

**Sure we can,
onderwijsbehoeften van leerlingen met een autisme spectrum stoornis in het reguliere voortgezet
onderwijs**



Huberte van Andel
studentnummer: 2129172

Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum Speciale
Onderwijszorg
RTVO

Begeleider: Annemieke de Bilde

juni 2010

Inhoud	
Inhoudsopgave	2
Samenvatting	3
Inleiding	4
Aanleiding en relevantie	
Probleemstelling en onderzoeksvragen	
Theoretisch kader	7
Wat is autisme	
Vormen binnen het autistisch spectrum	
Drie psychologische theorieën	
Welke leerstijl heeft een leerling met autisme	
Welke onderwijsbehoeften heeft de leerling met autisme	
Aan welke voorwaarden voldoet een autismevriendelijke school	
Methodologie	17
Context onderzoek	
Doelgroep en respondenten	
Onderzoekperiode	
Onderzoeksmethode	
Waarnemingsmethode en onderzoeksinstrumenten	
Data-analyse	
Betrouwbaarheid en validiteit	
Ethiek	
Datapresentatie en –analyse	23
Literatuurlijst	33
Bijlagen	35
Bijlagen hoofdstuk 3	
Bijlagen hoofdstuk 4	
Bijlagen hoofdstuk 5	

Hoofdstuk 1

Samenvatting

In Nederland bezoekt een groeiend aantal leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS) het regulier voortgezet onderwijs. Ook op onze school neemt het aantal leerlingen met ASS jaarlijks toe. Leerlingen met autisme nemen anders waar en verwerken deze waarnemingen anders in hun hersenen. Door deze specifieke denkstijl hebben zij op school behoefte aan concrete communicatie, een veilige en begrijpelijke sociale omgeving en overzicht en voorspelbaarheid (Vermeulen, 2002). Wanneer de leerkracht in zijn lessen aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerling met autisme, zal de leerling beter in staat zijn om zijn leer- en ontwikkeldoelen te bereiken (Clijsen & Leenders, 2006).

In het kader van mijn opleiding HBO opleiding Master SEN (Special Education Needs) tot Remedial Teacher VO heb ik een onderzoek gedaan naar de onderwijsbehoeften van een leerling met autisme. Dit onderzoek heb ik gedaan op de VMBO-tl afdeling van mijn school waarbij ik mij de volgende onderzoeksvraag heb gesteld:

‘Aan welke voorwaarden moet het onderwijs aan leerlingen met een vorm van autisme voldoen en in hoeverre sluit het onderwijs op het VMBO-tl van mijn school aan op deze voorwaarden.’

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden heb ik, voordat ik aan mijn praktijkgedeelte begon, in de literatuur onderzoek gedaan naar de achtergronden van autisme, de onderwijsbehoeften van een leerling met ASS en de voorwaarden voor een autismevriendelijke school. Aan de hand van de in de literatuur geformuleerde onderwijsbehoeften heb ik drie leerlingen met ASS op het VMBO-tl geïnterviewd over hun specifieke onderwijsbehoeften en of zij vonden dat met deze behoeften in de les rekening gehouden werd. Aan de hand van hun antwoorden en de aanbevelingen uit de literatuur heb ik in een aantal lessen geobserveerd óf en hoe de docenten op onze school aan deze behoeften tegemoet komen. Omdat het begeleiden van een leerling verder gaat dan de docent alleen, was ik ook geïnteresseerd in de vraag in hoeverre de VMBO-tl afdeling van mijn school aan de voorwaarden van een autismevriendelijke school voldoet. Om hier achter te komen heb ik de docenten en mentoren van de drie leerlingen gevraagd een enquête over hun begeleidingsbehoeften in te vullen en heb ik aan de hand hiervan en met aanvullende informatie van teamleider, decaan en de ambulant begeleider de voorwaarden voor een autismevriendelijke school (Clijsen & Leenders, 2006) ingevuld.

Uit mijn onderzoek blijkt dat de docenten op mijn school tegemoet komen aan een groot aantal onderwijsbehoeften van de leerling met ASS. Aan een aantal punten zou, zoals ik in mijn aanbevelingen formuleer, meer aandacht geschonken mogen worden. Ook op schoolniveau zijn een aantal aanbevelingen te formuleren. Verder zou ik de school adviseren de autismscan in te vullen om zo beleid te kunnen gaan ontwikkelen ten aanzien van de zorg en begeleiding van de leerling met ASS.

Hoofdstuk 2

Inleiding

2.1 Aanleiding en relevantie van het onderzoek

Ongeveer 1 op de 200 á 1 op de 400 personen heeft een stoornis in het autistisch spectrum (ASS). Minder dan de helft van deze personen is normaal tot hoogbegaafd. Het grootste deel van deze kinderen volgt een middelbare schoolopleiding in het reguliere onderwijs (Vermeulen, 2002). Op de school waar ik in de onderbouw van het VMBO-tl werk, starten ieder jaar ongeveer twee à drie leerlingen met ASS in de brugklas. Deze leerlingen zijn anders dan de andere leerlingen en om deze kinderen een optimale kans op ontplooiing te geven, hebben zij meer zorg nodig. Omdat ik in het team de contactpersoon tussen de zorgcoördinator en het team ben, heb ik regelmatig overleg met mijn collega's over problemen die zij hebben met een leerling met autisme. Dit zijn vaak vragen over extra uitleg, problemen bij het maken van proefwerken, het samenwerken in groepjes, wat de beste plaats in de klas is, of en hoe de leerling moet worden voorbereid op een excursie en over probleemgedrag van de leerling. Ik wil graag weten aan welke zorg leerlingen met ASS behoefte hebben en hoe zij deze zorg kunnen krijgen in de lessen die zij volgen op onze school. Verder ben ik geïnteresseerd in welke problemen de leerlingen zelf ondervinden tijdens de lessen en hoe en of deze problemen opgelost kunnen worden.

Het doel van dit onderzoek is om te kijken hoe de onderwijskansen van de autistische leerling verbeterd kunnen worden door meer in te spelen op de onderwijsbehoeften van deze leerling. Ik zal, doordat dit onderzoek mijn kennis over autisme en de specifieke onderwijsbehoeften van de autistische leerling vergroot, beter als RT-er in staat zijn om het team te ondersteunen in het omgaan met leerlingen met ASS tijdens de lessen. Maar naast het aansluiten van de lessen op de onderwijsbehoeften van de autistische leerling zijn er nog meer voorwaarden om de schoolcarrière van de autistische leerling succesvol te laten verlopen. Ik wil in mijn onderzoek ook bekijken aan welke van deze voorwaarden de VMBO-tl afdeling van mijn school op dit moment voldoet en wat er nog is te verbeteren.

Mijn verwachting is dat als er rondom de leerling voldoende zorg wordt gegeven in de vorm van begeleiding, er alert op pesten gereageerd wordt en er in de les rekening gehouden wordt met de behoeften van de autistische leerling er minder stress en angst bij deze leerling zal ontstaan, waardoor hij beter gaat functioneren op school en minder probleemgedrag zal laten zien. Verder moet op school/beleidsniveau bij de toelating van een autistische leerling beter gekeken worden naar de zorg die de leerling nodig heeft en de mogelijkheden hiertoe op school.

2.2 probleemstelling en onderzoeksvragen

De doelstelling in dit onderzoek of wel de centrale vraagstelling in dit onderzoek (Harinck, 2009) is:

Aan welke voorwaarden moet het onderwijs aan leerlingen met een vorm van autisme voldoen en in hoeverre sluit het onderwijs op het VMBO-tl van mijn school aan op deze voorwaarden.

Deze vraag valt uiteen in de volgende deelvragen:

- Wat zijn de onderwijsbehoeften van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum.
- Hoe sluiten de lessen op onze school aan op de behoeften van de leerling met een autistisch spectrum stoornis.
- Aan welke voorwaarden van een autismevriendelijke school voldoet de VMBO-tl afdeling van mijn school op dit moment en op welke punten kan het zich verder ontwikkelen.

Omdat er steeds meer leerlingen met autisme regulier onderwijs volgt, hebben verschillende auteurs gepubliceerd over de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme. Vermeulen (2002) geeft in zijn boek de sleutelbegrippen van de onderwijsbehoeften van de autistische leerling.

- Concrete communicatie
- Een veilige en begrijpelijke sociale omgeving
- Overzicht en voorspelbaarheid

Door inzicht in en begrip van deze onderwijsbehoeften van de leerling met autisme kan de docent zijn onderwijs beter afstemmen op de behoeften van de leerling. Hierbij moet worden aangemerkt dat iedere leerling uniek is en een eigen ontwikkelingsprofiel heeft. De onderwijsbehoeften van de individuele leerling verschillen daardoor per leerling (Clijsen & Leenders, 2006). Door het afstemmen op deze behoeften verbeteren de kansen tot ontplooiing van de leerling. Omdat in het voortgezet onderwijs de leerling met meer leerkrachten te maken heeft, is betrokkenheid van de hele school noodzakelijk. Een succesvolle schoolcarrière voor deze leerlingen is alleen mogelijk als er op schoolniveau duidelijk beleid wordt gevoerd. (Clijsen & Leenders, 2006). In mijn theoretisch kader geef ik de zienswijzen van de verschillende auteurs over de voorwaarden van een autismevriendelijke school.

In mijn onderzoek ga ik dieper in op deze publicaties, waarbij ik mij vooral verdiep in de onderwijsbehoeften van de leerling met autisme en in de voorwaarden voor een autismevriendelijke school. Met de informatie uit de theorie ga ik met drie autistische leerlingen een gesprek voeren over hun onderwijsbehoeften. Met de resultaten van deze gesprekken en de informatie uit de theorie kan ik dan de eerste deelvraag beantwoorden. Als ik de onderwijsbehoeften van de leerlingen met

ASS heb onderzocht, wil ik een aantal lessen van de leerlingen observeren. Bij deze observaties ga ik kijken of en hoe de docent tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de autistische leerling. Ik hoop met de gegevens uit de interviews en de gegevens uit de observaties de tweede deelvraag 'Hoe sluiten de lessen op onze school aan op de onderwijsbehoeften van een leerling met autisme' te beantwoorden. Verder krijgen de docenten en mentoren van de drie leerlingen een enquête waarin ik ze bevraag naar hun behoeften wat betreft begeleiding en scholing, waardoor ik met de antwoorden uit de enquête en de gegevens uit de theorie over de autismevriendelijke school de derde deelvraag kan beantwoorden.

Hoofdstuk 3

Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal ik uitleg geven over autistisch spectrumstoornissen (ASS). Wat is autisme, welke subgoepen komt men tegen op een reguliere school voor voortgezet onderwijs, wat is de leerstijl van een autistische leerling en wat zijn de onderwijsbehoeften. Verder onderzoek ik welke aanbevelingen er in de literatuur gedaan worden om tot een autismevriendelijke school te komen.

3.1 Wat is autisme?

De kern van autisme zit in de wijze waarop leerlingen met autisme waarnemen en die waarnemingen verwerken in hun hersenen (Vermeulen, 2002). Volgens Vermeulen (2002) kan iemand met autisme informatie uit verschillende bronnen niet samenvoegen en kan hierdoor geen betekenis geven aan menselijk gedrag of de verborgen betekenis in de communicatie. De Clercq (2008) stelt dat iemand met autisme op verschillende niveaus problemen heeft om de diepe betekenis achter de waarneming van communicatie, van sociaal gedrag en van symbolisch spel te begrijpen. Dit wordt veroorzaakt door het essentiële probleem: het ontbreken van de verbeelding. Zonder verbeelding kun je niet verder gaan dan de werkelijkheid. Ook Peeters (2009) zoekt de kern in de betekenisverlening. Hij zegt dat het aangeboren en biologisch geprogrammeerde talent om betekenis toe te voegen aan de waarnemingen gestoord is. Hierdoor heeft iemand met autisme een probleem om communicatie en sociaal gedrag te begrijpen en toe te passen. Wing (2000) zegt dat het grondprobleem het tekort in sociaal contact is. Al in het eerste levensjaar ziet men dat de baby niet geïnteresseerd is in sociaal contact. Het kind heeft geen instinctief gedrag tot communicatie door middel van beweging en geluidjes. Of er nog een fundamenteelere stoornis aan dit onvermogen tot sociaal contact ten grondslag ligt, lijkt Wing (2000) waarschijnlijk, maar is op dit moment nog niet aan te tonen. Ook Delfos (2002) ziet niet het gebrekkig verwerken van informatie, maar de sociale interactie als meest kenmerkend probleem.

Of iemand autisme heeft is af te leiden uit de criteria die men heeft vastgelegd in de DSM IV-TR (Diagnostic Statistical Manual, vierde herziene versie) van de Amerikaanse Vereniging voor Psychiatrie. (bijlage 1) Autism wordt hierin ondergebracht bij de pervasieve ontwikkelingsstoornissen (Peeters, 2009). De pervasieve ontwikkelingsstoornis is een stoornis die al vanaf de vroege jeugd aanwezig is of zich na enige tijd openbaart en tot de volwassenheid voortduurt. Het belemmert het algemeen functioneren ernstig, omdat het tot alle ontwikkelingslijnen (verstandelijk, sociaal-emotioneel, lichamelijk en motorisch) doordringt (Delfos, 2008). Men neemt aan dat autisme een biologische oorzaak heeft. Er is dus geen sprake van dat autisme een gevolg is van omgevingsfactoren (verwaarlozing, opvoeding), zoals men een tiental jaren geleden nog dacht. Omdat men er tot nu toe niet in geslaagd is op een fysiologisch objectieve manier autisme vast te stellen,

kan men de diagnose alleen stellen door een onderzoek naar het gedrag en de ontwikkeling van het kind (Wing, 2002). Hierbij wordt gekeken naar de volgende drie beperkingen, de 'triade' van stoornissen, zoals die door Wing (2000) geformuleerd werd.

Het vermogen om contact te leggen, het vermogen om te communiceren en het vermogen om fantasie te gebruiken is bij alle kinderen met autistische kenmerken onvoldoende ontwikkeld of geheel afwezig. Deze kinderen hebben als gevolg van deze drie stoornissen ook een beperkt, zich herhalend, stereotiep patroon van gedrag, belangstelling en activiteiten (Wing, 2000). Naast deze kenmerken zijn er nog een aantal bijkomende problemen, die niet behoren tot de essentiële kenmerken, maar wel vaak voorkomen. Eén van deze kenmerken, die in de onderwijssituatie van belang is, is de overgevoeligheid voor zintuiglijke prikkels. Meestal voor licht en geluid, maar ook op het tactiele vlak, bijvoorbeeld voor kleding, papier en lijm (Vermeulen, 2002).

'De geluiden gleden in elkaar over en vermengden zich Ik kon ze niet buiten sluiten en de stem van de juf op de voorgrond halen. Als ik alle geluid wilde ordenen dan moest ik me daar hard voor inspannen. En dan hoestte Stefan en moest ik dat in een vakje in mijn hoofd opslaan naast het stoelengeschraap, zodat er nog ruimte over was om te horen wat de juf zei.' (Gerland, 2006,p. 79)

3.2 Vormen binnen het autistisch spectrum.

In de DSM-IV wordt binnen de groep 'pervasieve stoornissen' (PDD) de volgende subgroepen onderscheiden:

- De autistische stoornis
- Aspergersyndroom
- De pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anderszins omschreven (PDD-NOS)
- Stoornis van Rett
- Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd

De eerste drie stoornissen uit deze verzameling stoornissen met autistische kenmerken, het autistisch spectrum (Delfos, 2008), komen voor in het voortgezet onderwijs. De twee laatste stoornissen hebben op jonge leeftijd meestal al een negatief verloop en deze kinderen verblijven meestal in een zorginstelling, dagcentrum of ziekenhuis (CED-groep, 2007).

De autistische stoornis (klassiek autisme) heeft als belangrijkste kenmerken: extreme sociale isolatie, drang om alles hetzelfde te houden, fascinatie voor bepaalde objecten en gebrekkig gebruik van taal als communicatiemiddel (Delfos, 2008). Hoog functionerende mensen met klassiek autisme tonen sterke overeenkomsten met de beschrijving van Asperger. Het onderscheidende punt is dan dat de ontwikkeling van de spraak vertraagd is (geweest) (Wing,2000).

