan, is men tegenwoordig in staat om steeds vroeger de diagnose te stellen. Dit lukt nu soms zelfs voor het tweede levensjaar. Dit is wel belangrijk voor zowel kind als omgeving, om zo te zorgen dat er al vroeg begrip, inzicht en begeleiding komt voor het omgaan met deze stoornis. Zowel voor het kind zelf als diens ouders en verdere directe omgeving. Dat moet dan ook de reden zijn om een diagnose te laten stellen; het verkrijgen van handelingsadviezen voor alle betrokkenen en situaties rondom het kind.

Belangrijk is het wel om toch voorzichtig te blijven. Zoals hierboven al gebleken is, overlappen veel kenmerken van de verschillende ASS stoornissen en zijn er ook veel overlappingen met andere stoornissen. Het risico bij een vroege diagnose is dan ook nog steeds dat er sprake is van meerdere of onjuiste diagnoses.

### *Gebieden waarop problemen ontstaan door een stoornis binnen ASS*

Zoals uit de omschrijving van ASS en de individuele stoornissen is gebleken, ontstaan er vooral problemen op de gebieden communicatie, sociale interactie en fantasie. Men spreekt ook wel van de autisme driehoek ofwel 'Autism's Triad' (Wicks-Nelson, 2009). Hierbij is er soms wel discussie over het derde onderdeel. Sommigen hebben het dan over de fantasie, anderen juist over het kenmerkende, herhalende en zeer beperkte gedrag en interessegebied dat mensen met ASS laten zien. Hoe dan ook zijn beide probleemgevallen binnen ASS aanwezig en hangen ze vaak ook samen.

Met betrekking tot de communicatie hebben kinderen met ASS zowel moeilijkheden met de verbale als de non-verbale communicatie. Hier hoort ook de problematische taalontwikkeling bij. Als deze al op gang komt en kinderen leren spreken, dan is deze ontwikkeling vertraagd en niet volgens de 'normale' waarden en snelheid. Tevens blijven veel kinderen anderen aanspreken met ik of mij en zichzelf juist als hij, zij, jullie of jij.

Binnen de sociale interactie liggen veel problemen bij het uiten van emoties en het herkennen hiervan. Dit is moeilijk voor mensen met ASS. Doordat ze deze problemen zelf vaak niet kunnen aangeven of uiten, resulteert dit vaak in ongewenst of moeilijk gedrag. Ook weten ze niet goed hoe ze emoties bij anderen kunnen herkennen of hoe deze ontstaan. Dit komt o.a. doordat kinderen met autisme ook gezichten in stukjes zien en binnen krijgen en er hierdoor anders mee omgaan. Ze focussen zich vaak op een van de onderdelen en dat is meestal een ander onderdeel dan de kinderen zonder autisme doen.

Er ligt dan focus op bijvoorbeeld de mond in plaats van de ogen (Wicks-Nelson, 2009, Baarda, 2005). Baarda (2005, p. 24) geeft een voorbeeld waar veel van dit gedrag uit blijkt;

*"Sabine en Vera, zussen van Luuk;*

*We merken er zelf niet zo heel veel van. Nu is hij natuurlijk wel het nakomertje, maar Luuk is gewoon altijd zo geweest voor ons. En hij wordt steeds makkelijker.*

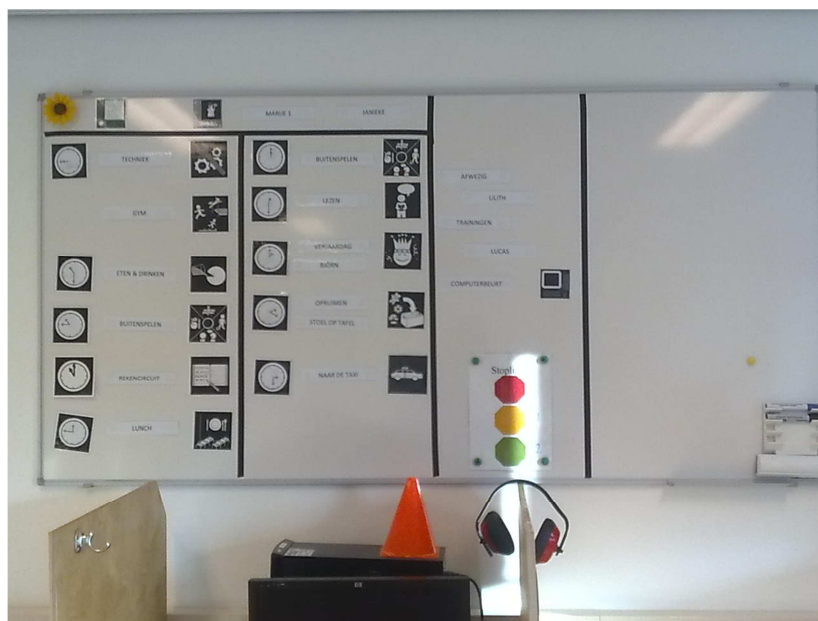
*Je staat er niet echt bij stil. Je merkt pas dat hij anders is als je andere jongens van zijn leeftijd ziet, of als iemand anders hem raar vindt. Als je bijvoorbeeld voor het eerst iemand over de vloer hebt en Luuk vindt hem lief, dan springt hij bij hem op schoot en geeft hem kusjes. En dan schaam je je daar wel eens voor.*

*Onze vrienden en vriendinnen weten allemaal hoe hij is en ze vinden hem een lief kind, maar in het begin hadden ze wel zoiets van: wat is dit? Dat is logisch, want hij is zoals hij is, direct bij het eerste contact. Dus het moeilijkst is de buitenwereld.*

*Als ik thuis zeg dat ik iemands haar niet zo leuk vind, zegt hij de eerstvolgende keer tegen die persoon: 'Weet je wat mijn zus zei? Ze zei dat ze je haar niet leuk vond.' Je moet dus in je achterhoofd houden, dat alles wat jij zegt waar hij bij is, diegene dat ook te horen krijgt. Dat heeft ons als gezin veranderd, want hier wordt dus weinig geroddeld..."*

Met betrekking tot het derde punt in de triade, zijn er allereerst de kenmerkende gedragingen en beperkte interesses. Dit uit zich in herhalende bewegingen, bijvoorbeeld wiegen of in de handen klappen. Ook op de tenen lopen is een veel voorkomend kenmerk van ASS. Daarnaast hebben ze vaak ook beperkte interesses en kunnen ze helemaal gefascineerd zijn door alles met cijfers, of juist de onderwaterwereld. Een kind verdiept zich hier dan helemaal in, wil er alles over weten en is dan moeilijk tot niet in staat met iets anders bezig te zijn. Ze kunnen zich ook niet voorstellen dat een ander het niet interessant vindt of een keer over iets anders wil praten. Hier kunnen ze erg star in zijn.

Tot slot is het zo dat hier ook het herhalen van routines en gelijk houden van routines en omgeving erbij hoort. Een kind kan helemaal van slag zijn als een routine niet gelijk wordt uitgevoerd, al lijkt dit op het oog wel zo. Voorbeeld uit de eigen praktijk van van Dijk – van den Bovenkamp (2012); *‘Iedere ochtend wordt de dag doorgenomen met behulp van het picto-bord. (zie afbeelding voor een voorbeeld) Hierop staat de planning van de dag. Eerst de tijd, dan de naam van het vak en vervolgens het pictogram van het vak erachter. Op dat moment nog geen probleem. Tot we bij het onderdeel taal kwamen. Een leerling wordt daarbij helemaal boos als hij zijn spullen krijgt en weigert te werken. Dit loopt uit op een hele discussie en veel boosheid, voor eruit komt wat de reden is. Het blijkt dat het pictogram achter het woord taal, het pictogram van spelling is. Hierdoor kloppen de boeken die hij krijgt niet en weigert hij te werken. Het is immers niet wat er op het bord staat’.* Dit kan al voor paniek en onduidelijkheid zorgen en ongewenst gedrag oproepen. Kinderen kunnen immers niet altijd aangeven wat er dan niet klopt. Dat geldt ook voor het veranderen van de omgeving. Als bijvoorbeeld bij thuiskomst ineens de bank tegen een andere muur staat, kan dit al onrust geven.



**2) Voorbeeld van een planbord met pictogrammen (picto-bord) zoals in de praktijk gebruikt wordt.**

Het punt fantasie hoort hier voor een deel ook bij. Sowieso is fantasie een lastige. Je moet iets voorstellen in je gedachten, maar het is er in het echt niet. Het gaat hier dus meer om voorstellingsvermogen dan fantasie. Dat is moeilijk voor kinderen met ASS. Zij nemen taal en de omgeving letterlijk. De dingen zijn zoals je ziet en zegt. En als je iets zegt wat je bedacht hebt, dan is dit dus zo en kan het niet ineens niet bestaan. Je hebt het toch gezegd, dan wil ik het zien ook. Dit zal nog versterkt worden als het niet over de eigen interesses gaat. Dan is het ook nog eens niet interessant en kan het helemaal voor verwarring zorgen of kinderen haken af en beginnen over de eigen interesses. Op die manier hangt het dus deels samen met het hebben van de beperkte interesses.

Naast deze triade zijn er ook problemen op het gebied van de sensorische perceptie en motorische vaardigheden (Notbohm en Zysk, 2008).

De sensorische perceptie is een gebied dat door veel behandelaars van ASS wordt gezien als onderdeel 'dat wel even wordt meegenomen, naast de hoofdzaken van de behandeling'. Dat kan veel praktijk- of ervaringsdeskundigen erg woedend maken (Notbohm en Zysk, 2008). Dit is namelijk een van de gebieden waarop een goede behandeling juist veel resultaat kan geven! Sommige kinderen zijn overgevoelig voor alles wat ze zien, horen, voelen, ruiken of proeven. Iedere minuut kan dan een strijd tegen onwelkome prikkels zijn. Zelfs plaats en houding in een ruimte of gevoel voor evenwicht kan hier van invloed op zijn. Tegelijk zijn er ook mensen die juist veel te weinig zintuigelijke prikkels ontvangen en daardoor continu op een harde manier geprikkeld moeten worden. Anders merken ze er niets van.

Tot slot zijn er ook gevallen bekend van mensen waar maar van 1 zintuig tegelijk informatie kan worden verwerkt. Alleen het idee al dat je alleen kan zien óf kan horen óf kan ruiken, zal voor veel mensen de wereld direct een stuk onoverzichtelijker maken, dus meer begrip voor kinderen met ASS opleveren.

Ter illustratie hoe groot de invloed van de sensorische perceptie is een praktijkvoorbeeld van Notbohm (2008, p. 15);

*'Mijn sensorische perceptie is in de war. Dat betekent dat alles wat ik de hele dag door zie, hoor, ruik, proef en aanraak en die jou niet eens zouden opvallen, mij gewoon pijn kunnen doen. De omgeving waarin ik moet leven, lijkt wel vijandig. Ik kan dan wel teruggetrokken of opstandig op jou overkomen, maar in werkelijkheid probeer ik me alleen maar te verdedigen. Ik zal je vertellen waarom een doodgewoon bezoekje aan de supermarkt al een hel voor me kan zijn.*

*Mijn gehoor is hypergevoelig. Er staan tientallen mensen door elkaar te praten, uit de luidsprekers schallen de speciale aanbiedingen, overal klinkt achtergrondmuziek, kassa's bellen en piepen en ergens draait een koffiemolen. De snijmachine snijdt snerpand vleeswaren in plakjes, er huult een baby, karretjes botsen tegen elkaar, de tl-verlichting zoemt. Mijn hersenen kunnen dit allemaal niet uit elkaar houden en worden compleet overladen!*

*Mijn reukvermogen is overgevoelig. De vis in de koeling is niet helemaal vers meer, die vent die naast ons staat is vanmorgen niet onder de douche geweest, bij de vleeswarenafdeling worden plakjes van een nieuwe soort worst uitgedeeld, de baby in de rij voor ons heeft een vieze luier, tussen de schappen is een pot augurken kapot gevallen en dat zijn ze met schoonmaakmiddel aan het opruimen. Ik kan hier geen touw aan vastknopen, ik ben gewoon misselijk!*

*Omdat ik erg visueel ingesteld ben, is mijn gezichtszintuig het eerste zintuig dat overbelast raakt. Het tl-licht is veel te schel, de hele winkel trilt en het doet pijn aan mijn ogen. Soms weerkaatst dat trillende licht van alle kanten en raakt alles wat ik zie verstoord. Het is net of de ruimte om me heen de hele tijd veranderd. Er komt licht door de ramen, er zijn te veel dingen om me heen om nog iets scherp te kunnen zien (misschien kan ik dat compenseren met een 'tunnelvisie'), draaiende ventilatoren aan het plafond, constant bewegende mensen. Dit alles heeft ook effect op mijn evenwichtsgevoel zodat ik denk dat ik omval, en op mijn proprioceptieve zintuig zodat ik niet eens meer weet waar ik me precies in de ruimte bevind.'*

Naast deze sensorische perceptie, heeft dit ook invloed op de motorische vaardigheden. Zoals in de triade al omschreven, zijn er veel typerende en repeterende bewegingen aanwezig. De overprikkeling van de zintuigen heeft hier ook nog invloed op. Dit kan tot gevolg hebben dat iemand de structuur van bijvoorbeeld sommige soorten voedsel in zijn mond als zodanig onprettig ervaart, dat deze persoon er niet op kan en durft te kauwen.

Tegelijk is het goed om door motorische vaardigheden te stimuleren, daarmee ook de sensorische perceptie te beïnvloeden. Veel kinderen met ASS zullen het erg leuk vinden om bijvoorbeeld de leerkracht te helpen door de boeken te dragen en uit te delen. Dat lijkt voor ons een erg normale bezigheid, maar door de inspanning die hiervoor nodig is (een stapel boeken is groot / log en vaak zwaar) bereiken de signalen daadwerkelijk de hersenen en kan deze input verwerkt worden.

Zo zijn er ook allerlei oefeningen om de fijne motoriek te stimuleren. Deze helpen een kind vooral om beter om te gaan met de wereld van alledag, bijv. met aankleden. Als hier al vroeg mee begonnen wordt gaat het lichaam ook een verband leggen tussen een prikkel en een functie. Dat 'hoort' dan zo en dit scheelt weer in de verwerking van een prikkel.

Het stimuleren van de grove motoriek zorgt vooral voor meer rust en kalmte bij stress of angst. Tegelijk kan het ook een kind juist stimuleren dat te rustig of ongevoelig is voor sommige prikkels. Dit betekent dat bij lessen bewegingsonderwijs met de beide mogelijkheden rekening moet worden gehouden. Vaak is het zo dat een kind steeds op dezelfde manier zal reageren op deze oefeningen. Toch zijn er ook leerlingen die wisselend reageren, afhankelijk van de hoeveelheid prikkels die ze tot op dat moment ontvangen hebben. Dit betekent dat een leerkracht bewegingsonderwijs of de eigen leerkracht die dit geeft, op de kleinste signalen gericht moet zijn.

Een kind stimuleren om mee te doen is goed, maar als een kind met ASS gedwongen wordt mee te doen terwijl het door niet mee te willen doen aangeeft dat het te veel prikkels krijgt, kan dit escaleren in bijvoorbeeld een woede-uitbarsting.

Belangrijk is dus dat de leerkracht kijkt of een kind reageert uit een positieve reactie op prikkels (wordt rustiger, kalmer) of een negatieve reactie. Bij deze laatste is het ook nog zo dat het voor het eerst ervaren van prikkels uit ongevoeligheid, ook angst kan ontstaan. Dan is het dus geen overprikkeld raken, maar een nieuwe sensatie. Dat kan ook woede / angst oproepen. Hiervoor is het dus van belang telkens te blijven kijken, observeren en proberen.

Vaak is er ook sprake van een sterke discrepantie tussen verschillende gebieden in de intelligentie en hebben deze mensen last van angsten. Kinderen met autisme houden alles het liefste bij hetzelfde en hangen dus sterk aan gewoontes en routines. Veranderen of plotseling afwijken hiervan geeft dan ook angsten en kan onzeker maken. Het ontnemt dan het gevoel van veiligheid wat er was door de routine. Om dit op te vangen is het van belang om veranderingen op tijd voor te bereiden en aan te kondigen, hoe klein en onbelangrijk ze voor ons ook mogen lijken. Dit ondersteunt dus sterk de eerder genoemde behoefte aan herhaling en beperking van interesses. Die zijn immers bekend en veilig.

In veel gevallen zorgen deze angsten ook voor slaapproblemen. Kinderen durven niet te gaan slapen, maar waar ze bang voor zijn is dan vaak niet te achterhalen. Wat sowieso mee kan tellen is het feit dat een kind overdag veel indrukken te verwerken krijgt en aangezien dit een van de problemen is voor kinderen met ASS, kunnen de slaapproblemen uiting geven aan het feit dat ze deze indrukken niet of moeilijk verwerkt krijgen.

Zoals hierboven blijkt, kan een discrepantie tussen de verschillende gebieden in de intelligentie bijdragen aan het hebben van angsten. Tegelijk kan deze discrepantie ook zorgen dat een kind er op een specifiek gebied uitschiet (Wicks-Nelson, 2009).

Dit kan zijn in vergelijking tot de algehele intelligentie van een kind. Bijvoorbeeld dat een kind een laag IQ heeft, maar met rekenen een veel hoger niveau bereikt.

Het kan ook zijn dat het wordt vergeleken met de gemiddelde ontwikkeling die bij de leeftijd van het kind hoort. Goed voorbeeld daarvan is de mate waarin kinderen met het syndroom van Asperger taalsterk zijn. Dit niveau is altijd hoger dan verwacht wordt op basis van de leeftijd.

Tot slot is er een gebied waar problemen door ontstaan, waar veel ouders en (professionele) verzorgers zich niet bewust van zullen zijn; het is nodig om onvoorwaardelijk van een kind met ASS te houden.

Alleen dan geven we een kind de kans om binnen zijn mogelijkheden, zijn eigen persoonlijkheid en zijn eigen tijd (dus niet de tijd die wij bepalen of die als pedagogisch verantwoord wordt benoemd), volledig te ontwikkelen. Op het moment dat je zelf vol zit met 'wat als..', of 'als hij nou eens alleen maar..', rem je het kind. Je verwacht immers nog steeds dingen waar het kind niet aan kan voldoen. En dat wordt door hen gevoeld.

Ellen Notbohm (2008, p. 12); *'Een kind dat zich onvoorwaardelijk geaccepteerd voelt en aanvoelt dat de volwassenen om hem heen er echt in geloven dat hij 'het kan', heeft een grote kans om die gelukkige, goed in de maatschappij functionerende volwassene te worden die we altijd hebben gehoopt en gedroomd.'*

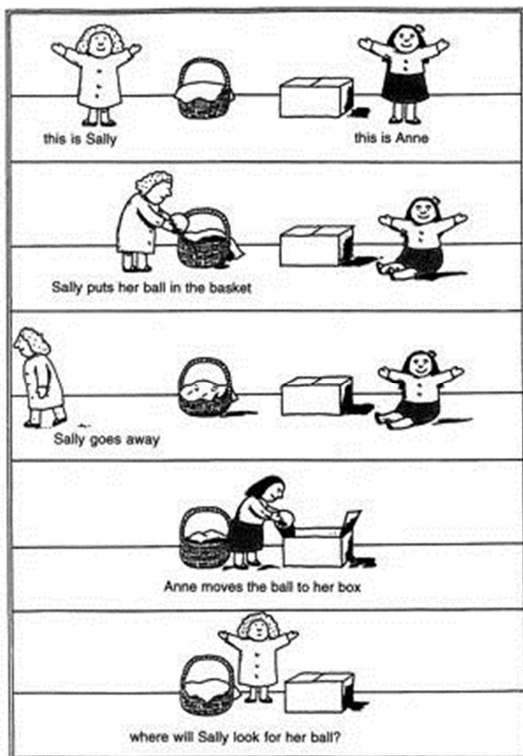
Dit laatste punt is misschien nog wel het moeilijkste. Want hiervoor is acceptatie van de ouders nodig. Dat het een kind met ASS is en dat het kind is zoals het is, ondanks zo vele adviezen en mogelijke oplossingen en aanpassingen. Ellen Notbohm (2008, p. 12); *'Kinderen met ASS zijn zeer verschillend. Het autisme uit zich bij ieder kind weer net even anders. Dat maakt het leven en omgaan met deze unieke kinderen boeiend, maar ook ingewikkeld. Kinderen met ASS vragen van hun omgeving een aanpak op maat. Ouders en leerkrachten moeten als het ware als detectives op zoek gaan naar oorzaken van bepaald gedrag en vervolgens naar oplossingen en aanpassingen van het kind. Dat op zoek gaan naar aanpassingen vraagt veel kennis, tijd, creativiteit en vooral veel energie!'*



## Onderliggende cognitieve oorzaken van ASS

Uit de omschreven problemen blijkt dat de oorzaken van problemen die uit ASS voorkomen, vooral liggen in het anders verwerken van alle informatie die een mens via zijn zintuigen binnenkrijgt. Uit onderzoek is gebleken dat er een aantal cognitieve processen zijn die in het brein van kinderen met ASS in mindere mate ontwikkeld zijn en die veel van de problemen binnen ASS veroorzaken. De belangrijkste 3 zijn de Theory of Mind (ToM), de zwakke centrale coherentie en de Executive Functioning Theory (executieve functies, EF). (Baard 2005, 2006 en Wicks-Nelson, 2009)

Theory of Mind (ToM) staat voor de vaardigheid om de psychologische toestand van een ander in te kunnen schatten, als ook van zichzelf. Op het moment dat iemand hier toe in staat is, betekent dit ook dat de link is gelegd tussen de psychische toestand en hoe een persoon zich gedraagt.



Met psychologische toestand wordt bedoeld dat men bij een ander kan inschatten welk verlangen, intentie, geloof of gevoel er op dat moment bij de andere persoon aanwezig is en van invloed is op diens handelen. Door bewust zijn van dit inzicht, wordt de communicatie met anderen hier op afgestemd. Bij kinderen zonder ASS ontwikkelt deze vaardigheid vanaf een jaar of 3-4 (eerste niveau van de vaardigheid, herkennen bij de ander) en zijn ze vanaf een jaar of 6 in staat om dit ook in ingewikkelder situaties in te zien (tweede niveau). Ze kunnen zich dan in anderen inleven en als het ware voor de ander 'denken of voelen'.

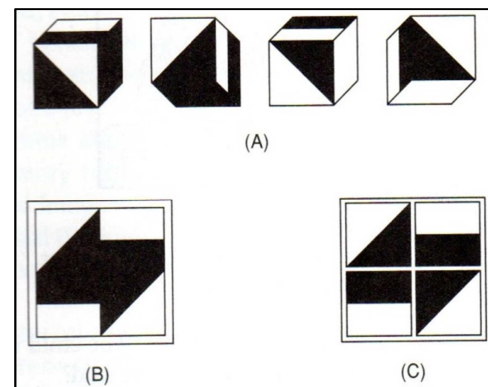
Kinderen met ASS hebben hier veel moeite mee. Veel kinderen halen in tests het eerste niveau al niet en een nog groter aantal haalt ook het tweede niveau niet. Een bekende test hiervoor is de Sally-Anne test. Voor de enkele kinderen die deze niveaus wel behalen, zijn er andere tests die nog een niveau verder gaan. (Wicks – Nelson 2009)

Daarnaast zijn / liggen er zoals gezegd ook oorzaken bij een zwakke centrale coherentie. Dit betekent dat de vaardigheid om binnenkomende informatie globaal en in samenhang met de context te verwerken, zwak ontwikkeld is. Mensen die geen ASS hebben, blijken in staat te zijn om alle losse onderdelen die zij aan informatie ontvangen, via verschillende zintuigen, samen te voegen tot 1 geheel. Mensen met ASS focussen zich zo sterk op de losse delen dat dit hen niet lukt.

Als voorbeeld;

Mensen zonder ASS ruiken een lucht van aarde, bladeren en lichte rottingsgeur. Ze zien bladeren en takken en voegen dit samen tot bomen. Deze losse elementen samen geven hen de informatie dat ze zich bevinden in een bos. Mensen met ASS zien in dit geval wel de losse elementen, takken, bladeren, maar kunnen dit al niet samenvoegen tot een bos. Ook de andere zintuigen geven alle stukjes los binnen, waardoor zij niet tot de conclusie kunnen komen dat zij in een bos zijn. (Wicks-Nelson 2009)

Dit is in veel gevallen erg lastig, maar gebleken is dat er ook situaties zijn waarin dit erg gunstig kan zijn. Als het bijvoorbeeld om ontwerpen of controleren van figuren of gegevens gaat. Bekend onderzoek is het onderzoek van Frith en Shah uit 1993 (Wicks-Nelson, 2009) waarbij blijkt dat mensen met ASS de blok-ontwerptest (onderdeel van de Wechsler intelligentietest) beter volbrengen. Dit is zowel vergeleken met de eigen cognitieve vaardigheden, als ook die van leeftijdsgenoten zonder ASS. De hulp die in de test wordt gegeven door het blokfiguur in stukjes te delen, hebben zij niet nodig en hebben geen invloed op de resultaten. Zie ook de afbeelding. (Baard 2005,2006 en Wick-Nelson, 2009)



Het derde gebied zijn de executieve functies, ofwel de Executive Functioning Theory (EF).

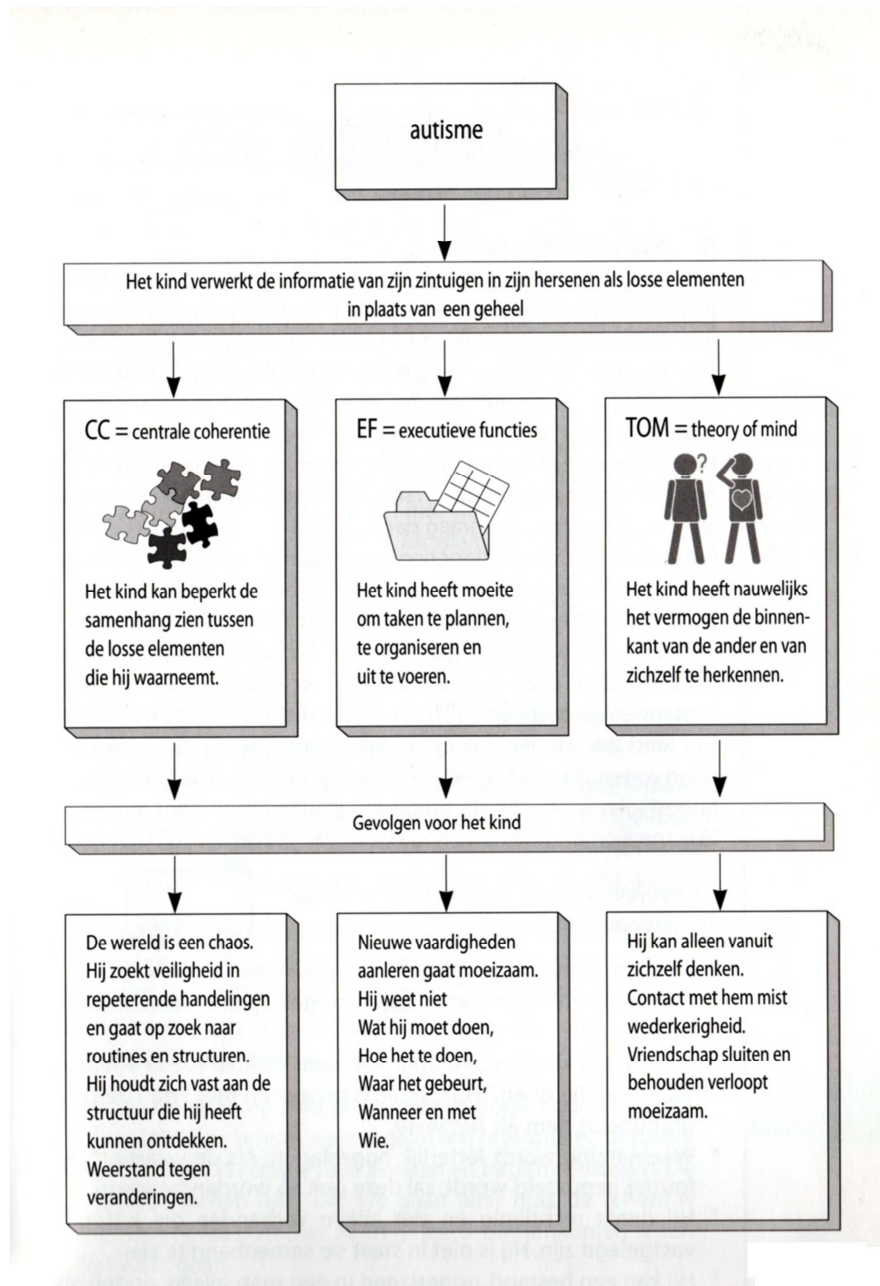
Dit zijn cognitieve processen die vooral actief zijn in het voorste deel van de hersenen (vlakbij je voorhoofd) en die voor de controle en coördinatie van allerlei andere hersenactiviteiten zorgen. Omdat het om zo veel verschillende hersenactiviteiten gaat, kan je de executieve functies ook wel vergelijken met de dirigent van een orkest (Vermeulen, e.a., 2010).

Martine F. Delfos (2008, p. 35); *'Dit houdt in de capaciteit om een passend geheel, een set van samenhangende probleemoplossende activiteiten voor een doel vast te houden'*. Vertaald naar de praktijk betekent dit een waslijst aan vaardigheden waarop kinderen met ASS tekort schieten. Ze hebben een minder goed werkend werkgeheugen (korte termijngeheugen), moeilijkheden bij het houden van overzicht tijdens een taakwisseling, veel moeite met het kunnen remmen of stoppen met (dominant en extreem prikkel-gestuurd) gedrag, moeite met plannen en methodisch zoeken, op nieuwe ideeën komen en nieuwe handelingen verrichten, het houden of terugvinden van controle bij verstoringen. Ook het beheersen van een intern besef van tijd en ruimte zijn hiervoor nodig (Delfos, 2008, Frith, 2005).

Dit betekent dat in alle dagelijkse dingen en ook op school veel executieve functies nodig zijn, om goed te kunnen functioneren als mens. De mate van uitvallen van executieve functies is niet bij alle kinderen met ASS het zelfde. Ook hoort deze uitval niet specifiek bij kinderen met ASS. Ook kinderen met ADHD hebben deze problemen. De executieve functies die bij kinderen met ASS het meeste uitvallen zijn planning en flexibiliteit (Vermeulen, e.a., 2010). Dit betekent dat ze hier op school extra tegenaan lopen. Ook omdat er bij de vaardigheden leren en studeren ook weer executieve functies horen waar ze moeite mee hebben.

Uitingen van deze moeilijkheden met executieve functies zijn meestal vooral herkenbaar in repetitief gedrag. Bij kinderen met ASS die je vraagt nieuwe dingen te bedenken of te doen, zie je dit gedrag het sterkste. Toch is dit niet het enige gevolg. Vooral de moeilijkheid om van de ene taak op de andere over te gaan, is iets waar deze kinderen dagelijks tegenaan lopen. Kijk alleen al op een gemiddelde schooldag hoe vaak er van bezigheid en vak gewisseld wordt. Dat geeft telkens een nieuwe uitdaging op het gebied van de executieve functies. Ook het overdragen van de aandacht van het ene naar het andere onderwerp of persoon is moeilijk. Kinderen met ASS kost het erg veel moeite om op een taak of persoon te focussen, maar als dit dan gelukt is, kost het ook weer veel moeite om ze eruit te krijgen. En ook bij een gerichte focus, vinden ze het moeilijk om gedrag aan te passen. Denk aan het spelletje 'Simon says'. Alleen als dat commando gegeven wordt, moet je de gewenste actie uitvoeren. Als dit commando er niet voor komt, moet je de actie juist niet uitvoeren. In de praktijk blijkt dat dit voor kinderen met ASS een bijna onmogelijk spel is om uit te voeren. Ze hebben niet door waarom andere kinderen soms wel en soms niet het commando uitvoeren en horen het verschil niet. Ze zijn helemaal gefocust op de actie die er komen gaat en niet in staat hun gedrag aan te passen (Frith, 2005).

Samengevat geeft bovenstaande informatie het volgende schema (de Bruin, 2004);



Deze drie gebieden komen bijvoorbeeld ook samen in een gedragskenmerk van kinderen met ASS dat je als volwassene al snel zult merken; straffen helpt niet bij een kind met ASS. Als je een kind met ASS straft, vraag je als volwassene dat het kind het voorafgegaane gedrag koppelt aan de straf. Dit kunnen ze niet (CC). Daar komt nog bij dat ze dan zichzelf voor moeten kunnen stellen wat dan wel gewenst gedrag zou moeten zijn. Ook dat kunnen ze niet (TOM).

Wat wel werkt is benoemen wat een kind WEL moet doen en hoe hij dat moet doen. Op die manier krijgt hij een alternatief voor het ongewenste gedrag en kom je tegemoet aan zijn behoeften.

Veel mensen in de omgeving die dit niet weten, vinden dit vreemd. Waarom straf je een kind niet bij ongewenst gedrag? Daarnaast heeft belonen van gewenst gedrag ook niet veel zin. Een kind met ASS zal deze beloning koppelen aan de activiteit die er bij hoort. En hierdoor komt niet per definitie het goede gedrag volgende keer naar voren, tenzij je dit nadrukkelijk benoemd hebt als doel van de beloning (de Bruin, 2004).

Stoornissen binnen het autistisch spectrum kunnen niet genezen worden. Wel kan er behandeld worden om te zorgen dat zowel het kind zelf als de omgeving beter met de stoornis leren leven en zich minder problemen en ongewenst gedrag voordoen. Hoe eerder hier mee begonnen wordt, hoe beter het is. Clare Sainsbury (2000, p. 7) zegt als ervaringsdeskundige ook terecht; *'Tegelijk is autisme niet alleen een andere manier van denken, maar ook een andere manier van 'zijn'. Het is geen gedegenereerde versie van 'normaal' zijn, om Jim Sinclair te citeren. We moeten mensen met autisme dus niet 'normaal' proberen te maken. Een diagnose autisme is niet negatief. Het woord 'autisme' is een vertrekpunt, een kader, om de problemen en sterkte van mensen met autisme te leren begrijpen,'* Met deze gedachte in het achterhoofd is het goed te gaan kijken naar welke behandelingen er dan wel mogelijk zijn, zonder te genezen.

Er zijn op 3 gebieden behandeling mogelijk (Wicks-Nelson, 2009);

1. Medicijngebruik
2. Gedragsinterventie
3. Onderwijskundig

1. Medicijnen worden vooral ingezet om problemen m.b.t. gedrag te beïnvloeden. Het gaat hierbij vooral om gedragsproblemen als agressie, zelfverwonding en extreme onrust.

Er zijn hierbij 2 hoofdgroepen medicatie die ingezet worden. Er zitten hier vooral veel verschillen in de bijwerkingen. Per persoon moet bekeken worden wat het beste past en wanneer het effect het grootst is en de bijwerkingen het minst. (Wicks-Nelson, 2009)

Doordat er nog zo veel onderzoek moet worden gedaan en ook wordt gedaan naar de effecten en bijwerkingen bij het gebruik van medicijnen door mensen met autisme, speelt medicatie nog maar een bescheiden rol in de behandeling van autisme. (Baard, 2005)

2. Gedragsinterventie; hieronder vallen psychologische en speciaal op gedrag gerichte therapieën. (Wicks-Nelson, 2009) Deze therapieën kunnen op 2 manieren ingevuld worden;
  - a. Gericht op specifieke doelen en problemen (bijv. op schrijf- of spreekproblemen)
  - b. Gericht op het verbeteren van de vaardigheden van een kind met autisme, waardoor er via het ontwikkelen van deze vaardigheden minder problemen ontstaan.

In de loop der jaren zijn er vele soorten therapie ontwikkelt, zowel met succesvolle als onsuccesvolle uitkomsten. De Pivotal Response Training was een van de eerste, gevolgd door The Young Autism Project. Die laatste is erg bekend geworden door de vroege start en de duidelijke opbouw van een-op-een begeleiding naar begeleiding in kleine groepen. Uit al deze vroege onderzoeken naar mogelijkheden voor therapie is gebleken dat vooral gedragstherapie die vroeg start, effect blijkt te hebben.

Op basis van de vele onderzoeken, is het volgende nu duidelijk geworden m.b.t. therapie voor kinderen met ASS (Wicks-Nelson, 2009);

- Intensieve therapie – dat wil zeggen, therapie die vele dagen per dag wordt gegeven of in veel van de leefomgevingen van het kind – kunnen zeer effectief zijn.
- Interventie bij zeer jonge kinderen heeft grote kans op significante verbeteringen.
- Effectieve therapieën zijn gekoppeld aan zorgvuldig gecontroleerde leersituaties.
- Effectieve interventies moeten technieken gebruiken om generalisaties en onderhoud van eerder geleerde te bevorderen.