Stoornis van Asperger. Kenmerk is dat de taal- en spraakontwikkeling normaal verloopt. Er mag geen sprake zijn van een grote achterstand in de cognitieve ontwikkeling. Leerlingen met Asperger lijken verbaal sterk, maar het begrip van taal is ook voor hen moeilijk. Taalgebruik is vaak ouwelijk en formeel (CED-groep, 2007). Belangrijk kenmerk is het gebrekkig kunnen inschatten van sociale interactie (Delfos, 2008). Verdere kenmerken zijn: een naïeve en onhandige manier van contact maken, een fascinatie voor iets heel specifiek, goede kennis van grammatica, een grote woordenschat die echter niet gebruikt wordt voor communicatie, een slechte motorieke coördinatie en een gebrek aan praktisch inzicht (Wing, 2000). Mensen met Asperger hebben problemen met het zich bewust-zijn van eigen gevoelens en met het inleven in de gevoelens van anderen, ze hebben geen inzicht in sociale omgangsregels en hebben moeite met het aangaan en onderhouden van vriendschappen (CED-groep, 2007). Het Aspergersyndroom wordt voornamelijk gevonden bij mensen met een gemiddeld of bovengemiddeld intelligentieniveau (Wing, 2000).

Leerlingen met *PDD-NOS* hebben ernstige beperkingen in de communicatie, interactie of interesses, maar vertonen niet alle kenmerken, vertonen de kenmerken in mindere mate of vertonen atypische kenmerken (CED-groep, 2007). Hoewel deze kinderen niet geheel aan de criteria voldoen van de andere stoornissen binnen het autistisch spectrum hebben zij ernstige tekorten in de sociale interactie en in de communicatie (Clijsen & Leenders, 2006). PDD-NOS is een ernstige neurobiologische levenslange ontwikkelingsstoornis met vergaande pedagogische gevolgen voor het kind (Lieshout, 2002). Om welke kenmerken het gaat en om hoeveel van de kenmerken wordt in de DSM IV-TR niet aangegeven. Bij de diagnose wordt uitgegaan van tenminste drie kenmerken, waaronder één in de categorie sociale interactie (Delfos, 2002). Van Lieshout (2002) noemt PDD-NOS een sociale informatieverwerkingsstoornis. De mogelijkheid tot contact bij deze kinderen is zo gering, dat informatie slecht wordt opgepikt en verwerkt. Het effect hiervan is dat ze, doordat ze de sociale interactie moeilijk begrijpen, ook moeilijk met mensen kunnen omgaan. Vaak wordt PDD-NOS pas opgemerkt als de leerling wat ouder is. Door hun meestal gemiddelde intelligentie doorlopen zij de basisschool redelijk. De moeilijkheden in de sociale interactie met andere leerlingen verbloemen zij vaak door uit te blinken op andere gebieden. Binnen het voortgezet onderwijs, waar meer gepland en samengewerkt moet worden, ontstaan de problemen (CED-groep, 2007). Bij PDD-NOS speelt agressieproblematiek vaker een rol dan bij de andere autistische stoornissen (Delfos, 2008).

Het onderscheid tussen de verschillende vormen binnen het autismespectrum is niet altijd scherp te maken en het is zelden dat kinderen alle kenmerken in ernstige mate vertonen (Delfos, 2008). Wetenschappelijk gezien is het aangeven van de grenzen misschien wel waardevol, maar voor het geven van hulp maakt het niet veel uit tot welke subgroep de leerling hoort. Het is veel belangrijker om na het diagnosticeren het profiel van de mogelijkheden van de leerling met autisme te onderzoeken (Wing, 2002). Daarnaast is geen enkele leerling met een stoornis in het autistisch spectrum hetzelfde. Hoe deze stoornis bij een leerling tot uiting komt is afhankelijk van de vorm, de ernst, de intelligentie, de ontwikkelingsfase en de eigen, unieke karaktereigenschappen van de leerling (Delfos, 2008).

3.3 Drie psychologische theorieën

Het denken en het gedrag van mensen met ASS wordt verklaard aan de hand van drie psychologische theorieën (Clijsen & Leenders, 2006). Deze drie theorieën kunnen ook naast elkaar/door elkaar op een bepaald moment een verklaring geven bij één en dezelfde persoon voor 'bijzonder' gedrag. Ze verklaren namelijk alle drie een belangrijk aspect van autisme, maar geven geen omvattende verklaring van alle aspecten (Delfos, 2002).

Bij de *Theory of mind* staan het besef van andermans gevoelens en gedachten centraal. Vanaf de leeftijd van vier jaar ontwikkelen kinderen een innerlijke theorie over hoe andere mensen denken en voelen (Delfos, 2002). Het kind ontwikkelt de vaardigheid om gedachten, gevoelens, bedoelingen en ideeën toe te schrijven aan zichzelf en een ander en op basis daarvan het gedrag van de ander te voorspellen en daarna te handelen. Deze theory of mind is bij mensen met ASS gebrekkig ontwikkeld (Clijsen & Leenders, 2006). Ze zijn blind voor de gevoelens van anderen. Ze kunnen wel gevoelens benoemen, maar ze begrijpen bij andere mensen is voor hen heel moeilijk (Vermeulen, 2002).

Centrale coherentietheorie van Baron-Cohen.

Deze theorie is voor Vermeulen (2002) typerend voor de autistische denkstijl. Bij de informatieverwerking wordt samenhang tussen de verschillende prikkels gezocht. Een detail van de waarneming krijgt een andere betekenis als deze geïntegreerd wordt in het grotere geheel (Vermeulen, 2002). Mensen met autisme hebben een zwakke centrale coherentie en kunnen de verschillende stukjes waarneming (zien, horen, voelen, ruiken en proeven) niet met elkaar verbinden en tot een geheel maken. Ze nemen gefragmenteerd waar en blijven in details steken. De losse fragmenten lijken geen verband met elkaar te hebben (Delfos, 2002). De wereld wordt als onveilig ervaren en de behoefte aan een voorspelbare, gelijkblijvende, overzichtelijke omgeving is groot. Het probleem om samenhang aan te brengen heeft niet alleen gevolgen voor de sociale interactie en de communicatie, maar ook voor het onderwijs aan deze leerlingen. Het leggen van verbanden is een groot onderdeel van het leren (Clijsen & Leenders, 2006).

Executive functioning theory van Ozonoff

Volgens deze theorie hebben kinderen met autisme problemen met het plannen, organiseren, overzicht houden op en bijsturen van hun gedrag (Clijsen & Leenders, 2006). Zij denken volgens deze theorie vaak star in oplossingsstrategieën en lopen daardoor vast in het uitvoeren van schoolopdrachten (Wichers-Bots, 2008). Ook de weerstand tegen veranderingen wordt met deze theorie verklaard (Delfos, 2002). Het mag duidelijk zijn dat het in het voortgezet onderwijs lastig is voor een leerling als hij problemen heeft met het plannen en zelfstandig werken. Deze leerlingen hebben veel begeleiding nodig bij het plannen en maken van opdrachten (Clijsen & Leenders, 2006).

3.4 Welke leerstijl heeft een leerling met autisme

Ieder kind met autisme is uniek, maar er zijn ook overeenkomsten in gedrag en het denken. Om deze leerlingen te kunnen helpen is het van belang om hun manier van denken en informatie verwerken te begrijpen. Leerlingen met autisme hebben hun eigen wijze van informatieverwerken. (Vermeulen, 2002)

Typend voor de autistische denkstijl is een tekort aan samenhangend denken, een zwakke centrale coherentie. (Vermeulen, 2002) Bij mensen zonder autisme gaat het 'samenklikken' van informatie uit verschillende bronnen vanzelf en kost geen energie. Bij de autistische leerling is er een grote voorkeur voor details en letterlijke waarneming. (Vermeulen, 2002) Door het tekort aan samenhangend denken wordt de leerstijl van de autistische leerling beïnvloed (Clijsen & Leenders, 2006).

De leerstijl van een autistisch kind kenmerkt zich volgens Clijsen & Leenders (2006) door:

- *Fragmentarisch leren.*
- *Contextspecifiek leren*
- *Concreet denken*
- *Stroef en rigide denken*
- *Seriële verwerking van informatie*
- *Specifieke interesses*

Voor de onderwijssituatie is het ook van belang om te weten dat leerlingen met autisme een disharmonisch ontwikkelingsprofiel laten zien met positieve piekervaringen en negatieve uitschieters (uitvallen). De 'piekvaardigheden' ziet men meestal op het gebied van tekenen, rekenen, musiceren, geheugen voor data en het vroeg kunnen lezen (Vermeulen, 2002). Autistische leerlingen hebben vaak moeite met vakken waar een beroep wordt gedaan op taalbegrip, inbeeldingsvermogen en integratie. Leerlingen met autisme functioneren vaak ook wisselend, de ene dag zijn ze geconcentreerd, sociaal en leren goed en de andere dag zijn ze teruggetrokken of storend. Dit gedrag kan door allerlei kleine dingen veroorzaakt worden, zoals bijvoorbeeld onrust in school. Soms kan een leerling iets niet meer wat hij voorheen wel kon (Vermeulen, 2002). Dit heeft te maken met een moeilijke transfer naar een andere situatie of context. Soms gaat een leerling nauwelijks vooruit, of heeft zelfs helemaal geen vooruitgang en gaat dan met een grote sprong vooruit (Clijsen & Leenders, 2006). Het is voor de leerkracht van belang om te weten waar dit onvoorspelbare en onbegrijpelijke gedrag vandaan komt en om inzicht te krijgen in het functioneren en denken van de leerling. Door te realiseren dat dit gedrag niet voortkomt uit onwil, maar uit onmacht, kan men begrip en respect hebben voor het anders zijn van de autistische leerling (Wichers-Bots, 2008).

3.5 Welke onderwijsbehoeften heeft de leerling met autisme

De moeilijkheden die een kind met autisme bij het volgen van onderwijs kunnen sterk variëren (Clijsen & Leenders, 2006). Leerlingen met autisme kunnen op bepaalde terreinen heel goed presteren. Clijsen & Leenders (2006) zeggen dan ook dat de leerling onrecht wordt aangedaan om alleen te kijken naar zijn beperkingen. Er moet gekeken worden naar zijn onderwijsbehoeften om de leerling zich veilig en thuis te laten voelen op school en zijn leer- en ontwikkeldoelen te bereiken.

➤ *Communicatie*

Zonder communicatie geen onderwijs. Een leerling met ASS heeft moeite met zich te uiten en met het begrijpen van een ander (Clijsen & Leenders, 2006). Dit is volgens Wing (2000) voornamelijk het gevolg van het feit dat deze kinderen van nature niet de behoefte hebben om met anderen te communiceren.

Een leerling met autisme weet vaak niet wat er van hem verwacht wordt. Hij kan vaak de betekenis achter de woorden niet achterhalen omdat hij deze niet kan aanvoelen vanuit een zekere mate van inleving en verbeelding (De Clercq, 2005). Deze leerlingen hebben daarom volgens Vermeulen (2002):

- ❖ Behoefte aan een concrete, expliciete, positieve communicatie, visueel ondersteund.

Dit heeft een aantal redenen:

- De betekenis van een woord of zin kan anders zijn in een andere context.

Het is ook een heel werk om de vragen 'hoe maak je het?' en 'hoe maak je het?' te onderscheiden en om uit te maken wat ik allemaal moet antwoorden. (Gerland, 2006, p. 206)

- Moeite met vage en abstracte begrippen (straks, later, netjes) (Vermeulen, 2002).
- Dingen die gezegd worden letterlijk nemen (Vermeulen, 2002).

Ben vat alles heel letterlijk op. Een paar minuten geleden zei ik: 'Mijn hoofd bonst', en zijn aandacht was op dat moment toevallig op mij gericht. Hij giechelde en zei: 'Nee niet' en begon mijn hoofd in het rond te trekken. (Jackson, 2003, p. 108)

- Moeite met het interpreteren van de non-verbale communicatie, zoals intonatie, gebaren, lichaamstaal en daardoor de bedoeling achter de boodschap missen (De Clercq, 2005).

- Het is niet altijd duidelijk dat een groepsinstructie ook voor hem bedoeld is.
- Indirect en beleefd taalgebruik is onduidelijk. 'Zouden jullie je boeken willen pakken' (Clijsen & Leenders, 2006).
- Wat verder opvalt is dat een leerling met autisme vaak een heel formeel taalgebruik heeft doordat hij gelezen of gehoorde tekst napraat (echolalie (De Clercq, 2005)). Dit taalgebruik wijkt sterk af van de door de klasgenoten gebruikte tienertaal.

Aanbevelingen (Clijsen & Leenders (2006), Vermeulen (2002)) voor de docent:

- Gebruik korte, kernachtige zinnen zonder versiering.
- Expliciete en volledige informatie. Zeg precies wat je bedoelt, hoe vanzelfsprekend het ook is.
- Geef één opdracht per zin.
- Geef positieve boodschappen
- Maak de communicatie visueel.
- Ga door 'terugvragen' na of de instructies goed zijn overgekomen.
- Als klassikale instructie niet wordt opgevolgd, spreek de leerling persoonlijk aan.
- Geef de leerling voldoende bedenktijd of voorbereidingstijd.

Clijsen & Leenders (2006) stellen dat een vorm van communiceren het geven van instructie is en dat het lesmodel dat de docent gebruikt van grote invloed is op de instructie. Een lesmodel met waardevolle elementen voor leerlingen met autisme vinden zij het activerende, directe instructiemodel. (bijlage 2)

➤ *Sociale omgeving*

Leerlingen met autisme willen sociaal zijn en een leuk contact hebben met de andere leerlingen. Ze willen erbij horen. Ze missen echter de vaardigheden, de finesse, de intuïtie die nodig is om de spelregels van de menselijke samenleving te begrijpen. Ze blijven buitenbeentjes (Clijsen & Leenders, 2006). School is in hoofdzaak een sociaal gebeuren en de sociale aspecten van het naar school gaan vormen vaak voor de leerling de grootste problemen (Vermeulen, 2002). Kinderen met autisme kunnen niet zelf hun weg vinden in de sociale wereld. Zij nemen de sociale wereld anders waar (Vermeulen, 2002). Het sociale leven zit vol met verborgen regels die een leerling met autisme niet vanzelf oppikt. (Myles, 2007). Met een aantal aanpassingen kan de sociale stress verkleind worden, kunnen moeilijkheden voorkomen worden en kan de leerling beter deelnemen aan het sociale gebeuren (Vermeulen, 2002). Volgens Vermeulen (2002) heeft de leerling

❖ Behoeftte aan een veilige en begrijpelijke sociale omgeving

Aanbevelingen voor een veilige en begrijpelijke sociale omgeving:

- Verhelder de sociale regels voor de leerling met behulp van 'sociale verhalen' (Vermeulen, 2002).
- Maak de sociale omgeving veilig door de leerling te beschermen tegen pesterijen. Dit kan volgens Vermeulen (2002) en Clijsen & Leenders (2006) door:
 - direct in te grijpen bij signalen van pesten.
 - het aanstellen van een buddy of 'circle of friends'
 - het geven van klassenvoorlichting over autisme.
- Als de sociale situatie veel stress met zich meebrengt, kan de leerling behoefte hebben aan een 'time-out' plek (Vermeulen, 2002).
- Pas sociale activiteiten, zoals zwemles, excursies, etc. in samenspraak met de leerling aan (Clijsen & Leenders, 2006).
- Stel een mentor/ persoonlijk coach aan, die het persoonlijk welbevinden van de leerling in de gaten houdt, de leerling zicht kan geven op de sociale regels en de leerling helpt bij conflicten (Clijsen & Leenders, 2006).
- Bij groepswerk (Vermeulen, 2002):
 - Geef extra hulp
 - Regisseer de samenstelling van de groep
 - Laat individueel werken tijdens groepswerk (working-apart-together)

➤ *Voorspelbaarheid en overzicht*

Centrale hulpvraag van een leerling met autisme: 'Help mij samenhang te ontdekken in een wereld die voor mij chaotisch en onvoorspelbaar is' (Vermeulen, 2002).

Het tekort aan verbeeldingskracht beïnvloedt het gedrag van een leerling met autisme op school. Hun voorstellingsvermogen is niet in staat om te helpen bij het oplossen van dagelijkse problemen. Veranderingen zoals lesuitval, verkorte roosters, invaldocenten veroorzaken stress en angst (Vermeulen, 2002).

Structuur is een middel om de leerling vat te leren krijgen op zijn omgeving. Hoeveel structuur een leerling nodig heeft is afhankelijk van zijn onderwijsbehoefte en moet als een leerling minder structuur nodig heeft worden afgebouwd (Clijsen & Leenders, 2006). Duidelijke regels en afspraken geven de leerling ook structuur (Clijsen & Leenders, 2006)

Structuur kan volgens Clijsen & Leenders (2006, p. 75 e.v.) worden geboden in:

- Ruimte
 - Door het geven van een vaste werkplek
 - Te bespreken waar de leerling de mentor of teamleider kan vinden
 - Het aan te wijzen van een time-out plek
 - Op de tafel alleen de spullen te hebben die nodig zijn voor de les
- Tijd
 - Lesrooster
 - Planner
 - Agenda
 - Invullen van pauzes en uitval- of tussenuren
- Activiteiten
 - Door bij de opdracht aan te geven wat de leerling, wanneer, waar en met wie moet doen.
 - Door expliciet te vertellen wat je moet doen als je klaar bent, zodat er geen 'lege' momenten ontstaan
 - Door korte, eenduidige opdrachten te geven
 - Door hoofdzaken te markeren
 - Door gebruik te maken van checklists en stappenplannen

3.6 Aan welke voorwaarden voldoet een autismevriendelijke school?

Peeters (2009) stelt als belangrijke voorwaarden voor de integratie van een leerling met autisme in het reguliere onderwijs dat alle leerkrachten voldoende opleiding in autisme hebben en een beroep kunnen doen op een autismeteam. De leerkrachten vormen een team en coördineren de aanpak. Ook Wichers-Bots (2008) stelt als voorwaarde voor een goede begeleiding van de leerling met autisme in de eerste plaats kennis en inzicht van de docent met betrekking tot autisme. Scholing is een voorwaarde. Expertise wordt geleverd door de ambulant begeleider en (op de beschreven school) door twee ASS-coördinatoren die aangesteld zijn ter ondersteuning van mentoren en vakdocenten. Vermeulen(2002) stelt dat de autismevriendelijkheid van een school zich niet beperkt tot die ene klas waar de leerling in zit en niet tot die ene klassenleraar, maar een betrokkenheid vergt van de hele school. Er is een totaalbenadering noodzakelijk, een autismeproject dat door verscheidene personen gedragen wordt. Clijsen & Leenders (2006) stellen dat er op school een cultuur aanwezig moet zijn waarin de vakdocenten zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de zorg aan een leerling met autisme. Omdat het volgens Vermeulen (2002, p. 111 e.v.) niet haalbaar is dat iedere leerkracht autismespecialist wordt, adviseert hij het centraliseren van de autismedeskundigheid in een team dat collega's op school begeleidt en adviseert. Dit interne

autismeteam werkt samen met het netwerk rond de leerling, ouders en thuisbegeleider en mensen uit het netwerk van de school, de externe specialisten. Hoewel niet alle leerkrachten autismespecialist hoeven te zijn, moeten meerdere personen in een school kennis bezitten over autisme. Hiervoor kan een informatiecampagne worden opgezet. Kennis over een leerling moet ook niet alleen bekend zijn bij één persoon, maar als een soort handleiding bij de leerling inzichtelijk zijn voor al het onderwijspersoneel, bijvoorbeeld op de manier die Wichers-Bots (2008) voorstelt, de bijsluiters, waarin van de autistische leerling de individuele aanpassingen van het onderwijs en zijn omgeving zijn vastgelegd in een persoonlijke handleiding of in het LVS.

Een voortdurende communicatie met het gezin (Peeters, 2009) en het betrekken van de ouders als ervaringsdeskundigen in het overleg (Wichers-Bots, 2008), blijkt een bepalende succesfactor in de begeleiding te zijn (Wichers-Bots, 2008).

Clijsen & Leenders (2006) noemen een aantal kenmerken waaraan een autismevriendelijke school moet voldoen (bijlage 3). Bij het bieden van goede zorg aan leerlingen met autisme moet er niet alleen sprake zijn van visie en beleid ten aanzien van zorg, ingebed in de zorgstructuur van de school, maar van doorslaggevend belang is een cultuur in de school van begrip, acceptatie en verdraagzaamheid ten aanzien van het 'anders zijn' en een bereidheid om zich te verdiepen in autisme en rekening te houden met de onderwijsbehoeften van de leerling. Deze cultuur komt tot uiting in de visie van de school op het omgaan met verschillen, waarbij gekeken wordt naar de sterke kanten van leerlingen.

Aan de hand van de vragen in bijlage 4 (Clijsen & Leenders, 2009) kan van de school een zorgprofiel worden opgesteld en de huidige zorg aan leerlingen met autisme in kaart worden gebracht. De school kan op basis van dit zorgprofiel beleid ten aanzien van het onderwijs en de zorg aan leerlingen met autisme ontwikkelen en vastleggen in een protocol autisme, wat de betrokkenen in de school aanwijzingen biedt voor zorg en begeleiding van de autistische leerling. Deze zorg kan dan vastgelegd worden in een protocol autisme met aanwijzingen voor de zorg wat betreft intake, signalering en begeleiding van de leerling met ASS.

Hoofdstuk 4

Methodologie

4.1 context onderzoek

Mijn onderzoek vindt plaats op een school voor voortgezet onderwijs in het midden van het land. Deze school is een brede christelijke scholengemeenschap van Praktijkonderwijs, VMBO, Havo en VWO (met gymnasium). De school telt in totaal ongeveer 1800 leerlingen. Qua leerlingenzorg is er in de school een tweedeling. De dyslexiezorg is schoolbreed georganiseerd, maar de overige leerlingenzorg niet. Op dit moment is er alleen op het VMBO een zorgcoördinator. Op de Havo en het VWO komt er met ingang van volgend schooljaar een zorgcoördinator. Daarnaast loopt er op het VMBO sinds twee jaar een pilot, waarbij cluster 2 leerlingen met een communicatieve beperking (waaronder ook autisme spectrum stoornissen worden gerekend) van een school voor speciaal voortgezet onderwijs, met extra begeleiding van een ambulant begeleider, regulier onderwijs op onze school volgen. Deze ambulant begeleider is net als de leerlingen afkomstig van de school voor speciaal onderwijs. Deze pilot is zo waardevol gebleken dat de reguliere scholengemeenschap nu een VO-extra school is geworden. Dit houdt in dat leerlingen vanuit het speciaal onderwijs met ondersteuning van hun ambulant begeleider op een reguliere voortgezet onderwijsschool worden geplaatst. De ambulant begeleider begeleidt naast deze leerlingen ook LGF leerlingen met een cluster 2 indicatie die niet afkomstig zijn van de school voor speciaal onderwijs. Hiernaast observeert hij op verzoek van de docenten leerlingen in de klas, geeft adviezen, teamvoorlichting en kan ingezet worden bij de begeleiding van leerlingen waarbij een vermoeden is van een autistische stoornis.

Op onze school wordt gewerkt in teams. Het VMBO-tl is opgesplitst in twee teams, de onder- en de bovenbouw. Er zitten ongeveer 140 leerlingen in de onderbouw en 150 in de bovenbouw. Deze leerlingen houden minimaal 2 jaar lang dezelfde vakdocenten. Hierdoor hebben de leerkrachten een relatie met de leerlingen die zij les geven. De leerlingen worden gekend en er wordt rekening gehouden met speciale voorzieningen van de leerling. Iedere klas heeft zijn mentor, die naast de uren als vakdocent de leerlingen 2 uur extra in de week begeleidt in het mentoruur en het leefstijluur. De mentor is spin in het web van de zorg. Hij heeft contact met de leerling, de ouders, de ambulant begeleider en de zorgcontactpersoon die bij het team hoort.

4.2 Doelgroep en respondenten

In elk leerjaar van het VMBO-tl van onze school zijn een aantal leerlingen gediagnosticeerd met een stoornis in het autistisch spectrum. Op dit moment bestaat mijn doelgroep uit zes leerlingen met deze stoornis op het VMBO-tl. Naar aanleiding van

een aantal gesprekken met de ambulant begeleider, heb ik gekozen om als respondenten in mijn onderzoek drie jongens te kiezen die gezamenlijk begeleidingsgesprekken volgen bij deze ambulant begeleider. Omdat ik dit onderzoek vanuit de leerling wil doen is het belangrijk dat de leerlingen mij goed kunnen vertellen wat hun behoeften zijn in de les. Daarnaast heb ik gekozen voor leerlingen zonder ernstige gedragsproblemen om de uitkomsten van mijn onderzoek zo zuiver mogelijk te houden. Een leerling met autisme én ernstige gedragsproblemen heeft andere onderwijsbehoeften en ook een andere benadering van de docent nodig dan een leerling met autisme zonder ernstige gedragsproblemen. De leerlingen die ik gekozen heb, zijn alle drie communicatief vaardig, hebben geen ernstige gedragsproblemen, hebben het naar hun zin op school en worden vanuit huis goed begeleid. Alle drie de leerlingen zijn gediagnosticeerd met een stoornis in het autistisch spectrum. Alle drie hebben ze een andere stoornis: klassiek autisme, PDD-NOS en het Aspergersyndroom. In mijn onderzoek zal ik echter geen onderscheid maken tussen de verschillende syndromen. Zoals ik al in mijn literatuuronderzoek heb aangegeven zijn er wetenschappelijk gezien wel verschillen aan te geven tussen de verschillende subgroepen van autisme, in de praktijk is er echter veel overlapping en zijn alle combinaties van kenmerken mogelijk (Wing, 2000). Daarnaast stelt Wing (2000) dat het voor het geven van hulp niet uitmaakt tot welke subgroep de persoon behoort, het is belangrijker zijn mogelijkheden te onderzoeken. De leerlingen zitten allemaal in een andere klas, elk in een ander leerjaar (klas 1, 2 en 3). Twee van de leerlingen (klas 1 en klas 2) maken gebruik van een leerling gebonden financiering (LGF). Daarnaast zijn de leerkrachten en de mentoren van deze drie leerlingen respondenten in mijn onderzoek. Al deze leerkrachten en mentoren krijgen van mij een enquête over hun behoefte aan begeleiding met betrekking tot de leerling met ASS. Daarnaast krijgen de mentoren nog een aantal vragen over de begeleiding van de leerling. Om de voorwaarden van de autismevriendelijke school te kunnen beantwoorden heb ik ook nog enkele vragen aan de teamleider van de onderbouw, de decaan en de ambulant begeleider gesteld.

4.3 Onderzoeksperiode

Mijn praktijkonderzoek is half januari begonnen met het bijwonen van de begeleidingsgesprekken van de drie leerlingen. Vanaf half maart tot half april heb ik gesprekken met de leerlingen gevoerd. Dit waren per leerling twee gesprekken van ieder maximaal een half uur. Van 15 april tot 27 april heb ik bij negen lessen geobserveerd. In week 16 heb ik mijn enquête onder de docenten van de drie leerlingen (20), waarvan drie mentoren, verspreid. Ik heb mijn onderzoek afgesloten op 29 april 2010.

4.4 Onderzoeksmethode

Mijn onderzoek is een survey-onderzoek. Een survey onderzoek is er op gericht te weten te komen hoe mensen over iets denken of wat ze ergens van vinden (Harinck, 2009). Dit survey-onderzoek zal uit een kwalitatief gedeelte bestaan waarbij een beperkt aantal interviews en observaties worden uitgevoerd om de verscheidenheid van gedragingen in de doelgroep te beschrijven en een kwantitatief gedeelte, waarbij door een enquête een grotere groep, de docenten, naar hun onderwijs- en

begeleidingsbehoefte wordt ondervraagd. Een kwalitatief onderzoek geeft een goede indicatie van wat er leeft onder de doelgroep en waarom. Het doel van het onderzoek is kwaliteitsverbetering, gebaseerd op wensen en behoeften van de doelgroep (Lucassen & Olde-Hartman, 2007). Instrumenten bij een kwalitatieve survey zijn meestal het interview en de observatie (Lucassen & Olde-Hartman, 2007). Bij kwantitatief onderzoek kunnen op grotere schaal gegevens worden verzameld, waarbij de uitkomsten in getallen worden uitgedrukt. Voor dit onderzoek kan gebruik worden gemaakt van een enquête (Kallenberg e.a., 2007). Ik heb gekozen voor een kwalitatief survey onderzoek omdat ik uit een kleine doelgroep via een bewuste selectie van mijn respondenten te weten wil komen welke onderwijsbehoeften zij hebben en hoe daar in de lessen aan tegemoet wordt gekomen.

4.5 Waarnemingsmethode en onderzoeksinstrumenten

Literatuuronderzoek

Eerst heb ik in de literatuur, bij verschillende bronnen, gekeken naar de kenmerken van autisme, de onderwijsbehoeften van een leerling met autisme en de voorwaarden voor een autismevriendelijke school. Aanbevelingen en conclusies uit de literatuur heb ik verwerkt in de interviews met de leerlingen, de observaties van de lessen en de enquête die ik docenten en mentoren heb laten invullen.

Interview

Aan de hand van de resultaten uit het literatuuronderzoek heb ik met elk van de drie leerlingen gesprekken gevoerd om te kijken waar de leerlingen moeite mee hadden in de les en wat hun onderwijsbehoeften zijn. Als voorbereiding op deze interviews ben ik, omdat ik graag wilde dat de jongens vrijuit met mij zouden praten, vanaf januari aanwezig geweest bij de gesprekken die deze leerlingen als groep hebben met de ambulant begeleider. Hierdoor kon ik een vertrouwensband met hen opbouwen. De gesprekken waren halfgestructureerde interviews (bijlage 2), waarbij de vragen van te voren vast stonden. Ik heb bewust niet voor open vragen gekozen omdat een leerling met autisme door het ontbreken van de verbeelding (De Clercq, 2008) moeite heeft met het zich een voorstelling maken hoe een situatie anders zou kunnen zijn. In halfgestructureerde interviews is er ruimte voor de eigen ervaringen en meningen van de geïnterviewden (Lucassen & Olde-Hartman, 2007). Het interview is onderverdeeld in een aantal thema's: communicatie, veilige sociale omgeving, overzicht en voorspelbaarheid en begeleiding. Deze interviews heb ik afgenomen in twee gesprekken van ieder maximaal een half uur. Dit om de aandacht van de leerling vast te kunnen blijven houden. Deze gesprekken heb ik op band opgenomen.

Observatie

Door middel van een observatie kun je informatie verzamelen over het gedrag van docenten of leerlingen (Kallenberg e.a., 2007). Om de onderzoeksvraag 'Hoe kan de docent zijn lessen laten aansluiten op de behoeften van de leerling met een

autistisch spectrum stoornis' te beantwoorden, heb ik van elk van de drie leerlingen drie lessen (negen in totaal) geobserveerd. Deze observaties heb ik uitgevoerd aan de hand van een observatieschema (bijlage 3) dat ik aan de hand van de antwoorden uit de interviews, de gegevens uit het literatuuronderzoek en de onderzoeksvraag ontwikkeld heb. In dit observatieschema wordt aangegeven óf en hoe vaak iets voorkomt (Donk & Lanen, 2009) en in welke fase van de les. Ik heb gekozen voor een gestructureerde observatie om nauwkeurige antwoorden te krijgen (Harinck, 2009), waarbij zo veel mogelijk items turfbaar waren om zo harde gegevens te verkrijgen. Het observatiedoel is de docent. Door middel van het observatieschema bekijk ik in hoeverre de docent in zijn les tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de leerling met autisme.

Ik heb geobserveerd bij lessen in verschillende vakken, waarbij ik zoveel mogelijk heb gekozen voor de theorievakken, omdat ik hier het leraargedrag het best kon observeren. Science was de enige praktijkles. De lessen op onze school duren 75 minuten. Ik heb zo veel mogelijk verschillende docenten geobserveerd, om een zo breed mogelijk beeld van de lessen op het VMBO-tl van mijn school te krijgen. Eén docent heb ik twee maal geobserveerd, dit omdat door het werken in teams de groep leerkrachten van de drie leerlingen niet heel groot is (16 docenten voor theorievakken, waarvan twee niet beschikbaar). Het observatieformulier heb ik onderverdeeld in een aantal thema's: communicatie, structuur, uitleg leerstof, opdracht, werkvormen, huiswerk, voorspelbaarheid en veilige sociale omgeving.