- Als hun ouders getraind zijn als hoofdbehandelaar, blijken kinderen eerder het geleerde te generaliseren en te onderhouden.
- Er kan veel verschil in resultaat zijn; verschillende kinderen profiteren van verschillende benaderingen.

Hiernaast is er de behandeling TEACCH. Dit staat voor Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children. Deze methode bestaat sinds 1960 en heeft in de afgelopen jaren voorzien in ondersteuning, onderzoek en training voor autisme en gerelateerde stoornissen. Dit is gestart aan de Universiteit van North Carolina. Inmiddels is het verder verspreid en is het een veel gebruikte benadering in zowel de Verenigde Staten als Europa. Enerzijds heeft TEACCH al veel resultaten geboekt. Anderzijds ontbreken er wel resultaten in de huidige resultaten o.a. door het ontbreken van controle groepen in het onderzoek.

TEACCH bestaat uit 6 basisstappen en heeft als achterliggende gedachte dat voor elke persoon met ASS-problematiek een afzonderlijke ondersteuningswijze kan worden gevonden, zonder uit te gaan van kant-en-klare structuren en (picto-)systemen. Hierdoor wordt direct ook gewerkt aan de zelfverwerkelijking van de persoon en staat de therapie zo dicht bij iedere persoon als mogelijk is en wordt hij helemaal aangepast aan ieder individu en diens uitingsvormen van ASS. (Wicks-Nelson, 2009)



**3) Vorm waarop TEACCH in het onderwijs aan leerlingen met ASS wordt ingezet in Oosterbeek.**

Opvallend bij de gedragstherapieën is dat men nog weinig tot niet uitgaat van de problemen die ontstaan door sensorische overbelasting. Terwijl blijkt dat veel problemen hier toch uit ontstaan en dat deze overbelasting in de praktijk vaak goed te herkennen is bij kinderen met ASS.

Wees daarom alert op een of meer van de volgende signalen, omschreven door Ellen Nothbohm (2008, p.42) en voorkom daarmee ongewenst gedrag en overbelasting;

1. *Verlies van evenwicht of oriëntatie*
2. *Rood aanlopen of juist bleek worden*
3. *Kind zegt 'Stop' of iets met dezelfde betekenis*
4. *Kind weigert koppig nog verder mee te doen*
5. *Versnelde of plotseling teruglopende hartslag*
6. *Het kind wordt hysterisch, krijgt een huilbui*
7. *Het kind krijgt last van de maag: kramp, draaierigheid, overgeven*
8. *Kind gaat overmatig zweten.*
9. *Het kind raakt geïrriteerd of boos.*
10. *Kind begint met echolalie (praat zinnen na) of vaak zinloze zinnetjes of conversaties worden alsmaar herhaald (zelf kalmerend gedrag)*
11. *Kind begint een stereotypie (herhaald, zelf kalmerend gedrag)*
12. *Kind gaat plotseling schoppen en slaan.*

Dit is dan wel geen therapie, maar het vroegtijdig onderbreken van overbelasting of het snel ingrijpen hierbij, kan al veel problemen voorkomen.

3. Onderwijskundig gezien zijn er verschillen van mening over de aanpak m.b.t. ASS. Volgens Wicks-Nelson (2009) laten sommige onderzoeken zien dat het beter is om leerlingen met ASS in het regulier onderwijs te houden. Ze worden daar als het waren 'ingesloten' in de normale wereld en leren er op die manier mee omgaan. Er zijn meer mogelijkheden voor sociale interactie met leeftijds- / klasgenoten en zolang er op een aantal andere punten wel aanpassingen worden gedaan, ziet men dit als grootste en belangrijkste voordeel. De punten van aanpassing zijn dan;
- aanpassing van het onderwijsaanbod (qua snelheid e/o manier van aanbieden)
  - training sociale vaardigheden
  - houding van de leerkracht ten opzichte van de leerling met ASS
  - aanmoedigen van omgang ofwel sociale interactie met leeftijds- / klasgenoten

Tegelijk zijn er ook onderzoeken die laten zien dat sommige leerlingen beter af zijn op een school voor speciaal onderwijs. Hier kan beter aan de onderwijsbehoeften die ze hebben, voldaan worden. Dit geldt dan vooral voor de rust en de leeromgeving (waarbij dit de klas, de inrichting ervan en de gebruikte leermaterialen omvat). Veel onderzoekers die dit onderschrijven, zijn van mening dat er op het regulier onderwijs niet voldoende aanpassingen kunnen worden gedaan voor de leerlingen met ASS. (Wicks-Nelson, 2009)

Wat echter voor alle vormen van onderwijs geldt; de resultaten kunnen alleen zo optimaal mogelijk zijn als er een goede samenwerking is tussen school, ouders en overige professionals die met het kind te maken hebben. Alles moet immers gericht zijn op het voorbereiden van het kind met ASS op een leven dat zelfstandig mogelijk is, met zo veel mogelijk kwaliteit van leven, alles aangepast aan de mogelijkheden van het kind.

Binnen deze 3 gebieden vindt er ook overlap plaats. Medicijngebruik zal soms ook op school plaatsvinden. Daarnaast zullen er ook gedragsinterventies plaatsvinden op school en is behalve onderwijskundige aanpassing, vaak ook een aanpassing van de woonsituatie nodig. Er zijn dan ook vele methodes en boeken te vinden die op deze gebieden allerlei praktische handvatten geven en tips om dit toe te passen. Het is te veel om deze hier allemaal te gaan noemen.

Toch is er een methode die in de praktijk prima toepasbaar is om gedragsinterventies mee te ondersteunen en zowel in de thuis / woonsituatie als de schoolsituatie toepasbaar is. Dit is de methode van Colette de Bruin; 'Geef me de vijf'. Deze methode beschrijft een manier van omgaan met kinderen met ASS die past bij de denkwijze van deze kinderen. Doordat er veel overlap bestaat in de denkwijze van verschillende kinderen met ASS, is gezocht naar de manier waarop er op deze overlap kan worden aangesloten. Deze manier is genoemd 'Geef me de vijf' door de vijf elementen.

Basisregel in deze methode is; *'Wees voorspelbaar en duidelijk over Wat, Hoe, Wanneer, Waar en Wie'*.

- *Wat. Alles wat een kind moet uitvoeren (de taak)*
- *Hoe. De wijze waarop hij het moet doen.*
- *Wanneer. Wanneer start de taak en wanneer is deze klaar?*
- *Waar. Op welke plaats moet hij deze taak uitvoeren?*
- *Wie. Doet hij het zelf? Wat doet de ander ? (de Bruin, 2004, p. 54)*

Door deze duidelijkheid te geven is in de praktijk al gebleken dat veel ongewenst gedrag wordt voorkomen en, nog veel belangrijker, veel relaties tussen het kind met ASS en zijn omgeving zijn verbeterd. Deze methode gaat uit van het anders denken van kinderen met ASS. Juist door dat gegeven centraal te stellen en op de achtergrond de TOM, centrale coherentie en executieve functies in gedachten te houden, is deze methode ontstaan.

Deze methode houdt een aantal uitingvormen van dit anders denken continu in gedachten;

- een kind met ASS kan geen hoofd- en bijzaken onderscheiden en klampt zich daardoor vast aan details.
- een kind met ASS kan niet zelf generaliseren en relativiseren. Dit kan ze alleen leren als haar omgeving dit continu hardop voor haar doet. Dan kan ze dat overnemen (kopiëren).
- een kind met ASS kan zelf moeilijk plannen en overzicht houden. Wel kan hij houvast vinden aan een planning die voor hem gemaakt is.
- men kan de hersenen van een kind met ASS vergelijken met een computer. Op een computer maak je nieuwe mappen aan voor nieuwe gegevens. Dat moet in het hoofd van het kind ook. Op een computer moet jij als persoon gegevens ordenen of geordend aanleveren. Datzelfde moet voor de hersenen van een kind met ASS. Dan kan een kind informatie juist opslaan en later ook rechtlijnig gebruiken. Hierbij is het belangrijk dit tot in detail goed te doen. Anders kan een kind de informatie soms niet vinden als het wel nodig is.

Ook hoort hier het "invoeren" van uitzonderingen bij. Voorbeeld volgens de Bruin (2004);

*'Map: ruzie op het schoolplein.*

*Regel: Ga naar de pleinwacht toe.*

*Uitzondering: Als er geen pleinwacht is: dan naar binnen naar de meester / juf. '*

Als een kind een regel of map verkeerd heeft aangemaakt kan je die dan ook "wissen" door te benoemen dat de informatie niet meer gebruikt gaat worden. Wel is het dan nodig om er ook een vervangende map of regel voor terug te plaatsen. Anders weet een kind niet meer wat het in desbetreffende situatie moet doen en zal het vaak toch terugvallen op de 'oude map'.

- Ook voor emoties kunnen 'mappen' aangemaakt worden. Doordat een kind met ASS uit feiten spreekt en minder uit zijn gevoel, is het lastig voor hen om hier mee om te gaan. Voor ons is het lastig om emoties concreet te maken, omdat de meeste mensen het vanzelf aan gaan voelen. Het is dan ook belangrijk om een map aan te maken, met zo concreet mogelijk wat een emotie inhoudt, hoe die te herkennen is en wat te doen. Dit gedrag zal vaak wat stijf en onnatuurlijk overkomen, maar laat wel geaccepteerd gedrag zien. En dat is een betere keuze dan het loslaten van een kind met ASS en het continu tegen zijn beperkte vermogen aan te laten lopen, om zich in zowel eigen innerlijk als dat van een ander te kunnen verplaatsen (de Bruin 2004).
- Een kind met ASS leeft in het hier en nu. Houdt hier rekening mee als het gaat om voorstellingsvermogen. In gedachten terug gaan naar een voorbije situatie is hierdoor bijvoorbeeld moeilijk. Thuis vertellen over een schooldag zal door een kind met ASS vaak niet gedaan worden. Sommige kunnen het zelfs niet. Is het toch nodig om er over te praten, laat dan zo duidelijk mogelijk zien waar je het over wilt hebben, waar het plaatsvond. Dan heb je de grootste kans dat een kind met ASS de situatie herkent en de goede map met informatie opent en die kan delen.
- Veel kinderen met ASS zijn beelddenkers. Woorden zijn veel lastiger en voor hen 'vluchtig'. Plaatjes leg je neer en blijf je zien. Woorden zijn weg zodra ze uitgesproken zijn. En gezien de lagere verwerkingssnelheid is het fijn als ze langer de tijd hebben. Met de pictogrammen kan dit, met woorden moeilijker tot niet.
- Veel kinderen met ASS hebben een talent, iets waar ze heel goed in zijn. Dit komt dan vaak door hun grote vermogen om details waar te nemen en deze uitstekend te onthouden. Hierdoor zijn ze goed in feitenkennis. Daar komt de zintuiggevoeligheid bij. Een kind kan bijvoorbeeld uitstekend piano spelen. Door de zintuiggevoeligheid onthouden ze veel van de manier waarop het gespeeld is en kunnen ze zonder noten te lezen een stuk prima spelen. Juist door het onthouden van ieder detail.
- Kinderen met ASS kunnen meestal niet liegen. Om te kunnen liegen moet je je in een ander kunnen verplaatsen. Wel kan het zijn dat in een situatie een kind met ASS 'lijkt' te liegen. Belangrijk is dan terug te gaan in de situatie en stap voor stap na te vragen wat er gebeurd is. Vaak zal blijken dat een kind de situatie anders geïnterpreteerd heeft en door de detail waarneming het grote geheel niet heeft overzien en daardoor een heel andere gebeurtenis heeft meegemaakt dan wij.
- een kind met ASS heeft puzzeltijd nodig. Alles komt immers in losse stukjes binnen. Deze puzzeltijd betekent ook dat een kind meer reactietijd nodig heeft. Bouw deze tijd in als je een kind vraagt om iets te doen. Anders kan het de opdracht niet uitvoeren of begrijpen en levert dit frustraties op aan beide kanten.

Als je al deze uitingsvormen en de eerder genoemde probleemgebieden in je achterhoofd houdt bij het omgaan met kinderen met ASS, handel je met een zogenaamde 'autibril' op. Hiermee wordt bedoelt dat je bewust bezig bent met de andere leef- en leerwereld van kinderen met ASS en dat je steeds meer zal leren, kijken, bedenken en beleven vanuit dit kind en zijn stoornis. Door deze kennis en kunde te koppelen aan de vijf stappen, zie je dat de hele dag eigenlijk aan elkaar hangt van taken, waar de genoemde 5 punten voor beantwoord moeten worden. Alleen dan heeft een kind met ASS duidelijkheid.



**4) Geef me de 5 in de afbeelding zoals gebruikt door Colette de Bruin**

Zorg bijvoorbeeld ook in het geven van antwoorden volgens deze vijf stappen dat je de volgende dingen doet;

- Geef een anti-antwoord, dat is een antwoord gebaseerd op feiten, regels en afspraken.
- Ga uit van beperkte wederkerigheid. Een kind met ASS kan zich moeilijk op jou afstemmen, dus verwacht niet dat hij kan meeleven of meedenken met jou.
- Weet dat kinderen met ASS alle bewoordingen letterlijk onthouden en inzetten wanneer zij denken dat dit kan. Pas je communicatie hier op aan. Anders kan je bijvoorbeeld onderstaande situatie krijgen;

*'Thuis wordt gesproken over de dikke en de dunne buurman. Lara (19) gebruikt deze omschrijving ook rechtstreeks tegen de buurman: 'Hé, dikke buurman, ik heb een ijsje.'*

*Je kan hierbij je communicatie op 3 manieren aanpassen:*

*1. Het woord 'dik' afsluiten (wat zij gebruikt bij deze buurman) en daarvoor iets nieuws voor in de plaats zetten.*

*2. De buurman op de hoogte brengen en het verder zo laten.*

*3. Lara een regel geven; thuis zeggen wij dikke buurman en als je hem ziet zeg je Hans.'* (de Bruin, 2004

- Formuleer positief gestelde opdrachten in plaats van negatief gestelde opdrachten. Om negatief gestelde opdrachten te kunnen begrijpen ,moet een kind zich voor kunnen stellen dat hij dit doet. En dat kunnen ze vaak niet omdat dit voorstellingsvermogen ontbreekt. Dat geldt ook voor "vaag taalgebruik". Gebruik dus niet; blijf af, hou op, niet doen, maar geef aan welk gedrag WEL gewenst is.

Wees zo concreet mogelijk en laat woorden als; straks, misschien, eventjes, zo direct en weet ik nog niet, weg. (de Bruin, 2004)

## HOOFDSTUK 2 - ONDERWIJSBEHOEFTEEN VOOR KINDEREN MET ASS

### *Onderwijsbehoeften voor kinderen met ASS volgens de theorie*

Onderwijsbehoeften; behoeften van de leerling op het gebied van onderwijs. Dat betekent echter dat hier allerlei gebieden bij mee gaan spelen. Het gaat niet alleen om wat de leerling nodig heeft, het gaat ook om wat de school, de leerkracht kunnen bieden en wat de (leer)omgeving is waar alles in plaats vindt. Daarom zal in dit hoofdstuk op al deze gebieden bekeken worden welke onderwijsbehoeften een kind met ASS heeft volgens de theorie.

Allereerst is er de stap naar school. Voor veel kinderen met ASS is deze eerste stap al het moment dat de eerste achterstanden naar voren komen. Een kind met ASS is vaak nog niet schoolrijp en loopt dan meestal op meerdere ontwikkelingsgebieden achter. Hierdoor kan het functioneren zeer moeizaam worden. Kenmerkend is dat voor veel kinderen met ASS alle indrukken een bombardement voor de zintuigen vormen. Door de genoemde vertraagde ontwikkeling, kunnen ook de zintuigen anders functioneren. Kinderen krijgen zoveel input dat ze deze niet kunnen verwerken, wat weer andere reacties van hen tot gevolg heeft. Het is al leerkracht noodzakelijk om dit te weten en op deze reacties in te kunnen spelen. Denk hierbij o.a. aan de eerder genoemde sensorische problemen (Notbohm, 2008).

Tevens wordt er binnen het regulier onderwijs vanuit gegaan dat een leerling wel een achterstand op sociaal-emotioneel gebied kan hebben, maar niet meer dan zo'n jaar. Helaas werkt dit bij kinderen met ASS niet op die manier. Om sommige onderdelen loopt een kind met ASS achter, terwijl hij op andere gebieden ook weer jaren voor kan lopen.

Een voorbeeld van Martine Delfos om dit verder te verduidelijken (2008, p.51-52);

'...

2. *Joep is twee jaar en hij wordt gefilmd door een videocamera. Hij is gefascineerd en vraagt uitleg. In het intellectuele gezin waar hij opgroeit, krijgt hij uitgebreide en precieze technische uitleg. Een week later legt hij het aan zijn oma heel exact uit.*

3. *Er is een vriendinnetje op bezoek bij Joep. Ze heeft goede manieren en Joep zegt met zijn drie jaar: "jij wordt later vast een dame!"*

...

5. *Joep is vijf en gaat naar school. Hij is op verschillende scholen steeds vastgelopen. Zo jong als hij is, weet hij maar al te goed wat pesten is. Hij komt stralend naar therapie en zegt: "Ik kan het! Ik weet hoe ik pesten moet stoppen. Als ik spuug en schreeuw, houden ze op!"*

6. *Joep is zes en hij zit in een ziekenhuis, verdrietig omdat zijn moeder op sterven ligt. Hij leidt zichzelf af met stripboeken lezen in het restaurant. Dan staat hij plotseling boos op en stevent op iemand in het restaurant af en zegt boos: "Waarom zet u dat kopje zo hard op de tafel neer, zo kan ik niet lezen."*

*In voorbeeld 2 is Joep een jongere / volwassene met technische aanleg. In voorbeeld 3 is hij volwassen. In voorbeeld 5 is hij ongeveer 2 jaar. In voorbeeld 6 is het nog een baby wiens gehoor onvoldoende uitgerijpt is.*

Dit maakt dat het belangrijk is om voor elk kind met ASS apart in kaart te brengen welke ontwikkelingsonderwerpen bij welke taken horen en hoe oud een kind mentaal is. Alleen dan kan je op de juiste manier aansluiten op de ontwikkeling van dit specifieke kind. Het kost uiteraard wel veel tijd om dit goed in kaart te brengen. Tot die tijd is een handig hulpmiddel om bij hardnekkig gedrag dat niet leeftijdsadequaat lijkt, de volgende regel toe te passen (Delfos, 2008, p.55); *'Dit is heel normaal gedrag op de leeftijd van...'*

Het toepassen van deze regel kan veel duidelijkheid geven en helpen om het gedrag op een juiste manier aan te pakken.

Een ander gebied dat ook vaak duidelijk naar voren komt, zijn de sociale schema's. Bij kinderen met ASS ontwikkelen deze zich gebrekkig en vertraagd. Dat betekent dat de ik-ander differentiatie slecht of matig is ontwikkeld. Het besef van het verschil tussen zichzelf en de ander is nog nauwelijks aanwezig. Dit geeft op school de nodige problemen, omdat dit besef noodzakelijk is om rekening te houden met een ander en zich bewust te zijn van de ander en diens aanwezigheid. Ook praktisch gezien geeft dit een probleem. Door deze zwak ontwikkelde ik-ander differentiatie vraagt een kind met ASS ook geen hulp. Je moet je dan namelijk voor kunnen stellen dat de ander iets weet wat jij niet weet. En dat kunnen kinderen met ASS niet. Behalve het vaak ontbreken van besef van ik versus de ander, is er meestal ook een gebrek aan tijd en ruimte. Beide begrippen zijn sterk verbonden aan mensen en hangen dus met deze ontwikkeling samen. Door gebrek aan dit besef kan dit leiden tot obsessief gedrag om bewust te blijven van de tijd (bijv. continu klok kijken of heel vaak om de tijd vragen). Als de tijd namelijk ineens "op" is, geeft dit stress. Het innerlijke besef van tijd dat wij ontwikkelen, heeft bij kinderen met ASS niet plaatsgevonden. Dit maakt vaardigheden als plannen erg moeilijk. Hierin zijn dus de Executieve functies en de problemen die hiermee ontstaan terug te zien (Delfos, 2004).

Binnen dit sociaal-emotionele gebied valt ook het onderwerp 'pesten'. Veel kinderen met ASS blijken gepest te zijn /worden, maar hebben er nooit melding van gemaakt. Ze beschikken niet over de verbale of fysieke zelfverdedigingstechnieken die hiervoor nodig zijn. Ze zullen zelden 'klikken', omdat ze er vanuit gaan dat anderen het ook weten. Zij weten immers van het pesten af? En doordat ze erg naïef zijn en minder inzicht hebben in situaties zijn ze makkelijk tot tranen van frustratie en woede te krijgen. Dat maakt hen tot ideale slachtoffers. Ze beseffen immers ook niet wat pestgedrag is. Daar heb je enig sociaal inzicht voor nodig en dat ontbreekt. Hierdoor voelen ze alleen angst, verwarring en soortgelijke gevoelens, waar ze niets mee kunnen doen.

Lastig voor de omgeving is dat de kinderen op een gegeven moment niet meer naar school willen of hevige klachten krijgen uit angst of woede. En ze weten dan niet waar dit vandaan komt. Het kind zal immers niets zeggen, omdat hij er vanuit gaat dat de ander al van het pesten weet. Dit maakt bovendien dat het kind niet begrijpt waarom hij toch naar school moet, of hij legt de link dat dit bij naar school gaan hoort en bepaalt dan dat hij dat niet meer wil.

Tevens is het vaak zo dat het voor het kind met ASS nooit duidelijk zal worden of het pesten niet ook hun eigen schuld was? Zeker als zelfs de leerkrachten hier aan mee doen door opmerkingen te maken of door te doen alsof ze het pestgedrag niet zien. Dat is immers makkelijker, want het kind met ASS klaagt toch niet. Bovendien zijn er helaas altijd leerkrachten (geweest) die het eens waren met de pestkoppen. Ook een kind met ASS moest maar "normaal" doen en zich "normaal" gedragen. Wat dat dan ook mogen zijn. En waar de leerkrachten en de andere kinderen hiermee niet bij stil staan, is dat ze het kind voor het leven kunnen beschadigen met dit gedrag (Sainsbury, 2000).

Naast de sociaal-emotionele problemen, zijn er ook de problemen met de communicatie. Het eerste wat opvalt is de taalontwikkeling die achterblijft. Kinderen met ASS kunnen zeer atypisch zijn in hun taalgebruik. Dit komt doordat het hen niet om de taal gaat, maar om het communiceren. Hierdoor kunnen kinderen soms op een school voor taal- en spraakmoeilijkheden terecht komen. Het nadeel hiervan is dat het dus niet alleen om de taalontwikkeling gaat, maar om meer. Sommige kinderen ontwikkelen namelijk een eigen taal, idiosyncratische taal (taal waarin veel woorden naar eigen betekenis of begrip worden ingezet) of een meer formele taal, het is allemaal mogelijk. Het eerder genoemde voorbeeld van Joep '*Jij wordt later vast een dame!*' komt bijvoorbeeld ouwelijk over. Deze manier van praten zie je vaak bij kinderen met het syndroom van Asperger.

Kinderen met ASS die wel spreken, kunnen ook erg uitgebreid zijn in het taalgebruik. Er komt dan echt een woordenvloed uit met veel details. Doordat ze zelf niet in staat zijn om hoofd- en bijzaken te scheiden, vertellen ze juist veel details. Dit sluit ook weer aan op het onderscheid maken tussen ik-de ander, ofwel mensen en de rest. Als dit slecht ontwikkeld is, zorgt dat weer voor extra moeilijkheden in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. Dit zal op school o.a. zichtbaar zijn in kringgesprekken, maar ook in alle wereld oriënterende vakken.

Dit zijn allemaal factoren die van invloed zijn op de taalontwikkeling. Toch is het goed, zeker als leerkracht (Delfos, 2008, p. 62); *‘om te realiseren dat taal ontstaat uit de behoefte aan contact en de behoefte dat contact te verbeteren’*. Hier kan dan ook gebruik van worden gemaakt in de stimulering van de taalontwikkeling van kinderen met ASS. Op die manier sluit je al beter aan bij het kind, zeker als je hiernaast nog de *‘Dit is heel normaal gedrag op de leeftijd van...’*-regel toepast.

Op dit gebied van de communicatie zijn er ook problemen m.b.t. de communicatie tussen thuis en school. Voor kinderen horen zaken bij school OF bij thuis. Dan is het dus niet nodig als je thuis bent, om over school te vertellen. Dit heeft o.a. te maken met de problemen door de ToM. Ze beseffen immers niet dat de mensen thuis niet weten wat er op school gebeurd is. Veel voorkomend voorbeeld, waar ook scholen zich bewust van moeten zijn is het voorbeeld van Sarah (Sainsbury, 2000);

*‘Een van de steeds wederkerende problemen in mijn kindertijd was het feit dat ik maar geen onderscheid kon maken tussen mijn eigen kennis en die van anderen. Mijn ouders misten vaak deadlines of afspraken omdat ik ze daar niks over had gezegd. In de vijfde klas misten mijn ouders bijvoorbeeld de opendeurdag en mijn moeder vroeg me achteraf: “Waarom heb je ons dat niet verteld?” En dan zei ik: “Ik dacht dat jullie het wisten”. En zij zei: “Ik wist het niet”. En dan zei ik: “Ik wist het, ik dacht dat jullie het ook wisten.” En dan zij weer: “Ik kan dat toch niet weten als jij het me niet vertelt.” Dat gebeurde iedere keer weer en iedere keer hadden we hetzelfde gesprek. Soms ging ik bij de burens zonder haar iets te zeggen, omdat ik dacht dat zij het wist. “Je moet het me zeggen”, zei mijn moeder dan. “We moeten communiceren.”*



5) Pictogram voor vertellen

Een vlak dat zowel communicatie als sociaal-emotionele problemen omvat, maar waar wij mensen zonder ASS niet bij stil staan, is het feit dat voor een kind met ASS de school bedoelt is als een leeromgeving. Zij zien de school zuiver om intellectueel te leren en niet om ook nog te mengen met sociale interactie. Hierdoor zien zij andere kinderen vaak als obstakel in hun eigen leerproces, in plaats van als onderdeel van het geheel. Daarnaast maken veel kinderen met ASS onbewust ‘vreemd gedrag’, vooral als ze in gedachten en theorie verdiept zijn. Dit geeft dan weer problemen omdat de andere kinderen zich hier aan storen. Het kind met ASS zal dit vaak niet eens door hebben (Sainsbury, 2000).

*Voorbeeld is ervaringsdeskundige Richard (Sainsbury, 2000, p. 61); ‘Ik maakte geluiden wanneer ik emotioneel werd, vooral wanneer ik zat te dagdromen. Dat was lastig omdat mensen altijd van me eisten dat ik me beheerste.’*

*Ook David Hawker liep tegen dit probleem aan; 'Ik begin vaak "zomaar" te lachen. Als ik me iets grappigs voorstel of herinner, begin ik hardop te lachen. Daar werd op school over geklaagd als het tijdens de les gebeurde, ze zeiden dat ik lachte om niets en toen moest de leerkracht mij verdedigen...'*

Bijkomend feit is dat de sociale interactie met de omgeving in de beleving van kinderen met ASS dus niet bij school hoort, maar daarna ook nog eens enorm veel energie en inzet vraagt om enigszins te begrijpen wat er allemaal om hen heen gebeurt en dan ook nog te bedenken wat de juiste manier is om er op te reageren. Dit lukt niet continu. Dat zou te veel energie vragen. Vandaar dat kinderen met ASS een grotere behoefte hebben aan alleen-zijn dan andere kinderen. Soms is deze behoefte door de chaos die zij ervaren zelfs groter dan de behoefte aan contact met anderen. Ze hebben echt behoefte aan 'ademruimte' (Sainsbury, 2000).

Tevens zal het helpen als je het kind ontlast door hem te koppelen aan een ander kind met dezelfde interesses. Dan geeft het op dat gebied geen spanningen, maar weten ze dat die gemeenschappelijke basis er is. Het kind met ASS zal zijn grote kennis en interesse kunnen laten zien en gebruiken en daarnaast geleidelijk aan kunnen groeien in het sociale aspect van deze vriendschap. De ander zal juist leren hoe het is om met een kind met ASS om te gaan en inhoudelijk weer enorm veel leren (meestal tot grote vreugde door de interesse in het onderwerp) (Sainsbury, 2000).

Het zorgen dat een kind met ASS gaat leren, vraagt ook een andere aanpak, wederom wat aanpassingen. Dit anders kijken naar deze kinderen, met alle kenmerken die bij de stoornis horen en het bijbehorende gedrag in het achterhoofd, kunnen we kort samenvatten als 'de anti-bril opzetten'. Hierbij houdt je rekening met alle informatie die je over ASS en dit individuele kind hebt, en herken je het gedrag als voortkomend uit de stoornis en niet uit dwarsigheid.

Als je een kind wat wilt leren, zal je wederom deze 'anti-bril' op moeten zetten en rekening moeten houden met de manier waarop je communiceert. Deze moet altijd duidelijk en voorspelbaar zijn. Tevens is het belangrijk goed na te denken wat je een kind exact wilt leren. Want waarom moet je een kind een andere manier leren, als de manier waarop hij zichzelf iets heeft aangeleerd ook tot een goed resultaat komt en niemand hier last van heeft?

Pas als een kind tegen problemen aanloopt ga je helpen. En dat doe je door regels en stappenplannen te maken. Deze geven namelijk samenhang en zijn daarmee het antwoord op de vraag van de leerling. Immers; ik wil bij dat einddoel komen, maar weet niet hoe. Vertel hem de tussenstappen of de regels die gevolgd moeten worden en het lukt wel.

Dan is het zo dat kinderen met ASS een andere manier van denken hebben. Dat betekent dat ze ook een andere manier van leren en onthouden hebben. Dit vraagt om andere leerstrategieën. Helaas blijkt dat veel leerkrachten niet bewust of zelfs bereidt zijn om deze autistische leerstrategieën in het onderwijs in te passen. Ze hebben de neiging om onschuldige verschillen tussen de eigen en de autistische leerstrategieën als problemen te gaan 'behandelen', terwijl dat niet is waar het om draait. Het gaat om het echte onderwijs, waarbij een kind kennis opdoet en deze leert toepassen. En in de meeste gevallen zal blijken dat wanneer kinderen met hun eigen strategieën mogen werken, ze makkelijker kunnen leren dan omgaan met bepaalde situaties, dan als ze zich moeten voegen naar de strategieën die de leerkracht verplicht stelt. In extreme gevallen zal het kind het dan nooit leren. (Sainsbury, 2000)

Over het algemeen kan het volgende schema van ontwikkeling gebruikt worden als basis om een kind met ASS wat nieuws te leren. Hiermee kom je tegemoet aan de problemen die het kind ervaart door de minder ontwikkelde CC, EF en ToM. In alle gevallen wordt een kind namelijk eerst afhankelijk van de persoon die het hem aanleert, vervolgens van de structuur waarmee het wordt aangeleerd en pas daarna zelfstandig. (de Bruin 2004).

| Groei van het kind      |      |                                                              |                                                                                        | Structuurafhankelijk                |                                                          | Zelfstandig                                  |
|-------------------------|------|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Persoonsafhankelijk     |      |                                                              |                                                                                        |                                     |                                                          |                                              |
| Actie van de volwassene | TAAK | Taak aanleren                                                | Controleer jezelf                                                                      | Visualiseren                        | Volharden                                                | Toezicht                                     |
|                         | HOE  | Alles = taak<br>- Vaardigheid<br>- Communicatie<br>- sociaal | Auti-bril !!<br>- autibril op?<br>- duidelijk en voorspelbaar?<br>- auti-communicatie? | Deeltaken, op maat, zichtbaar maken | Leer taken uitvoeren door oefening en consequente aanpak | - onder voorwaarden<br>- leren generaliseren |

Bij het aflezen van dit schema valt op dat bij alles rekening wordt gehouden met de mogelijkheden en tegelijk ook de beperkingen van het kind. Als eerste wordt een duidelijk beeld neergezet wat de taak is, van waar tot waar de taak loopt en hoe deze door het kind moet worden uitgevoerd. Daarbij is er ook altijd de controlestap voor jezelf. Hoe vertel ik het en heb ik overal aan gedacht? (details! ) Bij deze stap van het aanleren is het kind persoonsafhankelijk. Hierdoor zal een kind niet de neiging hebben om naar de volgende stap te gaan, het werken volgens de structuur. Dit zal een volwassene bewust moeten gaan doen. Je geeft een kind dan ruimte door jezelf zo overbodig mogelijk te maken. Je verschuift de steun die je als persoon gaf, door naar de structuur. Dit geeft het kind meer zelfstandigheid. Pas het moment waarop je dit doet aan op het kind, zijn vaardigheden en de leeftijd waarop het niet meer passend is om persoonlijk te begeleiden. Denk bijv. aan het feit dat je op school bij kleuters nog wel kan begeleiden in de stappen bij het naar het toilet gaan, maar dat dit in groep 2, uiterlijk 3 toch naar de structuur moet zijn verschoven. Als een kind eenmaal afhankelijk is van de structuur, kan gekeken worden of er langzaam naar de volgende stap gewerkt kan worden. Door de structuur consequent vast te houden en bij langdurig succes steeds minder te controleren, wordt een kind langzaam zelfstandig. Besef wel dat deze stappen langer duren dan bij kinderen zonder ASS. Soms kan iets echt een jaar duren. Neem hier ook de tijd of het geduld voor en stel het liefst vooraf geen termijn waarop je dit gerealiseerd wilt zien.

Belangrijk bij alle structuren die kinderen met ASS als ondersteuning krijgen, is het goed om stil te staan bij het feit dat het misschien 'robotachtig' over kan komen, maar de meeste er maar wat blij mee zijn. Tegelijk kan je ook zorgen dat ze niet te star worden in dit geheel, door ook zelf niet te krampachtig met plotselinge veranderingen om te gaan. Wees hierbij vooral weer duidelijk in wat de verandering is, wanneer, met wie, waar en hoe. Een verandering inleiden met een vaste zin kan ook helpen. Sommige kinderen zullen er in het begin extra onrust van krijgen, maar bij meerdere succeservaringen zal dit waarschijnlijk afnemen. Voorbeeld; 'Ik ga je nu wat vertellen. Dat is een verandering.' Dit geeft direct ook duidelijkheid. Daarnaast kan je een kind een extra steuntje geven voor dit soort situaties. Bijvoorbeeld een zin om hem te vertellen hoe hij hier het beste op kan reageren; 'Blijf rustig. Dit is een verandering. Daar kan ik prima mee omgaan.' (de Bruin, 2004)

Totaal voorbeeld om een verandering te vertellen;

*Juf en Tom hebben de afspraak dat hij bij een verandering dit altijd voor het doornemen van het ochtendprogramma te horen krijgt. Juf gaat die ochtend bij binnenkomst van Tom naar hem toe. Ze zegt; Tom, ik wil met je praten. Er is vandaag een verandering. Wij eten altijd om 10.00 uur en gaan daarna om 10.15u buitenspelen. Vandaag kunnen we niet om 10.15u buitenspelen, omdat ze dan grote spullen komen brengen met een vrachtwagen. Dat betekent dat het plein dan vol is. Daarom gaan we vandaag eerst om 10.00u buitenspelen op het schoolplein en daarna om 10.15u eten in de klas. Alle andere afspraken over het buitenspelen blijven hetzelfde. Dit is alleen voor vandaag. Is er nog iets wat je wilt weten Tom? '*

Bij bovengenoemde structuur om nieuwe taken aan te leren is het belangrijk om te kijken wat haalbaar is voor ieder kind. Waar het ene kind al in groep 2 kan leren met een stappenplan naar de WC te gaan, zal een andere dit pas in groep 3 kunnen en het stappenplan ook nodig hebben tot in groep 7. Terwijl de eerste misschien in groep 5 al zo zelfstandig is dat hij minder deelstappen nodig heeft of alleen de herinnering aan het handen wassen na afloop. Hieruit blijkt dus ook het belang van het in beeld hebben van alle deeltaken. Voor ons zijn sommige tussenstappen vanzelfsprekend. Ga hier niet van uit! Dat geeft onduidelijkheden, verwarring en daarmee angsten of onzekerheid. Ook is de kans op falen dan groter. Start dus liever met te veel deeltaken, zodat een kind ze eerder beheerst en weer een succeservaring heeft, dan dat er weer een mislukking volgt.

Vervolg van een taak aanleren, is het samen zorgen voor overzicht gedurende een dag. Bij sommige kinderen werkt het prima om een planning op het bord te zetten. Er zijn er echter ook, voor wie dat te onoverzichtelijk is. Zeker omdat een dag planning op school vaak de tussenliggende taken (spullen pakken, weer opruimen, van plek wisselen) niet benoemt. Kies er dan voor om voor de leerling een eigen takenlijst te maken. Als je die bijvoorbeeld per dag maakt en dan plastificeert, kan een kind de taken ook doorstrepen of afvinken als ze zijn uitgevoerd. Dat geeft extra structuur en overzicht.

Zet takenlijsten en structuren niet TE snel in. Wat goed gaat moet je niet gaan verpesten. Maar geeft een situatie telkens problemen, lukken bepaalde taakvolgordes niet, ga dan kijken wat mogelijk is.

#### Voorbeeld:

*Een leerling heeft moeite met de ochtenden op school. De middagen gaan prima, hij heeft dan aan de dag planning genoeg. Door de vele wisselingen in de ochtend lukt dit niet. Samen met de juf en zijn ouders heeft hij de volgende takenlijst gemaakt. Als een taak af is, zet hij er een kruisje achter. Het kan zijn dat hij eerst heel precies begint, maar daarna sommige onderdelen al snel kan samenvoegen. (naar ontwerp van de Bruin, 2004)*

| Eerste takenlijst         |                  |                                             |                                |               |    |
|---------------------------|------------------|---------------------------------------------|--------------------------------|---------------|----|
| TAKENLIJST VOOR           |                  |                                             |                                |               |    |
| Datum                     |                  |                                             |                                |               |    |
| Betreft de maandagochtend |                  |                                             |                                |               |    |
| Ingevuld door Tom         |                  |                                             |                                |               |    |
| Wanneer                   | Wat              | Hoe                                         | Waar                           | Wie           | Af |
| 08.25                     | Binnen komen     | Rustig lopen                                | De klas                        | Tom           |    |
| 08.26                     | Juffrouw groeten | Hand geven                                  | De klas                        | Tom en de juf | Af |
| 08.27                     | Gaan zitten      | Stoel goed schuiven                         | In de klas, aan je eigen tafel | Tom           | Af |
| 08.30                     | Start les        | De juf gaat voor de klas staan, Tom is stil | In de klas                     | Tom en de juf |    |

| Tweede takenlijst         |                   |                                              |                         |               |    |
|---------------------------|-------------------|----------------------------------------------|-------------------------|---------------|----|
| TAKENLIJST VOOR           |                   |                                              |                         |               |    |
| Datum                     |                   |                                              |                         |               |    |
| Betreft de maandagochtend |                   |                                              |                         |               |    |
| Ingevuld door Tom         |                   |                                              |                         |               |    |
| Wanneer                   | Wat               | Hoe                                          | Waar                    | Wie           | Af |
| 08.25                     | Binnen komen      | Rustig lopen                                 | De klas                 | Tom           |    |
| 08.30                     | Start les         | De juf gaat voor de klas staan, Tom is stil  | In de klas              | Tom en de juf |    |
| 08.35                     | De rekenles start | Alle boeken en schriften voor rekenen pakken | Aan je tafel in de klas | Tom           |    |
|                           |                   |                                              |                         |               |    |

Naast deze structuren, kan het zijn dat kinderen met ASS het belang van sommige veranderingen of structuren niet inzien. Het kan dan werken door dit inzichtelijk en duidelijk te maken met een afsprakenschrift of een contract. Dat laatste werkt vooral voor oudere kinderen. Het afsprakenschrift is op de basisschool vaak voldoende. Voordeel is ook dat je het dan voor alle kleine dingen kan gebruiken. Ook om bijvoorbeeld een nieuwe afspraak vast te leggen hoe een leerling moet reageren als hij ergens boos van wordt tijdens het buitenspelen (afspraak: als je boos wordt bij het buitenspelen, loop je naar de pleinwacht. Die vertelt jou wat je moet doen).

Behalve deze algemene hulpmiddelen, zijn er ook hulpmiddelen voor het aanleren van specifieke leerstof. Bijvoorbeeld voor de tafels of het optellen of aftrekken van getallen. Daar kan dan een zogenaamde strategiekaart voor gemaakt worden. Deze legt de leerling telkens uit 'hoe' hij de taak moet uitvoeren. Dus 'hoe' moet ik optellen, etc. Dit verschilt per kind, dus deze zal wel op maat gemaakt moeten worden.

*Voorbeeld (de Bruin, 2004):*

|                     |    |       |
|---------------------|----|-------|
| <b>+ = optellen</b> |    |       |
| 2                   |    |       |
| <u>2+</u>           | of | 2+2=4 |
| 4                   |    |       |

Deze strategiekaarten kunnen ook gemaakt worden voor bijzondere vaardigheden, zoals het oplossen van een probleem of samenwerken. Deze geven een kind met ASS dan de houvast om deze vaardigheid steeds zelfstandiger uit te voeren.

Behalve deze structuren en strategieën is het zo dat kinderen met ASS vaak obsessieve interesses hebben. Deze lijken vaak in de weg te staan om zich te verdiepen in andere onderwerpen. Toch kan hier ook gebruik van worden gemaakt als motivatie en versterker van het leren. Veel kinderen zijn te motiveren door eerst een koppeling te maken tussen nieuwe leerstof en de eigen interesse. Later kan de nieuwe leerstof dan uitgebreid worden, omdat de interesse van het kind is gewekt. Er bestaat dan de mogelijkheid om vanuit de sterke punten van het kind de kennis naar meer algemene kennis te verbreden en, waar nodig zelfs, de zwakheden mee weg te werken (Sainsbury, 2000). *Zoals ervaringsdeskundige David A. in het boek van Sainsbury (2000, p. 48) vertelde; 'De mogelijkheid om eerst te specialiseren en daarna te generaliseren zou me beter bijgebracht hebben hoe ik moest generaliseren dan de manier waarop het nu is gebeurd'.*

Binnen alle autistische leerstijlen is er een gemeenschappelijk onderdeel dat van groot belang is: concretiseren. Het is kenmerkend voor kinderen met ASS dat ze grote moeite hebben om specifieke details uit een algemeen beeld of patroon af te leiden. Dit kan zorgen dat ze heel hard geleerd hebben op een vak, maar net het verkeerde eruit gehaald hebben en onthouden hebben. Of dat de manier waarop de kennis gevraagd wordt, zo anders is dan de manier waarop ze de stof geleerd hebben, dat hier geen herkenning optreedt. Bekend voorbeeld is dat iemand thuis heel hard op zijn topografie heeft gestudeerd. Hij kent alle plaatsen. Eenmaal op school brengt hij er echter niets van terecht. Na afloop blijkt dat de kleuren van de toets en de oefenkaart verschillen. Ook is het zo dat de oefenkaart voor zijn neus op tafel lag en de kaart van de toets groot voor het bord hangt. Dat zijn details waar wij niet bij stil staan, maar die voor een kind met ASS van wezenlijk belang zijn (Sainsbury, 2000).

Voeg ondanks de concrete leerstijl het gebrek aan inzicht in sociale omgangsvormen toe en dit geeft veel moeilijkheden om teksten en losse stukken informatie te verbinden, te begrijpen en ook in te zien hoe relevant deze zijn. Hier hebben ze vooral weer problemen door de minder ontwikkelde centrale coherentie. Voor dit soort leerproblemen kan het zeer nuttig zijn om de kinderen gedetailleerde feedback te geven. Dit moet wel op een positieve, niet bestraffende manier zijn. Feedback moet dan niet alleen de fouten benoemen, maar ook uitleg geven over hoe je de dingen dan anders moet doen. Dit maakt hen wijzer, dan enkel de beoordeling. Ze zijn immers zelf niet in staat om terug te kijken en te zien waar ze de fout in zijn gegaan. Ze zien dan zelf enkel weer de details. (Sainsbury, 2000).

De genoemde informatie van problemen en mogelijkheden om hier op school zo goed mogelijk mee om te gaan, is belangrijk, maar in de praktijk blijkt dat er een eigenschap van de leerkracht is die noodzakelijk is om een kind eerlijke kansen te geven; onbevooroordeelde observatie. Alleen door onbevooroordeeld naar een kind te kijken, kan een leerkracht zien op welke gebieden de problemen ontstaan en waar mogelijk ook al wat de veroorzakende factoren zijn. (Delfos, 2004).

Dit betekent dat een leerkracht continu “blanco” naar een leerling moet kunnen kijken en naar diens vaardigheden, zonder vooraf al in te vullen wat een kind niet kan. Dat is het grootste probleem. In de onderwijspraktijk gaan we uit van wat een kind niet kan, in plaats van wat een kind wel kan. Dit geeft dan een bevooroordeelde observatie.

Hieruit blijkt dan ook dat het dus niet om het etiket autisme gaat, maar om het feit dat kinderen direct bepaalde eigenschappen en problemen toebedeeld krijgen. We stoppen ze dus al in hokjes. En het is juist dit ‘hokjes denken’ dat veel van de problemen veroorzaakt. Je past immers niet meer toe wat er bij het kind past, maar wat bij het etiket dat het kind ontvangen heeft past. (Sainsbury, 2000)

Dat geldt eigenlijk voor volwassenen in het algemeen. Doordat kinderen met ASS de sociale wereld zo lastig vinden om mee om te gaan, willen ze kunnen vertrouwen op de correcte informatie van volwassenen. Als je hen dus voorliegt of de situatie verdraait, zorg je ervoor dat de onzekerheid toeneemt. En vererger je dus de problematiek die de kinderen door hun stoornis al hebben. Aangezien dit helaas vaak gebeurt, zijn er dan ook veel kinderen die op een gegeven moment in hun leven het idee hebben gehad dat ze ‘gek’ zijn. (Sainsbury, 2000).

Voeg daarom aan de blanco observatie de regel over het kijken, bij welke leeftijd het gedrag normaal is, toe en je kan prima leren aansluiten bij een leerling. Dit zal wel op alle vakken moeten gebeuren. Dus bij elk vak is onderzoek van de leerkracht nodig of het vak dichtbij het kind met ASS zit of dat het kind er nog niet rijp voor is. En bij de laatste conclusie vooral hoe het vak aangepast kan worden om het kind alsnog mee te laten doen, te laten groeien. Voorbeeld van M. Delfos (2004, p. 67); *‘Een vak als Engels kan problemen opleveren als er een beperkte taligheid is en dus ook een beperktere mogelijkheid om een vreemde taal te leren. De spirituele vakken als kennis van het geestelijk leven zullen een goede kans bieden om het filosofisch redeneren te stimuleren. Verkeer bijvoorbeeld zal theoretisch vaak wat eenvoudiger zijn omdat het concreet is, daarentegen houdt de uitvoering in, dat je meerdere taken tegelijk doet en dat stuit vaker op problemen.’*

Dit zeer zorgvuldig observeren en bedenken wat er aan de hand is, kost tijd. Je moet niet te snel conclusies trekken en het liefst ook met anderen uit een schoolteam bespreken wat er aan de hand kan zijn. Want behalve aan het gebrek aan kennis (o.a. door onzorgvuldige observaties), loopt veel ook fout in het begeleiden van kinderen met ASS door het niet specifiek gezocht hebben naar de passende weg voor dit kind. Ook consequent toepassen van bepaalde regels als structuur gebeurt vaak niet. Deze zaken zijn allemaal zeer tijdsintensief en daarmee is de reden voor het niet compleet toepassen ook gevonden. Toch zal blijken dat je er als leerkracht op den duur tijdswinst mee maakt en tegelijk ook als leerkracht en mens van groeit.

Naast deze specifiek uit te stippelen weg, zijn steeds meer scholen al vroeg gericht op voorbereiding op het voortgezet onderwijs en het zelfstandig functioneren. Hierbij werken ze vaker met een weektaak. Voor kinderen met ASS is dit een probleem. Hierbij zijn de executieve functies nodig, die bij hen juist langzamer ontwikkelen. Het zal dan ook geen makkelijke opgave zijn om hen hierin te begeleiden. Belangrijk is wel de insteek; vraag niet wat een kind niet kan, maar leer het kind leren! (Delfos, 2004) Tegelijk zijn de 1-op-1 situaties, waarin wektaken worden geëvalueerd, een goede manier om te voorkomen dat een kind in een uitzonderingspositie begint. Ook andere kinderen hebben deze momenten immers, waardoor extra begeleiding van een kind met ASS tijdens die momenten niet opvalt.

Tot slot is het zo dat veel leerkrachten moeite hebben met het gebrek aan emotionele respons of dankbaarheid voor hun vriendelijkheid die kinderen met ASS geven. Ze voelen zich soms behandeld als een 'voorwerp'. Toch is het juist essentieel om goed om te gaan met deze behandelwijze en om je niet afgewezen te voelen. Door als leerkracht juist in die rol te gaan zitten en op de juiste manier met de leerling in interactie te gaan, kan je een 'veilig en nuttig' voorwerp worden. Deze stap is nodig om überhaupt zo ver te komen dat de ontwikkeling van een relatie met een kind met ASS mogelijk zou zijn (Sainsbury, 2000).

Praktijkdeskundigen (Sainsbury, 2000) gaven dit aan, samen met nog een aantal leerkrachtkenmerken die een leerkracht die met ASS kinderen wil werken, eigenlijk zou moeten hebben;

- aangetrokken worden tot verschillen en het onbekende
- het vermogen te kunnen 'geven zonder er een bedankje voor terug te krijgen'
- bereid zijn om je eigen natuurlijke manier van communicatie en sociale interactie aan te passen
- neutraal en objectief instructies geven zonder opdringerig te zijn.
- verdraagzaamheid
- aanvaarding
- begrip
- bereidheid om te leren, zowel met als van het kind en zijn stoornis. Je hierbij bewust zijn dat je nooit een expert zal worden in het onderwijzen van kinderen met ASS. Ieder kind blijft zijn eigen unieke individu en weer om nieuwe 'hokjes' vragen.
- een kind met ASS is geen kind dat alleen discipline nodig heeft. Er hoort meer bij en je hoort als leerkracht te weten wat.
- op hun hoede zijn voor signalen dat er iets mis gaat. Dat een kind zich rustig en passief gedraagt, wil niet zeggen dat het goed gaat. Ook bij hen zijn er signalen zichtbaar die onrust en stress aangeven.

Samengevat betekent het dat je niet zo maar kan "besluiten" om een kind met ASS te begeleiden. (Delfos, 2004, p. 79) *'Met praktische adviezen die voorschrijven wat je precies moet doen, kom je er niet. Je krijgt wat angstige robotachtige mensjes die zich onzichtbaar proberen te maken of het letterlijk uitschreeuwen. Het is nodig om geraakt te worden door het kind met autisme. Het kind in verwondering te bekijken en ervan te leren. Zodat je aan het kind kunt leren. Het kind wil wel... Het is een geheel wat nodig is.'* En dat geheel kan maken dat een kind met ASS een prima schoolloopbaan heeft op een reguliere school, maar kan hem ook breken.



Parallel aan de benodigde houding van een leerkracht, loopt de keuze voor regulier of speciaal onderwijs. Niet alle leerkrachten zijn in staat om een kind met ASS te geven wat ze nodig hebben. Sommige leerkrachten zeggen ook; 'ik heb gekozen voor het regulier onderwijs, niet voor het speciaal onderwijs!'. Voor hen is een kind met ASS dan ook niet een mogelijkheid om zelf als leerkracht te leren en te groeien, maar enkel een spanningsfactor. Een kind dat moeilijk tot niet hanteerbaar is en waarvan zij aangepast gedrag verlangen, wat voor het kind met ASS nauwelijks vol te houden is. Andere leerkrachten gaan de uitdaging wel aan en ontdekken dat ze in het begin niet het idee hadden dat het ooit zou gaan lukken, maar die na verloop van tijd ontdekken dat ze geleerd hebben om de auti-bril op te zetten en daarmee het kind te begeleiden op een manier die voor zowel henzelf als het kind gewerkt heeft. (Delfos, 2004) Een van de factoren die er voor zorgt of dit lukt of niet, is of je het kind begeleidt om te scoren en je eigen ego te vergroten, of dat je het kind daadwerkelijk wil laten groeien en daarmee wil helpen.

Naast de rol van de leerkracht moet ook de school wel willen helpen. Het is een manier van omgaan met een kind dat niet voldoende is als enkel de eigen leerkracht dit toepast. Als school moet je hieraan beginnen en dit zien zitten. Zeker omdat het wel degelijk een voorkeur heeft een kind met ASS naar het regulier onderwijs te laten gaan. Vooral vanwege de grote mogelijkheden die dit biedt in het leren van leeftijdsgenoten die wel adequaat gedrag laten zien. Hier kan een kind met ASS enorm van leren. Dat kan alleen als het kind het gevoel heeft geaccepteerd te worden en door alle volwassenen in deze omgeving gesteund wordt in het leren omgaan met leeftijdsgenoten. Dit gaat immers heel geleidelijk en in die tijd heeft het kind niet voldoende aan een leerkracht.

Als een school van plan is om geschikt te zijn voor kinderen met ASS, wordt er gesproken van een autismevriendelijke school. Om dit te bereiken, zal er op school een autismedcultuur moeten ontstaan. Dat betekent dat de school zich bewust is van het feit dat het hele schoolgebeuren invloed heeft op de leerling met ASS, van het leerproces, de leerkracht en de medeleerlingen, tot ook de speelplaats, de gebruikswijze van gezamenlijke ruimte met daardoor een continu veranderend uiterlijk, etc. Tegelijk raakt de aanwezigheid van de leerling met ASS ook de hele school. Daarom vraagt het om een totaalbenadering van de school, waarin er specifiek kwaliteitsbeleid wordt gemaakt voor leerlingen met autisme. Dit houdt in dat er een intentieverklaring is hoe de school met ASS om wil gaan, maar ook een concreet plan om in de school een autismedcultuur te ontwikkelen en daarbij een beleidsplan hoe dit zal gaan gebeuren. Hierbij is het verstandig om een autismedeam te vormen. Dit team kan dan specifiek op dit onderwerp inzoomen, zich ontwikkelen en de gehele school er bij betrekken, waar en wanneer dat nodig is. Tegelijk past deze manier van werken binnen de zorgverbreding zoals nu gewenst is. (Vermeulen, e.a., 2010)

Belangrijk is om er bij stil te staan dat dit niet iets is wat specifiek van toepassing is op een reguliere of speciale school, of voor een school voor basis of voortgezet onderwijs. Deze opzet kan op alle vormen van onderwijs worden toegepast en daarbij een grote basis vormen in de zorgverbreding m.b.t. ASS. In onderstaande hoofdpunten is wel direct de omschrijving gebruikt zoals alle mensen binnen het basisonderwijs worden genoemd.

Op deze manier een start maken met een autismedcultuur op school, is niet niks. Dit vraagt een autismedeam dat aan bepaalde eisen voldoet en een aantal bouwstenen om deze cultuur op te gaan bouwen. Hieronder volgen daarvan de hoofdpunten, samengevat naar Vermeulen (2010).

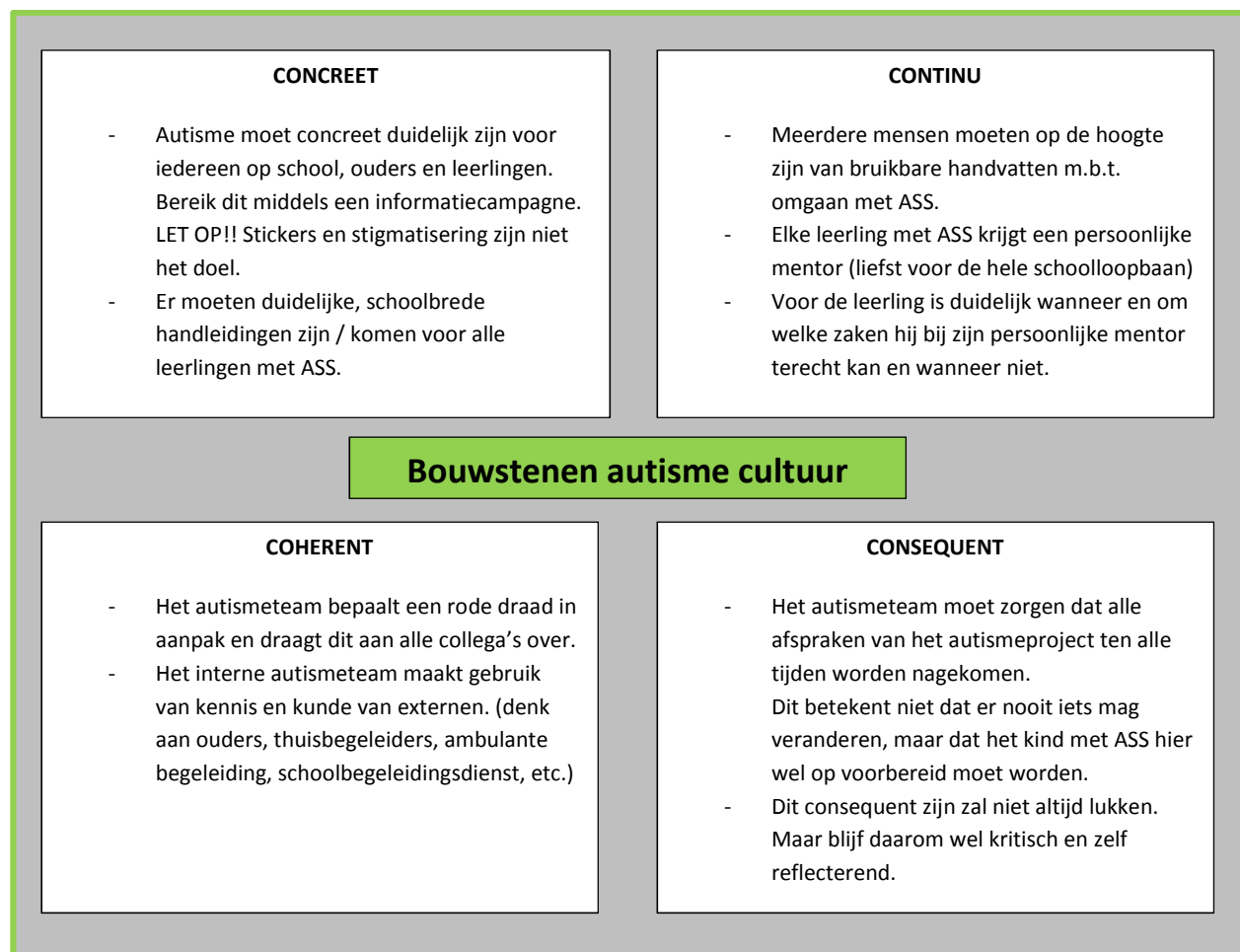
#### Samenstelling autismedeam

Deze is afhankelijk van situatie tot situatie. Wel is het zo dat alle verschillende onderdelen en rollen binnen de school vertegenwoordigd moeten zijn. Sowieso de directie, die er beleidstechnisch mee bezig moet zijn en tegelijk ook soms besluiten moet nemen m.b.t. schoolroutines en reglementen die voor leerlingen met autisme soms aangepast of verduidelijkt moet worden.

Daarnaast de intern begeleider. Deze is immers voor het coördineren van de zorgverbreding binnen de school. In veel autismedeams krijgt deze dan ook de noemer van auticoördinator, omdat deze rol ook het beste aansluit bij de al bestaande taken. Daarnaast een of meerdere leerkrachten. Vaak heeft het veel zin om bij de start te kijken welke leerkracht een kind met ASS in de klas heeft, heeft gehad of er interesse in heeft om deze in het team plaats te laten nemen. ASS klinkt als een eenvoudig in kaart te brengen stoornis, maar is dat niet. Alle leden zullen dan ook alle motivatie nodig hebben, gedurende de ontwikkeling.

## Vier bouwstenen / bouwbegrippen van de autismedcultuur

Deze blijken uit onderstaand figuur.



Is een dergelijke cultuur op een school haalbaar? Dat is een vraag die bij veel mensen naar voren zal komen. Ja, deze is haalbaar. Maar wel door jezelf als autismeteam en school in zijn geheel de tijd te geven. (Vermeulen, 2010, p. 77) *'Autisme is zo specifiek dat het creëren van een autismedcultuur niet van vandaag op morgen lukt. Geef jezelf dus de tijd en sta jezelf toe dat je fouten maakt. Leerlingen met autisme zijn wel kwetsbaar, maar niet zo kwetsbaar dat ze je fouten niet overleven. Dat betekent niet dat je met hen erop los kan experimenteren, wel dat fouten niet onoverkomelijk zijn.'* Het opzetten van een autismeproject en het creëren van een autismedcultuur kost dus zeker energie, inspanning en motivatie, maar is zeker mogelijk als alle neuzen dezelfde kant op staan.

Vanuit ervaringsdeskundigen wordt er ook vaak gedacht aan inclusief onderwijs. Dat betekent een 'autismeklas' in het gewone onderwijs, vanaf de start. In zo'n klas worden de kinderen met ASS beschermd en krijgen ze begeleiding van ASS-professionals. Naast deze omgeving kan er dan geleidelijk aan ook deelgenomen worden aan onderwijs in het reguliere onderwijs. Waarbij gekeken kan worden naar de mogelijkheden van het kind en gestart kan worden met de 'beste' vakken om dit tot een succeservaring te maken. Dit kan dan later geleidelijk aan uitgebreid worden naar meer uren in het regulier onderwijs. Voordeel hiervan is ook dat er korte lijnen zijn tussen leerkrachten van de reguliere klassen en de ASS-professionals. Ze kunnen direct naar de ASS-professionals toe stappen en zo ook direct de ondersteuning krijgen die ze nodig hebben, om het kind weer zo optimaal mogelijk te begeleiden. Dit werkt positief voor zowel leerling als leerkracht (Sainsbury, 2000).

Ook de uitingsvormen van de ASS van het kind spelen mee. Een kind met externaliserend gedrag zal eerder naar speciaal onderwijs worden doorverwezen dan een kind dat internaliserend gedrag laat zien en daarmee wel degelijk zichzelf, maar niet de andere kinderen tot last is.

Soms levert dit ook tegenstrijdige belangen op tussen het kind met ASS en andere kinderen of een bepaalde leerstijl die de school wil hanteren. Het is dus altijd een overweging die moet worden gemaakt met ouders en school, om te kijken wat school bieden kan, wat het kind met ASS nodig heeft en wat feitelijk realiseerbaar is. Zie hiervoor ook het volgende hoofdstuk m.b.t. WSNS en Passend Onderwijs.

### Overlap tussen onderwijsbehoeften en de gebieden waarop problemen ontstaan door ASS

Eerder in dit stuk zijn zowel de onderwijsbehoeften naar voren gekomen, als de gebieden waarop er problemen ontstaan door ASS. Als we dit samenvoegen en vertalen naar wat een leerling met ASS nodig heeft, is het goed om dit direct te doen met de 'auti-bril' op. Hieronder zal dan ook volgens het schema een overzicht volgen wat een leerling nodig heeft op de 3 gebieden waarop problemen ontstaan.

Autisme geeft problemen op 3 gebieden; Centrale Coherentie (CC), Executieve Functies (EF), Theory of Mind (ToM). Daarnaast zijn er de drie gebieden van onderwijsbehoeften waar binnen het onderwijs naar gekeken wordt; leerkracht, leerling en leeromgeving. In alle gebieden van onderwijsbehoeften zal daarom rekening gehouden worden met de 3 hoofdgebieden m.b.t. ASS.

In onderstaand schema staan de belangrijkste punten in korte zinnen en steekwoorden vermeld. De overige uitleg is eerder in dit verslag gegeven.

|            | Leerling                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Leerkracht                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Leeromgeving                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ToM</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zich (in moeilijker situaties) niet in een ander kunnen verplaatsen.</li> <li>- Moeite met het uiten van emoties en het herkennen hiervan, met vaak ongewenst of moeilijk gedrag als resultaat.</li> <li>- Zich niet kunnen voorstellen dat anderen niet dezelfde interesses hebben of ergens niet over willen praten als zij dat willen.</li> <li>- Ze nemen taal en omgeving letterlijk.</li> <li>- Ze hebben moeite met het voorstellingsvermogen,</li> <li>- Matige of slechte ik-andere differentiatie. Hierdoor vragen ze geen hulp!</li> <li>- Kinderen plaatsen informatie in hokjes. School hoort bij school en thuis bij thuis.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ze zijn niet in staat om sensorische overbelasting te herkennen of dit te veel aan prikkels aan te geven. Wees als leerkracht alert op symptomen!</li> <li>- Aanmoedigen van de omgang ofwel sociale interactie met leeftijds- / klasgenoten</li> <li>- Help en ondersteun in het aanmaken van mappen voor emoties.</li> <li>- Kinderen met ASS kunnen meestal niet liegen.</li> <li>- Ga uit van beperkte wederkerigheid en vat dit niet persoonlijk op.</li> <li>- Formuleer positief gestelde opdrachten.</li> <li>- Observeer per sociaal-emotioneel gebied hoeveel jaar een kind hier achterloopt met de regel 'Dit gedrag is passend bij een leeftijd van ... jaar'.</li> <li>- Veel kinderen met ASS worden gepest, maar geven dit niet aan. Wees alert op uitingsvormen als: niet meer naar school willen, hevige klachten krijgen uit angst of woede.</li> <li>- Koppel een kind aan een ander met dezelfde interesses.</li> <li>- Maak gebruik van de obsessieve interesses van een kind, i.p.v. als obstakel te zien.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Extra aandacht en tijd voor het trainen van sociale vaardigheden is nodig, niet alleen in een aparte training</li> <li>- De school wordt gezien als intellectuele leeromgeving. Hier past sociale interactie niet in, waardoor ze klasgenoten vaak als obstakels zien en samenwerken niet als nuttig ervaren, maar als belemmering. Houdt hier rekening mee.</li> </ul> |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CC | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ze hebben moeite om alle binnenkomende informatie globaal en in samenhang met de context te verwerken.</li> <li>- Alle input vanuit de zintuigen komt als losse puzzelstukjes binnen.</li> <li>- Ze focussen vaak op een van de losse onderdelen.</li> <li>- Ze hangen sterk aan gewoontes, routines en een vaste omgeving.</li> <li>- Ze kunnen vaak niet of moeilijk aangeven wat er bij veranderingen of verwijderingen ontbreekt.</li> <li>- Ze kunnen over- of à-gevoelig zijn op input van sommige zintuigen (sensorische perceptie).</li> <li>- Een enkeling kan maar informatie van één zintuig tegelijk kunnen verwerken.</li> <li>- Slaapproblemen kunnen voor komen door moeite met de indrukken verwerking van de dag.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bereidt veranderingen op tijd voor en kondig ze aan.</li> <li>- Generaliseer en relativeer hardop, zodat het kind met ASS de kans krijgt over te nemen (kopiëren).</li> <li>- Een kind met ASS leeft in het hier en nu. Houdt hier rekening mee m.b.t. voorstellingsvermogen.</li> <li>- Kinderen met ASS zijn beelddenkers, maak hier gebruik van.</li> <li>- Een kind met ASS heeft puzzeltijd nodig en hierdoor ook meer reactietijd. Geef het deze tijd ook.</li> <li>- Kinderen met ASS onthouden alle bewoordingen letterlijk en zetten ze in wanneer ze denken dat dit kan. Pas hier je communicatie op aan.</li> <li>- Ondersteun (waar nodig) het kind in het verkrijgen van overzicht, bijv. met plannings- en takenlijsten.</li> <li>- Maak, waar nodig, nieuwe afspraken en situatie duidelijk m.b.v. een afsprakenschrift of contract.</li> <li>- Ondersteun het leren, waar nodig, m.b.v. strategiekaarten die de puzzelstukjes voor een vaardigheid in elkaar passen tot één geheel (de strategie).</li> <li>- Geef een kind positief en gedetailleerd feedback.</li> <li>- Wees eerlijk en geef correctie informatie, in plaats van te liegen of verdraaien waarmee je de onzekerheid vergroot.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aanpassen van het onderwijsaanbod in snelheid en/of manier van aanbieden</li> <li>- Kinderen met ASS hebben grote behoefte om alleen te zijn, meer dan andere kinderen. Geef hen deze 'ademruimte'.</li> </ul>                     |
| EF | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deze functies zijn minder ontwikkeld, terwijl ze voor controle en coördinatie van andere hersenactiviteiten moeten zorgen.</li> <li>- Door een overgevoelige reactie op zintuigelijke prikkels kan iedere minuut een strijd zijn om controle te krijgen over wat er aan input binnenkomt.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maak samen met het kind of voor het kind een planning.</li> <li>- Zie het brein van een kind met ASS als een computer. Voor nieuwe informatie moeten nieuwe mappen worden gemaakt en de informatie moet in de juiste mappen worden gestopt. Ondersteun ze hierin.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Veel kinderen met ASS laten tijdens het leren onbewust 'vreemd gedrag' zien doordat ze in gedachten of theorie verdiept zijn. Dit stoort anderen, zeker omdat ze zich er niet van bewust zijn. Houdt hier rekening mee.</li> </ul> |

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Doordat niet alle input verwerkt kan worden, geven ze andere reacties dan verwacht.</li> <li>- Controle over sensorische perceptie kan worden gestimuleerd door de motorische vaardigheden te stimuleren.</li> <li>- Bij moeilijkheden op dit gebied, uit dit zich vaak in repetitief gedrag. Bedenk dit, voor je nieuwe dingen of een taakovergang van ze vraagt.</li> <li>- Het kost kinderen met ASS veel moeite om op een taak of persoon te focussen, maar ook om dit weer los te laten.</li> <li>- Ook het begrip ruimte en tijd zijn niet geïnternaliseerd. Hierdoor ontstaan problemen met planning en organiseren.</li> <li>- Ze zijn atypisch in hun taalgebruik. Het gaat hen namelijk niet om de taal maar om het communiceren.</li> <li>- Ook zijn ze bij spreken vaak erg uitgebreid in details doordat ze hoofd- en bijzaken niet kunnen onderscheiden.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wees bewust van het feit dat sommige structuren zorgen dat kinderen 'robotachtig' over komen, maar vergeet niet hoe blij ze hier mee zijn en wat een houvast dit hen geeft.</li> <li>- Wees zelf niet te krampachtig in structuren en ga zelf duidelijk maar flexibel met veranderingen om.</li> <li>- Pas de vroege voorbereiding voor het voortgezet onderwijs en het zelfstandig functioneren aan, aan de capaciteiten en ontwikkeling van het kind.</li> <li>- Vraag dus niet wat het kind niet kan, maar leer het kind leren.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>Algemeen</b> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wees onbevooroordeeld in je observatie. Neem bij de analyse wel je 'auti-bril' en de regel 'op welke leeftijd is dit gedrag normaal?' mee.</li> <li>- Zet bij alles wat je ziet en doet 'de auti-bril' op.</li> <li>- Wees voorspelbaar en duidelijk over Wat, Hoe, Wanneer, Waar en Wie.</li> <li>- Geef zo veel mogelijk 'auti-antwoorden'.</li> <li>- Bedenk als je een kind iets wilt leren exact wat je het wilt leren, waarom en voor wie het noodzakelijk is.</li> <li>- Maak bij het aanleren van nieuwe dingen gebruik van regels, stappenplannen en (andere) leerstrategieën.</li> <li>- Denk niet in hokjes en etiketjes, maar blijf specificeren op deze individuele leerling.</li> <li>- Ga alleen een kind met ASS begeleiden als je dit doet om het kind te helpen en niet om je ego te vergroten. Dit lukt niet.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Een school moet autismevriendelijk zijn wil een school geschikt zijn voor kinderen met ASS. Met spreekt dan van het laten ontstaan van een autismedecultuur.</li> <li>- De basis van een autismedecultuur ligt in een kwaliteitsbeleid over kinderen met ASS, een concreet plan over de aanpak en uitvoering en een autismeteam die dit aanstuurt. Opbouw gebeurt volgens de 4 bouwstenen; concreet, continu, coherent en consequent.</li> <li>- Inclusief onderwijs is ook een mogelijkheid voor zorgvuldige start, begeleiding en doorgroei.</li> </ul> |

### HOOFDSTUK 3 – LEERLING MET EXTRA ZORG IN HET REGULIER EN SPECIAAL ONDERWIJS.

#### *Ontstaan van onze huidige onderwijssituatie*

Voor de invoering van de leerplichtwet in 1900 was een kind met problemen en/of beperkingen afhankelijk van de leerkracht of andere omringende personen die zich in zijn omgeving bevonden. Vanaf 1911 is er een discussie ontstaan over de vraag of het wel gewenst was om kinderen, die de omschrijving 'storende elementen' kregen, wel in de klas te houden. Ze zouden het onderwijs van alle andere kinderen negatief beïnvloeden. Het ging hier vooral om leerlingen met leerproblemen, die toen zwakbegaafd werden genoemd, of achterlijk.

In 1911 schreef de Bond van Nederlandse Onderwijzers een rapport waaruit bleek dat een overplaatsing van een probleemkind naar een vorm van speciaal onderwijs zowel het kind als de school ten goede zou komen (Bongaards en Sas, 2012).