Enquête

Daarnaast kregen de docenten van deze leerlingen een enquête (bijlage 4) waarin ik hen heb bevraagd naar hun behoeften op het gebied van begeleiding en scholing. De mentoren van de drie leerlingen kregen bij deze enquête een aantal extra vragen over de begeleiding van hun leerling en in hoeverre zij als mentor van een leerling met autisme gefaciliteerd zijn. Ik heb gekozen voor een korte vragenlijst (docenten 8 vragen, mentoren 14 vragen) met schaalvragen met een vierpuntsschaal, zodat het invullen niet te veel tijd in beslag zou nemen (Donk & Lanen, 2009).

4.6 Data-analyse

De gegevens die ik tijdens mijn onderzoek verzameld heb, zijn kwalitatieve en kwantitatieve gegevens. Kwantitatieve gegevens zijn gemakkelijker te verwerken dan kwalitatieve gegevens (Harinck, 2007) .

Uit de interviews van de leerlingen kreeg ik vooral kwalitatieve gegevens en deze ga ik, na ze te hebben 'ingedikt', horizontaal vergelijken (Donk & Lanen, 2009). Ik zet de antwoorden op de vragen naast elkaar en geef een korte samenvatting van mijn bevindingen. Deze manier van analyseren is mogelijk omdat maar drie personen de vragen beantwoord hebben. Met de gegevens uit het literatuuronderzoek en data die ik uit deze interviews krijg, zal ik de deelvraag 'Wat zijn de onderwijsbehoeften van een leerling met autisme' kunnen beantwoorden. Verder gebruik ik data uit de interviews samen met de gegevens die ik uit de observaties van de lessen krijg om de tweede deelvraag 'Hoe sluiten de lessen op onze school aan op de onderwijsbehoeften van een leerling met autisme' te beantwoorden.

De gegevens uit de observaties zijn kwantitatief en kunnen in een tabel worden weergegeven. De gegevens van alle observaties heb ik in een verzameltabel geplaatst om ze makkelijker te kunnen vergelijken, hiervan geef ik mijn bevindingen.

De gegevens uit de enquête zijn kwantitatief en geef ik als een tabel weer. Naast de gegevens van alle respondenten, splits ik de gegevens ook uit in onder- en bovenbouwteam. Hierdoor wordt het duidelijker welke afspraken in beide teams worden gemaakt. Ik geef ook de gemiddelde score van het totaal aantal respondenten en de beide teams. De gegevens van de drie mentoren heb ik net als bij het interview in een tabel naast elkaar gezet en daarbij mijn bevindingen gegeven. Deze bevindingen en gegevens uit de interviews heb ik nodig om de deelvraag 'Aan welke voorwaarden van een autismevriendelijke school voldoet de VMBO-tl afdeling van mijn school op dit moment en op welke punten kan het zich verder ontwikkelen' te beantwoorden.

Ik heb gekozen voor tabellen en niet voor grafieken, omdat het beeld van een staafdiagram in zwart/wit minder duidelijk is (Harinck, 2007), ik veel antwoordmogelijkheden heb, waardoor een staafdiagram minder leesbaar wordt en ik een schema duidelijker vind.

4.7 Betrouwbaarheid en validiteit

Kwalitatieve surveys zijn gericht op lokale geldigheid, vooral als het om praktijkgericht onderzoek gaat. Over het algemeen worden geen grote aantallen onderzoekseenheden in het onderzoek betrokken; soms wordt er zelfs maar één geval onderzocht (Lucassen & Olde-Hartman, 2007). Betrouwbaarheid van het onderzoek heeft als pijlers herhaalbaarheid en nauwkeurigheid (Harinck, 2007). Doordat ik ter voorbereiding van de interviews bij een aantal gesprekken met de leerlingen aanwezig ben geweest, is het mijn overtuiging dat de antwoorden die de leerlingen gegeven hebben betrouwbaar zijn. De observaties heb ik verricht in negen lessen. Het nemen van meerdere observatiemomenten vergroot naar mijn idee de betrouwbaarheid van het onderzoek. In mijn onderzoek is de data afkomstig van drie leerlingen met autisme, hun docenten en mentoren. De leerlingen zijn niet door middel van een steekproef geselecteerd, maar op basis van hun communicatieve vaardigheid en gedrag op school. Voor de groep leerlingen (communicatief en geen grote gedragsproblemen) op de VMBO-tl afdeling van onze school zijn de uitkomsten van mijn onderzoek derhalve geldig. Zou het onderzoek gedaan zijn bij autistische leerlingen met gedragsproblemen, dan zijn andere uitkomsten te verwachten.

Om de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten is het goed om triangulatie toe te passen (Donk & Lanen, 2009). Dit heb ik gedaan door verschillende bronnen in de literatuur te bestuderen. Verder heb ik gebruik gemaakt van methodische triangulatie. Ik heb bij het kijken naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen interviews afgenomen, observaties gedaan en literatuur onderzocht. Bij de vraag naar de mate van autismevriendelijkheid van de school heb ik

gebruik gemaakt van bronnentriangulatie door informatie te verzamelen via de interviews met de leerlingen en door middel van een enquête aan de docenten. Verder heb ik informatie uit het beleidskader 2009-2013 van de school gehaald. Ik heb voor en tijdens mijn onderzoek regelmatig overlegd met de ambulant begeleider, die mij tips, informatie en feedback heeft gegeven.

4.8 Ethiek

Aan de hand van de zes principes uit de notitie 'Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek' van R. Boerman uit juni 2008, zal ik mijn ethische overwegingen toelichten.

1 Vertrouwen, bedrog, zelfbedrog.

Aan de ouders van de drie leerlingen heb ik voordat ik met mijn onderzoek begon telefonisch contact gehad over mijn onderzoek en de mate waarin hun kind hierdoor belast zou worden. Met hen heb ik afgesproken de gesprekken onder schooltijd te houden, zoveel mogelijk in het begeleidingsuur.

Om slordigheid en dwaalsporen te voorkomen heb ik regelmatig overleg gehad met onze ambulant begeleider.

2 Zorgvuldigheid en nalatigheid

Voor ik met het onderzoek begon heb ik toestemming gevraagd aan de teamleiders van VMBO-tl onder- en bovenbouw. Verder heb ik de drie leerlingen tijdens een gesprek met de ambulant begeleider uitgelegd wat hun inbreng in mijn onderzoek zou zijn. Van hun ouders heb ik schriftelijke toestemming gekregen dat hun kind mee mag doen aan mijn onderzoek. Verder heb ik afgesproken dat de gegevens geanonimiseerd in het onderzoek zullen worden verwerkt. Als voorbereiding op de interviews ben ik (met toestemming van de leerlingen) aanwezig geweest bij de wekelijkse gesprekken die zij met de ambulant begeleider hebben.

3 Volledigheid

Ik heb alle gegevens die uit mijn onderzoek naar voren gekomen gebruikt bij de beantwoording van de onderzoeksvraag.

Punt 4, concurrentie en collegialiteit over loyaliteit en respect met betrekking tot collega's is voor mij vanzelfsprekend.

Punt 5 Publiceren, auteurschap en geheimhouding over het belang van het delen van nieuwe inzichten. Mijn onderzoek is beschikbaar voor school. Met mijn collega's, de zorgcoördinator, ambulant begeleider en de directie deel ik de inzichten die ik met dit onderzoek heb opgedaan.

Punt 6 Onderzoek in opdracht is niet op mij van toepassing. Ik verricht dit onderzoek niet in opdracht, maar voor mijzelf als masteronderzoek voor de Master SEN opleiding.

Hoofdstuk 5

Datapresentatie en –analyse

Deelvraag 1

Om de deelvraag 'Wat zijn de onderwijsbehoeften van een leerling met autisme' te beantwoorden, heb ik in de literatuur gekeken op welke wijze deze behoeften werden geformuleerd. Uit het theoretisch kader kwamen de volgende onderwijsbehoeften van een leerling met autisme naar voren (Vermeulen, 2002):

- ❖ Behoefte aan een concrete, expliciete, positieve communicatie, visueel ondersteund.
- ❖ Behoefte aan een veilige en begrijpelijke sociale omgeving
- ❖ Behoefte aan voorspelbaarheid en overzicht

Om dit te bereiken worden in de literatuur een aantal aanbevelingen gedaan (Clijsen & Leenders, 2006 en Vermeulen, 2002). Deze heb ik in het theoretisch kader weergegeven. De aanbevelingen uit de literatuur heb ik verwerkt in het interview met de drie leerlingen. De resultaten uit de interviews heb ik 'ingedikt' en naast elkaar gezet met daarnaast onder het kopje 'bevindingen' de overeenkomsten en verschillen tussen de leerlingen. (bijlage 1) Bij het vergelijken van de aanbevelingen uit de literatuur en de antwoorden uit de interviews maak ik van deze bevindingen gebruik. De volgende zaken komen hierbij naar voren:

Communicatie

- De leerlingen willen een korte uitleg, tussen 10 en 15 minuten, met verbanden, voorbeelden en visualisatie door bijvoorbeeld een filmpje.
- Een lesagenda is prettig, vooral als deze visueel gemaakt wordt op het bord.
- Het is prettig als aantekeningen op het bord worden geschreven
- Het is prettig als de docent je aanspreekt om je 'erbij' te halen
- Hulp kan altijd gevraagd worden
- De lesstof navertellen wordt als straf ervaren

Veilige en begrijpelijke sociale omgeving

- Groepswork is moeilijk, extra hulp is nodig
- Groepen door leerlingen zelf laten indelen
- Bij groepswork naast de groep mogen werken
- Indien nodig time-out mogelijkheid

- Aandacht voor buitenschoolse activiteiten, soms zijn deze moeilijk
- Let op pestgedrag, de leerling zelf geeft het vaak niet aan

Overzicht en voorspelbaarheid

- Zelf een plaats in de klas mogen kiezen
- Controle agenda (klas 1)
- Werkstuk
 - Duidelijke opdracht op papier
 - Algemene opzet voor ieder vak/stappenplan
- Zelfstandig werken in stilte of fluisterend (Zs/Zf) is prettig
- Het is prettig als het huiswerk op het bord wordt geschreven
- Studiewijzer is prettig, maar wordt na klas 1 niet meer goed gebruikt
- Duidelijke opgave stof voor de proefwerken

Conclusie

Als de onderwijsbehoeften uit de literatuur vergeleken worden met de behoeften van de geïnterviewde leerlingen, dan komen deze onderwijsbehoeften overeen. Uitzondering is het terugvragen van de boodschap/instructie, dit wordt door de leerlingen als straf voor niet goed opletten gezien en het regisseren van de samenstelling van een groep bij groepswork. Dit doen de leerlingen liever zelf.

Deelvraag 2

Na de presentatie van de data van de observaties van de lessen (bijlage 2) heb ik onder het schema mijn bevindingen genoteerd. Om een antwoord te geven op de deelvraag 'Hoe sluiten de lessen op onze school aan op de behoeften van de leerling met een autistisch spectrum stoornis' maak ik gebruik van gegevens uit de interviews (bijlage 1) en de gegevens afkomstig van de observaties (bijlage 2), waarbij ik een koppeling maak naar het theoretisch kader.

Communicatie

- Communicatie is belangrijk voor de leerlingen met autisme. De communicatie moet duidelijk zijn. Uit de interviews blijkt dat de leerlingen de communicatie duidelijk vinden. De door de docent gestelde vragen zijn voor de leerlingen voldoende duidelijk en er wordt voldoende nadenktime gegeven. De observatie laat gebruik van enkelvoudige zinnen en duidelijke handelingsaanduidingen zien. Onduidelijke grapjes worden volgens de leerlingen niet gemaakt, in de observaties heb ik deze echter bij twee docenten wel opgemerkt.

- Uitleg: De leerlingen vinden dat een goede uitleg kort moet zijn (10 tot 15 minuten) en er moeten verbanden en voorbeelden gegeven worden. Een korte uitleg komt de duidelijkheid ten goede, alleen de hoofdzaken worden dan behandeld. Uit de observaties blijkt dat bij de meeste docenten de uitleg veel langer is. Slechts bij drie lessen werd kort (10 minuten of minder achter elkaar) uitgelegd. Alle docenten geven bij de uitleg voorbeelden. Uitleg wordt ook regelmatig visueel gemaakt.
- Lesagenda: Een agenda van de les wordt door de leerlingen met autisme prettig gevonden, hoewel niet voor alle vakken. De leerlingen vinden het prettig als de lesagenda visueel gemaakt wordt, maar volgens hen wordt dit maar in sommige lessen gedaan. Bij de observaties werd in 5 van de 9 lessen de lesagenda op het bord gezet.
- Aantekeningen: De leerlingen vinden het prettig als de aantekeningen op het bord worden geschreven. In de twee lessen waar aantekeningen gemaakt moesten worden schreef de docent deze op het bord.
- Persoonlijk aanspreken: Het is prettig als de docent je aanspreekt om je bij de les te houden. Alle leerlingen in de klas werden in de lessen regelmatig (gemiddeld 31 keer per les) persoonlijk aangesproken. Vaak moest een leerling dan een vraag beantwoorden, maar ook om werd de leerling zo bij de les gehouden of gewaarschuwd.
- Hulp geven: Op een vraag voor hulp werd altijd door de docent gereageerd.
- Leerlingen met autisme hebben behoefte aan positieve communicatie. Uit de observaties blijkt dat regels vooral gegeven worden door middel van gewenst gedrag. Bij herhaald waarschuwen werd een verbodsregel gegeven. Gewenst gedrag wordt in alle klassen, maar het meest in klas 1, beloond.

Veilige en begrijpelijke sociale omgeving

- Uit de interviews bleek dat de leerlingen uit klas 2 en 3 gepest waren. Zij hebben dat niet zelf op school gemeld. Op signalen van pesten moet door de docent direct ingegrepen worden. Op opmerkingen op anderen werd door de docent in bijna alle lessen waar dat voorkwam gereageerd.
- Groepswerk wordt door de geïnterviewde leerlingen erg moeilijk gevonden. Uit de interviews blijkt ook dat de autistische leerlingen bij voorkeur de leerlingen zelf de groepjes laten indelen. De leerlingen met ASS hebben dan inspraak in de samenstelling en komen zo in een groepje waar ze zich prettig voelen. De in het onderzoek betrokken leerlingen maken het liefst zelfstandig een opdracht voor het groepje. Deze voegen zij dan toe aan het groepswerkstuk.

Overzicht en voorspelbaarheid

Structuur in ruimte

- Vaste plaats: In klas 1 en 2 hebben de leerlingen een vaste plaats. De leerling met ASS vindt het niet prettig dat hij hier niet altijd inspraak in heeft. De mentor maakt de indeling van de klas en hier houdt de docent zich aan. In klas 3 valt deze structuur weg, de leerlingen mogen iedere les zelf hun plaats kiezen.

Structuur in tijd

- Lesbegin/eind: Volgens de leerlingen geeft de bel of de docent het begin van de les aan. Bij de observaties gaven alle docenten het begin van de les aan. Het einde van de les werd twee keer aangegeven, bij de andere lessen was het einde van de les niet altijd duidelijk.

Structuur in activiteit

- Opdracht: De leerlingen vinden het prettig als opdrachten op het bord worden geschreven en behalve in klas 1 gebeurt dit volgens hen meestal. Bij de observaties werden in zes lessen de opdrachten die tijdens de les gemaakt moesten worden mondeling opgegeven. Drie docenten schreven de opdracht op het bord. Uit de interviews blijkt dat de leerlingen veel moeite hebben met het maken van werkstukken. Volgens de leerlingen is de instructie vaak visueel (papier of smartboard), maar in klas 1 ook regelmatig mondeling. De leerlingen weten vaak niet precies wat ze moeten doen.
- Leerlingen met autisme hebben vaak moeite met 'lege' momenten, voor hen moet het duidelijk zijn wat ze moeten doen als ze klaar zijn. Bij vier lessen werd de leerlingen verteld wat zij moesten doen als ze klaar waren met de opdracht.
- Alle docenten laten de leerlingen zelfstandig (Zs, Zf)) werken, dit wordt door de leerlingen prettig gevonden. Het geeft structuur en rust.
- Huiswerk: Het huiswerk werd niet altijd op het bord gezet (vier maal niet). Als het huiswerk op het bord werd gezet, werd het meestal ook toegelicht.
- In een klas gelden regels, dit geeft structuur. Deze regels moeten voor een leerling met autisme duidelijk zijn. De meeste docenten houden zich consequent aan de gestelde regel.