Nadeel was dat het plaatsen van leerlingen in een vorm van onderwijs, buiten het reguliere onderwijs, zowel positieve als negatieve mogelijkheden kan bieden. Positief was dat er extra financiële steun kon worden gegeven, ontheffing kon worden verleend om te moeten voldoen aan de voorwaarden van het regulier onderwijs. Dat gaf meer vrijheid ten aanzien van het leerplan. Tegelijk was er in de volksmond ook sprake van 'negatieve etikettering' (denk aan mallenschooltjes of rioolklassen). Daarnaast was (en is er nog steeds) een reëel gevaar dat leerlingen op het speciaal onderwijs elkaars negatieve voorbeeld gaan volgen, zogenoemde 'uitwisseling van ondeugden'. Door dit alles kwamen er aparte scholen met speciale voorzieningen, die pasten bij de problematiek van de kinderen.

In de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw groeide het aantal van dit soort scholen enorm. Deze enorme groei veroorzaakte een breed spectrum aan speciaal onderwijs instellingen. Denk hierbij aan lom (leer- en opvoedingsmoeilijkheden), iobk (in ontwikkeling bedreigde kleuters), mytyl (lichamelijk gehandicapt), mlk (moeilijk lerend), zmlk (zeer moeilijk lerende kinderen). Sommige van deze varianten zijn tegenwoordig nog in stand. Anderen zijn alweer samengevoegd tot de huidige vormen (zmlk, mlk, doveninstituut, blindeninstituut). Hiernaast waren er ook scholen die samenwerkten met universiteiten Pedologische instituten. Deze bestaan ook nu nog.

| Jaar       | Document                      | Bron met Hoofddoel                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1974 -1980 | Adviezen<br>Eerste Advies     | Afkomstig van de Innovatiecommissie Basisonderwijs (ICB)<br>Doel om meer continuïteit te waarborgen in de ontwikkeling van kinderen door een betere aansluiting tussen kleuterscholen en basisscholen.                                                                                                           |
|            | Zesde Advies                  | Verschijselen (zoals zittenblijven) die met het vastlopen van leerlingen in het ontwikkelings- en leerproces samenhangen, moeten verdwijnen. Meer samenwerking en overleg tussen regulier en buitengewoon (het latere speciaal) onderwijs wordt nodig geacht om de zorgbreedte van de basisschool te vergroten.  |
| 1975       | Contourennota                 | Voorstelnota waarin voor het eerst gesproken wordt over de basisschool gericht op onderwijs aan 4 – 12 jarigen. Dit betekent een voorstel tot integratie van de kleuterschool in de lagere school.                                                                                                               |
| 1984       | Het moet ons<br>een zorg zijn | Beleidsnota van de Adviesraad voor het basisonderwijs (ARBO, opvolger ICB)<br>Doel is duidelijk te maken dat het niet gaat om het terugdringen van verwijzingen van leerlingen naar het speciaal onderwijs, maar om het systematisch verbreden van zorg en verhogen van de kwaliteit van het regulier onderwijs. |

Vanaf de jaren 70 van de vorige eeuw, begint men te denken of het buitengewoon (speciaal) onderwijs wel zo'n goede stap is. Men wil dat onderwijs flink veranderen, maar vindt dat dit voor het basisonderwijs ook nodig was. Vanaf dat moment komen er allerlei maatregelen om het basisonderwijs te verbeteren en meer samen te werken met de scholen voor speciaal onderwijs. Hierboven staan deze vermeldt in een kort historisch overzicht, dat is samengesteld uit meerdere bronnen (Bongaards en Sas, 2012, Wikipedia).

Uit dit overzicht blijkt dat de nadruk vooral wordt gelegd op het veranderen van het basisonderwijs. Toch blijkt in de praktijk dat het ook de nodige ontwikkelingen op gang brengt in het speciaal onderwijs. Men gaat meer nadenken over verwijzing en terugplaatsing in het regulier onderwijs, de leerkracht wordt meer de centrale factor en het pedagogisch en didactisch handelen wordt meer planmatig. Vanaf dit moment gaat men ook werken met handelingsplannen.

Ondanks dat ook in het speciaal onderwijs ontwikkelingen op gang komen, is er van samenwerking nog steeds nauwelijks sprake, behalve gedurende daarop gerichte projecten. Hierdoor blijven speciaal en regulier onderwijs apart van elkaar reflecteren en bekijken of situaties zo optimaal mogelijk zijn voor leerlingen, in plaats van dit samen te doen en zo te zien of het besluit tot verwijzing wel juist is geweest (Bongaards en Sas, 2012).

Vanaf het jaar 1985 worden al deze voorstellen meer geconcretiseerd. In deze laatste wetten en regelgevingen met betrekking tot onderwijs, zijn grote veranderingen vastgelegd. Dit schema is gebaseerd op meerdere hoofdstukken van Bongaards en Sas (2012) en websites over Passend Onderwijs.

| Jaar | Document                  | Bron met Hoofddoel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1985 | Wet op het basisonderwijs | Deze verscheen in het Staatsblad op 2 juli 1981 en trad op 1 augustus 1985 in werking. Belangrijkste veranderingen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- invoering Engels als verplicht vak</li> <li>- grotere nadruk op maatschappijkennis en wereldoriëntatie</li> <li>- meer plaats voor expressievakken (muziek, handvaardigheid, drama)</li> <li>- verbeteren van de zorg voor leerlingen met achterstanden</li> <li>- systematisering van het onderwijs via een schoolwerkplan</li> <li>- systematisering van het leerplan door landelijke kerndoelen en eindtermen, etc.</li> </ul> |
| 1990 | WSNS                      | Regeringsbeleid Weer Samen Naar School (WSNS)<br>Doel was niet het kind naar de zorg brengen, maar de zorg naar het kind halen. Hierbij was men het op 2 punten aardig eens (Bongaards en Sas, 2012, p. 24); <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Het moet voorkomen worden dat kinderen door verwijzing naar het speciaal onderwijs een negatief etiket opgeplakt krijgen.</i></li> <li>2. <i>Economisch gezien moet een verdere groei van het leerlingaantal binnen het speciaal onderwijs stoppen (Van der Leij &amp; Van der Linde-Kaan, 1998).</i></li> </ol>                     |
| 1996 | WSNS plus                 | Een nieuw akkoord tussen ministerie, schoolbesturen-, schoolleiders- en onderwijsvakorgansaties, waarin wordt toegezegd te blijven proberen om de kwaliteit van de inhoud en structuur van de zorg in het primair onderwijs te blijven behouden en versterken.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

| Jaar | Document                        | Bron met Hoofddoel                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1998 | Wet op primair onderwijs (WPO)  | Aanpassing van de wet uit 1985 op 18 juni 1998, waardoor deze meer werkbaar en minder bureaucratisch wordt. Het schoolwerkplan wordt vervangen door het schoolplan. De voorschriften voor het schoolplan zijn minder gedetailleerd en eisen hierdoor een minder frequente aanpassing. Tevens vallen sinds dit moment het basisonderwijs en een deel van het speciaal onderwijs (sbo) onder dezelfde wet. Men probeert zo toe te werken naar geïntegreerd primair onderwijs.                                                                          |
| 2002 | Wet op de expertisecentra (WEC) | Deze sluit aan op de weg die is ingeslagen met de WPO en brengt een nieuwe indeling aan in de wereld van speciaal onderwijs. Vanaf dit moment is alles ingedeeld in clusters die een afgebakend probleemgebied omvatten. Hieraan gekoppeld is de Leerlinggebonden financiering (LGF ofwel rugzakje). Deze regeling moet ouders een extra keuze geven, namelijk om leerlingen toch in het regulier onderwijs les te laten geven. Dit kan door gebruik van deze gelden voor extra middelen en (ambulante) begeleiding binnen het regulier onderwijs.   |
| 2007 | 1-zorgroute                     | Dit zijn publicaties die de praktijk moeten ondersteunen in de uitvoering van het werken met de 1-zorgroute, waarbij met uitgaat van de specifieke pedagogische en didactische behoeften van een leerling.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 2014 | Passend Onderwijs               | Deze maatregel gaat in op 1 augustus 2014. Voor die tijd zijn er al meerdere projecten ter oriëntatie op deze maatregel geweest. Hoofddoelen van Passend Onderwijs zijn:<br>1. Zo passend mogelijk onderwijs bieden en het aanpakken van de onderwijsbeperking<br>2. Leraren beter toerusten<br>3. Minder bureaucratie<br>4. Budgetten beter beheersen en transparanter maken<br>5. Het terugdringen van het aantal thuiszitters (liefst tot geen)<br>6. Afstemmen van de extra steun in de sector onderwijs met andere sectoren in het jeugddomein. |

In alle wetten, nota's etc. wordt gesproken over zorgbreedte of zorgverbreding. Hiermee wordt bedoelt dat de basisscholen hun zorgcapaciteiten moeten verbeteren. Op den duur moet dit zorgen voor minder verwijzingen naar het speciaal onderwijs. Bongaards en Sas (2012, p. 21) benoemen hierbij specifiek dat; *'Vergroting van de zorg op deze schaal alleen met succes te realiseren is door middel van extra formatie, extra middelen en door maatregelen als 'meer handen in de klas: het inzetten van bijvoorbeeld klassenassistenten om de leerkracht meer armslag te geven. Leerkrachten zullen bovendien de mogelijkheid van specifieke scholing en training moeten krijgen. De uitwisseling van kennis en expertise tussen het basisonderwijs en het speciaal onderwijs zal structureel vorm moeten krijgen; ook hier zal men ruimte moeten creëren.'*

Aangezien de meest recente ontwikkelingen richting Passend Onderwijs nog steeds gericht zijn op het toenemen van de zorgbreedte, lijkt het verstandig dit soort adviezen mee te nemen. Zeker omdat er nog steeds gezocht wordt naar nieuwe manieren om de financiële middelen in te zetten en zo beperkt mogelijk te houden. Hierin is een verschuiving zichtbaar van financiële middelen per school, maar per bestuur, naar zorgbudgetten per samenwerkingsverband.

Parallel aan het vergroten van de zorg en samenwerking tussen speciaal en regulier onderwijs, loopt er sinds het einde van de jaren 70 van de vorige eeuw ook een stimuleringsbeleid. Dit is erop gericht de leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus meer kansen te bieden. Vanaf de jaren 80 blijkt dat het aantal anderstalige (allochtone) kinderen in het onderwijs toeneemt en ook deze groep grote achterstanden in het onderwijs oploopt. Zij zijn daarom in dit stimuleringsbeleid meegenomen. Of het beleid ook daadwerkelijk werkt, is tot op heden nog niet duidelijk. Zoals blijkt uit een oordeel naar aanleiding van een analyse van het beleid onderwijsachterstanden (2001) door de Algemene Rekenkamer in Bongaards en Sas (2012, pag. 20):

*‘Hoewel er jaarlijks 1,2 miljard gulden (0.54 miljard euro) wordt ingepompt, is het effect van de inspanningen niet aantoonbaar.’*

Desondanks wordt vanaf 2002 ook de voor- en vroegschoolse educatie aan dit beleid toegevoegd.

Zoals wel blijkt uit de term Passend Onderwijs, heeft het als doel om het onderwijs dusdanig aan het kind aan te passen dat deze zo optimaal mogelijk van het onderwijsaanbod kan profiteren. Dat betekent voor de leerkracht dat je om moet gaan met verschillen, maar ook met overeenkomsten.

Hier naar kijkend blijkt dat er vooral individuele verschillen bestaan op de volgende 4 terreinen, aldus Bongaards en Sas (2012, p. 48):

- ‘1. Tijdens de instructie en het inoefenen van een vaardigheid*
- 2. Tijdens het toepassen van een vaardigheid*
- 3. In de dagelijkse omgang*
- 4. Op het gebied van leerproblemen’*

*Tegelijk kunnen en moeten er wel gemeenschappelijke doelen worden gesteld. Sommige dingen zal immers iedere leerling moeten leren om überhaupt op school te functioneren en leervaardig te zijn. Dit zijn zogenaamde ‘leerling competenties’.* Hier wordt gedurende de hele schoolloopbaan een beroep op gedaan en zou dus ook gedurende die hele loopbaan in ontwikkeling moeten zijn. Dat betekent dus ook dat het een extra punt is waar je als leerkracht met de leerlingen aan moet werken.

Veel leerkrachten vinden het wel lastig om al dit soort verschillen goed in beeld te krijgen en er bewust mee om te gaan en aan te werken met de betreffende leerling. Vandaar dat het belangrijk is om je verwachtingen vast te leggen en daarna een plan op te stellen hoe je hieraan wilt werken.

Bongaards en Sas (2012, p.51) benoemen een aantal vragen die er voor zouden zorgen dat je meer inzicht krijgt en bewuster met verschillen omgaat:

- ‘1. Stel vast wat je weet over de verschillen en de overeenkomsten tussen je leerlingen.*
- 2. Vraag je regelmatig af of het nog klopt wat je van de kinderen weet.*
- 3. Breng de verwachtingen die je van een leerling hebt in overeenstemming met dat wat je van hem weet.*
- 4. Controleer regelmatig of je gedrag in de omgang met de kinderen weerspiegelt wat je van hen weet.*
- 5. Bepaal in welk opzicht je kennis van de verschillen tussen de kinderen je beoordeling van hun prestaties en hun gedrag kleurt.*
- 6. Neem in de voorbereiding genoeg tijd om de les toe te snijden op relevantie verschillen en overeenkomsten tussen de kinderen. ‘*

Bij het benoemen van de verschillen, is er één gebied wat daarbij altijd specifiek naar voren komt; eventuele ontstane leerachterstanden. Dit is dan ook een gebied waarop bewust moet worden gekeken hoe groot de achterstanden zijn en wat er voor nodig is om deze achterstanden te verkleinen of gelijk te houden.

Ook bij dit specifieke gebied blijkt de oplossing weer te liggen in zorgverbreding. Bongaards en Sas (2012, p. 59) noemen hierbij drie belangrijke uitgangspunten voor zorgverbreding m.b.t. leerachterstanden;

*'1. Het treffen van preventieve maatregelen op school- en klassenniveau*

*2. Zo vroeg mogelijk onderkenning van optredende problemen en onmiddellijk ingrijpen om de (nog kleine) leerachterstand met enige kans op succes weg te werken of het aanbod zo goed mogelijk op de ontstane voorsprong te laten aansluiten.*

*3. Daarnaast: acceptatie van het bestaan van tempoverschillen (achterstanden en voorsprongen) in de leerprocessen.'*

Zorgverbreding blijkt dus de laatste jaren het doel te zijn binnen het onderwijs. Daar zijn meerdere manieren voor bedacht en zelfs nieuwe soorten van onderwijs voor ontstaan of bedacht. Twee bekende voorbeelden van vormen van onderwijs die bij onderwijs met zorgverbreding passen:

- Adaptief onderwijs

Gedurende het project WSNS, zijn er verschillende onderzoeken geweest, hoe je als leerkracht het bovengenoemde het beste kan gaan toepassen. Daarbij hebben ze het begrip "adaptief onderwijs" voorgesteld. In Bongaards en Sas (2012, p.54) definieert Meijer (2004a) dit als volgt:

*'Adaptief onderwijs is het doelgericht toewerken naar het behalen van nauwkeurig omschreven minimumdoelen bij alle leerlingen door het afstemmen van de inhoud, didactiek en instructie- en leertijd op de op basis van toetsresultaten vastgestelde behoefte hieraan.'*

- Inclusief onderwijs

Bongaard en Sas (2012, p. 34) zeggen hierover:

*'Inclusief onderwijs is gebaseerd op de rechten en het welbevinden van het kind en stelt dat ieder kind recht heeft op onderwijs in de eigen omgeving.*

*Binnen deze visie zijn globaal 2 opvattingen te onderscheiden:*

*1. Inclusief onderwijs is onderwijs voor alle kinderen, met of zonder beperkingen, op dezelfde school (Groeneweg, 2004).*

*2. Inclusief onderwijs is het streven naar een groeiende deelname van alle leerlingen aan het reguliere onderwijs en het terugdringen van alle praktijken van uitsluiting (Clough & Corbett, 2002).'*

Deze vorm van onderwijs is enorm gericht op het leren van het individuele kind met als achterliggende gedachte dat ook leerlingen zonder beperkingen baat hebben bij deze intensieve vorm van onderwijs.

In de praktijk blijkt inclusief onderwijs veel pedagogisch-didactische aanpassingen te vragen. Een aantal scholen die op deze soort van onderwijs zijn overgegaan rapporteren (in Bongaards en Sas, 2012, p. 34) dat:

*'Kinderen met beperkingen er over het geheel op vooruitgaan en soms beter presteren dan hun leeftijdsgenoten in het speciaal onderwijs. Alle kinderen worden bovendien extra gestimuleerd in hun sociale ontwikkeling, een belangrijke doelstelling in het inclusief onderwijs.'*

Tegelijk moet wel de kanttekening worden geplaatst dat veel van deze proefprojecten veel hulp en expertise nodig hebben uit het speciaal onderwijs en het zonder niet gered zouden hebben. Toch kunnen de ervaringen met deze vorm van onderwijs wel gegevens opleveren die voor alle scholen van nut kunnen zijn, zeker in het kader van Passend Onderwijs.

***Samenvattend betekent het dat de situatie op dit moment als volgt is;***

*Binnen het onderwijs is in de loop der jaren een cultuur ontstaan waarin men bezig is om een betere samenwerking en kennisuitwisseling te laten ontstaan tussen speciaal (basis) en regulier onderwijs, met als doel zorgverbreding. Deze zorgverbreding heeft als doel om leerlingen zo optimaal mogelijk te ondersteunen in hun ontwikkeling. Hiervoor is herkenning, acceptatie en aanpakken van zowel verschillen als overeenkomsten tussen de leerlingen nodig.*

*Naast deze inhoudelijk kant, is er de financiële kant van het onderwijs. Er is in het verleden veel geld geïnvesteerd in zowel speciaal (basis) en regulier onderwijs. In de praktijk blijkt dat deze gelden niet allemaal zo optimaal mogelijk worden ingezet als men voor ogen heeft gehad. Dit komt vooral doordat de samenwerking tussen het speciaal (basis) en regulier onderwijs ook nog niet zo ver ontwikkeld is, als men voor ogen heeft.*

*Om beiden nu te laten ontwikkelen is hier een combinatie van gemaakt door te gaan werken in samenwerkingsverbanden met 1 budget dat verdeelt moet worden. Deze ontwikkelingen en de uitvoering ervan valt nu onder de naam WSNS plus, waarin men werkt in samenwerkingsverbanden, maar daarbij nog steeds onderscheid maakt tussen speciaal (basis) onderwijs en regulier onderwijs.*

***Verwachte situatie na invoering van Passend Onderwijs***

Bij Passend Onderwijs is het de bedoeling dat het hele WSNS Plus idee nog verder geoptimaliseerd wordt. Men wil nog meer samenwerking, uitwisseling van kennis en kunde tussen special (basis) onderwijs en regulier onderwijs. Op dit moment zijn er allerlei projecten gaande om te ontdekken in welke vorm of vormen dit mogelijk is, waarbij zowel naar de samenwerkingsverbanden wordt gekeken als naar het inzetten en bepalen van de financiële middelen.

Hierbij zijn er wat specifieke projecten die ik kort wil weergeven als mogelijkheden en een aantal algemene zaken die voor alle scholen van belang zijn om bij stil te staan in de komende uitvoering van Passend Onderwijs.

**Algemene zaken m.b.t Passend Onderwijs**

Om Passend Onderwijs in te gaan voeren, zullen een aantal mensen, organisatorische zaken en gedachtegangen, anders moeten gaan werken; meer effectief en doelgericht. Belangrijke punten hierin zijn:

• **Overlegmomenten**

Op dit moment zijn er binnen het onderwijs vele overlegmomenten. Zowel algemeen (denk hierbij aan teamvergaderingen, bouwvergaderingen, directieoverleg, et cetera) als ook specifiek gericht op zorg (zoals Intern Begeleiders-netwerk, zorgoverleg, leerlingbespreking, groepsplanbespreking, et cetera). Van alle bestaande, maar ook toekomstige overlevormen zal gekeken moeten worden in hoeverre deze doelgericht zijn, effectief gebruikt worden, met welke frequentie ze er moeten zijn en of er ook geen sprake moet zijn van een prioriteitenbespreking. Deze laatste zou dan als doel hebben om de frequentie en het aantal verschillende soorten overleg te beperken, maar deze wel meer doelgericht te maken en ook met iedereen te besluiten welke meer prioriteit hebben of hoe deze gedurende het jaar bepaald wordt.

Wat is het meest urgent om te bespreken en behandelen en waarom. Wederom bewustwording van waar je dus mee bezig bent, om een systematische werkwijze in het zorgtraject en daarnaast de hele gang van zaken in de school te krijgen.

Tot slot nog de opmerking dat het ook van belang is dat mensen bij presentaties gedurende dit soort overlegvormen als het voorleggen van casussen of vragen, bewust stil moeten staan bij de manier waarop ze dit willen doen en welk doel ze er mee willen bereiken. Dat bevordert de systematiek en effectiviteit van overleggen (Bongaards en Sas, 2012).

- Profilering

Op dit moment profileren scholen zich op basis van geloofsovertuiging of onderwijsconcept (Jenaplan, Montessori en nog vele anderen). De vraag is of deze profilering niet uitgebreid moet gaan worden met profilering wat betreft het zorgprofiel. Op dit moment is dat er niet. Ouders kiezen op gevoel en eerste indruk van een school. Dit is in de meeste gevallen goed gekozen, maar er zijn altijd ouders die kinderen gedurende hun schoolloopbaan van school halen en elders plaatsen. Dit kan allerlei oorzaken hebben, waar de school soms wel (pesten, zorgsysteem, opvang leerproblemen) en soms geen (verhuizen, scheidingen, et cetera) invloed op heeft. Het gaat erom je als school bewust te zijn van de oorzaken waar ze wel invloed op uit kunnen oefenen. Pesten is iets wat op alle scholen voorkomt en dan ook door alle scholen aangepakt zal moeten worden. Tegelijk kan het voor een kind goed werken om elders een frisse start te maken. Wat betreft het zorgsysteem en het opvangen van leer- en gedragsproblemen, hangt veel af van de keuzes die de school hierin maakt. Daarop kan je je als school wel degelijk onderscheiden!

Om dat de doen, zou je als school een zorgprofiel moeten gaan ontwikkelen. Onder zorgprofiel verstaat men volgens Bongaards en Sas (2012, p. 343):

*‘Een dwarsdoorsnede van de school waarin alle organisatorische, onderwijskundige, pedagogische en didactische werkwijzen ten aanzien van de leerlingzorg staan beschreven.’*

Dit zou direct ook betekenen dat een school die in ontwikkeling is, dit profiel met regelmaat zal moeten herzien om het helemaal up-to-date te houden.

Een dergelijk schoolprofiel kan ouders helpen om een school te kiezen die past bij hun kind. Ook voor een kind naar school gaat, heb je als ouder al zicht op de snelheid van ontwikkelen, in hoeverre ze gebaat zijn bij rust en regelmaat of juist zelf moet kunnen ontdekken. Zo zijn er nog vele onderdelen te noemen.

- Mogelijke tussenvormen van onderwijs

Naast een duidelijke profilering, kan het voor ouders een prettig idee zijn dat er doorverwijzingsmogelijkheden zijn binnen een bestuur. Bijvoorbeeld een bovenschoolse plusgroep voor als je kind heel slim blijkt te zijn of een schooloverstijgende hulpklas, waar je kind een tijdelijke uitstap naar kan maken als het nodig is. Met beiden is het zo dat er beter aan de zorgbehoefte van je kind kan worden voldaan, zonder van school te moeten wisselen. En dat kan voor ouders een geruststellende gedachte zijn en mee gaan wegen in de schoolkeuze.

Wel is van belang om te kijken hoe je dit als school vorm geeft, om er niet de negatieve effecten van te krijgen. Bijvoorbeeld dat een leerling buiten zijn eigen klas komt te vallen, dat er geen groepscohesie is binnen de hulpklas, omdat leerlingen niets met elkaar te maken willen hebben, of andere klassen juist niets met de hulpklas. De kinderen die daar zitten zijn immers “dom”.

Naast de genoemde bovenschoolse plusklas of hulpklas die je als bestuur kan organiseren, kunnen dergelijke tussenvormen van onderwijs ook tussen een reguliere en speciale basisschool ontstaan. Denk hierbij aan bijvoorbeeld een sbo-satelietsklas (Bongaards en Sas, 2012). Dit is een klas die wordt geleid vanuit het speciaal basis onderwijs, maar fysiek geplaatst is binnen een reguliere basisschool. Vanuit deze klas kunnen de leerlingen regelmatig in aanraking komen met leerlingen uit het regulier onderwijs en daarbij ook geleidelijk aan groeien naar terugplaatsing op het regulier onderwijs. Dat kan voor beide groepen een positief effect hebben. Tegelijk is in de praktijk gebleken dat het soms ook stigmatiserend werkt, zoals reeds genoemd bij de bovenschoolse hulpklas. Ook hier moet dus gekeken worden naar de leerlingen die er in deze klas geplaatst worden (ze moeten een zekere integratiepotentie hebben) en naar de manier waarop er met deze klas wordt omgegaan.

- Wanneer is overstap naar speciaal onderwijs echt nodig?

Op dit moment staan veel scholen niet altijd bewust stil bij de vraag 'waarom verwijst je een leerling door naar het speciaal onderwijs?'. Wat zorgt ervoor dat jij het als school niet meer kan?

Feitelijk gezien komt dan bijna altijd het begrip, dat binnen WSNS is geïntroduceerd, naar boven; handelingsverlegenheid. Een school wordt handelingsverlegen. Dit betekent volgens Bongaards en Sas (2012, 347): *'dat een school duidelijk moet kunnen aangeven dat men aan de door te verwijzen leerling geen constructieve hulp meer kan bieden en dat men, in het kader van de zorgplicht, aannemelijk kan maken dat men er alles aan heeft gedaan om de leerling op school te houden.'*

Zo legt men met dit begrip ook direct de nadruk op het oordeel van de school over zijn eigen behandelingsmogelijkheden en daarmee over de grenzen van het zorgprofiel van de school. Dit is belangrijk om bij stil te staan, zeker nu de zorgprofilering binnen het Passend Onderwijs een grote rol zal gaan spelen. Belangrijk bij het nemen van deze verwijzingsbesluiten is dan ook om goed bewust te zijn van de reden van verwijzing en deze te ondersteunen met bewijzen van reeds gegeven behandelingen en benoeming van wat het kind nog nodig heeft. Feitelijk gezien beantwoord je bij een verwijzing drie vragen, aldus Bongaards en Sas (2012, p. 348):

1. *Wat is er met het kind aan de hand?*
2. *Waarom lukt het de huidige school niet om de problemen op te lossen?*
3. *Waarom denken we dat het kind meer baat zal hebben bij een andere vorm van (speciaal) onderwijs?*

Als dan uiteindelijk wordt besloten tot een doorverwijzing, zal een goede informatie en gegevensoverdracht nodig zijn op alle gebieden. Dit wordt meestal gegeven in de vorm van een Onderwijskundig rapport (OKR). Hierin worden alle gegevens gestructureerd weergegeven. Belangrijk is dan ook deze zo uitgebreid en duidelijk mogelijk in te vullen. Zo voorkom je herhaling van situaties voor de leerling en het opnieuw uitvinden van reeds gedane ontdekkingen op het speciaal onderwijs.

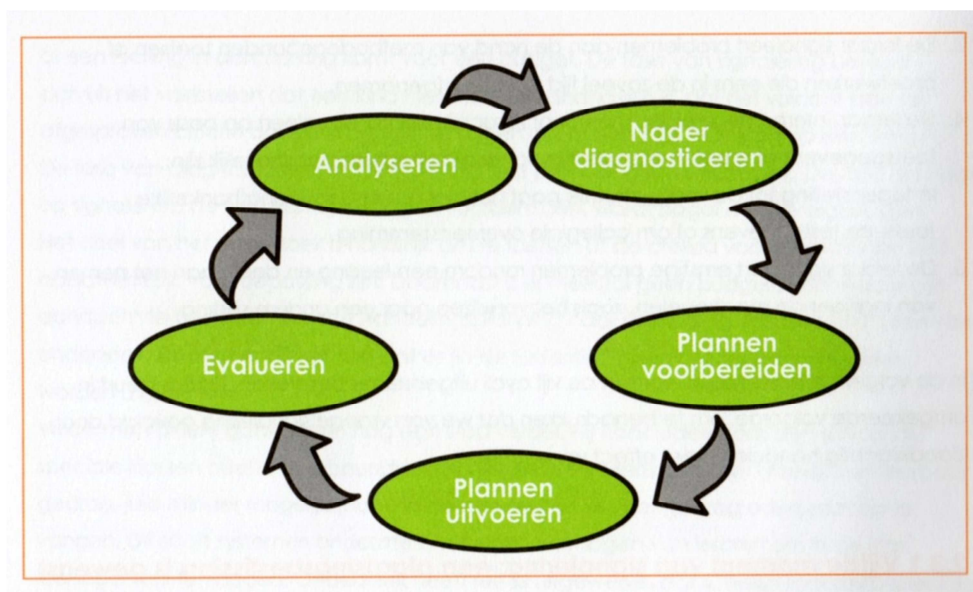
### Specifieke projecten als voorlopers van Passend Onderwijs

In 2009 is men gestart met het project 'Passend onderwijs, anders beschikken'. Dit project heeft onderzocht welke mogelijkheden er zijn om de zorgbudgetten te verdelen, anders dan zoals nu gebeurt op basis van de psychodiagnostiek. Hierbij hebben ze ook de huidige gedachtegang meegenomen, dat het vooral preventief moet zijn. Dus niet meer werken naar de symptomen, maar er juist op gericht om de bekende uitingsvormen te voorkomen.

Hieruit zijn 4 scenario's naar voren gekomen om middelen voor zorgleerlingen zo veel mogelijk in het primaire proces (het feitelijk verzorgen van lessen en onderwijs) in te zetten. Schölvinck benoemt (2011, p. 15); *'Het zijn scenario's die ingaan op leerkracht-, groeps- en schoolniveau, en eventueel op het niveau van het samenwerkingsverband. De scenario's zijn (zie Schölvinck, Jansen & Weijhrother, 2009):*

1. *Effectief en kwalitatief goed onderwijs, juist voor zorgleerlingen*
2. *Passend met gedrag omgaan*
3. *Responsiveness to Intervention (RTI)*
4. *Leerkrachten stellen onderwijs-zorgarrangementen op. '*

Gedurende het jaar 2010 gaat het om het invullen van deze scenario's met praktijkervaringen, ervaring opdoen met onbekende scenario's (RTI) en het beschrijven van voorbeeldverdelingen van het budget binnen een samenwerkingsverband. In alle genoemde scenario's komen de vijf cycli van planmatig handelen naar voren, waarbij sterk de nadruk wordt gelegd op het vroeg signaleren gevolgd door daadkrachtig handelen. Men verwacht hier namelijk de meeste effecten van (Schölvinck, 2011).



#### 6) Cycli van Planmatig Handelen volgens Schölvinck, 2011

De reden dat men dieper in gaat op de cycli van planmatig handelen, is dat bij de evaluatie van het WSNS-beleid is gebleken dat de huidige manieren van (boven) schoolse en zelfs transparante manieren van indicering onbedoeld de mogelijkheden voor het primaire proces in de klas minimaliseren. Leerkrachten krijgen hier minder mogelijkheden om leer- en gedragsproblemen in de klas aan te pakken.

Zoals Schölvink (2011, p. 32) daarna toelicht: *‘Met het inzetten van de vijf cycli van planmatig handelen hopen we aangegeven te hebben dat maatregelen allereerst en nadrukkelijk vanuit de ondersteuning van het primaire proces beredeneerd moeten worden om passend onderwijs te kunnen geven.(...) De zorg buiten school moet niet het startpunt zijn, maar het primaire onderwijsproces. School en samenwerkingsverband zouden hun zorg dusdanig moeten afstemmen, dat leraren alle kansen krijgen om aanpassingen te maken in het primaire proces.’*

De vier voorbeelden van mogelijke scenario's in het kort, allen kort verwoord naar Schölvink (2011).

- Effectief en kwalitatief goed onderwijs, ook voor zorgleerlingen.

#### Visie

In de woorden van Fullan 2003, volgens Schölvink (2011, p. 36):

*‘Een moreel doel van de hoogste orde is een school waar alle leerlingen leren, de kloof tussen sterke en zwakke presteerders grotendeels verminderd wordt, en dat wat de leerlingen leren, hen in staat stelt om succesvolle burgers in een kennissamenleving te worden.’*

#### Uitleg

Deze aanpak staat voor een preventieve aanpak die gericht is op het voorkomen van lees-, reken- en gedragsproblemen. Ze werken al vroeg en doelgericht aan de fundamenteën van lezen, rekenen, maar vooral ook de vaardigheden die nodig zijn voor een positieve schoolloopbaan. Zo is ook de pedagogische basisaanpak gericht op preventie en het in staat stellen van leerlingen om toch optimaal gebruik te kunnen maken van de instructie. Hierbij ligt de nadruk op zowel een goede relatie met zowel de groep als individuele leerlingen. Daarnaast de inzet van adequate strategieën mb.t. klassenmanagement, vooral wat betreft structuur, orde, klassenregels en eigen verantwoordelijkheid.

#### Budgetinzet

Bij dit scenario zijn geen criteria gegeven over de inzet van het zorgbudget. Wel is het mogelijk om een deel van dit budget in te zetten om te investeren in het geven van goed onderwijs, waarbij de nadruk ligt op het groeps- en schoolniveau. Zo kan men vooral het preventieve karakter van goed onderwijs gaan creëren.

#### Effect

Effect van dit scenario is dat er minder leerlingen zullen zijn met lees-, reken- en gedragsproblemen. Er zal een hoger leerrendement worden bereikt bij alle leerlingen, waardoor er minder leerlingen al in het basisonderwijs kans op een achterstand hebben. Zo hebben ze ook meer kansen in het vervolgonderwijs en op den duur minder vroegtijdige schoolverlaters.

- Passend met gedrag omgaan

### Visie

Antwoord gaan geven op het grote aantal vragen dat er ligt op leer- en/of gedragsgebied. Dit betekent niet dat hier voor iedere individuele leerling een passend antwoord op moet worden gevonden, maar dat het van belang is op dit gebied meer preventief aan het werk te gaan. Zeker nu in de praktijk de roep komt om dit in de reguliere onderwijscontext te laten plaatsvinden, is het van nog groter belang om problemen te voorkomen. Op dit moment blijkt dat het aantal rugzakleerlingen is toegenomen en men zich vooral handelingsverlegen voelt bij de vragen die vanuit leerlingen met het stempel autisme komen. Men zal dan ook vooral moeten gaan zorgen dat schoolteams preventief leren omgaan met gedragsproblemen (zowel binnen het regulier als het speciaal onderwijs).

Preventief omgaan met gedrag kan alleen als gedragsvraagstukken worden gezien als probleem voor de hele school en niet van een individuele medewerker! En door deze manier van omgaan zal er meer ruimte voor leren ontstaan en daarmee het omgaan met vragen op leergebied.

### Uitleg

Dit scenario is gebaseerd op School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS), waarbij een preventieve, schoolbrede aanpak van omgaan met gedrag centraal staat. Zoals Schölvinck (2011, p. 61) verwoordt:

*‘Doel van deze aanpak is om problemen in het gedrag van leerlingen te voorkomen door heel helder en op continue basis aan alle leerlingen in de school verwachtingen te benoemen. Het team kiest voor een beperkt aantal waarden, waarbij expliciet aan alle leerlingen wordt geleerd hoe men zich kan gedragen in allerlei situaties in en rondom de school. Dat betekent dat er instructie- en oefenmomenten in het lesrooster worden ingepland. Hierin moet een school willen investeren, maar men krijgt hiervoor ook een pedagogisch klimaat waarin meer ruimte voor leren.’*

Hier horen een aantal onderdelen bij;

- bewustwording van de eigen schoolcultuur en wat dit van een leerling vraagt
- continu koppelingen maken tussen gerichte (effectieve) acties voor gedrag in de klas, wat een leerling moet leren en de kernwaarden van de school
- een duidelijke samenwerking creëren tussen alle betrokkenen (leerkracht, overige teamleden, ouders en externe ondersteuners), om daarmee handelingsverlegenheid (vooral van de leerkracht) te voorkomen
- een open en gezonde psychosociale werkomgeving op de school bieden, waarbij men op één lijn zit wat betreft waarden en normen, gedragsverwachtingen, werkafspraken en zo verder, zodat iedereen zich door deze afspraken en door zijn collega's gesteund voelt.



7) Schematische weergave van een uitvoering van SWPBS (Schölvinck, 2011, p. 66)

Hiervoor is nodig dat er duidelijke afspraken zijn over verantwoordelijkheden, zorgstructuren en betrokkenheid van ouders. Een praktijkvoorbeeld is in de afbeelding weergegeven.