Conclusie

Met veel in de literatuur en door de leerlingen aangegeven onderwijsbehoeften houdt de docent tijdens de lessen rekening. De leerlingen noemen de communicatie van de docenten duidelijk. De leerkrachten maken geen onduidelijke grapjes. De observaties laten veel handelingsaanduidingen zien, deze geven duidelijkheid. De boodschappen van de docenten zijn positief, zij beschrijven het gewenste gedrag. De leerlingen worden vaak persoonlijk aangesproken, hulp wordt altijd gegeven. De communicatie zou volgens de leerlingen meer gevisualiseerd mogen worden, bij de uitleg zou meer gebruik van filmpjes gemaakt kunnen worden en de lesagenda en het huiswerk worden ook niet altijd op het bord gezet. De uitleg voldoet niet aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De uitleg is vaak veel te lang, dit is slecht voor de concentratie, maar ook

worden dan niet alleen de hoofdzaken besproken. Ook zijn de werkstukken vaak niet duidelijk genoeg geformuleerd en gestructureerd voor de leerlingen met ASS.

Er wordt in de klas gewerkt aan een veilige sociale omgeving. Op opmerkingen op anderen wordt door de docent bijna altijd gereageerd en hier wordt pestgedrag mee voorkomen. Aan regels wordt consequent de hand gehouden, dit geeft duidelijkheid. Bij het groepswork zitten de leerlingen doordat ze deze zelf samen kunnen stellen meestal in een prettige groep en daarnaast mogen zij in het algemeen zelfstandig de opdracht uitvoeren (working-apart-together) (Vemeulen, 2002). Het wordt de leerling niet altijd duidelijk gemaakt wat hij moet doen als hij klaar is met een opdracht. Het einde van de les wordt vaak niet aangegeven.

Aanbevelingen

Om de structuur van de lessen duidelijker te maken zou ik willen aanbevelen dat:

- de docent kort (minder dan 10 minuten) uitlegt en de uitleg visualiseert.
- er voor alle vakken een schoolbrede opzet voor het maken van een werkstuk wordt ontwikkeld. De opzet van het werkstuk zoals deze in klas 1 bij mens en maatschappij wordt gegeven, wordt door alle drie de leerlingen erg duidelijk gevonden.
- als er in de klas aan een opdracht wordt gewerkt de docent aangeeft wat de leerling moet doen als hij /zij klaar is.
- de docent het einde van de les aan geeft.

Deelvraag 3

De derde deelvraag van mijn onderzoek luidt: 'Aan welke voorwaarden van een autismevriendelijke school voldoet de VMBO-tl afdeling van mijn school op dit moment en op welke punten kan het zich verder ontwikkelen.' Om deze vraag te kunnen beantwoorden wil ik de informatie uit de interviews met de leerlingen en de gegevens uit de enquête voor de docenten (bijlage 3) en mentoren (bijlage 4) gebruiken om te kijken in hoeverre de school voldoet aan de kenmerken autismevriendelijke school (bijlage 3, hoofdstuk 3).

Kenmerken autismevriendelijke school

- Er is een visie en beleid op school ten aanzien van de zorg aan leerlingen die extra hulp nodig hebben en ten aanzien van het omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Het antwoord op deze vraag heb ik uit het beleidskader 2009-2013 van onze school. De missie die hierin verwoord is, luidt: 'Jonge mensen stimuleren bij het ontdekken en versterken van hun eigenheid, hen verrijken met kennis en hen zo opleiden tot mensen die een betekenisvolle bijdrage kunnen leveren aan de samenleving.'

De identiteit van onze school wordt als volgt geformuleerd.

Hoe doen wij dit? Vanuit onze inspiratiebron, het evangelie van Jezus Christus:

- *identiteit moet je doen*
 - *identiteit geef je op respectvolle wijze gestalte in het omgaan met verschillen*
 - *identiteit heeft als inhoud zorg en oog hebben voor elkaar.*
- De visie en het beleid van school zijn ingebed in een zorgstructuur op school, waarin de begeleiding van leerlingen met autisme goed is geregeld en voor alle betrokkenen transparant is en duidelijk. De zorg op school aan leerlingen met autisme staat beschreven in een 'protocol autisme'. De zorg aan een individuele leerling wordt uitgewerkt in een handelings- of begeleidingsplan.

Zoals ik in het hoofdstuk methodologie aangaf wordt er op school gewerkt in teams en is de mentor de spil in het web voor de betrokken leerling. Er is een zorgcoördinator, die contact heeft met de mentor en/of de zorgcontactpersoon uit het team. Overleg tussen zorgcontactpersoon en zorgcoördinator vindt eens per veertien dagen plaats in het intern zorgteam (ZIT) Er is vier dagen per week een ambulant begeleider van cluster 2 aanwezig die leerlingen met ASS en hun docenten begeleidt, observeert en adviezen geeft.

De autistische leerling met een leerling gebonden financiering (LGF) wordt begeleid door de mentor/persoonlijk coach en de ambulant begeleider. Eén maal in de twee maanden is er rondom de leerling overleg tussen ambulant begeleider, mentor en ouders. De zorg aan de individuele leerling is uitgewerkt in een handelingsplan. De zorg op school is niet beschreven in een 'protocol autisme'. (bron: ambulant begeleider)

- Er is op school een cultuur waarin de docent bereid is zich te verdiepen in de leerling en zich verantwoordelijk te voelen voor het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling.

Het grootste gedeelte van de docenten (11 van de 17 docenten) voelt zich verantwoordelijk voor de zorg. Binnen het onderbouwteam worden afspraken gemaakt over de zorg aan een leerling met autisme. Binnen het bovenbouw is de helft van de docenten op de hoogte van afspraken.

Elf van de zeventien respondenten heeft behoefte aan scholing. Deze scholingswens leeft vooral in het onderbouwteam, daar wil iedereen scholing. (bron: enquête docenten)

- Docenten en mentoren kunnen intern en bovenschools een beroep doen op deskundige begeleiding en ondersteuning bij het aanbieden van onderwijs aan leerlingen met autisme.

Uit mijn enquête blijkt dat 10 van de 16 docenten altijd een beroep kan doen op de ambulant begeleider (bron: enquête docenten). De mentoren krijgen alle drie voldoende steun van de ambulant begeleider (bron: enquête mentoren). Bovenschools is er geen begeleiding voor docenten en mentoren (bron: ambulant begeleider)

- Op school is een persoonlijk mentor/coach aanwezig die een leerling met autisme door de jaren heen begeleidt en een vinger aan de pols houdt.

De leerling met autisme wordt begeleid door zijn mentor. Deze is niet door de jaren heen mentor van deze leerling. VMBO-tl is verdeeld in een boven- en een onderbouw, soms heeft een mentor daarom maximaal twee jaar dezelfde klas. De ambulant begeleider blijft wel door de jaren heen de vaste begeleider van de leerling met autisme.

- De school werkt nauw samen met de ouders van een leerling met autisme. School en ouders informeren elkaar regelmatig en de ouders zijn een belangrijke partner in de zorg aan de leerling.

Bij een leerling met een LGF vindt één maal in de twee maanden een overleg plaats tussen de ambulant begeleider, de mentor en de ouders. Verder heeft de mentor soms contact met de ouders op de mentor (rapport)avonden en via mail/telefoon (bron: enquête mentor).

Heeft de leerling geen LGF, dan is het contact afhankelijk van de leerling van één maal per twee maanden tot alleen op de mentor(rapport)avond. Wel is er dan regelmatig mail/telefonisch contact tussen ouders en mentor (bron: enquête mentor).

- De school werkt nauw in de regio samen met externe deskundigen of specialisten die bij de zorg aan een leerling met autisme betrokken zijn. Naast een goede afstemming tussen school en externe jeugdzorg werkt de school in de regio samen met het samenwerkingsverband, de Regionale Expertisecentra (REC's) en het steunpunt autisme verbonden aan een REC.

Voor de zorg participeert onze school in het Regionaal Samenwerkingsverband. (bron:beleidskader 2009-2013).

De school heeft intensieve contacten in het Zorg advies team (ZAT) met jeugdzorg. Verder heeft de school contact met een cluster 2 school voor VSO, het samenwerkingsverband dienstverlening cluster 2, REC cluster 3 en cluster 4. (bron: zorgcoördinator)

- Leerlingen met autisme worden intensief begeleid bij belangrijke schakelmomenten in hun schoolloopbaan, zoals de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs en de overgang van het voortgezet onderwijs naar arbeid of naar een vervolgopleiding.

Van primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs wordt er door de teamleider contact opgenomen met de basisschool. Voor wat betreft een leerling met autisme of een vermoeden van autisme is er een warme overdracht van informatie van de basisschool naar onze school. Hierbij is er een overdracht van het onderwijskundig rapport en als deze beschikbaar zijn het onderzoeksrapport en de handelingsplannen die de basisschool heeft opgesteld. (bron: teamleider onderbouw)

Van VO naar VO wordt door de zorgcoördinator een onderwijskundig rapport ingevuld. Daarnaast wordt het dossier opgestuurd en is er vaak nog telefonisch contact. (bron: zorgcoördinator)

Van voortgezet onderwijs naar vervolgonderwijs (MBO) wordt door de decaan een doorstroomformulier ingevuld. Dit formulier is verschillend per regio. De leerling vult een gedeelte van dit formulier in en kan aangeven of hij extra begeleiding heeft gehad. De decaan vult het adviesformulier over vaardigheden en ondersteuning in. Als er aanleiding toe bestaat neemt de decaan contact op met het ROC en is er een warme overdracht. (bron: decaan)

Conclusie

De school beschikt over een aantal kenmerken van een autismevriendelijke school:

- Op leerkrachtniveau moet de docent beschikken over kennis en inzicht. Voorwaarde hiervoor is scholing (Wichers-Bots, 2008). Daarnaast moet er een cultuur op school zijn waarin de vakdocenten zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de zorg aan een leerling met autisme (Clijsen & Leenders, 2006). Wat betreft kennis geeft een groot deel van de docenten in de enquête aan behoefte te hebben aan scholing. Dit kan volgens hen tijdens een teamvergadering, een scholingsmiddag of door middel van een congres of cursus. Men voelt zich ook gezamenlijk verantwoordelijk voor de zorg aan de leerling met ASS.
- Hoewel er een aantal verbeterpunten zijn, sluiten de lessen in grote lijnen aan op de onderwijsbehoeften van de leerling met autisme.
- De school heeft in de persoon van de ambulant begeleider cluster 2 expertise in huis. Het is voor de leerkracht mogelijk om met een specialist te overleggen en de leerling te laten observeren om zo naar oplossingen te zoeken voor problemen die deze leerling ondervindt.

Aanbevelingen

Ik zou de school willen aanbevelen een stap te maken door:

- Een scholingsmiddag te organiseren en zo tegemoet te komen aan de behoefte van de docenten om kennis op te doen over het begeleiden van de leerling met autisme.
- De mentoren beter te faciliteren zodat zij meer tijd hebben voor de begeleiding van de leerling met ASS. Hierdoor kan de mentor zeer regelmatig contact hebben met de leerling, wat goed is voor het algehele welbevinden van de leerling, zodat stress en angst en daarmee probleemgedrag voorkomen kan worden. In de enquête geven de mentoren aan te weinig tijd voor de gesprekken met de leerlingen met autisme te hebben. Naast leerlingen met een LGF, waarbij er regelmatig overleg tussen school en thuis (één maal in de twee maanden) plaats vindt, heeft de mentor ook leerlingen met ASS zonder LGF onder zijn of haar hoede. Bij deze leerlingen is het overleg tussen school en ouders niet zo strak geregeld en zijn deze leerlingen afhankelijk van de mentor en de tijd die hij/zij voor de begeleiding en overleg met ouders beschikbaar heeft. Dit terwijl het betrekken van de ouders als ervaringsdeskundigen een bepalende succesfactor in de begeleiding van de leerling blijkt te zijn (Wichers-Bots, 2008).
- De autismescan (bijlage 4, hoofdstuk 3) in te vullen. Dit levert een zorgprofiel autisme op waarmee de school beleid ten aanzien van het onderwijs en de zorg aan leerlingen met ASS kan ontwikkelen. Deze zorg kan dan vastgelegd worden in een protocol autisme met aanwijzingen voor intake, signalering en begeleiding (Clijsen & Leenders, 2006).

Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?

Als ik terugkijk op mijn onderzoek, heb ik door dit onderzoek veel theoretische kennis over autisme opgedaan en heb ik deze tegelijkertijd kunnen verbinden met de praktijk. Hierdoor heb ik meer handvatten gekregen voor de begeleiding van een leerling met autisme en kan ik ook een collega beter adviseren over het aanpassen van de les aan de onderwijsbehoeften van een leerling met ASS. De gesprekken met de leerlingen waren erg leuk. Doordat ik gesprekken had met meerdere leerlingen kon ik zien hoe verschillend en uniek deze leerlingen waren. Het is een goede overweging geweest om eerst bij de gezamenlijke gesprekken met de ambulant begeleider aanwezig te zijn, hierdoor was ik vertrouwd voor de leerlingen en kwamen de gesprekken vlot op gang.

In mijn onderzoek heb ik steeds geprobeerd de theorie met de praktijk te verbinden. In de interviews, door de vragen te baseren op de onderwijsbehoeften uit de literatuur, bij het opstellen van het observatieschema en bij het bekijken van de autisnevriendelijke kenmerken van de school.

Naar mijn idee wordt de validiteit van mijn onderzoek versterkt doordat de onderwijsbehoeften van de leerlingen uit de gesprekken grotendeels overeenkomen met die uit de theorie en verder doordat ik de observaties in meerdere lessen bij verschillende docenten heb gedaan. Het uitvoeren van het observatieschema was hard werken. Er moesten veel items gescoord worden. Dit observatieschema kan verbeterd worden door bij het aanspreken van de leerling nog een onderscheid

te maken in aanspreken van de leerling in verband met een correctie bij een ordeprobleem. Ook zou ik achteraf geen praktijkles meer gekozen hebben voor mijn observaties, omdat deze les toch moeilijk was te vergelijken met de andere lessen.

Bij het invullen van de kenmerken van de autismevriendelijke school had ik na de gesprekken met de leerlingen en de enquête nog niet alle informatie die ik nodig had om de vragen te kunnen beantwoorden. Deze vragen heb ik nog gesteld aan de ambulant begeleider, de decaan en de teamleiders.

Eventueel vervolgonderzoek zou onder andere kunnen worden gedaan naar:

- Het ontwikkelen van richtlijnen voor schoolbrede opzet van een werkstuk
- Het onderzoeken van de onderwijsbehoeften van een leerling met ASS in de praktijkles
- De intakeprocedure van een leerling met ASS
- De ontwikkeling van een protocol autisme
- De overgang naar vervolgonderwijs

Literatuurlijst

Clercq, H. de (2005). *Autisme van binnenuit. Een praktische gids*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.

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

Delfos, M.J. (2008). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Voor ouders, partners, hulpverleners, en de mensen zelf*. Amsterdam: SPW.

Donk, C. van der & Lanen, B. van (2009). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

CED-groep Rotterdam (2007). *Wijzer Onderwijs: Autisme VO*. CED-groep, Uitgeverij.

Gerland, G. (2008). *Een echt mens. Autobiografie van een vrouw met autisme*. Pandora

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Jackson, L. (2005). *Mafkezen en het Asperger-syndroom. Een handleiding voor de puberteit*. Amsterdam: Uitgeverij Nieuwezijds.

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

Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.

Lucassen, P.L.B.J. & Olde-Hartman, T.C. (2007). *Kwalitatief onderzoek, praktische methoden voor de medische praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Myles, B., Trautman, M. & Schelvan, R. (2006). *Verborgene regels. Praktische hulp bij het leren van sociale vaardigheden*. Huizen: Pica.