### Budgetinzet

Bij dit scenario wordt het budget niet verdeeld naar aanleiding van individuele indicatie, maar gaan scholen een driejarig implementatietraject in voor het SWPBS. Daarbij krijgen ze per jaar van invoering extra faciliteiten voor ondersteuning voor een PBS-coach. Binnen de school zal een PBS-team ontstaan met een datamanager, die gefaciliteerd worden in taakuren.

Hiernaast hebben leerlingen en professionals recht op extra ondersteuning, aan de hand van een interventiekleur die aan de situatie wordt gegeven. Er is sprake van groene, gele en rode interventies binnen de school, waarbij rood de zwaarste is. Het is niet altijd nodig om direct een rode interventie in te zetten voor een hele groep. Er kan ook gekozen worden om eerst een gele interventie toe te passen, toch nog gevolgd door individuele maatregelen. Dat is een keuze die de school hier zelf in kan maken met behulp van het PBS-team, datamanager en de PBS-coach.

### Effect

Door aan bovengenoemde onderdelen te werken ontstaat er steeds meer duidelijkheid over gewenste gedragsuitingen binnen de school. Daarnaast ontdekt men ook steeds meer hoe men leerlingen en elkaar effectief kan helpen om steeds meer te leren, ook op gedragsgebied.

Hierbij kan tot slot nog gekozen worden om deze visie uit te gaan dragen naar buiten (ouders, het verdere samenwerkingsverband), waarbij wordt aangegeven wat effectvol is gebleken bij de leerlingen. Als dit dan doorgroeit, kan het zelfs zo zijn dat ouders bewust voor deze school zullen gaan kiezen, omdat ze hier in de eigen pedagogische aanpak op aan willen sluiten.

Uiteindelijk moet dit samen zorgen voor minder verwijzingen naar speciaal onderwijs en een preventieve aanpak waardoor er minder gedragsproblemen voorkomen op de school.

### • Responsiveness to Intervention(RTI)

#### Visie

Responsiveness to Intervention (RTI) is een methodiek om te constateren of leerlingen in een klas profiteren van het onderwijsaanbod. Je gaat zo terug tot de basis, aldus Schölvinck (2011, p. 90):

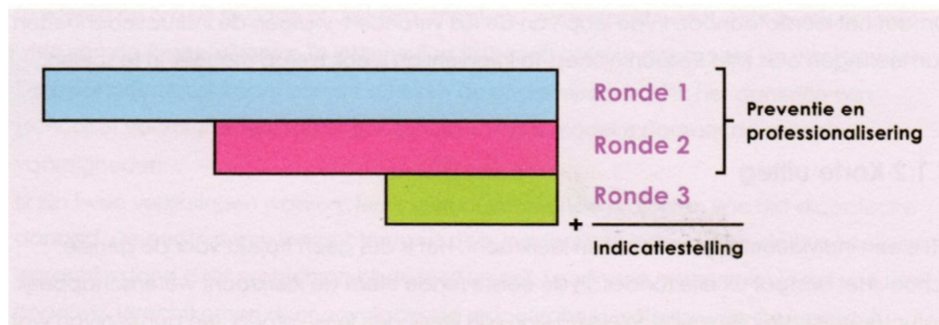
*‘Het is onderwijs in zijn puurste vorm; de leerkracht krijgt in de gaten wat het effect van zijn instructie is geweest.’*

Het is een beslismodel, gebaseerd op 4 inzichten, om leerachterstanden te analyseren, op te vangen en om leerlingen met leerproblemen adequate begeleiding te geven. Hierbij gaat men uit van de didactische aanpak van de leerkracht, het leren van de groep leerlingen en het leren van de individuele leerling als de onderwerpen van onderzoek, aanpak en selectiecriteria om in aanmerking te komen voor speciale onderwijsbudgetten. Door verandering van het didactische aanbod in de schoolloopbaan, veranderen de leerproblemen, door verandering van leerstofaanbod veranderen de instructiebehoeften. Hier kan met RTI continu op in worden gespeeld.

#### Uitleg

Dit traject is voor individuele leerkrachten en bestaat uit 3 rondes. Het gaat er immers om dat de leerkracht zich bewust wordt van het effect van zijn instructie. Hierbij voert de leerkracht in de eerste ronde een “standaard” instructie uit aan de hele klas. Hierbij gaan we er vanuit dat dit een wetenschappelijk gefundeerde instructie en begeleiding is aan de hele groep. Hieruit zal blijken dat er kinderen uitvallen. Deze worden in een aanvullende instructie meegenomen, die aan moet sluiten bij deze uitvallers. Deze instructie wordt, aangepast aan de leerlingen, in kleine groepjes, gegeven.

In de derde ronde blijven de leerlingen over die last hebben van hardnekkige leerproblemen. Hier wordt extra onderzoek door een GZ-psycholoog op los gelaten, aan de hand van de door school aangeleverde stukken, om te bepalen of het kind een leerstoornis heeft of dat er sprake is van hardnekkige leerproblemen. Enkel wanneer uit dit onderzoek sprake is van meerdere oorzaken van het probleem (comorbiditeit), wordt aanvullend psychologisch onderzoek gedaan.



#### 8) De 3 rondes van RTI (Schölvinck, 2011, p. 92)

Door deze rondes is een leerkracht continu bezig om zich te ontwikkelen en te professionaliseren. Hij leert steeds meer over zijn instructies, het effect ervan en het aanpassen aan de groep en individuele leerlingen. Hierdoor zorgen de eerste twee rondes behalve voor professionalisering ook voor preventie.

In de praktijk moet er wel ruimte zijn om wekelijks te toetsen (CBM, basis voor RTI), leerlingen te selecteren die in aanmerking komen voor de tweede interventieronde. Gedurende deze rondes houdt de leerkracht alles bij wat hij doet op dit vlak, ook over zijn eigen analyse en bijscholing. Hierdoor kunnen de stappen in het traject van de leerkracht meegenomen worden indien onderzoek door een GZ-psycholoog nodig is. Ook de zorgstructuur van de school moet dit principe ondersteunen. Zo wordt behalve voor de school, ook voor het samenwerkingsverband duidelijk welke school, welke zorg kan bieden. Zo kunnen leerlingen binnen het regulier onderwijs, alsnog op de , voor hen, juiste school worden geplaatst.

#### Budgetinzet

De verwachte effecten, zorgen ervoor dat men behalve een indicatie van de (didactische) zorgbehoefte, ook meer duidelijkheid zou moeten krijgen, wat betreft specifieke aanwijzingen om naar te handelen. Hierdoor zouden er minder leerlingen doorverwezen moeten worden naar het speciaal onderwijs, of zou het op den duur helemaal uitgesloten kunnen worden, als een geheel samenwerkingsverband met deze methode gaat werken en de budgetten hier compleet voor inzet. Zoals bij de uitleg ook wel bleek, is het ook nodig om tijd en ruimte te maken om RTI juist in te voeren en te blijven gebruiken. Het is namelijk ook zo dat als RTI wordt ingezet, hier een hele schoolklas van profiteert (Schölvinck, 2011).

#### Effect

Er worden effecten verwacht op 3 gebieden;

a. Het gebied van indicering, diagnostisering en handelen

Men verwacht meer aanwijzingen voor handelen en daarom minder doorverwijzingen.

b. Het gebied van individuele professionalisering van de leerkracht

Het didactisch niveau en de effectiviteit ervan, neemt bij de leerkracht toe.

c. Het gebied van preventie van leerachterstanden

Minder leerlingen zullen het gevaar lopen op een achterstand en ze zullen de kans krijgen om opgelopen achterstanden in te halen. Het beroep op speciaal onderwijs (budget) neemt af en RTI is goedkoper.

Scholen krijgen zo hogere leeropbrengsten en minder doorverwijzingen.

- Leerkrachten stellen onderwijs-zorgarrangementen op

### Visie

In dit scenario gaat men uit van de leerkracht als spil. Spil in de opdracht om (minimum) onderwijsdoelen te bereiken. Binnen het Passend onderwijs zouden leerlingen de doelen volgens verschillende wegen mogen bereiken. De onderwijszorg die hiervoor nodig is, moet geboden en gepland worden door de leerkracht(en). Dit laten zij zien in onderwijszorgplannen, die ze vervolgens uitvoeren.

Bij deze plannen, moet er continu worden stilgestaan bij het feit dat de zorgbehoefte van kinderen varieert, maar ook dat de leerkrachten zelf, bij het realiseren van passend onderwijs, met grote regelmaat hun eigen professionele grenzen (moeten) verleggen. Bij dit scenario is een leerkracht dan ook continu bezig om zich verder te professionaliseren, waarbij het van belang is dat hij een beroep kan doen op de 'begeleider' (collega's, intern begeleider, ambulant begeleider, externe consulenten en zo meer) die hij op dat moment nodig heeft.

Zo doorloopt dus niet alleen het plan en de leerling continu de cyclus van opstellen, uitvoeren en evalueren, maar ook de leerkracht zelf in zijn eigen ontwikkeling.

### Uitleg

Bij dit scenario vormt een werkplan de basis van het geheel. Dit werkplan wordt aan het begin van een schooljaar opgesteld door de desbetreffende leerkracht. Hierdoor blijft de leerkracht "eigenaar" van het plan en meer betrokken. Het opstellen gebeurt op basis van de voorinformatie die de leerkracht over de kinderen heeft ontvangen. Dit werkplan bestaat volgens Schölvinck (2011, p. 110) uit 2 hoofddelen:

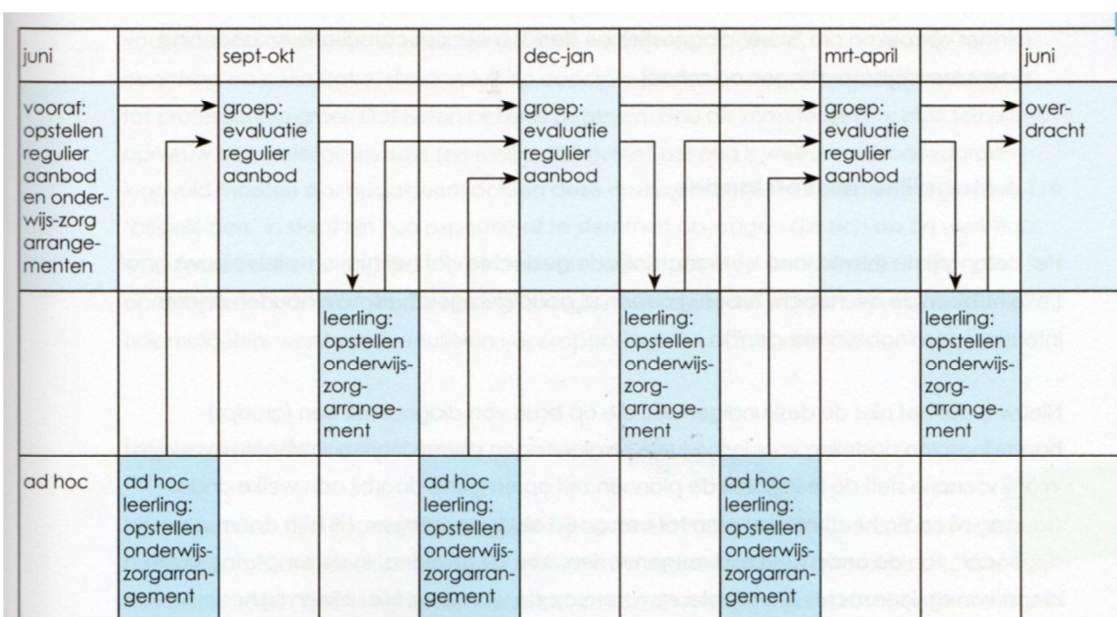
*'1. Een omschrijving van de onderwijsmaatregelen en onderwijszorgarrangementen*

(waarbij er 3 soorten zijn; aanpassingen van het regulier onderwijsaanbod, aanvullingen op het regulier onderwijsaanbod, niet-schoolse maatregelen).

*2. De ondersteuningsmaatregelen die de leerkracht denkt nodig te hebben voor een succesvolle uitvoering in de praktijk. '*

De rest van het jaar worden alle groeps- en leerlingbesprekingen die er zijn, opgehangen aan dit vertrekpunt. Hier hangt een vooraf vastgestelde planning aan vast, met ook een strakke manier van bespreken. Er wordt telkens weer geëvalueerd, aangepast, gepland en uitgevoerd, waarna dit weer opnieuw begint.

Omdat invoering van dit scenario wel oefening vereist, zal dit gefaseerd verlopen met tussentijdse, plenaire evaluaties. Tevens worden momenten ingebouwd waarin er een demonstratie is aan alle betrokkenen, oefenmomenten en korte trainingen voor voorzitters van besprekingen.



### Budgetinzet

Op dit moment worden begeleiders (en daarmee budgetten) ingezet op basis van het aantal zorgleerlingen. Met dit scenario zal dit veranderen naar inzet op basis van de plannen die scholen (samen met de begeleiders) opstellen. Om deze plannen namelijk met succes uit te voeren, moet het samenwerkingsverband beschikken over voldoende begeleiders voor de leerkrachten, met daarnaast ook nog specialisten die op meerdere scholen inzetbaar zijn. Dit vraagt dus een andere verdeling van gelden.

### Effect

Men verwacht met dit scenario 4 belangrijke effecten op vier verschillende niveaus, zoals Schölvink (2011, p. 111) ze verwoordt:

- ‘- Alle leerlingen worden (rekening houdend met hun mogelijkheden) uitgedaagd de vooraf gestelde (minimum) onderwijsdoelen daadwerkelijk te bereiken.*
- De leerkrachten maken een professionele groei door, omdat zij ondersteund worden bij het aanpakken van concrete werkproblemen in de eigen onderwijsleersituatie.*
- In het schoolteam neemt oplossingsgericht werken toe door collegiale samenwerking, coaching en consultatie op de werkvloer.*
- Het samenwerkingsverband zet de beschikbare expertise niet primair in op basis van individuele diagnostiek, maar op basis van begeleidingsbehoeften van leerkrachten.’*

Samenvattend betekent dit dat er vele kanten zijn waar je met Passend Onderwijs als school de nadruk op kan leggen. Belangrijk is om binnen het samenwerkingsverband te gaan kijken wat er nodig is, waar men mogelijkheden voor ziet, bijvoorbeeld aansluitend op de sterke kanten van leerkrachten of scholen in het algemeen. Tevens is het ook van belang te kijken naar de vraag die er ligt en een zo breed mogelijk aanbod als antwoord te kunnen geven, vanuit het samenwerkingsverband.

Een samenwerkingsverband zal dus in kaart moeten brengen welke sterke kanten zij in zich heeft, welke interesses en mogelijkheden er binnen de scholen zijn, alvorens dit naast de vraag kan worden gelegd om een keuze te maken naar een scenario. En uiteraard kan een scenario ook nog een combinatie worden van eerder genoemde of een heel andere!

## HOOFDSTUK 4 - ONDERZOEK EN UITKOMSTEN

### *Opzet vragenlijsten*

Op basis van de voorgaande hoofdstukken van literatuur zijn de vragenlijsten opgezet. Hierbij zijn er drie varianten ontwikkeld:

- voor leerlingen met autisme (zowel in het regulier als speciaal onderwijs ontvangen zij dezelfde lijst)
- voor leerlingen zonder autisme in het regulier onderwijs
- voor leerkrachten (zowel in het regulier als speciaal onderwijs ontvangen zij dezelfde lijst)

Bij het maken van deze lijsten is rekening gehouden met de behoeften van leerlingen met ASS die bij dit soort opdrachten naar voren komen. Er is daarom gekozen voor een lay-out met zo weinig mogelijk afleidende factoren (zoals kleur, plaatjes, etc.) en zo veel mogelijk overzicht, rust en duidelijkheid in structuur. Denk hierbij aan de kleur (grijs), het werken met witte vlakken waarin de vragen en antwoorden geplaatst zijn, en de pijlen die de verbindingen al aangeven.

Ik heb er daarnaast voor gekozen om te werken met papieren vragenlijsten en geen digitale. Als een digitale versie namelijk niet zou werken, geeft dit direct al weer frustratie bij de invuller. En dat wilde ik voorkomen. Geprint kan ik dat soort problemen beter voorkomen door alles zelf te printen, sorteren en controleren.

In de bijlagen (bijlage twee tot en met vijf) zijn de vragenlijsten te vinden. Zoals zichtbaar zal zijn, is de lijst voor leerlingen met autisme er wel in 2 printversies. Inhoudelijk zijn deze versies gelijk, maar op verzoek van de reguliere basisscholen is er een versie van gemaakt waarop de lijst voor leerlingen met ASS net als de lijst voor leerlingen zonder ASS op 3 A4tjes werd geprint. Zo valt het verschil niet op, wat voor de leerlingen met ASS als een prettiger ervaring werd ingeschat.

Bij dit verzoek bleek dus al dat er wel aanpassingen worden gedaan voor leerlingen met ASS, maar zo onopvallend mogelijk om de leerling zo veel mogelijk onderdeel van het 'grote geheel' (de klas, de school) te laten zijn.

### *Afname vragenlijsten*

Gedurende de twee middelste weken van juni 2013 zijn de vragenlijsten bij de bovenbouw leerlingen (groep 6, 7 en 8) afgenomen op 3 reguliere basisscholen van het SKOVV bestuur en 1 speciaal onderwijs school van De Brouwerij. Dit is bij alle scholen gebeurd door de eigen leerkracht met zo min mogelijk tot geen instructie. De leerkrachten hebben in dezelfde weken de voor hen bestemde lijsten ingevuld. Ook wederom zonder instructie.

Op het moment dat alles gereed was, ben ik weer teruggegaan om alle lijsten op te halen. Alleen op de St. Alexanderschool te Bennekom heb ik de lijsten zelf afgenomen. Zo kon ik ervaren hoe ze werden ingevuld en of dat daadwerkelijk lukte zonder instructie. Dit was mogelijk doordat dit mijn oude stageschool is.

Wat ik bij de afname zelf heb ervaren en ook van de andere scholen als feedback heb gekregen, is dat de vragenlijst voor de leerlingen op het regulier onderwijs toch nog wel erg lastig was. Ze zijn dit soort lijsten niet gewend en hadden vooral moeite met de vraag waarbij ze meerdere kruisjes moesten zetten; geen als het niet van toepassing is, één als het voor een leerling met autisme van toepassing is en twee als het ook voor henzelf van toepassing is. Dit bleek voor een aantal een stap te ver. Zij konden dit alleen door één rij voor leerlingen met autisme te benoemen en één rij voor henzelf. Nadeel is dat ze dan soms ook factoren hebben ingevuld die henzelf aangingen, maar (volgens hen) niet voor autisten.

## Uitkomsten

De uitkomsten wil ik weer gaan geven aan de hand van vijf deelvragen. In dit hoofdstuk wil ik enkel de feiten weergeven. Aan de hand van deze feiten, wil ik in hoofdstuk 5 ook zaken gaan vergelijken en conclusies trekken. Hieronder zijn de uitkomsten per deelvraag terug te vinden. Deze uitkomsten heb ik met behulp van het invoeren van de lijsten met het statistisch computerprogramma SPSS verkregen.

### Is er kennis over de autisme spectrum stoornissen?

Resultaten zijn afkomstig uit:

- ASS vragenlijst, vraag 9
- reguliere leerling vragenlijst, vraag 4
- leerkrachtenlijst, vraag 4

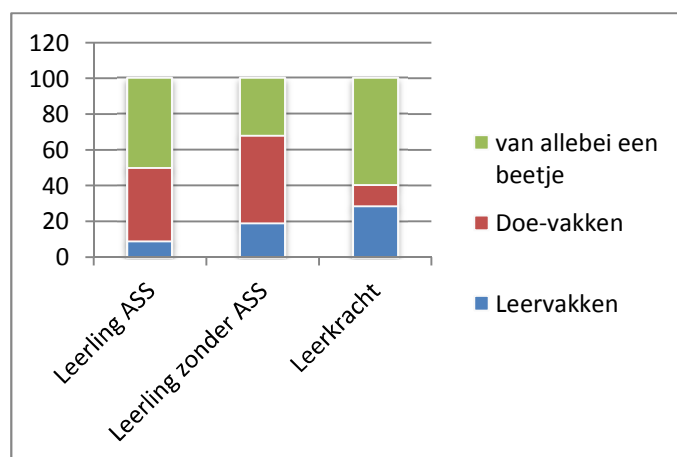
|                                        |                                                                  | Leerling ASS |         | Leerling zonder ASS |         |
|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------|---------|---------------------|---------|
|                                        |                                                                  | Frequency    | Valid % | Frequency           | Valid % |
| <b>Wat is je mening over de strip?</b> |                                                                  |              |         |                     |         |
| Valid                                  | <b>Wel. Dit is goed uitgelegd</b>                                | 8            | 38,1    | 143                 | 67,1    |
|                                        | <b>Een beetje, maar is niet compleet en voor iedereen anders</b> | 9            | 42,9    | 19                  | 8,9     |
|                                        | <b>Niet. Autisme is iets anders!</b>                             | 4            | 19,0    | 5                   | 2,3     |
|                                        | <b>Geen idee</b>                                                 | -            | -       | 46                  | 21,6    |
| Missing                                |                                                                  | 1            |         | 1                   |         |
| Total                                  |                                                                  | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   |
|                                        |                                                                  |              |         |                     |         |

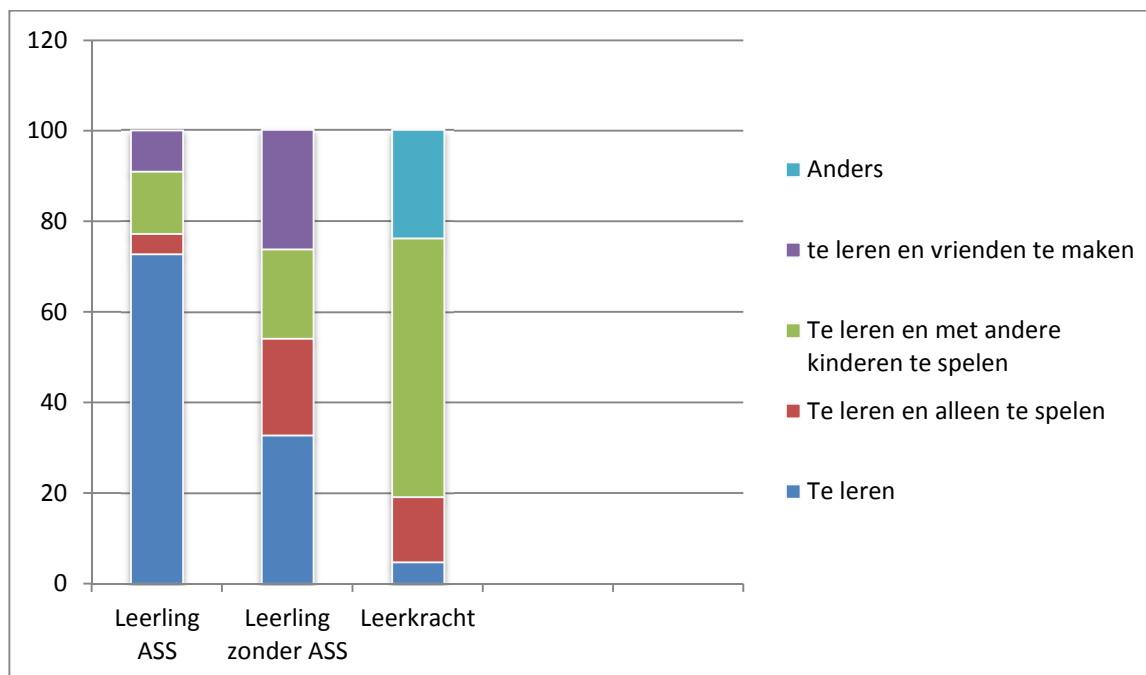
|                                        |                                                  | Leerkrachten |         |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------|---------|
|                                        |                                                  | Frequency    | Valid % |
| <b>Wat is je mening over de strip?</b> |                                                  |              |         |
| Valid                                  | <b>Herkenbaar! Mooi uitgelegd</b>                | 38           | 92,7    |
|                                        | <b>Maakt voor mij veel duidelijk</b>             | 3            | 7,3     |
|                                        | <b>Klopt volgens mij niet helemaal, omdat...</b> | 0            | 0       |
| Missing                                |                                                  | 2            |         |
| Total                                  |                                                  | 43           | 100,0   |
|                                        |                                                  |              |         |

### Waar komt een autistische leerling voor op school, volgens henzelf, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

Resultaten zijn afkomstig uit:

- ASS vragenlijst, vraag 6 en 7
- reguliere leerling vragenlijst, vraag 7, 9
- leerkrachtenlijst, vraag 8, 9 en 10





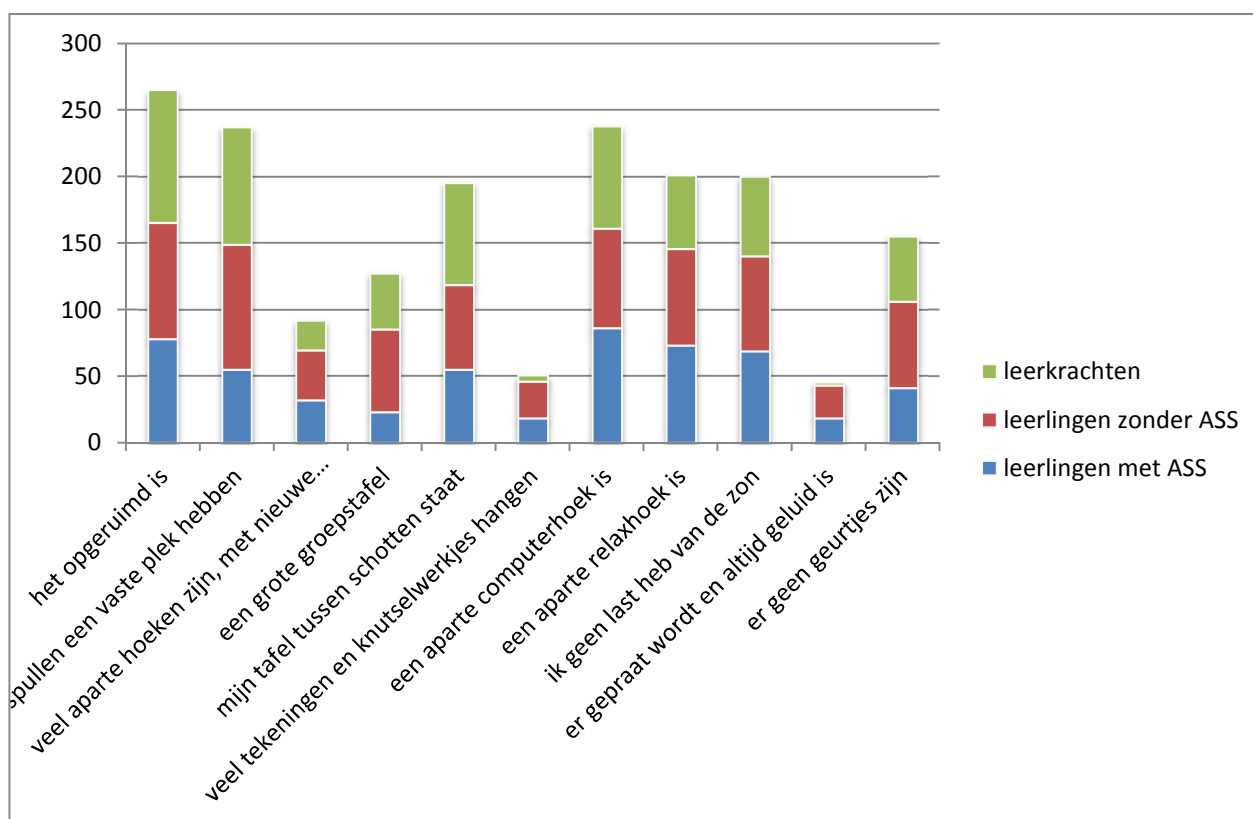
Welke onderwijsbehoeften op het gebied van leeromgeving worden aangegeven door: autistische leerlingen, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

Resultaten zijn afkomstig uit:

- ASS vragenlijst, vraag 6 en 7
- reguliere leerling vragenlijst, vraag 7, 9
- leerkrachtenlijst, vraag 8, 9 en 10

|                                                                                    |                                                                                                     | Leerling ASS |         | Leerling zonder ASS |         | Leerkracht |         |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|---------------------|---------|------------|---------|
|                                                                                    |                                                                                                     | Frequency    | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency  | Valid % |
| <b>Als er knutselwerkjes, tekeningen of posters aan de muur van de klas hangen</b> |                                                                                                     |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                                              | Is dat prima                                                                                        | 12           | 54,5    | 25                  | 11,7    | 3          | 7,1     |
|                                                                                    | Is dat oké, maar wordt ik / worden ze er wel door afgeleid                                          | 6            | 27,3    | 54                  | 25,4    | 5          | 11,9    |
|                                                                                    | Oké, maar is aan 1 muur het beste om te veel afleiding te voorkomen                                 | -            | -       | 24                  | 11,3    | 19         | 45,2    |
|                                                                                    | Wil ik dat niet, want ze leiden mij te veel af / Vervelend, want ze worden er te veel door afgeleid | 4            | 18,2    | 110                 | 51,6    | 14         | 33,3    |
|                                                                                    | Anders                                                                                              | -            | -       | -                   | -       | 1          | 2,4     |
| Missing                                                                            |                                                                                                     |              |         | 1                   |         |            |         |
| Total                                                                              |                                                                                                     | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |

Onderstaande uitkomsten zijn van de vraag die start met 'Ik wil een klaslokaal waar..', gevolgd door de aanvullingen die bij de verschillende kleuren staan. Hierbij zijn de resultaten weergegeven wat de verschillende groepen nodig & noodzakelijk vinden.



Apart is ook nog aan de leerkrachten gevraagd hoe zij over leerstijlen denken die het beste zouden passen bij leerlingen met autisme.

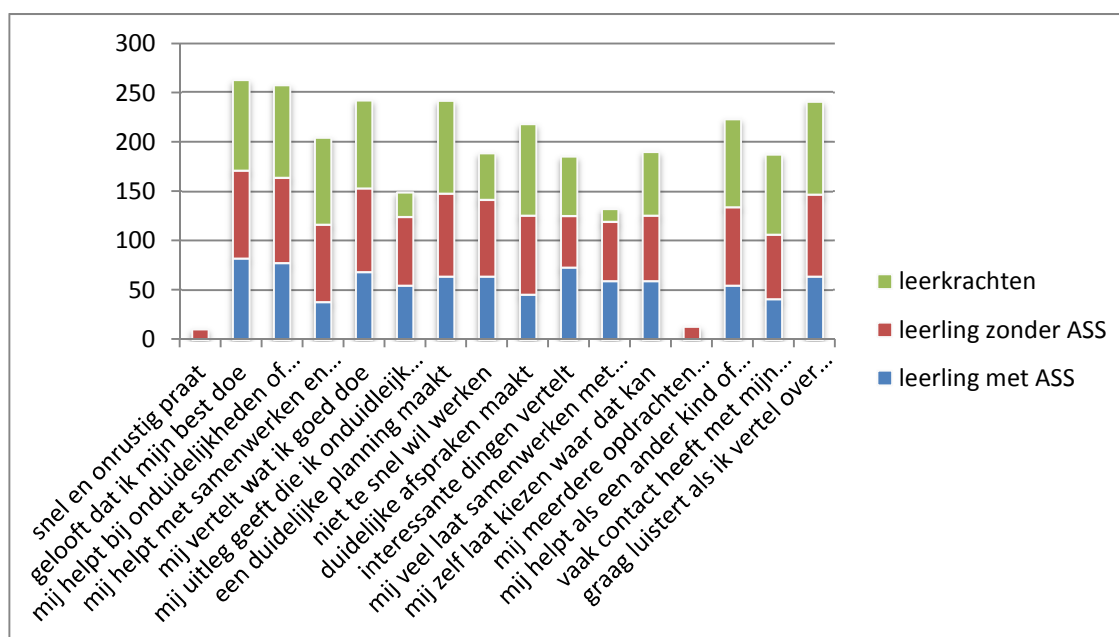
|                                                                 |                                               | Leerkracht |         | Leerkracht regulier |         | Leerkracht SO |         |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|
|                                                                 |                                               | Frequency  | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency     | Valid % |
| <b>Autistische leerlingen ontwikkelen zich voorspoedig door</b> |                                               |            |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                           | <b>Coöperatieve werkvormen</b>                | 7          | 17,9    | 6                   | 18,8    | 1             | 14,3    |
|                                                                 | <b>Ontdekkend leren</b>                       | 24         | 61,5    | 20                  | 62,5    | 4             | 57,1    |
|                                                                 | <b>Veel verschillende leerstrategieën</b>     | 5          | 12,8    | 5                   | 15,6    | 0             | 0       |
|                                                                 | <b>Afwisselende werkvormen binnen één les</b> | 1          | 2,6     | 0                   | 0       | 1             | 14,3    |
|                                                                 | <b>Anders</b>                                 | 2          | 5,1     | 1                   | 3,1     | 1             | 14,3    |
| Missing                                                         |                                               | 4          |         | 3                   |         | 1             |         |
| Total                                                           |                                               | 43         | 100,0   | 35                  | 100,0   | 8             | 100,0   |

Welke onderwijsbehoeften op het gebied van de leerkracht worden aangegeven door autistische leerlingen, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

Resultaten zijn afkomstig uit:

- ASS vragenlijst, vraag 8
- reguliere leerling vragenlijst, vraag 10
- leerkrachtenlijst, vraag 11

Onderstaande uitkomsten zijn van de vraag die start met 'Ik heb een juf of meester nodig die..', gevolgd door de aanvullingen die bij de verschillende kleuren staan. Hierbij zijn de resultaten weergegeven wat de verschillende groepen nodig & noodzakelijk vinden.



#### Wat heeft een leerkracht nodig om een autistisch kind goed te begeleiden volgens leerlingen zonder ASS?

Resultaten zijn afkomstig uit:

-reguliere leerling vragenlijst, vraag 11

-leerkrachtenlijst, vraag 13

|                                                                             |     | Leerlingen zonder ASS |         | Leerkracht |         |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------|---------|------------|---------|
|                                                                             |     | Frequency             | Valid % | Frequency  | Valid % |
| <b>Meer hulp in de klas</b>                                                 |     |                       |         |            |         |
| Valid                                                                       | Nee | 88                    | 41,3    | 26         | 60,5    |
|                                                                             | Ja  | 125                   | 58,7    | 17         | 39,5    |
| Missing                                                                     |     | 1                     |         |            |         |
| Total                                                                       |     | 214                   | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>(Meer) weten over autisme</b>                                            |     |                       |         |            |         |
| Valid                                                                       | Nee | 69                    | 32,4    | 8          | 18,6    |
|                                                                             | Ja  | 144                   | 67,6    | 35         | 81,4    |
| Missing                                                                     |     | 1                     |         |            |         |
| Total                                                                       |     | 214                   | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Hulp voor de leerkracht bij het helpen van de leerling met ASS</b>       |     |                       |         |            |         |
| Valid                                                                       | Nee | 137                   | 64,3    | 25         | 58,1    |
|                                                                             | Ja  | 76                    | 35,7    | 18         | 41,9    |
| Missing                                                                     |     | 1                     |         |            |         |
| Total                                                                       |     | 214                   | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Tijd voor aparte hulp van de leerling</b>                                |     |                       |         |            |         |
| Valid                                                                       | Nee | 69                    | 32,4    | 14         | 32,6    |
|                                                                             | Ja  | 144                   | 67,6    | 29         | 67,4    |
| Missing                                                                     |     | 1                     |         | 1          |         |
| Total                                                                       |     | 214                   | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Afspraken over omgaan met autistische leerlingen voor de hele school</b> |     |                       |         |            |         |
| Valid                                                                       | Nee | 105                   | 49,3    | 18         | 41,9    |
|                                                                             | Ja  | 108                   | 50,7    | 25         | 58,1    |
| Missing                                                                     |     | 1                     |         |            |         |
| Total                                                                       |     | 214                   | 100,0   | 43         | 100,0   |

## Wat geven leerkrachten aan hiervoor nog nodig te hebben?

Resultaten zijn afkomstig uit;

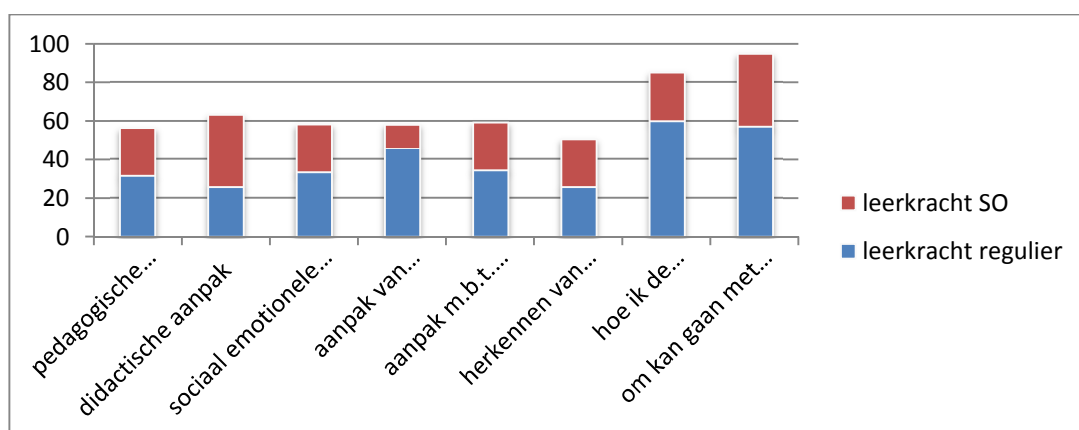
- leerkrachtenlijst, vraag 14 en 15

In dit eerste schema geven leerkrachten antwoord op vragen die beginnen met:

‘Als er een (nieuwe) leerling met autisme in je klas komt, dan...’

|                                                                                                                  |            | Leerkracht (totaal) |         | Leerkracht regulier |         | Leerkracht SO |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|
|                                                                                                                  |            | Frequency           | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency     | Valid % |
| <b>Weet ik direct wat te doen, als ik het type autisme weet</b>                                                  |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                                                            | <b>Nee</b> | 41                  | 95,3    | 34                  | 97,1    | 7             | 87,5    |
|                                                                                                                  | <b>Ja</b>  | 2                   | 4,7     | 1                   | 2,9     | 1             | 12,5    |
| Missing                                                                                                          |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                                                            |            | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Weet ik direct wat te doen, door mijn praktijkervaring</b>                                                    |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                                                            | <b>Nee</b> | 38                  | 88,4    | 32                  | 91,4    | 6             | 88,4    |
|                                                                                                                  | <b>Ja</b>  | 5                   | 11,6    | 3                   | 8,6     | 2             | 11,6    |
| Missing                                                                                                          |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                                                            |            | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Ga ik eerst blanco aan het werk om de leerling te leren kennen</b>                                            |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                                                            | <b>Nee</b> | 36                  | 83,7    | 32                  | 91,4    | 6             | 75      |
|                                                                                                                  | <b>Ja</b>  | 7                   | 16,3    | 3                   | 8,6     | 2             | 25      |
| Missing                                                                                                          |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                                                            |            | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Lees ik eerst alle dossiervorming van de leerling om te weten te komen wat ik moet doen</b>                   |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                                                            | <b>Nee</b> | 13                  | 30,2    | 8                   | 22,9    | 5             | 30,2    |
|                                                                                                                  | <b>Ja</b>  | 30                  | 69,8    | 27                  | 77,1    | 3             | 69,8    |
| Missing                                                                                                          |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                                                            |            | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Lees ik eerst alle dossiervorming om mijn aanpak aan te passen en eerder gemaakte fouten niet te herhalen</b> |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                                                            | <b>Nee</b> | 15                  | 34,9    | 10                  | 28,6    | 5             | 62,5    |
|                                                                                                                  | <b>Ja</b>  | 28                  | 65,1    | 25                  | 71,4    | 3             | 37,5    |
| Missing                                                                                                          |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                                                            |            | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Lees ik alle literatuur die praktisch toepasbaar is</b>                                                       |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                                                            | <b>Nee</b> | 35                  | 81,4    | 27                  | 77,1    | 8             | 100     |
|                                                                                                                  | <b>Ja</b>  | 8                   | 18,6    | 8                   | 22,9    | 0             | 0       |
| Missing                                                                                                          |            |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                                                            |            | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |

Op de vraag op welk gebied leerkrachten zich nog verder zouden willen bekwamen, zijn onderstaande antwoorden gegeven.



## Welke leerlingvaardigheden zijn noodzakelijk voor het volgen van onderwijs?

Resultaten zijn afkomstig uit:

- leerkrachtenlijst, vraag 12

Bij deze vraag ging het erom welke leerlingvaardigheden NOODZAKELIJK zijn om in een klas te kunnen functioneren.

|                                                                              |              | Leerkracht (totaal) |         | Leerkracht regulier |         | Leerkracht SO |         |
|------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|
|                                                                              |              | Frequency           | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency     | Valid % |
| <b>Kunnen luisteren naar een ander</b>                                       |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                        | Niet nodig   | 10                  | 23,3    | 5                   | 14,3    | 5             | 62,5    |
|                                                                              | Nodig        | 31                  | 72,1    | 28                  | 80      | 3             | 37,5    |
|                                                                              | Noodzakelijk | 2                   | 4,7     | 2                   | 5,7     | 0             | 0       |
| Missing                                                                      |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                        |              | 43                  | 100     | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Zelf stil kunnen zijn</b>                                                 |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                        | Niet nodig   | 10                  | 23,3    | 10                  | 28,6    | 0             | 0       |
|                                                                              | Nodig        | 30                  | 69,8    | 22                  | 62,9    | 8             | 100     |
|                                                                              | Noodzakelijk | 3                   | 7,0     | 3                   | 8,6     | 0             | 0       |
| Missing                                                                      |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                        |              | 43                  | 100     | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Problemen of vragen kunnen aangeven en evt. stellen</b>                   |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                        | Niet nodig   | 8                   | 18,6    | 6                   | 17,1    | 2             | 25      |
|                                                                              | Nodig        | 30                  | 69,8    | 26                  | 74,3    | 4             | 50      |
|                                                                              | Noodzakelijk | 5                   | 11,6    | 3                   | 8,6     | 2             | 25      |
| Missing                                                                      |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                        |              | 43                  | 100     | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Kunnen wachten op zijn beurt</b>                                          |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                        | Niet nodig   | 8                   | 18,6    | 8                   | 22,9    | 0             | 0       |
|                                                                              | Nodig        | 27                  | 62,8    | 22                  | 62,9    | 5             | 62,5    |
|                                                                              | Noodzakelijk | 8                   | 18,6    | 5                   | 14,3    | 3             | 37,5    |
| Missing                                                                      |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                        |              | 43                  | 100     | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Zelfstandig of met korte hulp kunnen starten</b>                          |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                        | Niet nodig   | 9                   | 20,9    | 8                   | 22,9    | 1             | 12,5    |
|                                                                              | Nodig        | 26                  | 60,5    | 23                  | 65,7    | 3             | 37,5    |
|                                                                              | Noodzakelijk | 8                   | 18,6    | 4                   | 11,4    | 4             | 50      |
| Missing                                                                      |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                        |              | 43                  | 100     | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Een planning kunnen lezen</b>                                             |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                        | Niet nodig   | 13                  | 30,2    | 10                  | 28,6    | 3             | 37,5    |
|                                                                              | Nodig        | 26                  | 60,5    | 21                  | 60      | 5             | 62,5    |
|                                                                              | Noodzakelijk | 4                   | 9,3     | 4                   | 11,4    | 0             | 0       |
| Missing                                                                      |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                        |              | 43                  | 100     | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Zelfstandig of met een stappenplan de benodigde spullen kunnen pakken</b> |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                        | Niet nodig   | 9                   | 20,9    | 4                   | 11,4    | 5             | 62,5    |
|                                                                              | Nodig        | 23                  | 53,5    | 21                  | 60      | 2             | 25      |
|                                                                              | Noodzakelijk | 11                  | 25,6    | 10                  | 28,6    | 1             | 12,5    |
| Missing                                                                      |              |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                        |              | 43                  | 100     | 35                  | 100     | 8             | 100     |

Op basis van deze resultaten zal ik in het volgende hoofdstuk conclusies trekken, waarbij ik ook zal kijken of er verschillen zijn tussen de uitkomsten vanuit het regulier onderwijs en het speciaal onderwijs.

## HOOFDSTUK 5 - CONCLUSIES M.B.T. LESGEVEN AAN LEERLINGEN MET AUTISME VOLGENS DE LITERATUUR EN DE PRAKTIJK

In dit hoofdstuk wil ik de conclusies van mijn onderzoek gaan weergeven. De hoofdvraag waar alles mee is begonnen is:

*“Aan welke onderwijsbehoeften, op de gebieden leeromgeving, leerkracht en leerling, moet worden voldaan om een leerling met een stoornis in het autistisch spectrum op het regulier basisonderwijs te behouden of terug te laten keren en deze tot een goed einde van groep 8 te begeleiden op emotioneel en cognitief (minimaal basiskerdoelen behaald) gebied?”*

Deze vraag ga ik beantwoorden door eerst de deelvragen te beantwoorden en hieruit een slotconclusie te formuleren. Hieruit zullen weer aanbevelingen voortkomen.

Bij dit hoofdstuk ga ik er vanuit dat de percentages in hoofdstuk 4 duidelijk genoeg zijn geweest. Mocht het echt nodig zijn voor de conclusie, dan is de uitkomst er nogmaals bij geplaatst. Mocht dit niet het geval zijn, dan ga ik er van uit dat de lezer, waar nodig, terug zal bladeren naar het vorige hoofdstuk om de uitkomsten te bekijken.

### Is er kennis over de autisme spectrum stoornissen?

Bij deze vraag is gekeken naar alle drie de onderzoeksgroepen; leerlingen met ASS, leerlingen zonder ASS en leerkrachten. Uitgangspunt is een strip geweest, waarbij door een leerling van 8 jaar die zelf ASS heeft, is getekend wat ASS is. Omdat zowel leerlingen als leerkrachten erg verschillen met (praktijk) ervaringen op het gebied van ASS, is deze strip als uitgangspunt en meetpunt genomen.

Opvallend hierbij is dat de leerlingen zonder ASS en de leerkrachten de strip duidelijk herkenbaar vinden en goed uitgelegd. Ze gaan er vanuit dat het klopt.

Leerlingen die zelf ASS hebben, geven aan dat het een beetje klopt, maar niet compleet is en voor iedereen anders. Vooral dat laatste is wel belangrijk om bij stil te staan; zowel uit de literatuur als nu uit de praktijk is gebleken dat autisme spectrum stoornissen bij iedere persoon anders zijn, anders worden ervaren en anders over zullen komen. Hier zal dan ook met andere middelen en oplossingen aan gewerkt moeten worden.

### Waar komt een autistische leerling voor op school, volgens henzelf, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

De vraag waar leerlingen voor op school kwamen, was voor veel leerlingen geen logische vraag. Je “moet” immers naar school, dus welke “keuze” is er? Slechts één leerkracht had dit er ook als opmerking bij vermeldt. Eenmaal verder denkend en de mogelijke antwoorden lezend, blijkt dat hier een ander beeld over bestaat bij de leerkrachten in vergelijking tot het beeld dat de leerlingen hebben.

De leerlingen zijn er allemaal van overtuigd dat leerlingen met ASS op school komen om te leren. Het onderdeel spelen met andere kinderen komt erg weinig aan bod. Terwijl dat juist is wat de leerkrachten massaal aangeven! Zij vinden het spelen (door de meeste leerkrachten verandert in “leren spelen”) met anderen erg belangrijk.

Omdat leerlingen dit zelf niet als doel op school zien, is het belangrijk om hier bij leerlingen met ASS rekening mee te houden. Als je het namelijk niet als doel hebt, zal je er ook geen hulp bij vragen of soms zelfs bij accepteren. Het is dan ook als leerkracht van belang om hier bij stil te staan en je aanpak op aan te passen. Vooral het benoemen dat dit ook een onderdeel is van wat je leert op school kan al erg veel schelen.

Aansluitend hierop is gevraagd wat leerlingen met ASS op school het liefste doen. Zij gaven zelf aan zowel leer- als doe-vakken. Door de leerkrachten is dit onderstreept, maar wel met de opmerking dat de doe-vakken voor hen wel erg lastig zijn! Dit betekent als leerkracht dus ook meer voorbereiding en een nog eenduidiger manier van opdrachten geven en begeleiden. Anders kan het zijn dat deze vakken voor de leerling met ASS niet meer uit te voeren zijn.

Bijzonder is toch dat leerlingen zonder ASS het beeld hebben dat leerlingen met ASS geen doe-vakken zouden willen doen. Volgens hen houden leerlingen met ASS het meeste van leervakken.

#### Welke onderwijsbehoeften op het gebied van leeromgeving worden aangegeven door; autistische leerlingen, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

Allereerst een opmerking over de vraagstelling; in de praktijk is gebleken dat vooral leerlingen veel problemen hebben met deze vraag, leerlingen zonder ASS, meer dan leerlingen met ASS. Door wat ze vroegen is het vermoeden dat leerlingen met ASS al meer aan dit soort vragen gewend zijn door de onderzoeken die zij voor deze diagnose hebben ondergaan en leerlingen zonder ASS niet.

Toch is het wel een vraag die waardevol is geweest. Er kwam veel bevestiging van de literatuur uit, maar ook enkele opvallende zaken. Juist deze laatste wil ik apart benoemen, zodat hier in de praktijk beter op kan worden ingespeeld.

Een van de zaken die kenmerkend wordt genoemd voor leerlingen met ASS, is dat ze slecht tegen veel knutselwerkjes, tekeningen, et cetera aan de muur kunnen. Dit zou te veel afleiden.

In de praktijk blijkt nu dat het grootste deel van de leerlingen deze prima vindt. Ze leiden soms wel af, maar dit geeft duidelijk niet de verwachte irritatie. Mooi om te zien is dat de leerkrachten hier al op inspelen door vooral de middenmoot te kiezen; wel knutselwerkjes ophangen, maar slechts aan één muur. Zo blijkt dat de leerkrachten al het midden pakken van wat leerlingen met ASS zelf aangeven en wat de literatuur aangeeft. Leerlingen zonder ASS hebben hier een ander idee over. Zij denken dat veel leerlingen met ASS er niet tegen zouden kunnen.

Tegelijk blijkt wel dat het geen noodzaak is dat dit soort dingen worden opgehangen. Voor geen van de drie onderzoeksgroepen is dit het geval, al vinden leerlingen zonder ASS het wel een belangrijker onderdeel dan de andere onderzoeksgroepen.

Opvallend is ook het werken in aparte hoeken. Eigenlijk alle leerlingen geven aan dat een aparte computerhoek, maar ook een aparte relaxhoek van belang is in een klaslokaal. Hierbij valt op dat leerkrachten het nog niet eens zijn over de aanwezigheid van een relaxhoek in het lokaal. Zo'n 44% vindt dit namelijk niet nodig, maar opvallend genoeg vindt bijna 48% van de leerlingen zonder ASS zo'n hoek ook nodig voor zichzelf. Dit betekent dat een dergelijke hoek meer effect op leerlingen heeft en van groter belang is, dan door leerkrachten tot op heden wordt gedacht. Dit is dan ook een punt van aandacht in de inrichting van een lokaal. Computerhoeken zijn er al en zullen dan ook zeker behouden moeten worden. Tweede punt is het "last" hebben van geurtjes in de klas. Het blijkt dat zowel leerkrachten als leerlingen met ASS aangeven dat hier wel aan te wennen is. Leerlingen zonder ASS, denken dat dit niet kan en dat het dus nodig is om de klas vrij van geurtjes te houden.

Verwachting was dat zowel van de zon als de geurtjes zou worden aangegeven dat deze geen overlast mochten veroorzaken. Nu blijkt dat dit in de praktijk vooral de zon is die gemeden moet worden. Te veel warmte en licht wordt wel door alle groepen als storende factor aangegeven. Ook hier kan met de inrichting van een lokaal rekening mee worden gehouden.

Aansluitend is alleen aan de leerkrachten gevraagd welke leerstijl het beste bij een leerling met ASS zou passen. Dit was voor velen een moeilijke vraag, waarbij uiteindelijk toch een duidelijke keuze is gemaakt voor het 'ontdekkend leren'. Opvallend is ook dat er hierbij weinig verschil is tussen leerkrachten uit het regulier onderwijs (62,5%) en het SO (57,1%).

#### Welke onderwijsbehoeften op het gebied van de leerkracht worden aangegeven door autistische leerlingen, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

Ook hier is in de praktijk gebleken dat de manier waarop de vraag gesteld was, aan leerlingen in het regulier onderwijs, te lastig is. Desondanks komen er wel bijzondere punten uit. Ook wat betreft verschillen tussen het beeld wat leerlingen geven en het beeld wat leerkrachten hebben.

Allereerst is namelijk gebleken dat leerlingen met ASS denken dat ze geen hulp nodig hebben bij het samenwerken en spelen met andere kinderen. Tegelijk geven leerlingen zonder ASS en leerkrachten aan dat dit wel degelijk nodig is! Hierbij is een groot verschil te zien van zo'n 35%.

Dit betekent voor de leerkracht dat het voor een leerling met ASS eerst duidelijk zal moeten worden, waarom hij toch hulp nodig heeft op dit vlak, alvorens dit te geven. Anders is de kans groot dat de leerling met ASS de hulp niet zal accepteren of zich er zelfs tegen zal gaan verzetten.

Hierna is er een antwoord dat erg opvalt. Het vermoeden is dat de vragenlijst hier niet duidelijk genoeg is geweest. Leerlingen (zowel met als zonder ASS) geven namelijk aan dat het nodig is dat ze uitleg krijgen die onduidelijk is. Leerkrachten geven aan dat dit niet nodig is. Conclusie is dan ook dat deze vraag niet goed gesteld is, er wordt over het woordje 'on' heen gelezen, en beter niet meegeteld kan worden.

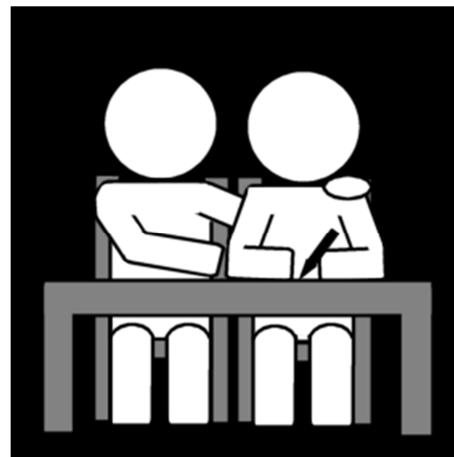
Nog een opvallende uitkomst is het feit dat het voor leerlingen, zowel met als zonder ASS, belangrijk is dat een leerkracht niet te snel wil werken. Beide groepen geven voor meer dan 50% van de respondenten aan dat dit nodig is, terwijl het bij leerkrachten juist meer dan 50% is, die aangeeft dat dit niet van belang is. Betekent toch dat je als leerkracht een goede middenmoot moet zien te vinden tussen het tempo er in houden, zodat de leerlingen dit niet als negatief ervaren.

Leerlingen met ASS hebben volgens de literatuur veel behoefte aan afspraken en duidelijkheid. In de enquête geven ze aan van niet, maar wordt de literatuur door de leerlingen zonder ASS en de leerkrachten ondersteund. Conclusie is dat ook hier een leerling met ASS een ander beeld heeft en zich eerst bewust moet worden van de reden dat je afspraken maakt, voor je hier duidelijk mee kan werken.

In de literatuur is ook aangegeven dat voor leerlingen met ASS de zin van een activiteit of afspraak duidelijk moet zijn en dat ze veel gemotiveerder zijn als ze een onderdeel interessant vinden. Dit wordt ook als tip bij het motiveren en betrekken van leerlingen met ASS genoemd, koppel het onderwerp aan een interesse van de leerling. In het onderzoek wordt dit benadrukt. Voor bijna 73% van de leerlingen met ASS is het van groot belang dat een leerkracht interessante dingen vertelt. Voor zowel leerlingen zonder ASS als leerkrachten, ligt dit percentage lager. Meest opvallende is dat 40% van de leerkrachten zelfs zegt dat het helemaal niet nodig is. Deze leerkrachten zouden met deze insteek waarschijnlijk slecht tot niet aan kunnen sluiten bij een leerling met ASS. Conclusie is dan ook dat het van belang is om alle informatie en kennis die kinderen (zowel met als zonder ASS) aangeboden krijgen, zo interessant mogelijk gemaakt dient te worden.

Aansluitend op de eerste opvallende uitkomst is dat meer dan de helft van de leerlingen met ASS graag veel wil samenwerken met anderen, bijna 60%. En leerlingen zonder ASS en leerkrachten verwachten dat ze dit niet zouden willen doen.

Dit betekent dat leerkrachten hier een groot deel laten liggen op het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling. Tegelijk vraagt dit meer voorbereiding en begeleiding van de leerkracht. Dit is een punt waar zeker ontwikkeling in kan komen, als er wel rekening wordt gehouden met de eerste uitkomst, het feit dat leerlingen met ASS het idee hebben op dit gebied geen begeleiding nodig te hebben.



Laatste uitkomst die opvalt en waar leerlingen met ASS de literatuur mee bevestigen, is het feit dat zij het niet nodig vinden dat school veel contact heeft met thuis of de woongroep. Hiermee bevestigen zij de literatuur dat dit gescheiden werelden zijn en het voor beide werelden niet nodig is om kennis te hebben of krijgen van de ander. Leerlingen zonder ASS en leerkrachten zijn er niet van overtuigd dat het noodzakelijk is, maar scoren beiden toch bijna een percentage van 50% die aangeeft dat het nodig is.

#### Wat heeft een leerkracht nodig om een autistisch kind goed te begeleiden volgens leerlingen zonder ASS?

Deze vraag is vooral interessant, omdat leerlingen de leerkracht van een afstand bekijken en daardoor soms een andere mening hebben dan de leerkracht zelf.

Er zijn 2 opvallende uitkomsten van de enquête.

Allereerst is er de uitkomst dat leerlingen zonder ASS aangeven, dat leerkrachten meer handen in de klas nodig hebben om de hulp te kunnen regelen. Volgens leerkrachten zelf is dit niet nodig. Beiden geven dit aan met een percentage van zo'n 60%.

Daarnaast is het zo dat het volgens leerlingen zonder ASS, alsook volgens leerkrachten, nodig is om schoolbrede afspraken te maken over omgaan met leerlingen met ASS voor de school.

Filter je dit echter uit naar het onderscheid tussen regulier onderwijs en speciaal onderwijs (zie onderstaande tabel), dan blijkt dat leerkrachten in het speciaal onderwijs dit weer niet nodig vinden en de leerkrachten in het regulier onderwijs wel. Dit is dan ook een conclusie die mee moet worden genomen in het regulier onderwijs, dat het dus belangrijk is om afspraken te maken, over de omgang met leerlingen met ASS, die voor iedereen gelden.

|                                                                             |            | Leerkracht |         | Leerkracht regulier |         | Leerkracht SO |         |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|------------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|
|                                                                             |            | Frequency  | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency     | Valid % |
| <b>Afspraken over omgaan met autistische leerlingen voor de hele school</b> |            |            |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                                       | <b>Nee</b> | 18         | 41,9    | 13                  | 37,1    | 5             | 62,5    |
|                                                                             | <b>Ja</b>  | 25         | 58,1    | 22                  | 62,9    | 3             | 37,5    |
| Missing                                                                     |            |            |         |                     |         |               |         |
| Total                                                                       |            | 43         | 100,0   | 35                  | 100,0   | 8             | 100,0   |

### Wat geven leerkrachten aan hiervoor nog nodig te hebben?

Leerkrachten hebben op twee gebieden geantwoord om aan te geven op welke vlakken ze nog zaken nodig hebben.

Wat betreft het starten met een nieuwe leerling met ASS in de klas blijkt dat de aanpak op zowel het regulier als speciaal onderwijs zo goed als gelijk is. Veel van hen lezen als eerste het dossier en geven aan dat ze dit doen om te weten te komen wat ze moeten doen met en bij deze leerling. Hierbij werd (terecht) door een leerkracht aangevuld dat een gesprek met ouders en andere betrokken hulpverleners ook erg belangrijk is.

Opvallend is dan wel dat het percentage leerkrachten uit het regulier onderwijs dat dit dossier leest om eerder gemaakte fouten te voorkomen (65%) bijna gelijk is aan van dat leerkrachten uit het speciaal onderwijs die dat juist niet om deze reden doen (62,5%). Dit zou een onderdeel zijn om in gesprekken op door te gaan.

Wat betreft de gebieden waarop leerkrachten zich nog willen bekwamen, valt op dat dit vooral op specifieke onderdelen zijn. De hoofdpoten: pedagogische aanpak, didactische aanpak en sociaal emotionele aanpak worden niet gekozen. Sowieso geven leerkrachten in het speciaal onderwijs over het algemeen aan voldoende kennis te hebben. In het regulier onderwijs blijkt dat er veel behoefte is om te leren hoe ze de gemoedstoestand van leerlingen kunnen beïnvloeden en hoe ze het beste om kunnen gaan met woede aanvallen. Hierdoor komt bij het totaal plaatje van de leerkrachten naar voren dat naar deze twee onderdelen de meeste vraag is.

### Welke leerlingvaardigheden zijn noodzakelijk voor het volgen van onderwijs?

Op het gebied van de leerlingvaardigheden blijkt in zijn geheel dat eigenlijk alle zeven genoemde vaardigheden volgens de meeste leerkrachten nodig zijn. Wel zitten er nuanceverschillen in.

Het kunnen luisteren naar een ander is een onderdeel dat in het speciaal onderwijs wordt gezien als iets dat ze nog moeten leren, terwijl het in het regulier onderwijs echt nodig wordt geacht. Ook het zelfstandig of met een stappenplan spullen kunnen pakken is voor het speciaal onderwijs een leerpunt, maar in het regulier nodig. Conclusie is dan ook dat deze twee punten, onderdelen zijn waarop veel problemen en redenen van doorverwijzing naar het speciaal onderwijs kunnen ontstaan.

Tot slot valt op dat juist het zelfstandig of met korte hulp kunnen starten en het kunnen lezen van een planning in het speciaal onderwijs zwaarder tellen dan in het regulier. Het zelfstandig of met korte hulp kunnen starten scoort bij het speciaal onderwijs zelfs 50% op noodzakelijk. Ook het percentage dat het nodig is om een planning te lezen, is bij het speciaal onderwijs net wat hoger.

Uit dit alles blijken vooral de verschillen in manier van lesgeven op het regulier en het speciaal onderwijs. Op het speciaal onderwijs is alles veel meer op het individu gericht, waardoor er mogelijkheden worden gezien om te ontwikkelen, om te luisteren naar een ander, en het zelfstandig of met stappenplan leren pakken van spullen. In het regulier onderwijs is tegelijk weer tijd voor individuele begeleiding na de klassikale momenten. Hierdoor is daar meer mogelijkheid om te leren hoe je een planning leest en dat er een korte hulp wordt gegeven bij het starten met een opdracht.

Dit betekent dat er bij de vraag of het verwijzen van een leerling verstandig zou zijn of niet, zou moeten worden gekeken wat een leerling juist nog moet leren en wat zwaarder weegt.

Als al deze deelvragen worden opgeteld tot de hoofdvraag, kan ik hier het volgende concluderende antwoord op geven.

*‘Om een leerling met ASS in het regulier onderwijs te behouden zal vooral moeten worden gekeken naar de leerling als individu en zal hij ook moeten worden geaccepteerd zoals hij is.*

*Er zijn hoofdkenmerken op het gebied van leerling en leeromgeving, die allemaal terug te voeren zijn op het bieden van rust, regelmaat en duidelijkheid, waarbij de vijf van Colette de Bruin een houvast kunnen bieden.*

*Daarnaast is het op het gebied van leerkracht noodzakelijk dat er een schoolbreed beleid wordt bepaald, waarin de leerkracht zich gesteund voelt, de kans heeft om zich verder te verdiepen in ASS en zich (al dan niet met begeleiding) bewust gaat worden van zijn eigen handelen en de invloed hiervan op de leerling met ASS, alsook op de klas als geheel. Want zolang een leerkracht zich niet bewust is van eigen handelen en eigen denkpatronen, kan hij een leerling met ASS minder goed doorgronden en zijn handelen hier op aanpassen. ’*

## HOOFDSTUK 6 - AANBEVELINGEN VOOR HET BESTUUR VAN SKOVV

Op basis van mijn literatuuronderzoek, gevolgd door het praktijkonderzoek, wil ik enkele adviezen formuleren voor het bestuur van het SKOVV. Hierbij wil ik adviezen geven op de volgende gebieden:

- Leerkracht
- Leerling
- Leeromgeving
- Passend Onderwijs

Bij deze adviezen ga ik uit van de huidige stand van zaken binnen het SKOVV m.b.t. Passend Onderwijs. Deze stand van zaken heb ik bepaald aan de hand van het verslag 'Stand van zaken werkgroepen – 4'. Ik heb geprobeerd mijn adviezen zo veel mogelijk aan te passen aan de situatie zoals in dit verslag is omschreven.

### *Leerkracht*

Uit de conclusies van mijn literatuuronderzoek blijkt dat kennis over autisme en de manieren waarop met de uitingsvormen ervan moet worden omgegaan, noodzakelijk is. Dit wordt door het praktijkonderzoek ondersteund. Daarbij blijkt echter dat leerkrachten de grote lijnen van de stoornissen wel weten, maar tegen specifieke onderdelen aan lopen, vaak vooral met betrekking tot het beïnvloeden van de gemoedstoestand en woedeaanvallen. Om dat te kunnen, dan zal er kennis moeten zijn over de achterliggende oorzaken van ASS, zoals omschreven in mijn literatuuronderzoek. Denk hierbij aan de drie theoretische benaderingen Theory of Mind (ToM), de zwakke centrale coherentie (CC) en de Executieve functies (EF). En wil je de theorie naar de praktijk kunnen vertalen, zal de leerkracht zich bewust moeten worden/ zijn van zijn handelen. Daar zullen tijd en mogelijkheden voor moeten worden gecreëerd, vooral m.b.t. reflectie en planmatig handelen. Dit laatste past weer bij het preventieve en handelingsgericht werken wat vanuit het SKOVV gewenst is.

Daar komt bij dat een leerkracht enkele leerkrachtvaardigheden zal moeten beheersen om een leerling met ASS goed te kunnen begeleiden. Deze vaardigheden zijn uit de literatuur voortgekomen en in het praktijkonderzoek bevestigd:

- Het kunnen geven van rust, voorspelbaarheid en duidelijkheid in leerkrachtgedrag en communicatie. Hierin kunnen de vijf van Colette de Bruin een handvat zijn voor in de praktijk.
- In staat zijn om een leerling met ASS te accepteren als uniek individu en daarmee het geven van vertrouwen aan de leerling.
- Het kunnen verwoorden van de zin van een activiteit of afspraak en, waar nodig, het verwoorden van een verschil in ervaring van de situatie (meestal veroorzaakt door de stoornis).

Daarnaast blijkt uit de praktijk dat leerkrachten het nodig hebben om zich gesteund te voelen door de rest van de school. Dit kan bereikt worden door het opstellen van specifiek beleid voor de omgang met leerling met ASS. Denk hierbij aan de omschreven autisme cultuur en bijbehorende werkgroep.

Tot slot geven leerlingen aan dat ze denken, dat er meer handen in de klas nodig zijn, wil een leerkracht in staat zijn om een leerling met ASS goed te kunnen begeleiden. Leerkrachten geven dit zelf slechts in mindere mate aan, wat kan betekenen dat dit slechts in de ontwikkelfases van nieuwe vaardigheden nodig is en niet meer als deze beheerst worden.

Ik wil het bestuur van het SKOVV dan ook aanbevelen dat als een school binnen het Passend Onderwijs zich expliciet gaat profileren als deskundig met gedragsproblemen of omgaan met leerlingen met ASS, dat er een vorm van een autismedecultuur en een werkgroep zal worden gevormd. Voor andere scholen die hier tegenaan lopen, kan gekeken worden hoe een afgeslankte versie hiervan in de praktijk kan worden gebracht. Bij beide is het opbouwen van een netwerk binnen het samenwerkingsverband, voor ondersteuning op dit vlak nodig. Zowel vanuit de reguliere scholen met deze profilering alsook vanuit het speciaal onderwijs dat zich in het samenwerkingsverband bevindt. Ook het op peil brengen en houden van de kennis over ASS en het in de praktijk brengen ervan, zal een punt van aandacht moeten blijven. Het bestuur zal moeten toezien en ondersteunen in het vrijmaken van middelen hiervoor, bijvoorbeeld door tijdelijk extra handen in de klas. Wanneer in de toekomst het samenwerkingsverband de middelen gaat verdelen middels arrangementen, zal dit dus een taak voor het samenwerkingsverband worden.

### *Leerling*

Uit de literatuur is duidelijk geworden dat het beeld dat een leerling met ASS van de wereld heeft, anders is dan wat zijn omgeving heeft. Een leerling met ASS legt eigen verbanden en koppelingen en moet zelf alle losse delen aan elkaar puzzelen. Hierdoor zijn een aantal uitgangspunten van deze leerling anders. Ik adviseer het bestuur van het SKOVV dan ook, om te zorgen dat ze zich op alle niveaus bewust zijn van deze andere kijk op en ervaring van de wereld en hier op in spelen. Hierbij gaat het vooral om:

- Het doel waarvoor een leerling met ASS op school komt, namelijk om te leren.
- De voorkeur die een leerling met ASS heeft met betrekking tot de vakken, namelijk een combinatie van leer- en doe-vakken, waarbij wel extra ondersteuning nodig is gedurende de doe-vakken.
- Het willen samenwerken met anderen en zich er niet van bewust zijn dat ze dit niet altijd zonder ondersteuning kunnen.
- Het ervaren dat thuis en school twee gescheiden werelden zijn, waarvan een leerling met ASS het niet nodig vindt dat er onderling contact en informatie uitwisseling is.

Naast de voorwaarde dat hier rekening mee moet worden gehouden, zal ook de leerling enkele vaardigheden moeten beheersen, wil les krijgen in het regulier onderwijs haalbaar zijn. Hierbij is het van belang dit te bekijken naar de verwachtingen die er zijn ten opzichte van leerlingen van gelijke leeftijd (zowel didactisch, als emotioneel), zonder ASS. Uit praktijkonderzoek is gebleken dat de volgende onderdelen nodig zijn:

- Kunnen luisteren naar een ander
- Zelf stil kunnen zijn
- Problemen of vragen kunnen aangeven en evt. stellen
- Kunnen wachten op zijn beurt
- Zelfstandig of met een stappenplan de benodigde spullen kunnen pakken
- Zelfstandig of met korte hulp kunnen starten
- Een planning kunnen lezen

Hierbij worden vooral ontwikkelingsmogelijkheden gezien op de laatste twee gebieden. Dit geldt uiteraard vooral voor de bovenbouw, omdat al deze leerlingvaardigheden gedurende de hele (basis)schoolloopbaan in ontwikkeling zijn. Ook zal gekeken moeten worden of sommige leerlingvaardigheden noodzakelijker zijn door het onderwijsconcept van de school. Zo zullen de vaardigheden plannen en zelfstandig werken op een Jenaplanschool zwaarder tellen dan op een klassikale school.

## *Leeromgeving*

Op het gebied van de leeromgeving is in de literatuur enorm veel te vinden. Daaruit blijkt al hoeveel verschillende mogelijkheden er zijn en hoeveel verschillende aanpassingen voor leerlingen met ASS. In het praktijkonderzoek blijkt tevens dat, ondanks de hoge uitkomsten, leerlingen soms erg verdeeld zijn over omgevingsfactoren. Wat voor de ene leerling een noodzaak is, is dat voor een ander totaal niet. Toch zijn er enkele hoofdfactoren uitgekomen, waar rekening mee moet worden gehouden.

Mijn advies is dan ook, houdt op dit gebied rekening met:

- Het creëren van een rustige, opgeruimde omgeving die een vaste indeling heeft
- Het leefbaar houden van deze omgeving, maar dit betekent niet dat die klinisch moet zijn (bijvoorbeeld zonder tekeningen aan de muur)
- Het bieden van aparte 'mini' omgevingen in een klas met een specifiek doel, zoals een computerhoek en relaxhoek
- Het zorgen voor zo min mogelijk overlast door licht (denk aan felheid, knipperen, kleur)
- Mogelijkheden tot afzondering, zoals geluiddempende koptelefoons, schotten op/om een tafel of werkplek.

Overige factoren zijn zo individu afhankelijk dat hier geen concrete adviezen over te geven zijn. Daarvoor wil ik dan ook het advies geven; kijk goed naar het gedrag van een leerling (ongewenst gedrag is vaak een uiting van ongemak, onmacht of onkunde) en ga (zodra de leerling daartoe in staat is) in gesprek om stimulerende en belemmerende factoren op dit gebied te achterhalen.

## *Passend Onderwijs*

Op het gebied van Passend Onderwijs blijkt dat er overal nog veel onduidelijkheden zijn en men erg zoekende is naar de praktijkvormen en afspraken waarin dit gegoten gaat worden. Dit blijkt uit het werkdocument van het SKOVV.