Peeters, T. (2009). *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen/Amsterdam: Houtekiet.

Vermeulen, P. (2002). *Voor alle duidelijkheid. Leerlingen met autisme in het gewoon onderwijs*. Berchem: EPO.

Wichers-Bots, L. & Haassen, M.(2009). *Naar een anti-vriendelijke VO-school. Leerlingen met autisme en open opdrachten*. Apeldoorn: Garant.

Wing, L. (2000). *Leven met uw autistisch kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Bijlagen Hoofdstuk 3 theoretisch kader

Bijlage 1

Diagnostische criteria voor de autistische stoornis

- A. Er moeten in totaal zes (of meer) elementen van (1), (2), en (3) aanwezig zijn, met minstens twee van (1), en telkens een van (2) en (3)
1. kwalitatieve tekortkomingen in sociale interacties, zoals blijkt uit minstens twee van de volgende elementen:
 - a. opmerkelijke beperking in non-verbale gedragingen om de sociale interactie te regelen, zoals rechtstreeks oogcontact, gelaatsexpressie, lichaamshouding en gebaren.
 - b. Onvermogen om met leeftijdsgenoten relaties aan te gaan die aangepast zijn aan het ontwikkelingsniveau
 - c. Onvermogen om spontaan vreugdes, interesses, of successen te delen met andere personen, (bv., niet kunnen tonen, aanduiden of aanwijzen van voorwerpen die de belangstelling wekken)
 - d. Een gebrek aan sociale of emotionele wederkerigheid
 2. Kwalitatieve tekortkomingen in de communicatie zoals blijkt uit minstens een van de volgende elementen:
 - a. achterstand in, of totaal ontbreken van de ontwikkeling van de gesproken taal (niet gepaard gaand met een poging dit te compenseren door alternatieve communicatievormen, zoals gebaren of mimiek)
 - b. bij personen met een adequate taalvaardigheid, opmerkelijke beperking van het vermogen om een gesprek met anderen op gang te brengen of in stand te houden.
 - c. stereotiep of repetitief gebruik van de taal, of idiosyncratische manier van spreken.
 - d. ontbreken van met het ontwikkelingsniveau overeenstemmende, gevarieerde, spontane activiteiten die anderen van iets moeten overtuigen of van activiteiten die getuigen van sociale initiatie
 3. beperkte, repetitieve en stereotype gedrags-, interesse- en activiteitenpatronen, zoals blijkt uit minstens een van de volgende elementen:
 - a. allesomvattende preoccupatie, die abnormaal is voor wat aard of intensiteit betreft, met een of meer stereotiepe en beperkte interessepatronen.
 - b. ogenschijnlijk onwrikbare gehechtheid aan specifieke, afunctionele routines of rituelen.
 - c. stereotype en repeterende motorische manieren (bijv. fladderen of draaibewegingen maken met de handen of de vingers of complexe bewegingen van het hele lichaam)
 - d. aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen

- B. Achterstand of abnormaal functioneren in een van de volgende domeinen, beginnend voor de leeftijd van 3 jaar:
1. sociale interactie
 2. gebruik van de taal voor sociale communicatie
 3. symbolisch of fantasierijk spel
- C. de afwijking kan niet beter worden verklaard door het syndroom van Rett of door een desintegratiestoornis in de kindertijd

(bron: Peeters, 2009)

Bijlage 2

Lesmodel

Fase 1 Terug- en vooruitblik

- Activeren voorkennis
- Leerstof plaatsen in een groter geheel
- Huiswerk bespreken
- Agenda van de les

Fase 2 Presentatie leerstof en/of taken

- Presenteren onderwerp les
- Doelen aangeven (met plaats in groter geheel)
- Relatie aan betekenisvolle situaties
- Variatie in aanbod (auditief en visueel)
- Concrete, expliciete instructie
- Kleine stappen
- Vermijd lange uitweidingen en geef voorbeelden
- Maken van aantekeningen
- Samenvatting van de presentatie (hoofdzaken)
- Nagaan of de leerlingen de lesstof begrijpen

Fase 3 Begeleide inoefening

- Korte en duidelijke opdrachten
- Extra individuele instructie
- Leerlingen stimuleren om zelfstandig naar oplossingen te zoeken
- Reflectie op taakaanpak

- Introductie stappenplan

Fase 4 Zelfstandige verwerking

- Werkvormen
- Groepswerk
- Voorziening die verwerkingen faciliteren (computer)
- Taakaanpak, leerstrategieën en zelfinstructie

Fase 5 Opgeven huiswerk

- Licht het huiswerk toe
- Zet het op het bord

Fase 6 Evaluatie

- Is het lesdoel bereikt?
- Laat leerlingen evalueren wat zij geleerd hebben en hoe zij de taak hebben aangepakt
- Vooruitblik volgende les.

(bron: Activerende, directe instructiemodel. Leenders e.a., 2002 in: Clijsen & Leenders, 2006)

Bijlage 3

Kenmerken autismevriendelijke school

- Er is een visie en beleid op school ten aanzien van de zorg aan leerlingen die extra hulp nodig hebben en ten aanzien van het omgaan met verschillen tussen leerlingen.
- De visie en het beleid van school zijn ingebed in een zorgstructuur op school, waarin de begeleiding van leerlingen met autisme goed is geregeld en voor alle betrokkenen transparant is en duidelijk. De zorg op school aan leerlingen met autisme staat beschreven in een 'protocol autisme'. De zorg aan een individuele leerling wordt uitgewerkt in een handelings- of begeleidingsplan.
- Er is op school een cultuur waarin de docent bereid is zich te verdiepen in de leerling en zich verantwoordelijk te voelen voor het tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van de leerling.
- Docenten en mentoren kunnen intern en bovenschools een beroep doen op deskundige begeleiding en ondersteuning bij het aanbieden van onderwijs aan leerlingen met autisme.
- Op school is een persoonlijk mentor/coach aanwezig die een leerling met autisme door de jaren heen begeleidt en een vinger aan de pols houdt.
- De school werkt nauw samen met de ouders van een leerling met autisme. School en ouders informeren elkaar regelmatig en de ouders zijn een belangrijke partner in de zorg aan de leerling.

- De school werkt nauw in de regio samen met externe deskundigen of specialisten die bij de zorg aan een leerling met autisme betrokken zijn. Naast een goede afstemming tussen school en externe jeugdzorg werkt de school in de regio samen met het samenwerkingsverband, de Regionale Expertisecentra (REC's) en het steunpunt autisme verbonden aan een REC.
- Leerlingen met autisme worden intensief begeleid bij belangrijke schakelmomenten in hun schoolloopbaan, zoals de overgang van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs en de overgang van het voortgezet onderwijs naar arbeid of naar een vervolgopleiding.

(bron: Clijsen & Leenders, 2006)

Bijlage 4

Zorgprofiel autisme

- Welke visie heeft de school op autisme en de begeleiding van leerlingen met autisme?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben docenten en zorgspecialisten ten aanzien van het onderwijs aan leerlingen met autisme?
- Wat wordt op klassenniveau door docenten en mentoren gedaan voor leerlingen met autisme?
- Hoe staat de school tegenover een persoonlijk mentor/coach? Wat zijn de taken van de persoonlijk mentor/coach en welke faciliteiten ontvangt deze persoon?
- Op welke manier begeleiden zorgspecialisten leerlingen met autisme?
- Welke ondersteuning bieden zorgspecialisten aan docenten en mentoren? Wat zijn de effecten van deze ondersteuning?
- Hoe verloopt binnen school de communicatie over leerlingen met autisme?
- In hoeverre zijn ouders betrokken bij de begeleiding die leerlingen met autisme ontvangen?
- Wat zijn de resultaten van de begeleiding tot nu toe (binnen en buiten de klas)?
- Wat is de mening van leerlingen met autisme over de begeleiding die ze krijgen?
- Hoe verloopt de samenwerking tussen alle betrokkenen binnen school?
- Met welke externe instellingen of personen onderhoudt de school contacten op het gebied van autisme? Hoe verlopen deze contacten?
- Welke scholings- en begeleidingsbehoeften leven er op school?

(bron: Clijsen & Leenders, 2006)

Bijlagen hoofdstuk 4 methodologie

Bijlage 1 Vo-extra (als bijlage in mail toegevoegd)

Bijlage 2

Vragen aan de leerlingen

- **Communicatie/instructie**

Weet je altijd wat de docent bedoelt?

Stelt hij duidelijke vragen?

Worden er in de klas wel eens grapjes gemaakt die je niet snapt?

Vind je het prettig als de docent vertelt wat jullie in de les gaan doen?

Schrijft hij dit ook op het bord?

Welke docent legt goed uit?

Legt hij lang uit of kort?

Schrijft de docent bij het uitleggen schema's op het bord?

Vind je het fijn als hij aantekeningen op papier aan je geeft?

Zorgt de docent er voor dat jij ook luistert

Vraagt de docent of je het snapt?

Laat hij het je nog eens navertellen (of iemand anders)

Als je iets niet snapt, legt de docent het dan nog apart aan je uit?

Vertelt de docent duidelijk wat je moet doen? (werkstuk/opdracht). Begrijp je de opdracht altijd?

Krijg je de opdracht altijd op papier?

Bij welke docent let je altijd goed op?

Hoe komt dat?

- **Veilige sociale omgeving**

- 1. Groepswerk**

Vind je het leuk om in groepjes te werken?

Wie deelt de groepjes in?

Mag je zeggen met wie je in een groepje wilt?

Moet je altijd meedoen in de groepjes?

Wat doe jij het liefst in een groepje?

2. Time-out

Mag je, als het je te druk wordt, uit de les weg?

Waar ga je dan naar toe?

Als je een probleem hebt, aan welke docent vertel je dat dan?

3. Activiteiten

Vind je zwemles, schooluitjes vervelend?

Overleg je dat met je mentor?

Vind je het vervelend als een les uitvalt?

Wat ga je dan doen?

4. Buddy

Heb je een leerling/goede vriend in de klas die je helpt?

5. Pesten

Word je wel eens gepest?

Wat doe je dan?

Als je ruzie gehad hebt met een andere leerling, wat gebeurt er dan?

• Overzicht/voorspelbaarheid

6. Structuur in ruimte

Weet je altijd naar welk lokaal je moet?

Weet je waar alle lokalen zijn?

Vind je het prettig als de docent bij de deur staat als je binnenkomt.

Heb je zelf je plaats uitgezocht?

Is het een goede plaats?

7. Structuur in tijd

Hoe weet je dat de les begonnen is?

Hoe weet je dat de les is afgelopen?

Let de docent op of je je agenda goed invult (huiswerk)?

Wat doe je in de pauze?

Zou je liever ergens anders zijn?

8. Structuur in activiteit

Zou je het fijn vinden als er 1 manier zou zijn waarop je een werkstuk moet maken bij alle docenten?

Zou je het fijn vinden een stappenplan te hebben bij een werkstuk?

Gebruik je stappenplannen (talen)

Wordt het huiswerk altijd op het bord geschreven (ruim voor tijd)?

9. Prikkels

Word je in de klas snel afgeleid?

Waardoor?

Welke schoolboeken vind je fijn om uit te werken? Druk/rustig

Welke werkboeken vind je fijn om in te werken?

10. Plannen huiswerk

Helpt iemand je met het plannen van je huiswerk

Heb je je huiswerk altijd af?

11. Proefwerk

Weet je altijd wat je moet leren?

Geeft de docent aan wat belangrijk is?(alleen bij jou of de hele klas)

Zijn de proefwerkvragen duidelijk? Beredeneer, noem verschillen, betoog etc.

Kun je tijdens het proefwerk om uitleg vragen?

Heb je voldoende tijd voor je proefwerk?

Van welke vakken is het proefwerk moeilijk ook al heb je het heel goed geleerd.

Maak je je proefwerk van vraag 1 tot het eind of maak je eerst de makkelijke vragen?

Autisme vriendelijk

1. Begeleiding

Heb je regelmatig gesprekken met je mentor?

Bespreek je ook problemen?

Je hebt een keer in de week een gesprek met de ambulant begeleider.

Vind je dat prettig?

Bespreek je daar problemen?

Weten je ouders hoe het gaat op school?

Hebben ze veel contact met de mentor?

Vind je dat de docenten genoeg weten van autisme? Weten ze wat voor jou lastig is?
 Vind je je klas te groot? Aantal leerlingen
 Is er bij jou voorlichting over autisme in de klas gegeven?
 Vond je dat prettig/zou je dat willen?

(bron: Vermeulen, 2002, Clijsen & Leenders, 2006)

Bijlage 3

Observatieformulier

Observatiedoel: de docent.

In hoeverre komt leerkracht tegemoet aan de leerbehoeften van de autistische leerling.

Klas:

Aantal leerlingen:

Les:

Leerkracht:

Dag en tijd:

Opstelling klas:

Communicatie	Eerste 25 min	Tweede 25 min	Derde 25 min	Ja/nee
Stelt ja/nee vragen				
Stelt meerkeuze vragen				
Stelt open vragen				
Geeft concrete tijdsaanduiding (hoe lang)				
Geeft concrete ruimte aanduiding (waar)				
Geeft concrete handelingsaanduiding (wat)				
Geeft concrete contactaanduiding (met wie)				
Uitleg < 10 minuten				
Gebruikt visuele ondersteuning				
Varieert auditief en visueel				

Spreekt leerling persoonlijk aan				
Gebruikt enkelvoudige zinnen				
Maakt onduidelijke grapjes, ironie				
Geeft agenda les				
Zet agenda op het bord				
Laat aantekeningen maken				
Geeft aantekeningen op papier				
Activeert voorkennis				
Plaats lesstof in groter geheel				
Geeft samenvatting				
Geeft hoofdzaken in leerstof aan				
Geeft voorbeelden				
Sluit aan bij ervaring leerling				
Vraagt lesstof terug				
Geeft hulp als dit gevraagd wordt				
Overzicht/voorspelbaarheid				
Structuur in ruimte				
Geeft leerling vaste plaats in de klas				
Structuur in tijd				
Geeft begin les aan				
Geeft eind les aan				
Structuur in activiteit				
<u>Opdracht</u>				
Geeft opdracht op papier				
Legt opdracht uit				
Zegt wat te doen als opdracht klaar is				
Laat zelfstandig werken (Zs, Zf)				
<u>Huiswerk</u>				
Zet huiswerk op het bord				
Ligt huiswerk toe				
Controleert huiswerk-spullen				
Besprekt huiswerk				

<u>Werkvormen</u>				
Gebruikt verschillende werkvormen				
Laat gebruik maken van computer				
<u>Regels</u>				
Geeft verbodsregel				
Geeft regel door gewenst gedrag				
Houdt zich consequent aan gestelde regel				
Houdt zich niet aan gestelde regel				
Beloont gewenst gedrag leerling				
Veilige sociale omgeving				
Reageert op opmerkingen op andere leerlingen				
Reageert niet op opmerkingen op andere leerlingen				
Laat leerling naar buiten gaan (time-out)				
<u>Groepswork</u>				
Regisseert indeling groepen/vaste groepen				
Staat leerling toe naast de groep te werken				
Groepswork in kleine groepjes/ aantal ln per groep				
Wisselt groepswork/individueel werk af				

De observatiepunten zijn opgesteld op basis van de uitkomsten van de interviews met de deelnemende leerlingen, op basis van de onderwijsbehoeften uit het theoretisch kader en aan de hand van het activerende, directe instructiemodel van Leenders (2002) in: Clijnen & Leenders ,2006.

Bijlage 4

Enquête docenten

Beste collega's,

Als afsluiting van mijn RT-opleiding ben ik bezig met een praktijkonderzoek. In dit onderzoek kijk ik naar de onderwijsbehoeften van een leerling met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS). Om de behoeften van de docenten van een leerling met autisme in kaart te kunnen brengen, heb ik deze enquête opgesteld. Omdat jullie één of meer van de leerlingen die bij het onderzoek betrokken zijn in de

klas hebben, vraag ik jullie deze enquête in te vullen en deze **vóór de meivakantie** in mijn postvakje te doen. De antwoorden die jullie geven, zal ik geanonimiseerd in mijn onderzoek verwerken.

Bedankt voor jullie moeite!
Huberte van Andel (ALH)

Vraag 1

Ik houd tijdens mijn lessen rekening met een leerling met ASS.

J 0 0 0 0 nee

Vraag 2

De verantwoordelijkheid voor de begeleiding van een leerling met ASS ligt bij de ambulant begeleider en de mentor van deze leerling.

Ja 0 0 0 0 nee

Vraag 3

Binnen het team maken wij afspraken over de begeleiding van een leerling met ASS.

Ja 0 0 0 0 nee

Vraag 4

Ik heb behoefte aan scholing ten aanzien van de begeleiding van een leerling met ASS.

Ja 0 0 0 0 nee

Bij voorkeur krijg ik deze scholing:

0 Tijdens de teamvergadering door de ambulant begeleider

0 Tijdens een op school georganiseerde scholingsdag

0 Tijdens een congres of cursus over autisme

Vraag 5

Bij vragen of problemen met een leerling met ASS vraag ik om advies aan de mentor van deze leerling.

Ja 0 0 0 0 nee

Vraag 6

Ik heb bij problemen of vragen over mijn leerling met ASS behoefte aan begeleiding door de ambulant begeleider.

Ja 0 0 0 0 nee

Vraag 7

Ik kan altijd een beroep doen op de ambulant begeleider.

Ja 0 0 0 0 nee

Extra vragen voor de mentor:

Vraag 8

Ik voer gesprekken met mijn mentorleerling met ASS.

0 nooit

0 1 maal per periode

0 maandelijks

0 wekelijks

Vraag 9

Ik heb voldoende tijd voor de begeleiding van mijn mentorleerling met ASS.

Ja 0 0 0 0 nee

Vraag 10

Ik heb voldoende kennis om mijn collega docenten te ondersteunen bij de begeleiding van mijn mentorleerling met ASS.

Ja 0 0 0 0 nee

Vraag 11

Ik krijg voldoende steun van de ambulant begeleider bij het begeleiden van mijn mentorleerling met ASS.

Ja 0 0 0 0 nee

Vraag 12

Ik heb op school regelmatig overleg met de ouders van mijn mentorleerling met ASS.

0 alleen op de mentoravonden

0 maandelijks

0 om de twee maanden

Vraag 13

Daarnaast heb ik ook telefonisch/mailcontact met de ouders van mijn mentorleerling met ASS.

0 nooit

0 soms

0 regelmatig

0 vaak

Bijlagen Hoofdstuk 5 Datapresentatie en – analyse

Bijlage 1

Onderwijsbehoeften van de leerlingen met autisme, resultaten van de interviews

Communicatie/instructie	Leerling 1 (klas 1)	Leerling 2 (klas 2)	Leerling 3 (klas 3)	Bevindingen
Weet je wat de docent bedoelt	Ja	Ja, ongeveer wel. Heeft moeite met zegswijzen.	Ja	De leerlingen vinden de communicatie duidelijk.
Duidelijke korte vragen	Ja	Ja, meestal wel	Ja	Er worden door docent duidelijke vragen gesteld
Voldoende nadenktijd	Ja	Ja	Ja	Er wordt voldoende nadenktijd gegeven
Goede uitleg	Mema, legt verbanden	Alle docenten leggen goed uit	Mema, duidelijk, voorbeelden, filmpjes, verbanden	De meeste leerlingen vinden dat de uitleg duidelijker wordt als verbanden gelegd worden
Onduidelijke grapjes	nee	nee	nee	Onduidelijke grapjes worden niet gemaakt
Agenda les	Ja, bij bio, niet nodig bij wisk of engels	Ja, maar niet alle docenten doen het	Maakt niet uit	De meeste leerlingen vinden een lesagenda prettig, maar niet altijd nodig
Agenda les op bord	bio en godsdienst doen het	Ja, wordt alleen bij wisk en ned. gedaan.	Maakt niet uit	De meeste leerlingen vinden het prettig als de lesagenda op het bord staat

Tijdsduur uitleg	Korte uitleg. Alleen hoofdzaken	10 tot 15 min. ivm concentratie	Maakt niet uit	De meeste leerlingen vinden een uitleg van 15 min. maximaal. De hoofdzaken worden dan gegeven
Visueel maken	Ja, goede schema's zijn prettig, niet nodig bij de talen	Maakt hem niet uit, kijkt naar buiten	Ja, belangrijke dingen staan op het bord.	De meeste leerlingen vinden visueel maken van de hoofdzaken prettig
Aantekeningen op papier	Niet nodig, maakt zelf aantekeningen.	Zou bij Nederlands de regels op papier willen.	Handig, aantekeningen op bord.	Sommige leerlingen vinden aantekeningen op het bord handig, Eén leerling wil regels graag op papier.
Docent zorgt dat je luistert	Soms afgeleid, maar luistert dan toch.	Is prettig, bij mema en ned.	Let meestal op	De meeste leerlingen vinden het prettig als de docent je er af en toe bij haalt.
Docent vraagt of je het snapt	Ja, niet aan hem speciaal	Ja, bijna elke les	Nee, heel soms, niet specifiek aan hem.	Wordt volgens de leerlingen in het algemeen gedaan
Lesstof navertellen	Soms, als iemand niet heeft opgelet	Alleen als je niet hebt opgelet	Nee	Wordt door de leerlingen als straf ervaren
Hulp krijgen	Ja, in de les	Ja, in de les of na de les	Ja	Volgens alle leerlingen is hulp altijd mogelijk

Overzicht/voorspelbaarheid	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Bevindingen
Structuur in ruimte/materiaal				
Bekendheid met gebouw	goed	goed	goed	Route in gebouw is voor iedereen duidelijk
Docent ontvangt bij de deur	Niet belangrijk	Niet nodig	Maakt niet uit	Vinden de leerlingen niet nodig
Plaats in de klas	Midden vooraan	Vooraan links	Mag zelf kiezen	Iedere leerling heeft een andere voorkeur
Tevredenheid met plaats	Ja, heeft zelf voorkeur aangegeven	Nee, zit liever achterin, maar hem wordt niets gevraagd	Maakt niet uit waar hij zit	Door de mentor wordt niet altijd overlegd met de leerling, waardoor soms ontevredenheid over plaats
Word je snel afgeleid	Soms, door wat er buiten gebeurt	Ligt aan de ruimte, bij gymnastiek door de toestellen, door een kapot zonnescherm, door de gang	Bijna nooit, alleen als hij zin heeft om te kletsen	De meeste leerlingen worden afgeleid, kan aan ruimte, zitplaats of motivatie liggen.
Prettige schoolboeken	Alle boeken goed	Alle boeken goed	Alle boeken goed	De boeken worden als goed ervaren.
Prettige werkboeken	Alle boeken goed	Alle boeken goed	Alle boeken goed	De werkboeken worden als goed ervaren
Structuur in tijd				
Begin les	Als hij op zijn plaats	Bij tweede bel of	Docenten beginnen	Voor de meeste leerlingen begint

	zit en spullen heeft gepakt	docent zegt het	gewoon, of vragen of het stil kan zijn	de les bij de bel of de docent vraagt om stilte.
Eind les	Als je mag opruimen	Als de bel gaat	Als de bel gaat, of als de les is gestopt, dat voel je aan.	Bel geeft einde aan, soms docent
Controle invullen agenda	Huiswerk staat op bord, bio vraagt het na	Wordt verteld, maar niemand controleert	Niemand controleert	Bijna geen controle op invullen agenda
Wat doe je in de pauze	Eten en drinken in de gang met vrienden	Eten, drinken met vrienden	Eten met vrienden	Alle leerlingen eten en drinken met vrienden
Zou je liever ergens anders zijn?	nee	nee	nee	Alle leerlingen zijn tevreden met overblijfsplek
Structuur in activiteit				
<u>Opdracht/werkstuk</u>				
Duidelijke opdracht	Bij mema en science wel, bij bio onduidelijk. Bij andere vakken geen opdrachten.	Alleen bij mema vorig jaar, nu onduidelijk	Opdrachten zijn altijd duidelijk.	De meeste leerlingen vinden de opdrachten zijn niet altijd duidelijk
Opdracht visueel	Bij mema, niet bij science, maar opdracht is duidelijk, niet bij bio.	Ja, op papier of op het smartboard	Altijd op papier.	De meeste leerlingen krijgen de opdracht op papier of op het smartboard, in klas 1 soms niet
Algemene opzet werkstuk	Dat kan niet, maar het maakt hem niet uit	Ja.	Ja.	Door alle leerlingen worden werkstukken als moeilijk en onduidelijk ervaren, waardoor een

				algemene opzet voor alle vakken handig zou zijn.
Stappenplan bij werkstuk	Ja, zou handig zijn.	Hoeft niet, heeft een eigen indeling	Heeft dat niet nodig bij duidelijke opdracht.	Als de opdracht goed gestructureerd is, is het volgens de meeste leerlingen niet nodig.
Gebruik stappenplannen	nee	nee	nee	Geen van de leerlingen gebruikt een stappenplan
Zelfstandig werken in stilte of fluisterend (Zs en Zf)	prettig	Niet nodig als iedereen rustig werkt	Niet nodig, kan zich goed afsluiten	De meeste leerlingen ervaren Zs,Zf als prettig.
<u>Huiswerk</u>				
Huiswerk op bord	altijd	meestal niet	altijd	Bij de meeste leerlingen staat huiswerk op het bord, dit afhankelijk van docent
Hoe plan je het huiswerk	mbv telefoon	mbv computer	Gebruikt agenda	De meeste leerlingen gebruiken hulpmiddel
Hulp bij plannen huiswerk	nee	vader	moeder	Bij de meeste leerlingen helpt moeder of vader
Maak/leer je altijd je huiswerk	ja	Nee, soms	ja	De meeste leerlingen hebben een goede huiswerkattitude
Studiewijzer	prettig	Niet nodig, wordt niet gebruikt	Wordt niet gebruikt	Studiewijzer wordt alleen in klas 1 goed gebruikt
<u>Proefwerk</u>				
Weet je wat je moet leren	ja	Ja, vooral bij ned heel	ja	Stof proefwerk is duidelijk

		precies		
Worden hoofdzaken aangegeven	ja	Soms	nee	Hoe hoger de klas hoe minder de hoofdzaken worden aangegeven
Zijn het duidelijke vragen	ja	Ja, bij veel vragen leggen ze het uit	ja	Vragen meestal duidelijk
Krijg je uitleg tijdens proefwerk	ja	ja	ja	Alle leerlingen kunnen om uitleg vragen
Voldoende tijd?	ja	ja	ja	Alle leerlingen hebben voldoende tijd
Volgorde proefwerkvragen	Meestal vanaf vraag 1. Bij Frans wat ik weet.	Meestal vanaf vraag 1, alleen bij wisk. soms vragen met veel punten	Vanaf vraag 1	Meestal maken alle leerlingen de vragen op volgorde
Moeilijk proefwerk ondanks goed leren	Frans	Duits en Frans	geen	De meeste leerlingen vinden de proefwerken van de talen lastig

Veilige sociale omgeving	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Bevindingen
<u>Groepswork</u>				
Werken in groepjes prettig	Ligt er aan met wie	Nee, werkt liever alleen	nee	Alle leerlingen vinden groepswork moeilijk

Indeling groepjes	Door leerlingen	Docent of leerlingen	leerlingen	Alle leerlingen willen het liefst dat de leerlingen zelf groepjes indelen
Inspraak indeling	ja	nee	ja	De meeste leerlingen hebben inspraak bij de indeling
Verplicht werken in groep	ja	ja	ja	In groep werken is verplicht
Taak in groep	Doe het liefst alles	Thuis werken	Alleen werken, thuis of op school	De meeste leerlingen maken het liefst een losse opdracht die bijgevoegd wordt
<u>Time-out</u>				
Mogelijkheid time-out	Ja, bijna niet meer nodig	nee	Niet nodig	Alleen de leerling in klas 1 maakt gebruik van time-out
Waar is time-out	Op de gang			Hij gaat dan naar de gang
Contactpersoon voor problemen	mentor	mentor	mentor	Voor alle leerlingen is de mentor aanspreekpunt
<u>Activiteiten</u>				
Buitenschoolse activiteit moeilijk	Ja, ben houvast kwijt	nee	nee	De meeste leerlingen hebben geen problemen met uitjes.
Contactpersoon mentor	Ja, legt uit wat er gaat gebeuren	Niet nodig	Niet nodig	Bij problemen met buitenschoolse activiteit geeft mentor geeft hulp
Lesuitval vervelend	ja	nee	nee	De meeste leerlingen vinden lesuitval niet vervelend
besteding uur lesuitval	Met vrienden	niksen	Met vrienden naar	Alle leerlingen besteden de

			coop	lesuitval samen met vrienden
<u>Buddy</u>				
Heb je een buddy	ja	nee	nee	Een leerling heeft een buddy
Baat	samenwerken			De leerling vindt de hulp van de buddy prettig
<u>Pesten</u>				
Word/werd je gepest	nee	Ja, vorig jaar	Ja, in de tweede en eerste	De meeste leerlingen zijn op school gepest.
Reactie		Niet op reageren	niets	De leerlingen die gepest zijn, gaven dit niet aan
Hulp		Pesters hebben stafwerk gekregen	Is overgezet naar andere klas	De leerlingen die gepest zijn kregen hulp

Autismevriendelijkheid school	Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Bevindingen
Frequentie mentorgesprek	Elke week	1 keer per 4 weken	Niet vaak, spreek hem in de les	De frequentie van het mentorgesprek is van elke week tot een praatje in de les
Bespreken problemen met	ja	nee	ja	Bijna alle leerlingen bespreken hun

mentor				problemen met de mentor
Frequentie gesprek ambulant begeleider.	1 keer per week	1 keer per week	1 keer per week	Alle leerlingen hebben één maal per week een gesprek met de ambulant begeleider
Vind je dat prettig?	ja	saai	ja	Bijna alle leerlingen vinden dit prettig
Bespreken problemen	nee	nee	nee	Geen van de leerlingen bespreekt zijn problemen met de ambulant begeleider
Informatie aan ouders	Ja, mentor en 3x jaar groot overleg (mentor, amb. beg. teamleider, ouders)	Ja, mentor en 3x jaar groot overleg (mentor, amb. beg. teamleider, ouders)	Ja, op menoravonden	Bijna alle ouders hebben regelmatig groot overleg. Een leerling heeft geen LGF en ouders hebben alleen contact met mentor.
Oudercontact met de mentor?	ja	ja	ja	Alle ouders hebben contact met de mentor
Kennis docent over autisme	goed	Kunnen ze op autisme.nl opzoeken	Ja, houden rekening met hem	De meeste leerlingen vinden de kennis van de docenten over autisme voldoende en houden er rekening mee
Grootte van de klas	goed	Nu meer leerlingen, vorig jaar beter	goed	De meeste leerlingen vinden de grootte van de klas goed, ze hebben in grotere klassen gezeten. De leerling die vorig jaar in een kleinere klas zat, vond dat prettiger

Autismevoorlichting	ja	ja	nee, in de nieuwe klas voor hij kwam.	De meeste leerlingen hebben meegewerkt aan de autisme voorlichting in de klas
Was dat prettig/zou je dat willen	Was prettig	Was goed	Hoefte niet	De leerlingen die de autismevoorlichting hebben gedaan vonden dat prettig.

Bijlage 2

Observaties in de lessen

Observatiedoel: de docent.

In hoeverre komt leerkracht tegemoet aan de leerbehoeften van de autistische leerling.

Lesduur is 75 minuten, tellingen zijn gedaan over steeds 25 minuten van de les.