Uit de mogelijke vormen van Passend Onderwijs, die in mijn literatuuronderzoek aan bod zijn gekomen, is gebleken dat de uitvoering ervan vooral op de werkvloer plaatsvindt. Tevens hangt de vorm van uitvoering die gekozen wordt samen met de kwaliteiten die op school aanwezig zijn en de manier waarop de school zich wil profileren, alsook of dit passend is binnen het samenwerkingsverband. Ik wil het SKOVV dan ook aanbevelen om niet alleen op het bovenschools niveau en het niveau van het samenwerkingsverband te gaan kijken hoe het e.e.a. ingericht moet worden, maar vooral ook op schoolniveau.

Dat betekent dus eigenlijk antwoord gaan vinden op vragen als; Welke kwaliteiten bevinden zich binnen een school? Op welk gebied of (indien mogelijk) welke gebieden wil een school zich gaan profileren? Welke kwaliteiten bevinden zich binnen het gehele bestuur, gekeken naar alle niveaus? Welke profileringswensen liggen er vanuit de scholen en welke vanuit het bestuur en samenwerkingsverband? Zijn er veel verschillen of juist overeenkomsten? Al dit soort punten zullen beschreven gaan worden in de schoolondersteuningsprofielen van de scholen.

Eenmaal richting een praktijkvorm kijkend, zijn er vele vormen mogelijk. Wat betreft de besproken vormen in het werkdocument, komt sterk naar voren dat het bestuur van het SKOVV, vooral preventief en handelingsgericht wil gaan werken. Hierbij gaan ze uit van een basiskwaliteit en willen ze de mogelijkheden voor leerlingen waarvoor aanpassingen nodig zijn vastleggen in een ontwikkelingsperspectief.

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat de meeste praktijkvormen van Passend Onderwijs ook gericht zijn op handelingsgericht werken en enkele ook preventief willen zijn. Ik wil vooral adviseren welke vormen het best passen bij de omgang met leerlingen met ASS. Reden hiervoor is dat ik te weinig zicht heb op de aanwezige kwaliteiten en middelen van het samenwerkingsverband en welke scholen en instanties dit samenwerkingsverband precies omhelst.

- Passend met gedrag omgaan

Gezien de wens voor preventief handelen, past 'Passend met gedrag omgaan' goed bij zowel het SKOVV als de stoornis ASS. Men gaat bij deze vorm uit van de visie dat er preventief moet worden gehandeld m.b.t. leer- en/of gedragsgebied. Hierbij is het van groot belang om de handelingsverlegenheid op scholen te verminderen, één van de oorzaken waarom veel leerlingen met ASS vastlopen op reguliere scholen. Specifiek voor preventief omgaan met gedrag is hierbij het feit dat gedragsvraagstukken moeten worden gezien als probleem van de hele school en niet van een individuele medewerker. Dit sluit weer aan bij wat in het literatuuronderzoek is gevonden en vanuit de praktijk bevestigd is: Leerkrachten hebben het nodig dat ze gesteund worden in hun handelen met betrekking tot leerlingen met ASS en zouden bijvoorbeeld schoolbreed beleid op dit vlak als ondersteuning ervaren.

- Leerkrachten stellen onderwijs-zorgarrangementen op

In dit scenario vormt de leerkracht de spil met als hoofdplicht, de (minimum) onderwijsdoelen te bereiken. Het mooie hieraan is dat dit gebeurt volgens de cyclus die past bij handelingsgericht werken. En hierbij doorlopen niet alleen het plan en de leerling de cyclus van opstellen, uitvoeren en evalueren, maar ook de leerkracht zelf in zijn eigen ontwikkeling.

De hoofdplicht in dit scenario sluit dus aan bij de wens van het SKOVV om een basiskwaliteit te bieden, zoals vastgelegd in het toezichtkader van de inspectie van het onderwijs. Doordat ook de leerkracht de cyclus doorloopt met betrekking tot zijn eigen ontwikkeling, zal hier een beter zicht op zijn, wat meer gestructureerde mogelijkheden tot professionalisering geeft, wat weer aansluit bij het doel van het SKOVV om zo veel mogelijk te werken met licht curatieve interventies die zo veel mogelijk op en vanuit de ondersteuningsmogelijkheden op de eigen school worden gegeven.

het is wel belangrijk om hierbij te blijven kijken naar de ondersteuningsmogelijkheden die er ook hierin zijn vanuit deskundigen van de school of vanuit het samenwerkingsverband.

Bij beide scenario's ben ik mij er terdege van bewust, dat hier middelen voor nodig zijn, waarvan ik niet in kan schatten of deze beschikbaar zijn. Dat blijkt echter bij alle scenario's die in mijn literatuuronderzoek aan bod komen; de veranderingen die nu gevraagd worden voor Passend Onderwijs zullen tijd en geld kosten. Het is dan ook van belang om goed met alle lagen binnen een bestuur en samenwerkingsverband tot overeenstemming te komen, alvorens hiermee te starten en ook gedurende het proces, continu met alle lagen te blijven communiceren. Alleen zo kunnen dit soort scenario's tot een positief resultaat leiden en is er minder kans op verspillend geld en tijd.

Op de volgende pagina is ter afsluiting van dit hoofdstuk de checklist met puntsgewijs mijn aanbevelingen voor het bestuur van het SKOVV nog te vinden.

## CHECKLIST AANBEVELINGEN

### Leerkracht

- ✓ opzetten van een autismedecultuur en werkgroep
- ✓ na- en/of bijscholing op het gebied van ASS
- ✓ begeleiding in de praktijkomgang met leerlingen met ASS
- ✓ opbouwen van een netwerk voor leerkrachtondersteuning vanuit het samenwerkingsverband op het gebied van ASS
- ✓ beheersen van enkele benodigde leerkrachtvaardigheden: het geven van rust, voorspelbaarheid en duidelijkheid in leerkrachtgedrag en communicatie, het accepteren van de leerling met ASS als uniek individu, het kunnen verwoorden van de zin van een activiteit of afspraak en verschillen in waarneming / ervaring.
- ✓ het toezicht houden op een effectieve inzet van middelen om gestelde doelen te bereiken

### Leerling

- ✓ bewust zijn van de andere kijk en ervaringen die leerlingen met ASS van de wereld hebben en hier naar handelen, op alle niveaus binnen het bestuur.
- ✓ het voldoen aan de minimum leerlingvaardigheden, waarbij het minimum wordt bepaald naar aanleiding van de (didactisch en sociaal emotionele) leeftijd en het schoolconcept.

### Leeromgeving

- ✓ kijk goed naar het gedrag van een leerling en ga in gesprek om stimulerende en belemmerende factoren op dit gebied te achterhalen.
- ✓ creëer een rustige, opgeruimde omgeving met vaste indeling, die leefbaar is zonder klinisch te zijn. Biedt hierbij mogelijkheden tot afzondering en aparte 'mini' omgevingen met een specifiek doel en beperk op alle gebieden mogelijke overlast, met extra aandacht voor licht.

### Passend Onderwijs

- ✓ ontwikkel beleid niet alleen op bovenschools niveau, maar ook op schoolniveau.
- ✓ kies een praktijkvorm die past bij de school, maar ook binnen het samenwerkingsverband
- ✓ indien gekeken wordt naar mogelijkheden voor een ASS vriendelijke school, verwacht ik dat de volgende vormen het best passen: - Passend omgaan met gedrag  
- Leerkrachten stellen onderwijs-zorgarrangementen op

## NAWOORD

Een heel onderzoek en ruim een half jaar verder. Wat is er in deze tijd veel op mijn pad gekomen! En wat heb ik weer veel ervaren en geleerd van dit traject. Het is mijn tweede keer afstuderen, maar nu wel met een praktijkonderzoek. En dat is toch heel anders.

Na het starten met het aanpassen van mijn eerder gemaakte opzet en planning, kon ik eindelijk aan de slag. Maar waar was dat eigenlijk? Waar begin je met het vinden van literatuur en wat past er wel en niet bij? Veel boeken over autisme zijn of te weinig op het onderwijs gericht, of te praktisch. Het is dan erg oplossingsgericht en gaat dus om specifieke situaties met meerdere oplossingsmogelijkheden. Dat was niet wat ik zocht. Veel lezen toch weer schiften tot hoofdlijnen dus. Ook de artikelen waren erg op aparte onderdelen gericht en bleken uiteindelijk bij het schrijven van mijn AO wel als beeldvorming voor mijzelf te hebben gefunctioneerd, maar niet dat ik er naar verwezen heb. Dat had ik vooraf niet verwacht.

Gedurende het omzetten van theorie naar eigen verslag, merkte ik dat het op papier zetten van de informatie geen probleem was. Maar dan het nalezen van het verslag op taal- en typefouten! Als ik dat te kort erna deed, dan bleef ik weer op de inhoud hangen. Dat was vooral het geval bij het theoretisch deel. Ik denk zelf dat dit kwam, doordat ik het daar zo enorm moeilijk van vind om te bepalen welk onderwerp ik wel in mijn verslag wil en welk niet. Dat ging bij mijn eigen stukken vanuit het praktijkonderzoek en het trekken van conclusies stukken makkelijker. Gelukkig maar, want hierdoor kon ik versnellen en alsnog (proberen) om mijn verslag nog voor de zomer af te ronden.



Het praktijkonderzoek, waaronder ik het feitelijke formuleren van vragen, het afnemen ervan en het verwerken ervan, samen neem verliep uiteindelijk voorspoediger dan verwacht. Ik heb nu gemerkt dat ik een dusdanig theoretisch kader voor mijzelf heb bepaald en daarbij mijn praktijkervaringen met leerlingen met ASS in het achterhoofd kan houden en kan vertalen naar de praktijk. Ik had hierdoor de grote lijnen goed in beeld en verzandde niet in enkel voorbeelden, al kan ik die (waar nodig) ook geven. Dit proces en behouden van overzicht is iets waar ik tegenop heb gezien bij het praktijkonderzoek en is dus in zijn geheel meegevallen. Tevens hebben al deze tijdsverschuivingen en andere ervaringen dan verwacht ook een ander nut gehad. Het heeft mij de tijd gegeven die nodig was, om alles in mijn hoofd op zijn plek te laten vallen. Alleen daardoor heb ik de grote lijnen behouden en een betere structuur kunnen bepalen bij de verslaglegging. Al met al dus een bijzonder wisselend verloop en een heel andere uitvoering van mijn onderzoek dan mijn planning.

Wat ik spannend vind in dit verslag, is dat ik aanbevelingen heb geschreven voor het SKOVV bestuur. Daarbij loop ik het risico dat ik (onbedoeld) met sommige punten misschien 'commentaar' heb op de huidige gang van zaken. En ik weet niet hoe hier op gereageerd wordt.

Ook ben ik zeer benieuwd wat ze met mijn adviezen kunnen en willen doen. Ik hoop daar nog wat van te horen of merken en weet in ieder geval dat ik enkele indrukken zal krijgen, gedurende de presentatie die ik daar waarschijnlijk volgend schooljaar over mijn onderzoek zal doen.

Hiernaast blijkt mijn vermoeden; dat deze leerlingen vaker terug zullen komen bij reguliere scholen, waarheid lijkt te worden. Op dit moment nog niet hier in de regio, maar elders in het land worden de eerste vier autisme scholen na dit schooljaar gesloten (zie hiervoor het artikel in bijlage 7). Een vermoeden waarvan ik had gehoopt dat hij niet uit zou komen, of meer geleidelijk uitgevoerd zou worden.

Zeker omdat ik voor mijzelf wel ontdekt heb, dat dit onderzoek slechts de hoofdlijnen betreft. Er kan nog meer onderzoek gedaan worden naar zowel de onderwijsbehoeften met betrekking tot de leeromgeving als die met betrekking tot de leerkracht. Bij het onderzoek is immers ook gebleken dat de antwoorden niet 100% representatief zijn, omdat de vraagstelling voor twee subgroepen (leerkrachten en leerlingen zonder ASS) niet duidelijk genoeg was. Ook het onderdeel leerstijlen, iets waar we altijd mee in ontwikkeling lijken te blijven, is nu slechts kort, bijna zijdelings, aangestipt en kan beter onderzocht worden. Want wat is een leerstijl, wat is het doel ervan en waarom past het wel bij de ene school of leerling en niet bij de andere? En hoe is de combinatie met een autisme spectrum stoornis?

Ondanks mijn aanbevelingen voor verder onderzoek, denk ik wel dat ik een kader neer heb gezet dat in het regulier onderwijs gebruikt kan worden. Er zit een basis aan theoretisch onderzoek in dat tot meer informatie zoeken/nadenken aanzet. Daarnaast is de checklist naar aanleiding van het theoretisch en het praktijkonderzoek samen, een lijst die door een bestuur of school kan worden gebruikt om te kijken of er überhaupt mogelijkheden zijn voor een leerling met ASS of voor een school om zich hierin te gaan bekwamen. Het is een mal om te kijken of het puzzelstukje ASS ingepast kan worden in de huidige situatie (puzzel ) en zo niet, wat er moet worden veranderd om het wel passend te maken.

Ik wil dan ook afsluiten met het feit dat ik vooraf enthousiast heb beweerd dat er zeker kansen zijn voor leerlingen met ASS in het regulier onderwijs en dat ik hier nu eigenlijk alleen nog maar sterker in geloof. Tegelijk wil ik daarbij wel benadrukken dat je bewust moet kiezen om deze leerlingen te gaan begeleiden en hen daardoor zal moeten accepteren. Als je dat niet doet, dan gaat het puzzelstukje niet passen, omdat je niet in eerste instantie van die vorm bent uitgegaan en het feit dat je de puzzel (de school en leerkracht) aan moet passen, in plaats van bij voorbaat al vinden dat het puzzelstukje (de leerling) aangepast moet worden.





## BIJLAGEN

### BIJLAGE 1 - KENMERKEN VAN AUTISTISCH SPECTRUM STOORNISSEN VOLGENS DE DSM-IV.

Kernmerken van Autistisch spectrum stoornissen volgens de DSM-IV.<sup>2</sup>

#### DSM-IV Autisme

299.00 (F84.0) Autistische stoornis

(Autistic Disorder)

A. Een totaal van zes (of meer) items van (1), (2), en (3) met ten minste twee van (1) en van (2) en (3) elk één:

- (1) kwalitatieve beperkingen in de sociale interacties zoals blijkt uit tenminste twee van de volgende:
  - (a) duidelijke stoornissen in het gebruik van verschillende vormen van non-verbaal gedrag, zoals oogcontact, gelaatsuitdrukking, lichaamshoudingen, en gebaren om de sociale interactie te bepalen
  - (b) er niet in slagen met leeftijdgenoten tot relaties te komen, die passen bij het ontwikkelingsniveau
  - (c) tekort in het spontaan proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen (bijvoorbeeld het niet laten zien, brengen of aanwijzen van voorwerpen die van betekenis zijn)
  - (d) afwezigheid van sociale of emotionele wederkerigheid
- (2) kwalitatieve beperkingen in de communicatie zoals blijkt uit ten minste één van de volgende:
  - (a) achterstand in of volledige afwezigheid van de ontwikkeling van de gesproken taal (niet samengaand met een poging dit te compenseren met alternatieve communicatiemiddelen zoals gebaren of mimiek)
  - (b) bij individuen met voldoende spraak duidelijke beperkingen in het vermogen een gesprek met anderen te beginnen of te onderhouden
  - (c) stereotiep en herhaald gebruik van woorden of eigenaardige woordgebruik
  - (d) afwezigheid van gevarieerd spontaan fantasiespel ('doen-alsof spelletjes') en sociaal imiterend spel ('nadoen' spelletjes) passend bij het ontwikkelingsniveau
- (3) beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten zoals blijkt uit ten minste één van de volgende:
  - (a) sterke preoccupatie met één of meer stereotiepe en beperkte patronen van belangstelling die abnormaal is ofwel in intensiteit ofwel in richting
  - (b) duidelijk rigide vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen
  - (c) stereotiepe en zich herhalende motorische maniërismen (bijvoorbeeld fladderen of draaien met hand of vingers of draaien of complexe bewegingen met het hele lichaam)
  - (d) aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen

B. Achterstand in of abnormaal functioneren op ten minste één van de volgende gebieden met een begin voor het derde jaar: (1) sociale interacties, (2) taal zoals te gebruiken in sociale communicatie, of (3) symbolisch of fantasiespel

C. De stoornis is niet eerder toe te schrijven aan de stoornis van Rett of een desintegratiestoornis van de kinderleeftijd.

<sup>2</sup> Bron: <http://www.dsmonline.nl/showtree.php?page=66574> (geraadpleegd maart 2013)

## DSM-IV Syndroom van Asperger

299.80 (F84.5) Stoornis van Asperger

(Asperger's Disorder)

A. Kwalitatieve beperkingen in de sociale interactie, zoals blijkt uit ten minste twee van de volgende:

- (1) duidelijke stoornissen in het gebruik van veelvoudig non-verbaal gedrag zoals oogcontact, gelaatsuitdrukking, lichaamshoudingen en gebaren om de sociale interactie te bepalen
- (2) er niet in slagen met leeftijdgenoten tot bij de ontwikkeling passende relaties te komen
- (3) tekort in het spontaan proberen met anderen plezier, bezigheden of prestaties te delen (bijvoorbeeld het niet laten zien, brengen of aanwijzen van voorwerpen die van betekenis zijn)
- (4) afwezigheid van sociale of emotionele wederkerigheid

B. Beperkte, zich herhalende en stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten zoals blijkt uit ten minste één van de volgende:

- (1) sterke preoccupatie met één of meer stereotiepe en beperkte patronen van belangstelling die abnormaal zijn in ofwel intensiteit of aandachtspunt
- (2) duidelijk rigide vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen
- (3) stereotiepe en zich herhalende motorische maniërismen (bijvoorbeeld fladderen of draaien met hand of vingers of complexe bewegingen met het hele lichaam)
- (4) aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen

C. De stoornis veroorzaakt in significante mate beperkingen in het sociaal of beroepsmatig functioneren of het functioneren op andere belangrijke terreinen.

D. Er is geen significante achterstand in taalontwikkeling (bijvoorbeeld het gebruik van enkele woorden op de leeftijd van twee jaar, communicatieve zinnen op de leeftijd van drie jaar).

E. Er is geen significante achterstand in de cognitieve ontwikkeling of in de ontwikkeling van bij de leeftijd passende vaardigheden om zichzelf te helpen, gedragsmatig aanpassen (anders dan binnen sociale interacties) en nieuwsgierigheid over de omgeving).

F. Er is niet voldaan aan de criteria van een andere pervasieve ontwikkelingsstoornis of schizofrenie.

## **DSM-IV PDD-NOS – MCDD**

299.80 (F84.9)Pervasieve ontwikkelingsstoornis Niet Anderszins Omschreven (inbegrepen Atypisch autisme)

(Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified (Including Atypical Autism))

Deze categorie moet gebruikt worden als er een ernstige en pervasieve beperking is in de ontwikkeling van de wederkerige sociale interactie ofwel samen met tekortkomingen in de verbale en non-verbale communicatieve vaardigheden ofwel door de aanwezigheid van stereotiep gedrag, interesses en activiteiten, terwijl niet voldaan wordt aan de criteria voor een specifieke pervasieve ontwikkelingsstoornis, schizofrenie, schizotypische persoonlijkheid of ontwijkende persoonlijkheidsstoornis. Zo behoren tot deze categorie ook de "atypische autisme" beelden die niet voldoen aan de criteria van de autistische stoornis vanwege een begin op latere leeftijd, atypische symptomatologie of te weinig symptomen of deze allemaal.

## **DSM-IV Syndroom van Rett**

299.80 (F84.2)Stoornis van Rett

(Rett's Disorder)

A.Alle volgende:

- (1)duidelijk normale prenatale en perinatale ontwikkeling
- (2)duidelijk normale psychomotorische ontwikkeling gedurende de eerste vijf maanden na de geboorte
- (3)normale schedelomvang bij de geboorte

B.Begin van alle volgende, na de periode van normale ontwikkeling:

- (1)afname van de schedelgroei tussen de leeftijd van vijf en 48 maanden
- (2)verlies van eerder verworven doelgerichte handvaardigheden tussen de leeftijd van vijf en dertig maanden met de hierop volgende ontwikkeling van stereotiepe handbewegingen (bijvoorbeeld handen wringen of 'handenwassen')
- (3)verlies van sociale betrokkenheid vroeg in het beloop (hoewel sociale interactie zich later wel ontwikkelt)
- (4)optreden van een slechte coördinatie van het lopen of de bewegingen van de romp
- (5)ernstige beperkingen in de ontwikkeling van de expressieve en receptieve taal met ernstige psychomotorische achterstand

## **DSM-IV Desintegratieve stoornis**

299.10 (F84.3) Desintegratiestoornis van de kindertijd

(Childhood Disintegrative Disorder)

A. Een duidelijk normale ontwikkeling gedurende ten minste de eerste twee jaar na de geboorte, zoals blijkt uit de aanwezigheid van bij de leeftijd passende verbale en non-verbale communicatie, sociale relaties, spel en aanpassingsgedrag.

B. Aanzienlijk verlies van voorheen verworven vaardigheden (voor het tiende jaar) op ten minste twee van de volgende terreinen:

(1) expressieve en receptieve taal

(2) sociale vaardigheden en aanpassingsgedrag

(3) zindelijkheid voor urine en ontlasting

(4) spel

(5) motorische vaardigheden

C. Afwijkingen in het functioneren op ten minste twee van de volgende terreinen:

(1) kwalitatieve beperkingen in sociale interacties (bijvoorbeeld beperkingen van het non-verbale gedrag, er niet in slagen relaties met leeftijdgenoten te ontwikkelen, gebrek aan sociale en emotionele wederkerigheid)

(2) kwalitatieve beperkingen van de communicatie (bijvoorbeeld achterstand in of afwezigheid van gesproken taal, onvermogen een gesprek met anderen te beginnen of te onderhouden, stereotiep en zich herhalend taalgebruik, afwezigheid van fantasiespel ['doen-alsof' spelletjes])

(3) beperkte, zich herhalende en stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten, waartoe ook behoren motorische stereotypieën en maniërismen

D. De stoornis is niet eerder toe te schrijven aan een andere specifieke pervasieve ontwikkelingsstoornis of schizofrenie.

## BIJLAGE 2 – VRAGENLIJST LEERLING MET AUTISME

Dit is een vragenlijst die mij gaat helpen om er achter te komen wat een kind met autisme nodig heeft om naar school te gaan, het daar fijn te hebben en nieuwe dingen te kunnen leren.  
Ik hoop dat je hem voor mij in wilt vullen om mij hier mee te helpen!

1. Op welke school zit je? →

2. In welke klas zit je? →

3. Ben je een... → ☐ een jongen  
☐ een meisje

4. Als jij op school komt, kom jij om: → ☐ te leren (al heb je soms geen zin)  
☐ te leren en alleen te spelen  
☐ te leren en met andere kinderen te spelen  
☐ te leren en vrienden te maken

5. Op school doe ik het liefst: → ☐ leervakken, met boeken, schriften, computers en filmpjes  
☐ doe-vakken, waarbij je minder met boeken werkt en vooral bezig bent. Denk aan techniek, gym, handvaardigheid, koken, enz.  
☐ van allebei een beetje

6. Als er knutselwerkjes, tekeningen of posters aan de muur van de klas hangen: → ☐ is dat prima  
☐ is dat oké, maar word ik er wel door afgeleid  
☐ wil ik dat niet, want ze leiden mij te veel af

7. Bij deze vraag mag je alles aankruisen als er maar staat wat jij wil.

↓

Ik wil een klaslokaal waar...

- ☐ het opgeruimd is
- ☐ alle spullen een vaste plek hebben
- ☐ veel aparte hoeken met allerlei nieuwe, losse spullen zijn om zelf te ontdekken
- ☐ een grote groepstafel staat met voor iedereen zijn eigen plekje aan de tafel
- ☐ zijn tafel tussen schotten staat (al vind de leerling ze eigenlijk stom, ze helpen wel)
- ☐ veel tekeningen en knutselwerkjes hangen
- ☐ een aparte computerhoek is
- ☐ een aparte relaxhoek is
- ☐ er geen overlast is van de zon
- ☐ er gepraat wordt en altijd geluid is
- ☐ er geen geurtjes te ruiken zijn (van buiten het lokaal)

8. Bij deze vraag mag je alles aankruisen als er maar staat wat jij wil.



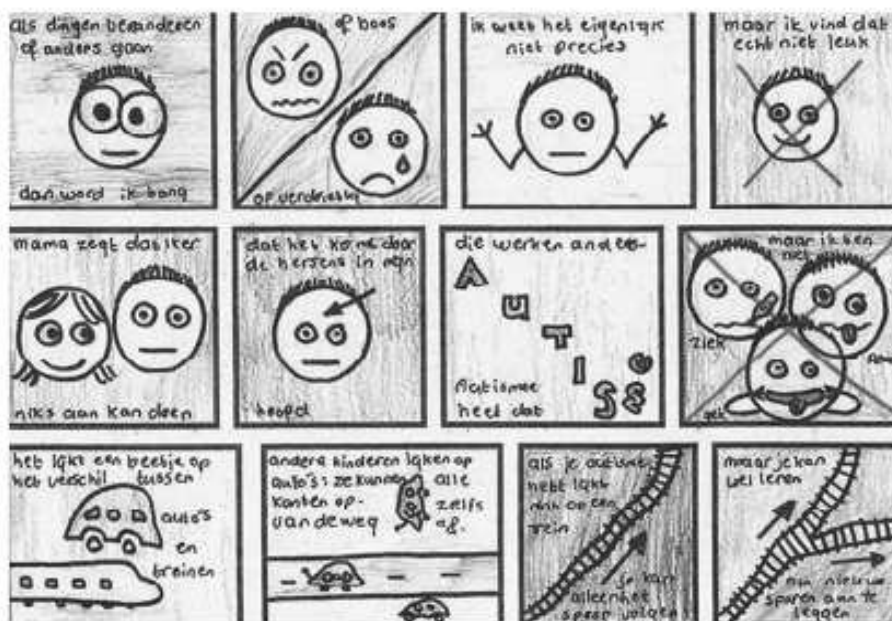
Ik wil een juf of meester die....

- ☐ snel en onrustig praat
- ☐ gelooft dat ik mijn best doe
- ☐ mij helpt bij onduidelijkheden of plotselinge veranderingen
- ☐ mij helpt met samenwerken en spelen met andere kinderen
- ☐ mij vertelt wat ik goed doe
- ☐ mij uitleg geeft die ik onduidelijk vind
- ☐ een duidelijke planning maakt
- ☐ niet te snel wil werken
- ☐ duidelijke afspraken maakt (al zijn die soms niet wat ik wil, ze gelden toch)
- ☐ interessante dingen vertelt
- ☐ mij veel laat samenwerken met anderen
- ☐ mij zelf laat kiezen waar dat kan (al vind ik dat soms moeilijk)
- ☐ mij meerdere opdrachten tegelijk laat doen
- ☐ mij helpt als een ander kind of een andere volwassene mij niet begrijpt
- ☐ vaak contact heeft met mijn ouders of de woongroep
- ☐ graag luistert als ik vertel over wat ik heb gedaan of bedacht

9. De strip hieronder klopt:



- ☐ wel. Dit is goed uitgelegd.
- ☐ een beetje, maar is niet compleet en voor iedereen anders.
- ☐ niet. Autisme is iets anders!



10. Deze vragenlijst was:



- ☐ makkelijk om in te vullen, ik ben lekker snel klaar!!
- ☐ oké om in te vullen, maar ik ben blij dat ik klaar ben
- ☐ te lang en lastig om in te vullen. Bleh!

### BIJLAGE 3 – VRAGENLIJST LEERLING MET AUTISME (PRINTVERSIE REGULIER ONDERWIJS)

Dit is een vragenlijst die mij gaat helpen om er achter te komen wat een kind met autisme nodig heeft om naar school te gaan, het daar fijn te hebben en nieuwe dingen te kunnen leren.  
Ik hoop dat je hem voor mij in wilt vullen om mij hier mee te helpen!

1. Op welke school zit je?



2. In welke klas zit je?



3. Ben je een...



- ☐ een jongen
- ☐ een meisje

4. Als jij op school komt, kom jij om:



- ☐ te leren (al heb je soms geen zin)
- ☐ te leren en alleen te spelen
- ☐ te leren en met andere kinderen te spelen
- ☐ te leren en vrienden te maken

5. Op school doe ik het liefst:



- ☐ leervakken, met boeken, schriften, computers en filmpjes
- ☐ doe-vakken, waarbij je minder met boeken werkt en vooral bezig bent. Denk aan techniek, gym, handvaardigheid, koken, enz.
- ☐ van allebei een beetje

6. Als er knutselwerkjes, tekeningen of posters aan de muur van de klas hangen:



- ☐ is dat prima
- ☐ is dat oké, maar word ik er wel door afgeleid
- ☐ wil ik dat niet, want ze leiden mij te veel af

7. Bij deze vraag mag je alles aankruisen als er maar staat wat jij wil.



Ik wil een klaslokaal waar...

- ☐ het opgeruimd is
- ☐ alle spullen een vaste plek hebben
- ☐ veel aparte hoeken met allerlei nieuwe, losse spullen zijn om zelf te ontdekken
- ☐ een grote groepstafel staat met voor iedereen zijn eigen plekje aan de tafel
- ☐ zijn tafel tussen schotten staat (al vind de leerling ze eigenlijk stom, ze helpen wel)
- ☐ veel tekeningen en knutselwerkjes hangen
- ☐ een aparte computerhoek is
- ☐ een aparte relaxhoek is
- ☐ er geen overlast is van de zon
- ☐ er gepraat wordt en altijd geluid is
- ☐ er geen geurtjes te ruiken zijn (van buiten het lokaal)

8. Bij deze vraag mag je alles aankruisen als er maar staat wat jij wil.



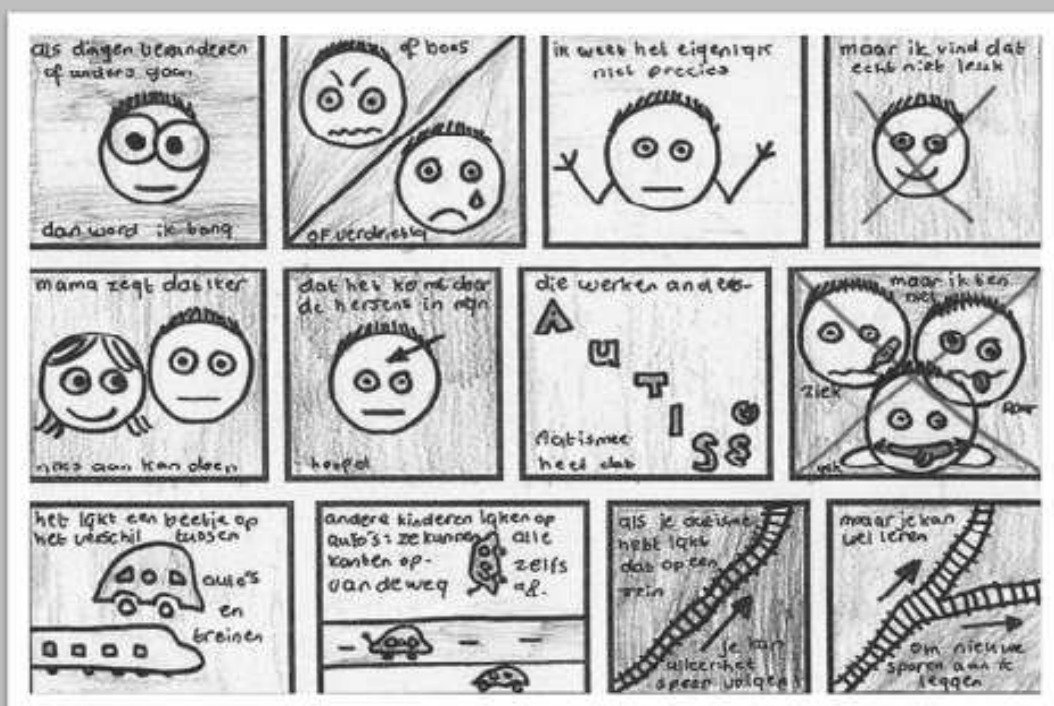
Ik wil een juf of meester die...

- ☐ snel en onrustig praat
- ☐ gelooft dat ik mijn best doe
- ☐ mij helpt bij onduidelijkheden of plotselinge veranderingen
- ☐ mij helpt met samenwerken en spelen met andere kinderen
- ☐ mij vertelt wat ik goed doe
- ☐ mij uitleg geeft die ik onduidelijk vind
- ☐ een duidelijke planning maakt
- ☐ niet te snel wil werken
- ☐ duidelijke afspraken maakt (al zijn die soms niet wat ik wil, ze gelden toch)
- ☐ interessante dingen vertelt
- ☐ mij veel laat samenwerken met anderen
- ☐ mij zelf laat kiezen waar dat kan (al vind ik dat soms moeilijk)
- ☐ mij meerdere opdrachten tegelijk laat doen
- ☐ mij helpt als een ander kind of een andere volwassene mij niet begrijpt
- ☐ vaak contact heeft met mijn ouders of de woongroep
- ☐ graag luistert als ik vertel over wat ik heb gedaan of bedacht

9. De strip hieronder klopt:



- ☐ wel. Dit is goed uitgelegd.
- ☐ een beetje, maar is niet compleet en voor iedereen anders.
- ☐ niet. Autisme is iets anders!



10. Deze vragenlijst was:



- ☐ makkelijk om in te vullen, ik ben lekker snel klaar!!
- ☐ oké om in te vullen, maar ik ben blij dat ik klaar ben
- ☐ te lang en lastig om in te vullen. Bleh!

**BEDANKT VOOR JE HULP!!**

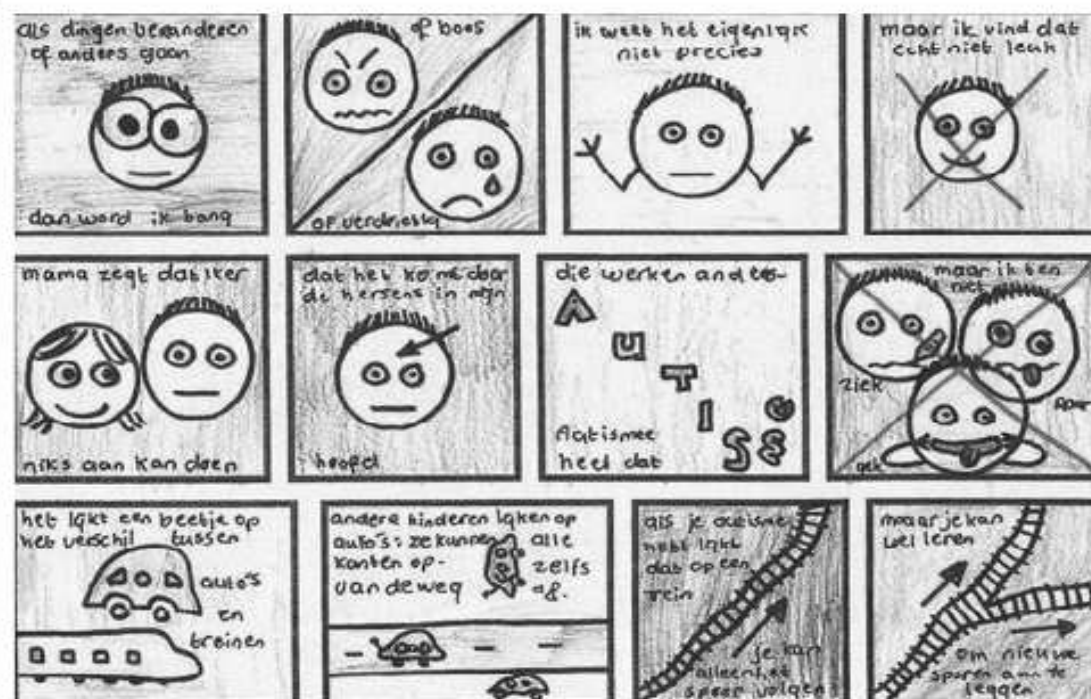
## BIJLAGE 4 – VRAGENLIJST LEERLING ZONDER AUTISME

Dit is een vragenlijst die mij gaat helpen om er achter te komen wat een kind met autisme nodig heeft om naar school te gaan, het daar fijn te hebben en nieuwe dingen te kunnen leren.

Ik hoop dat je hem voor mij in wilt vullen om mij hier mee te helpen!

Omdat ik niet weet of iedereen weet wat autisme is, legt de strip hieronder dit uit. Probeer je bij het invullen van de lijst eerst te bedenken wat jij zou invullen en daarna voor te stellen hoe dat is voor een kind met autisme.

Succes! En weet.. er zijn geen foute antwoorden. Alles is goed.



1. Op welke school zit je?




2. In welke klas zit je?




3. Ben je een...



- ☐ een jongen  
☐ een meisje

4. De strip klopt:



- ☐ denk ik wel. Ik weet er maar een beetje van.  
☐ een beetje, maar is niet helemaal wat ik er al van wist.  
☐ niet. Volgens mij is autisme iets anders!  
☐ Geen idee.

5.a. Als jij op school komt, kom jij om:



- ☐ te leren (al heb je soms geen zin)
- ☐ te leren en alleen te spelen
- ☐ te leren en met andere kinderen te spelen
- ☐ te leren en vrienden te maken

5.b. Als een kind met autisme op school komt, kom hij om:



- ☐ te leren (al heeft hij soms geen zin)
- ☐ te leren en alleen te spelen
- ☐ te leren en met andere kinderen te spelen
- ☐ te leren en vrienden te maken

6. Een leerling met autisme doet op school het liefst:



- ☐ leervakken, met boeken, schriften, computers en filmpjes
- ☐ doe-vakken, waarbij je minder met boeken werkt en vooral bezig bent. Denk aan techniek, gym, handvaardigheid, koken, enz.
- ☐ van allebei een beetje

7. Als er knutselwerkjes, tekeningen of posters aan de muur van de klas hangen, vindt een leerling met autisme dat:



- ☐ prima
- ☐ oké, maar worden ze er wel door afgeleid
- ☐ oké, maar is aan 1 muur het beste om te veel afleiding te voorkomen.
- ☐ vervelend, want ze worden er te veel door afgeleid

8. Als je zelf vraag 6 en 7 zou beantwoorden, dan zou het antwoord:



- ☐ hetzelfde zijn
  - ☐ anders zijn, namelijk
7. a - b - c  
8. a - b - c - d

9. Kruis aan als je denkt dat dit voor een leerling met autisme ALTIJD nodig is. Zet twee kruisjes als jij het zelf ook nodig hebt.



Een klaslokaal waar...

- ☐ ☐ het opgeruimd is
- ☐ ☐ alle spullen een vaste plek hebben
- ☐ ☐ veel aparte hoeken met allerlei nieuwe, losse spullen zijn om zelf te ontdekken
- ☐ ☐ een grote groepstafel staat met voor iedereen zijn eigen plekje aan de tafel
- ☐ ☐ zijn tafel tussen schotten staat (al vind de leerling ze eigenlijk stom, ze helpen wel)
- ☐ ☐ veel tekeningen en knutselwerkjes hangen
- ☐ ☐ een aparte computerhoek is
- ☐ ☐ een aparte relaxhoek is
- ☐ ☐ er geen overlast is van de zon
- ☐ ☐ er gepraat wordt en altijd geluid is
- ☐ ☐ er geen geurtjes te ruiken zijn (van buiten het lokaal)

10. Kruis aan als je denkt dat dit voor een leerling met autisme ALTIJD nodig is.  
Zet twee kruisjes als jij het zelf ook nodig hebt.



Ik (leerling met autisme) heb een juf of meester nodig die...

- ☐ snel en onrustig praat
- ☐ gelooft dat ik mijn best doe
- ☐ mij helpt bij onduidelijkheden of plotselinge veranderingen
- ☐ mij helpt met samenwerken en spelen met andere kinderen
- ☐ mij vertelt wat ik goed doe
- ☐ mij uitleg geeft die ik onduidelijk vind
- ☐ een duidelijke planning maakt
- ☐ niet te snel wil werken
- ☐ duidelijke afspraken maakt (al zijn die soms niet wat ik wil, ze gelden toch)
- ☐ interessante dingen vertelt
- ☐ mij veel laat samenwerken met anderen
- ☐ mij zelf laat kiezen waar dat kan (al vind ik dat soms moeilijk)
- ☐ mij meerdere opdrachten tegelijk laat doen
- ☐ mij helpt als een ander kind of een andere volwassene mij niet begrijpt
- ☐ vaak contact heeft met mijn ouders of de woongroep
- ☐ graag luistert als ik vertel over wat ik heb gedaan of bedacht

11. Wat heeft een juf of meester nodig om een leerling met autisme goed te helpen? (meerdere antwoorden mag)



- ☐ meer hulp in de klas (bijv. een onderwijsassistent)
- ☐ (meer) weten over autisme
- ☐ hulp voor de juf of meester bij het helpen van de leerling met autisme (ze moeten hier zelf ook weer over leren)
- ☐ (meer) tijd voor aparte hulp aan de leerling met autisme
- ☐ Afspraken over omgaan met autistische leerlingen voor de hele school

12. Ik weet door deze lijst:



- ☐ iets meer over autisme
- ☐ nog net zo veel over autisme
- ☐ beter hoe kinderen met autisme denken

13. Deze vragenlijst was:



- ☐ makkelijk om in te vullen, ik ben lekker snel klaar!!
- ☐ oké om in te vullen, maar ik ben blij dat ik klaar ben
- ☐ te lang en lastig om in te vullen. Bleh!

14. Als je nog iets wil zeggen over kinderen met autisme of deze vragenlijst mag dat hier. Het moet niet.



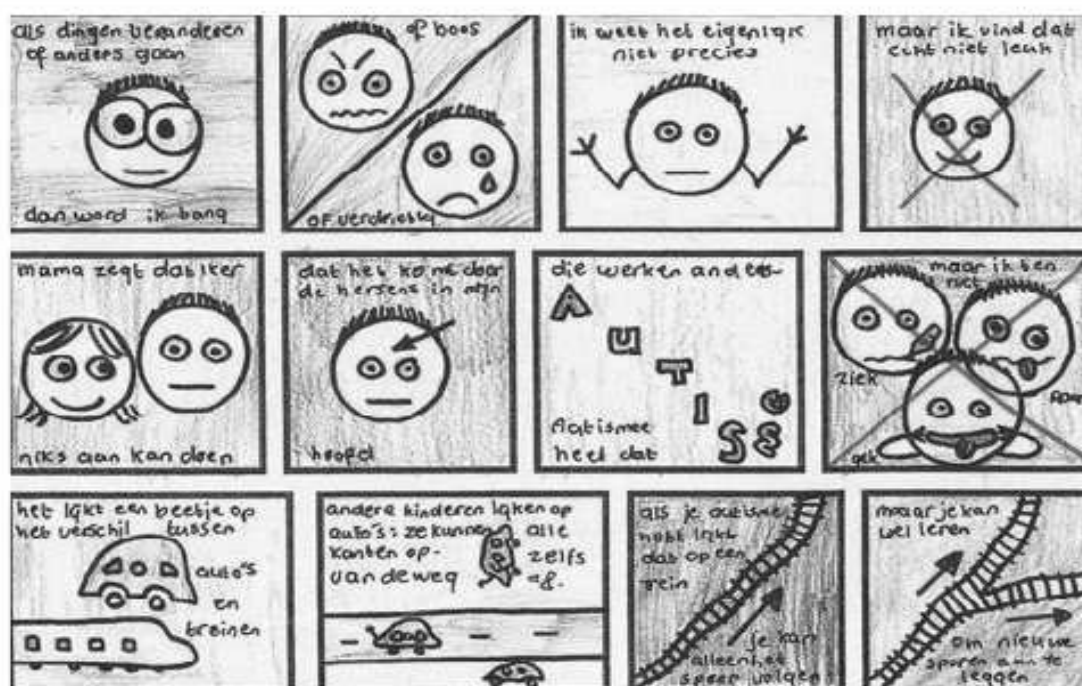
**BEDANKT VOOR JE HULP!!**

## BIJLAGE 5 – VRAGENLIJST LEERKRACHTEN

Dit is een vragenlijst met als doel te achterhalen wat een kind met autisme nodig heeft, om op een positieve manier naar school te gaan. Naar aanleiding van dit onderzoek wil ik een korte checklist maken, als basis voor een regulier basisschool, om te kijken of er bij hen op school positieve mogelijkheden zijn voor leerlingen met autisme. En welke aanpassingen er eventueel nog nodig zijn!

Bij het afnemen van de vragenlijsten weet ik niet welke kennis er bij leerkrachten aanwezig is. Ik ga uit van aardig wat kennis en expertise op de cluster 4 scholen, maar in het reguliere onderwijs is het te verschillend. Vandaar dat ik de lijst wil starten met een korte strip over autisme

Alvast bedankt voor jullie invul tijd en de kennis en kunde die jullie hiermee delen!



1. Op welke school geef je les?



2. In welke groep(en) geef je les



3. Heb je ervaring met leerlingen met autisme?



- ☐ ja, veel, ik werk al ..... jaar met autistische kinderen
- ☐ een beetje, ik heb er enkele in mijn klas gehad
- ☐ een beetje, ik werk sinds ..... jaar in het speciaal onderwijs
- ☐ geen, ik weet er uit de praktijk nog weinig van

4. Wat is je mening over de strip?



- ☐ herkenbaar! Mooi uitgelegd
- ☐ maakt voor mij veel duidelijk
- ☐ klopt volgens mij niet helemaal, omdat ...

5. Een leerling komt volgens jou naar school om te:



- ☐ leren
- ☐ leren en te spelen
- ☐ leren en met andere kinderen te leren spelen
- ☐ anders, namelijk...

6. Een leerling met autisme leert het meest van:



- ☐ leervakken, met boeken, schriften, computers en filmpjes
- ☐ doe-vakken, waarbij je minder met boeken werkt en vooral bezig bent. Denk aan techniek, gym, handvaardigheid, koken, enz.
- ☐ van allebei een beetje

7. Een leerling met autisme houdt het meest van:



- ☐ leervakken, met boeken, schriften, computers en filmpjes
- ☐ doe-vakken, waarbij je minder met boeken werkt en vooral bezig bent. Denk aan techniek, gym, handvaardigheid, koken, enz.
- ☐ van allebei een beetje

8. Als er knutselwerkjes, tekeningen of posters aan de muur van de klas hangen, vindt een leerling met autisme dat:



- ☐ prima
- ☐ oké, maar worden ze er wel door afgeleid
- ☐ oké, maar is aan 1 muur het beste om te veel afleiding te voorkomen.
- ☐ vervelend, want ze worden er te veel door afgeleid

9. Kruis aan als je denkt dat dit voor een leerling met autisme nodig is.  
Zet twee kruisjes als je denkt dat het NOODZAKELIJK is.



Een klaslokaal waar...

- ☐ het opgeruimd is
- ☐ alle spullen een vaste plek hebben
- ☐ veel aparte hoeken met allerlei nieuwe, losse spullen zijn om zelf te ontdekken
- ☐ een grote groepstafel staat met voor iedereen zijn eigen plekje aan de tafel
- ☐ zijn tafel tussen schotten staat (al vind de leerling ze eigenlijk stom, ze helpen wel)
- ☐ veel tekeningen en knutselwerkjes hangen
- ☐ een aparte computerhoek is
- ☐ een aparte relaxhoek is
- ☐ er geen overlast is van de zon
- ☐ er gepraat wordt en altijd geluid is
- ☐ er geen geurtjes te ruiken zijn (van buiten het lokaal)

10. Autistische leerlingen ontwikkelen zich voorspoedig door:



- ☐ Coöperatieve werkvormen
- ☐ Ontdekkend leren
- ☐ veel verschillende leerstrategieën
- ☐ afwisselende werkvormen binnen één les

11. Kruis aan als je denkt dat dit voor een leerling met autisme nodig is.  
Zet twee kruisjes als je denkt dat het NOODZAKELIJK is.



Ik (leerling met autisme) heb een juf of meester nodig die...

- ☐ snel en onrustig praat
- ☐ gelooft dat ik mijn best doe
- ☐ mij helpt bij onduidelijkheden of plotselinge veranderingen
- ☐ mij helpt met samenwerken en spelen met andere kinderen
- ☐ mij vertelt wat ik goed doe
- ☐ mij uitleg geeft die ik onduidelijk vind
- ☐ een duidelijke planning maakt
- ☐ niet te snel wil werken
- ☐ duidelijke afspraken maakt (al zijn die soms niet wat ik wil, ze gelden toch)
- ☐ interessante dingen vertelt
- ☐ mij veel laat samenwerken met anderen
- ☐ mij zelf laat kiezen waar dat kan (al vind ik dat soms moeilijk)
- ☐ mij meerdere opdrachten tegelijk laat doen
- ☐ mij helpt als een ander kind of een andere volwassene mij niet begrijpt
- ☐ vaak contact heeft met mijn ouders of de woongroep
- ☐ graag luistert als ik vertel over wat ik heb gedaan of bedacht

12. Er zijn 3 vlakken om te kijken of een kind met autisme op school past: leerkrachtmogelijkheden, leeromgeving, leerlingvaardigheden. Welke leerlingvaardigheden zijn voor het functioneren in een klas noodzakelijk? Geef evt. een gradatie aan met 1 of 2 kruisjes.



- ☐ kunnen luisteren naar een ander
- ☐ zelf stil kunnen zijn
- ☐ problemen of vragen kunnen aangeven en evt. stellen
- ☐ kunnen wachten op zijn beurt
- ☐ zelfstandig of met korte hulp kunnen starten
- ☐ een planning kunnen lezen
- ☐ zelfstandig of met een stappen plan de benodigde spullen kunnen pakken

13. Wat heb jij als leerkracht nodig om een leerling met autisme goed te begeleiden?  
(meerdere antwoorden mogelijk)



- ☐ meer handen in de klas
- ☐ (meer) kennis over autisme
- ☐ praktijkbegeleiding voor mijzelf als leerkracht
- ☐ (meer) tijd voor individuele begeleiding van de leerling
- ☐ Schoolbrede afspraken m.b.t. omgang met autistische leerlingen (een zogenoemde autismedecultuur)

14. Als er nu een (nieuwe) leerling met autisme in je klas komt, dan:  
(meerdere antwoorden mogelijk)



- ☐ weet ik direct wat te doen, als ik het type autisme weet
- ☐ weet ik direct wat te doen, door mijn praktijkervaring
- ☐ ga ik eerst blanco aan het werk om de leerling te leren kennen. Pas na 2 à 3 weken kijk ik naar dossier en theorie
- ☐ Lees ik eerst alle dossiervorming van de leerling om te weten te komen wat ik moet doen
- ☐ Lees ik eerst alle dossiervorming om mijn aanpak aan te passen en gemaakte fouten niet te herhalen
- ☐ lees ik alle literatuur die praktisch toepasbaar is voor omgaan met (leerlingen met) autisme

15. Ik voel mij als leerkracht in de omgang met autistische leerlingen nog niet zo bekwaam als ik zou willen, op het gebied van:  
(meerdere antwoorden mogelijk)



- ☐ pedagogische aanpak
- ☐ didactische aanpak
- ☐ sociaal emotionele aanpak
- ☐ aanpak van gedragsproblemen
- ☐ aanpak m.b.t. straffen en belonen
- ☐ herkennen van signalen bij een autistische leerling
- ☐ hoe ik de gemoedstoestand kan beïnvloeden
- ☐ om kan gaan met woedeaanvallen

16. Als er iets ontbreekt of je in het algemeen nog iets aan deze vragenlijst toe wil voegen kan dat hier.



**BEDANKT VOOR JE HULP!!**

## BIJLAGE 6 – OVERIGE RESULTAAT TABELLEN

In deze bijlage vindt u de tabellen terug waarvan in het verslag de staafdiagrammen zijn opgenomen.

- Waar komt een autistische leerling voor op school, volgens henzelf, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

Resultaten zijn afkomstig uit:

- ASS vragenlijst, vraag 6 en 7
- reguliere leerling vragenlijst, vraag 7, 9
- leerkrachtenlijst, vraag 8, 9 en 10

|                                                        |                                                  | Leerling ASS |         | Leerling zonder ASS |         | Leerkracht |         |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------|---------|---------------------|---------|------------|---------|
|                                                        |                                                  | Frequency    | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency  | Valid % |
| <b>Een autistische leerling komt naar school om te</b> |                                                  |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                  | <b>Te leren</b>                                  | 16           | 72,7    | 70                  | 32,7    | 2          | 4,8     |
|                                                        | <b>Te leren en alleen te spelen</b>              | 1            | 4,5     | 46                  | 21,5    | 6          | 14,3    |
|                                                        | <b>Te leren en met andere kinderen te spelen</b> | 3            | 13,6    | 42                  | 19,6    | 24         | 57,1    |
|                                                        | <b>Te leren en vrienden te maken</b>             | 2            | 9,1     | 56                  | 26,2    | -          | -       |
|                                                        | <b>Anders, namelijk...</b>                       | -            | -       | -                   | -       | 10         | 23,8    |
| Missing                                                |                                                  |              |         |                     |         | 1          |         |
| Total                                                  |                                                  | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |

Wat doet een autistische leerling op school het liefst voor vakken, volgens henzelf, leerlingen zonder ASS en leerkrachten?

|                                    |                               | Leerling ASS |         | Leerling zonder ASS |         | Leerkracht |         |
|------------------------------------|-------------------------------|--------------|---------|---------------------|---------|------------|---------|
|                                    |                               | Frequency    | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency  | Valid % |
| <b>Op school doe ik het liefst</b> |                               |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                              | <b>Leervakken</b>             | 2            | 9,1     | 41                  | 19,2    | 12         | 28,6    |
|                                    | <b>Doe-vakken</b>             | 9            | 40,9    | 104                 | 48,6    | 5          | 11,9    |
|                                    | <b>Van allebei een beetje</b> | 11           | 50,0    | 69                  | 32,2    | 25         | 59,5    |
| Missing                            |                               |              |         |                     |         | 1          |         |
| Total                              |                               | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |

Onderstaande uitkomsten beginnen allemaal met 'Ik wil een klaslokaal waar..', gevolgd door de aanvulling in de grijze regel.

|                                           |                              | Leerling ASS |         | Leerling zonder ASS |         | Leerkracht |         |
|-------------------------------------------|------------------------------|--------------|---------|---------------------|---------|------------|---------|
|                                           |                              | Frequency    | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency  | Valid % |
| <b>Het opgeruimd is</b>                   |                              |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                     | <b>Nee / niet nodig</b>      | 5            | 22,7    | 26                  | 12,4    | 14         | 0       |
|                                           | <b>Ja / nodig</b>            | 17           | 77,3    | 93                  | 44,5    | 27         | 34,1    |
|                                           | <b>Ik ook / noodzakelijk</b> | -            | -       | 90                  | 43,1    | 41         | 65,9    |
| Missing                                   |                              |              |         | 5                   |         | 2          |         |
| Total                                     |                              | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Alle spullen een vaste plek hebben</b> |                              |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                     | <b>Nee / niet nodig</b>      | 10           | 45,5    | 12                  | 5,7     | 5          | 11,6    |
|                                           | <b>Ja / nodig</b>            | 12           | 54,5    | 111                 | 53,1    | 38         | 88,4    |
|                                           | <b>Ik ook / noodzakelijk</b> | -            | -       | 86                  | 41,1    |            |         |
| Missing                                   |                              |              |         |                     |         |            |         |
| Total                                     |                              | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |

| veel aparte hoeken zijn, met allerlei nieuwe, losse spullen om zelf te ontdekken |                       |    |       |     |       |    |       |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|-------|-----|-------|----|-------|
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 15 | 68,2  | 130 | 62,8  | 33 | 76,7  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 7  | 31,8  | 65  | 31,4  | 9  | 20,9  |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 12  | 5,8   | 1  | 2,3   |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 7   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Een grote groepstafel                                                            |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 17 | 77,3  | 78  | 37,3  | 25 | 58,1  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 5  | 22,7  | 91  | 43,5  | 14 | 32,6  |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 40  | 19,1  | 4  | 9,3   |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Mijn tafel tussen schotten staat                                                 |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 10 | 45,5  | 75  | 35,9  | 10 | 23,3  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 12 | 54,5  | 105 | 50,2  | 23 | 53,5  |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 29  | 13,9  | 10 | 23,3  |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Veel tekeningen en knutselwerkjes hangen                                         |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 18 | 81,8  | 150 | 72,5  | 41 | 95,3  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 4  | 18,2  | 28  | 13,5  | 2  | 4,7   |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 29  | 14    |    |       |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 7   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Een aparte computerhoek is                                                       |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 3  | 13,6  | 54  | 25,8  | 9  | 20,9  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 19 | 86,4  | 73  | 34,9  | 30 | 69,8  |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 82  | 39,2  | 4  | 9,3   |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Een aparte relaxhoek is                                                          |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 6  | 27,3  | 57  | 27,3  | 19 | 44,2  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 16 | 72,7  | 72  | 34,4  | 18 | 41,9  |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 80  | 38,3  | 6  | 14,0  |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Ik geen last heb van de zon                                                      |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 7  | 31,8  | 59  | 28,2  | 17 | 39,5  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 15 | 68,2  | 50  | 23,9  | 19 | 44,2  |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 100 | 47,8  | 7  | 16,3  |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Er gepraat wordt en altijd geluid is                                             |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 18 | 81,8  | 156 | 75,4  | 42 | 97,7  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 4  | 18,2  | 39  | 18,8  | 0  | 0     |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 12  | 5,8   | 1  | 2,3   |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 7   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Er geen geurtjes te ruiken zijn                                                  |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                            | Nee / niet nodig      | 13 | 59,1  | 73  | 34,9  | 22 | 51,2  |
|                                                                                  | Ja / nodig            | 9  | 40,9  | 83  | 39,7  | 15 | 34,9  |
|                                                                                  | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 53  | 25,4  | 6  | 14,0  |
| Missing                                                                          |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                            |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |

Onderstaande uitkomsten beginnen allemaal met 'Ik heb een juf of meester nodig die..', gevolgd door de aanvulling in de grijze regel.

|                                                                    |                       | Leerling ASS |         | Leerling zonder ASS |         | Leerkracht |         |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|--------------|---------|---------------------|---------|------------|---------|
|                                                                    |                       | Frequency    | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency  | Valid % |
| <b>Snel en onrustig praat</b>                                      |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 22           | 100,0   | 186                 | 89,4    | 43         | 100     |
|                                                                    | Ja / nodig            | 0            | 0       | 18                  | 8,7     | 0          | 0       |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 4                   | 1,9     | 0          | 0       |
| Missing                                                            |                       |              |         | 6                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Gelooft dat ik mijn best doe</b>                                |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 4            | 18,2    | 22                  | 10,5    | 4          | 9,3     |
|                                                                    | Ja / nodig            | 18           | 81,8    | 30                  | 14,4    | 15         | 34,9    |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 157                 | 75,1    | 24         | 55,8    |
| Missing                                                            |                       |              |         | 5                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Mij helpt bij onduidelijkheden of plotselinge veranderingen</b> |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 5            | 22,7    | 28                  | 13,4    | 3          | 7,0     |
|                                                                    | Ja / nodig            | 17           | 77,3    | 88                  | 42,1    | 4          | 9,3     |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 93                  | 44,5    | 36         | 83,7    |
| Missing                                                            |                       |              |         | 5                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Mij helpt met samenwerken en spelen met andere kinderen</b>     |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 13           | 61,9    | 46                  | 22      | 5          | 11,6    |
|                                                                    | Ja / nodig            | 8            | 38,1    | 128                 | 61,2    | 12         | 27,9    |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 35                  | 16,7    | 26         | 60,5    |
| Missing                                                            |                       | 1            | 1       | 5                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Mij vertelt wat ik goed doe</b>                                 |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 7            | 31,8    | 31                  | 14,8    | 5          | 11,6    |
|                                                                    | Ja / nodig            | 15           | 68,2    | 66                  | 31,6    | 18         | 41,9    |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 112                 | 53,6    | 20         | 46,5    |
| Missing                                                            |                       |              |         | 5                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Mij uitleg geeft die ik onduidelijk vind</b>                    |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 10           | 45,5    | 64                  | 30,6    | 32         | 74,4    |
|                                                                    | Ja / nodig            | 12           | 54,5    | 40                  | 19,1    | 6          | 14,0    |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 105                 | 50,2    | 5          | 11,6    |
| Missing                                                            |                       |              |         | 5                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Een duidelijke planning maakt</b>                               |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 8            | 36,4    | 32                  | 15,3    | 3          | 7,0     |
|                                                                    | Ja / nodig            | 14           | 63,6    | 88                  | 42,1    | 7          | 16,3    |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 89                  | 42,6    | 33         | 76,7    |
| Missing                                                            |                       |              |         | 5                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |
| <b>Niet te snel wil werken</b>                                     |                       |              |         |                     |         |            |         |
| Valid                                                              | Nee / niet nodig      | 8            | 36,4    | 45                  | 21,5    | 23         | 53,5    |
|                                                                    | Ja / nodig            | 14           | 63,6    | 80                  | 38,3    | 17         | 39,5    |
|                                                                    | Ik ook / noodzakelijk | -            | -       | 84                  | 40,2    | 3          | 7,0     |
| Missing                                                            |                       |              |         | 5                   |         |            |         |
| Total                                                              |                       | 22           | 100,0   | 214                 | 100,0   | 43         | 100,0   |

| Duidelijke afspraken maakt (al zijn die soms niet wat ik wil, ze gelden toch) |                       |    |       |     |       |    |       |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|----|-------|-----|-------|----|-------|
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 12 | 54,5  | 43  | 20,6  | 3  | 7,0   |
|                                                                               | Ja / nodig            | 10 | 45,5  | 67  | 32,1  | 9  | 20,9  |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 99  | 47,4  | 31 | 72,1  |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Interessante dingen vertelt                                                   |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 6  | 27,3  | 100 | 47,8  | 17 | 39,5  |
|                                                                               | Ja / nodig            | 16 | 72,7  | 39  | 18,7  | 22 | 51,2  |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 70  | 33,5  | 4  | 9,3   |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Mij veel laat samenwerken met anderen                                         |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 9  | 40,9  | 84  | 40,2  | 37 | 86,0  |
|                                                                               | Ja / nodig            | 13 | 59,1  | 55  | 26,3  | 6  | 14,0  |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 70  | 33,5  | 0  | 0     |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Mij zelf laat kiezen waar dat kan (al vind ik dat soms moeilijk)              |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 9  | 40,9  | 71  | 34    | 15 | 34,9  |
|                                                                               | Ja / nodig            | 13 | 59,1  | 82  | 39,2  | 25 | 58,1  |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 56  | 26,8  | 3  | 7,0   |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Mij meerdere opdrachten tegelijk laat doen                                    |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 22 | 100,0 | 181 | 86,6  | 42 | 100,0 |
|                                                                               | Ja / nodig            | 0  | 0     | 17  | 8,1   | 0  |       |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 11  | 5,3   | 0  |       |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       | 1  |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Mij helpt als een ander kind of een andere volwassene mij niet begrijpt       |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 10 | 45,5  | 42  | 20,1  | 5  | 11,6  |
|                                                                               | Ja / nodig            | 12 | 54,5  | 100 | 47,8  | 22 | 51,2  |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 67  | 32,1  | 16 | 37,2  |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Vaak contact heeft met mijn ouders of de woongroep                            |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 13 | 59,1  | 73  | 34,9  | 8  | 18,6  |
|                                                                               | Ja / nodig            | 9  | 40,9  | 104 | 49,8  | 20 | 46,5  |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 32  | 15,3  | 15 | 34,9  |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |
| Graag luistert als ik vertel over wat ik heb gedaan of bedacht                |                       |    |       |     |       |    |       |
| Valid                                                                         | Nee / niet nodig      | 8  | 36,4  | 34  | 16,3  | 3  | 7,0   |
|                                                                               | Ja / nodig            | 14 | 63,6  | 73  | 34,9  | 26 | 60,5  |
|                                                                               | Ik ook / noodzakelijk | -  | -     | 102 | 48,8  | 14 | 32,6  |
| Missing                                                                       |                       |    |       | 5   |       |    |       |
| Total                                                                         |                       | 22 | 100,0 | 214 | 100,0 | 43 | 100,0 |

Op de vraag op welk gebied leerkrachten zich nog verder zouden willen bekwamen, zijn onderstaande antwoorden gegeven.

|                                                            |     | Leerkracht (totaal) |         | Leerkracht regulier |         | Leerkracht SO |         |
|------------------------------------------------------------|-----|---------------------|---------|---------------------|---------|---------------|---------|
|                                                            |     | Frequency           | Valid % | Frequency           | Valid % | Frequency     | Valid % |
| <b>Pedagogische aanpak</b>                                 |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 30                  | 69,8    | 24                  | 68,6    | 6             | 75      |
|                                                            | Ja  | 13                  | 30,2    | 11                  | 31,4    | 2             | 25      |
| Missing                                                    |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Didactische aanpak</b>                                  |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 31                  | 72,1    | 26                  | 74,3    | 5             | 62,5    |
|                                                            | Ja  | 12                  | 27,9    | 9                   | 25,7    | 3             | 37,5    |
| Missing                                                    |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Sociaal emotionele aanpak</b>                           |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 28                  | 68,3    | 22                  | 66,7    | 6             | 75      |
|                                                            | Ja  | 13                  | 31,7    | 11                  | 33,3    | 2             | 25      |
| Missing                                                    |     | 2                   |         | 2                   |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Aanpak van gedragsproblemen</b>                         |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 26                  | 60,5    | 19                  | 54,3    | 7             | 87,5    |
|                                                            | Ja  | 17                  | 39,5    | 16                  | 45,7    | 1             | 12,5    |
| Missing                                                    |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Aanpak m.b.t. straffen en belonen</b>                   |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 29                  | 67,4    | 23                  | 65,7    | 6             | 75      |
|                                                            | Ja  | 14                  | 32,6    | 12                  | 34,3    | 2             | 25      |
| Missing                                                    |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Herkennen van signalen bij een autistische leerling</b> |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 32                  | 74,4    | 26                  | 74,3    | 6             | 75      |
|                                                            | Ja  | 11                  | 25,6    | 9                   | 25,7    | 2             | 25      |
| Missing                                                    |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Hoe ik de gemoedstoestand kan beïnvloeden</b>           |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 20                  | 46,5    | 14                  | 40      | 6             | 75      |
|                                                            | Ja  | 23                  | 53,5    | 21                  | 60      | 2             | 25      |
| Missing                                                    |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |
| <b>Om kan gaan met woedeaanvallen</b>                      |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Valid                                                      | Nee | 20                  | 46,5    | 15                  | 42,9    | 5             | 62,5    |
|                                                            | Ja  | 23                  | 53,5    | 20                  | 57,1    | 3             | 37,5    |
| Missing                                                    |     |                     |         |                     |         |               |         |
| Total                                                      |     | 43                  | 100,0   | 35                  | 100     | 8             | 100     |

# Scholen voor autisten gaan dicht door bezuinigingen

Door: Anneke Stoffelen – Volkskrant.nl – 24/06/13, 06:14



© ANP.

**Door bezuinigingen in het speciaal onderwijs sneuvelen deze zomer de eerste scholen. Zo wordt in Breda Het Kristal opgeheven, een school voor kinderen met een autistische stoornis. Ook in Zwolle en Brielle sluiten scholen voor kinderen die extra zorg nodig hebben.**

De schoolbesturen lopen daarmee vooruit op de invoering van het zogenoemde passend onderwijs in 2014. In het nieuwe systeem worden zorgleerlingen die nu nog in aanmerking komen voor speciaal onderwijs veel vaker naar reguliere scholen gestuurd. Het gaat dan bijvoorbeeld om kinderen met een handicap of een ontwikkelingsstoornis als autisme of ernstige adhd.

Het kabinet wil een rem zetten op de groei van het aantal leerlingen die naar speciale scholen gaan. In 2003 waren dat er nog 54 duizend, in 2011 al 69 duizend. De maatregel van het kabinet-Rutte I om 300 miljoen te bezuinigen op passend onderwijs werd in Den Haag na grote protesten geschrapt. Toch moet in veel onderwijsregio's het geld voor leerlingen die extra steun nodig hebben worden herverdeeld.

## **Reguliere school**

Op scholen vallen nu de eerste klappen. In Breda heeft onderwijskoepel Het Driespan besloten de school Het Kristal te sluiten. Tachtig leerlingen met een autistische stoornis kunnen er na de zomervakantie niet meer terecht. Volgens directeur Stan Hofkes van Het Driespan moet in zijn regio 1,8 miljoen euro worden bezuinigd in het speciaal onderwijs. 'We moesten kiezen. Autistische leerlingen, de doelgroep van Het Kristal, hebben van al onze leerlingen relatief de beste kans van slagen op een reguliere school.'

Voor de meeste leerlingen wordt een plek gezocht op een van de vier andere speciale scholen in Breda. Maar in de toekomst zullen leerlingen met een autistische stoornis vaker worden terugverwezen naar een reguliere school.

Ook elders hakken de bezuinigingen er al in. Zo houdt in Zwolle deze zomer Het Lumeijn op te bestaan. In dit orthopedagogisch-didactisch centrum werden 200 vastgelopen vmbo-leerlingen met extra zorg naar een diploma geleid. Oscar, een vergelijkbare school voor vmbo- en havoleerlingen in Apeldoorn, zal in 2015 de deuren sluiten.

## **Fusies**

Op andere plekken betekenen de bezuinigingen dat scholen fuseren en leerlingen dus verder moeten reizen voor speciaal onderwijs. Zo gaat de speciale basisschool De Nieuwe Poort in Brielle dicht. De school fuseert met de speciale basisschool De Windroos in Hellevoetsluis. Ook voor de speciale scholen in Maarssenbroek en Breukelen zijn dergelijke plannen in de maak. Een besluit daarover valt in het najaar.

In Nijmegen scheerde Kristallis dit voorjaar langs de rand van de financiële afgrond. De school, met op vijf locaties speciaal onderwijs, kampte met een tekort van 1 miljoen euro. Jeugdzorginstelling Entreá redde de school ternauwernood van de ondergang. Kristallis blijft weliswaar bestaan, maar 35 docenten met een tijdelijk contract zijn na de zomer hun baan kwijt.

## LITERATUURLIJST

### Boeken

Nothbohm, E. en V. Zysk. *Autisme in de praktijk. 1001 ideeën, tips en strategieën voor ouders en leerkrachten*. Uitgeverij Pica, Huizen, 2008.

Wicks-Nelson, R. en Allen C. Israel. *Abnormal Child and Adolescent Psychology. Seventh Edition*. Pearson Education, New Jersey, 2009.

Baard, M., D. van der Elst en M. van Leijenhorst. *Ongewild lastig in de puberteit. Inzicht in veelvoorkomende (ontwikkelings)stoornissen*. Uitgeverij Pica, Huizen, 2006

Baard, M. en D. van der Elst. *Ongewild lastig. Inzicht in veelvoorkomende (ontwikkelings)stoornissen bij kinderen*. Uitgeverij Pica, Huizen, 2005

Delfos, Martine F. *Autisme op school. Deel 1: basisonderwijs*. Quirijn, Esch, 2008.

Bruin, C. de. *Geef me de vijf*. Graviant educatieve uitgave, Doetinchem, 2004.

Sainsbury, C. *Marsmannetje op school. Over schoolkinderen met het Aspergersyndroom*. Houtekiet, Amsterdam, 2004.

Frith, U. *Autisme. Verklaring van het raadsel*. Autisme Centraal en uitgeverij EPO VZW, 2005.

Vermeulen, P, A. Mertens en K. Vanroy. *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Uitgeverij EPO en Uitgeverij Acco, Berchem, 2010.

Bongaards, B. en J. Sas. *Praktijkboek leerlingenzorg. Omgaan met zorgleerlingen in de school*. Noordhoff Uitgevers, Groningen / Houten, 2012.

Scholvinck, M., L. Jansen en A. Minnaert. *Passend onderwijs, anders beschikken. Budgetverdeling op basis van goed onderwijs en effectief leerkrachtgedrag*. CPS onderwijsontwikkeling en advies en drukkerij Wilco, Amersfoort, 2011.

### Websites

Bron: [http://nl.wikipedia.org/wiki/Schoolwet\\_\(Nederland\)](http://nl.wikipedia.org/wiki/Schoolwet_(Nederland)) (geraadpleegd februari 2013)

Bron: <http://www.dsmonline.nl/showtree.php?page=66574> (geraadpleegd maart 2013)

Bron: <http://www.autismevolwassen.nl/DSM-V.html> (geraadpleegd maart 2013)

Bron: [http://www.methodieken.nl/methodieken\\_methoden.asp?methode\\_link=TEACCH](http://www.methodieken.nl/methodieken_methoden.asp?methode_link=TEACCH) (geraadpleegd april 2013)

Bron: <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/17/030.html> (geraadpleegd april 2013)

Bron: <http://www.autisme.nl/Prevalentiecijfers%20Autisme.html?mnu=tmain100:shome&s=1&l=nl> (geraadpleegd april 2013)

Bron: <http://www.passendonderwijs.nl> (geraadpleegd juni 2013)

### *Overige bronnen*

Scholengemeenschap De Brouwerij, locatie Oosterbeek.

Werkgroepen Passend Onderwijs SKOVV. Verslag: *Stand van zaken werkgroepen. Bespreking opbrengsten werkgroepen*. SKOVV, 2013.