	Les 1 Mema Klas 1			Les 2 Frans Klas 1			Les 3 Wiskunde Klas 1			Les 4 Mema Klas 2			Les 5 Science Klas 2			Les 6 Nederlands Klas 2			Les 7 Engels Klas 3			Les 8 Mema Klas 3			Les 9 Biologie Klas 3		
Communicatie																											
Stelt ja/nee vragen	10	5	7	2	1	3	11	6	3	3	1					4			1								

Stelt meerkeuze vragen										1	1																	
Stelt open vragen	7	18	15	35	17	17	4	20	11	2	4	7					2			12	5	10	9	3	5	2	1	
Geeft concrete tijdsaanduiding		1	2	1			1			2	1	1								1			1			1	1	
Geeft concrete ruimte aanduiding																												
Geeft concrete handelingsaanduiding	1	6	5	15	10	10	8	2	4	2	9	2	6		8	10	4	3	6	10	4	1	1	4	8	9	1	
Geeft concrete contactaanduiding						2						1																
Uitleg in min.< 10 min.	25	25	10		5	10		25	15	25		15	5			10	5		20	15	10	25	25	10	25	15		
Gebruikt visuele ondersteuning	3	2	2	2	1	2	1	4	2	5	2	3			nee	1	2		2	2	3	2	1				nee	
Varieert auditief en visueel			nee			nee			nee			nee			nee			nee			nee			nee			ja	
Spreekt leerling persoonlijk aan	15	12	29	40	18	20	10	2	10	9	11	12	7	6		13	8	2	15	28	13	7	15	10	15	17	6	
Gebruikt enkelvoudige zinnen			ja			ja			ja			ja			ja			ja			ja			ja			ja	
Maakt onduidelijke grapjes, ironie			nee			nee		1	1	2	1	2			nee			nee			nee	1					nee	
Geeft agenda les			ja			ja			ja			ja			ja			ja			ja			ja			ja	
Zet agenda op bord			ja			ja			nee			ja			nee			nee			ja			ja			nee	

Laat aantekeningen maken			nee			ja			nee			nee					ja			nee			nee			nee
Geeft aantekeningen op papier			nee			nee			nee			nee					nee			nee			nee			nee
Activeert voorkennis			ja			ja			nee	2		2					nee	1			2					nee
Plaats lesstof in groter geheel			ja	3	2	1			nee	2		1			ja	1	1			nee			ja		1	
Geeft samenvatting			nee			nee			nee		2					1	1		1			2	1		3	1
Geeft hoofdzaken in leerstof aan			ja		1	1		1	2			ja				1			1			1				ja
Geeft voorbeelden	2	3	3	2	2			1		7	3	3	1			1			1			7	7	1		1
Sluit aan bij ervaringen leerlingen	2	3	4	3	4			1	1	5	2	6			nee	5	4				nee	5	4		1	
Vraagt lesstof terug	1	1	1			1			nee		1				nee			nee			nee			4		nee
Geeft hulp als dit gevraagd wordt			3		1	5					7	2	13	12	12		5	2	1	1	3		3	6	3	11
Overzicht/voorspelbaarheid																										
Structuur in ruimte																										
Geeft leerling vaste plaats in de klas			ja			ja			ja			ja			nee			ja			nee			nee		nee
Structuur in tijd																										
Geeft begin les aan			ja			ja			ja			ja			ja			ja			ja			Ja		ja

Geeft eind les aan			nee			nee			ja			nee			ja			nee			nee			nee			nee
Structuur in activiteit																											
<u>Opdracht</u>																											
Geeft opdracht op papier/bord			nee			ja			nee			nee			nee			nee			ja			nee		1	
Legt opdracht uit			nee			ja			nee			nee			nee			ja			ja			nee			nee
Zegt wat te doen als opdracht klaar is			nee	1		1			nee			nee			ja			ja			ja			nee			nee
Laat zelfstandig werken (Zf, Zs)			ja			ja			ja			ja						ja			ja			ja			ja
<u>Huiswerk</u>																											
Zet huiswerk op het bord			Ja			ja			nee			nee			nee			ja			ja			nee			ja
Licht huiswerk toe			ja			Ja			nee			nee			ja			ja			ja			nee			nee
Controleert huiswerk-spullen			ja			ja			ja			nee						nee			nee			nee			ja
Bespreekt huiswerk			nee			nvt			ja			nee						nee			nee			nee			nee
<u>werkvormen</u>																											
Gebruikt verschillende werkvormen			nee			ja			nee			nee						nee			nee			nee			ja
Laat gebruik maken van computer			nee			nee			nee			nee						nee			nee			nee			nee
<u>Regels</u>																											

Geeft verbodsregel	4		4	1	1	4	1	1		2	1	2	1		1	1		4	1	4	9	2			2	7	2
Geeft regel dmv gewenst gedrag	6	2	4	3	2	4				5	5	3	3		1	3	3	3	15	11	2	1	7	1	4	1	3
Houdt zich consequent aan gestelde regel	5	2				3				2	5	2						1	6	1				1			
Houdt zich niet aan gestelde regel																			3								
Beloont gewenst gedrag leerling	4	6	5	10	10	1		1	1			3				4		1	2	2	2		1		1		
Veilige sociale omgeving																											
Reageert op opmerkingen op andere leerlingen						1					4	1							1								1
Reageert niet op opmerkingen op andere leerlingen											4								7								
Laat leerling naar buiten gaan (time-out)																											
<u>Groepswork</u>			nee			nee			nee			nee			nee			nee			nee			nee			nee
Regisseert indeling groepen/vaste groepen																											
Staat leerling toe naast de groep te werken																											
Groepswork in kleine groepjes/ aantal lln per groep																											

Hoofdzaken werden in alle lessen (behalve science) aangegeven.

Voorbeelden werden in alle lessen gegeven.

In de meeste lessen (behalve science en Engels) werd aangesloten bij de ervaringen van de leerlingen.

De lesstof werd meestal niet teruggevraagd. In drie lessen (mema (klas 1), Frans (klas 1) en mema (klas 2)) werd dit wel gedaan. Er werd toen niet opgelet door de betreffende leerling.

Hulp: Alle docenten gaven hulp wanneer daar om gevraagd werd.

Voorspelbaarheid

Structuur in ruimte

In klas 1 en 2 (behalve bij science) hebben de leerlingen een vaste plaats.

Lesbegin/eind: Alle docenten geven het begin van de les aan. Het einde van de les werd twee keer aangegeven: bij wiskunde ging de les na de bel door, bij science werd het einde aangegeven in verband met het opruimen van het lokaal.

Structuur in activiteit

Opdracht: Twee maal werd de opdracht op het bord geschreven. Verder werden de opdrachten mondeling gegeven.

Bij Frans, Nederlands en Engels werd de opdracht toegelicht.

Bij Frans, science, Nederlands en Engels werd de leerlingen verteld wat zij moesten doen als ze klaar waren met de opdracht.

Alle docenten laten de leerlingen zelfstandig (in stilte of fluisterend (Zs, Zf)) werken.

Huiswerk: In klas 1 is er controle op huiswerk en spullen (dit is een teamafspraken).

Het gemaakte huiswerk werd alleen in de wiskundeles (klas 1) besproken. De les Frans begon met een nieuw hoofdstuk.

Bij science wordt alleen in de les aan de opdracht gewerkt. Verder werd er geen aandacht aan huiswerk besteed.

Het huiswerk werd niet altijd op het bord gezet (vier maal niet). Als het huiswerk op het bord werd gezet, werd het meestal ook toegelicht.

Werkvormen: Bij de meeste lessen (behalve Frans en biologie) werd er door de docent uitgelegd en werd er door de leerlingen in het werkboek gewerkt of een opdracht uit het boek gemaakt.

Veilige sociale omgeving

Regels: Regels worden vooral gegeven door middel van gewenst gedrag. Bij herhaald waarschuwen werd een verbodsregel gegeven.

De docent houdt zich consequent aan de gestelde regel (behalve bij Engels, klas 3)

Gewenst gedrag wordt in alle klassen, maar het meest in klas 1, beloond.

Op opmerkingen op anderen werd door de docent in bijna alle lessen waar dat voorkwam gereageerd.

Bij mema (klas 2) waren deze opmerkingen van steeds dezelfde leerling, hierop werd vier keer wel en vier keer niet gereageerd.

Bij de les Engels (klas 3) werd door de docent één maal wel, maar zeven maal niet op de opmerkingen op andere leerlingen gereageerd.

Groepswerk: In geen van de lessen werd in groepjes gewerkt.

Bijlage 3

Resultaten enquête docenten

	Alle respondenten (N=17)				Onderbouw (N=9)				Bovenbouw (N=6)			
	JA!	ja	nee	NEE!	JA!	ja	nee	NEE!	JA!	ja	nee	NEE!
Vraag 1 Ik houd tijdens mijn lessen rekening met een leerling met ASS.	47% (8)	35.2% (6)	11.7% (2)	5.8% (1)	66.6% (6)	33.3% (3)			17.6% (1)	50% (3)	17.6% (1)	17.6% (1)
<i>Gemiddelde score</i>	1.8: tussen JA! en ja				1.3: tussen JA! en ja				2.3: tussen ja en nee			
Vraag 2 De verantwoordelijkheid voor de begeleiding van een leerling met ASS ligt bij de ambulant begeleider en de mentor van deze leerling.	47% (8)	17.6% (3)	17.6% (3)	17.6% (3)	44% (4)	33.3% (3)	11% (1)	11% (1)	50% (3)		16.6% (1)	33.3% (2)
<i>Gemiddelde score</i>	2: ja				1.9: ja				2.3: tussen ja en nee			

Vraag 3 Binnen het team maken wij afspraken over de begeleiding van een leerling met ASS.	41% (7)	23.5% (4)	11.7% (2)	17.6% (3)	88.8% (8)	11.1% (1)			50% (3)		16.6% (1)	33.3% (2)
<i>Gemiddelde score</i>	<i>1.9: ja</i>				<i>1.1: JA!</i>				<i>3: nee</i>			
Vraag 4 Ik heb behoefte aan scholing ten aanzien van de begeleiding van een leerling met ASS.	35.2% (6)	29.4% (5)	17.6% (3)	17.6% (3)	55.5% (5)	44.5% (4)			16.6% (1)	33.3% (2)	16.6% (1)	33.3% (2)
<i>Gemiddelde score</i>	<i>2.3: tussen ja en nee</i>				<i>1.4: tussen JA! en ja</i>				<i>2.7: tussen ja en nee</i>			
Deze scholing krijg ik bij voorkeur	Tijdens de teamvergadering:38.8% (7) Tijdens een scholingsdag:27.7% (5) Tijdens cursus of congres:33.3% (6)				Tijdens de teamvergadering:36.3% (4) Tijdens een scholingsdag:27.2% (3) Tijdens cursus of congres:36.3% (4)				Tijdens de teamvergadering:40% (2) Tijdens een scholingsdag:20% (1) Tijdens cursus of congres:40% (2)			
Vraag 5 Bij vragen of problemen met een leerling met ASS vraag ik om advies aan de mentor van deze leerling.	60% (9)	33.3% (5)	6.6% (1)		50% (4)	50% (4)			66.6% (4)	33.3% (2)		

<i>Gemiddelde score</i>	<i>1.5: tussen JA! en ja</i>				<i>1.5: tussen JA! en ja</i>				<i>1.3: tussen JA! en ja</i>			
Vraag 6 Ik heb bij problemen of vragen over mijn leerling met ASS behoefte aan begeleiding door de ambulant begeleider	31.2% (5)	18.7% (3)	43.7% (7)	6.2% (1)	44.4% (4)	33.3% (3)	22.2% (2)		20% (1)	20% (1)	40% (2)	20% (1)
<i>Gemiddelde score</i>	<i>2.3: tussen ja en nee</i>				<i>1.5: tussen JA! en ja</i>				<i>2.6: tussen ja en nee</i>			
Vraag 7 Ik kan altijd een beroep doen op de ambulant begeleider	47% (8)	11.7% (2)	29.4% (5)	5.8% (1)	55.5% (5)	11.1% (1)	33.3% (3)		50% (3)	16.6% (1)	33.3% (2)	
<i>Gemiddelde score</i>	<i>1.8: tussen JA! en ja</i>				<i>1.3: tussen JA! en ja</i>				<i>1.8: tussen JA! en ja</i>			

Bevindingen

Van de 20 uitgezette enquêtes zijn er 17 ingevuld teruggekomen. Van deze groep zijn negen respondenten uit de onderbouw, zes uit de bovenbouw en twee docenten zijn gastdocent uit een ander team.

Met vraag 1 wilde ik weten of de docenten rekening houden met de leerling met autisme. Het grootste deel van de leerkrachten houdt rekening met de autistische leerling. In de onderbouw houdt men het meest rekening met de leerling. Eén leerkracht uit de bovenbouw houdt geen rekening met de leerling en één bijna nooit.

Met vraag 2 wilde ik bekijken of er op school een cultuur aanwezig is, waarin vakdocenten zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor de zorg aan een leerling met autisme, of de zorg overlaten aan de mentor en de ambulant begeleider. Het grootste gedeelte van de docenten (11 van de 17) voelt zich verantwoordelijk voor de zorg.

Met vraag 3 wilde ik bekijken in hoeverre er binnen de teams afspraken gemaakt worden over een leerling met autisme. Het is van belang dat het hele schoolteam geïnformeerd wordt over autisme (Vermeulen, 2002). Als meer mensen betrokken zijn bij de zorg rond een leerling met autisme, des te meer zal de leerling begrepen en geaccepteerd worden. Meer dan de helft van de respondenten geeft aan dat er in de teams afspraken gemaakt worden. Dit gebeurt altijd in het onderbouwteam, in het bovenbouwteam zegt de helft van de docenten dat er geen afspraken gemaakt worden over een leerling met autisme.

Met vraag 4 wilde ik de scholingsbehoefte van de docenten in kaart brengen. Elf van de zeventien respondenten heeft behoefte aan scholing. Deze scholingswens leeft vooral in het onderbouwteam, daar wil iedereen scholing. Waar en hoe scholing gevolgd moet worden is gelijkelijk verdeeld. Eén docent, die geen behoefte aan scholing had, heeft hier geen keuze ingevuld. Eén docent van het onderbouwteam heeft voor alle drie de mogelijkheden gekozen.

Vraag 5 en 6 heb ik gesteld om te kijken of en bij wie men advies over de leerling met autisme wenst te krijgen. De mentor is de eerst aangewezen persoon voor advies over een leerling met autisme. 90% van de docenten gaat voor advies naar de mentor. Eén docent uit het onderbouwteam en één gastdocent hebben de vraag niet beantwoord. De andere gastdocent vraagt geen advies aan de mentor. Voor advies over een leerling met autisme gaat iets minder dan de helft van de docenten naar de ambulant begeleider. In de onderbouw gaan zeven van de negen docenten naar de ambulant begeleider, in de bovenbouw stappen iets minder dan de helft van de docenten naar de ambulant begeleider.

Met vraag 7 wilde ik bekijken hoe toegankelijk de ambulant begeleider voor de docenten van VMBO-tl is. De ambulant begeleider is drie dagen per week aanwezig, maar heeft zijn kamer in het andere gebouw. Eén gastdocent heeft deze vraag niet beantwoord. Voor de andere gastdocent is de ambulant begeleider niet goed bereikbaar. Vijf docenten uit beide teams vindt de ambulant begeleider niet voldoende bereikbaar.

Bijlage 4

Resultaten enquête mentoren

	Mentor klas 1	Mentor klas 2	Mentor klas 3	Bevindingen
Vraag 8 Ik voer gesprekken met mijn mentorleerling met ASS.	Wekelijks	Wekelijks	Wekelijks	Alle mentoren hebben wekelijks een gesprek met de leerling
Vraag 9 Ik heb voldoende tijd voor de begeleiding van mijn mentorleerling met ASS	nee	Ja, maar hangt af of de gesprekken in rust gevoerd kunnen worden.	nee	Niet alle mentoren hebben voldoende tijd voor de gesprekken met de leerling met autisme
Vraag 10 Ik heb voldoende kennis om mijn collega docenten te ondersteunen bij de begeleiding van mijn mentorleerling met ASS.	nee	JA!	ja	De mentoren vinden niet allemaal dat ze voldoende kennis hebben voor het begeleiden van de collega's

Vraag 11 Ik krijg voldoende steun van de ambulant begeleider bij het begeleiden van mijn mentorleerling met ASS	JA!	JA!	ja	De mentoren krijgen voldoende steun van de ambulant begeleider
Vraag 12 Ik heb op school regelmatig overleg met de ouders van mijn mentorleerling met ASS.	Om de twee maanden	Om de twee maanden	Afhankelijk van de leerling of om de twee maanden of alleen op de mentoravond	De ouders van de leerlingen uit klas 1 en 2 hebben om de twee maanden contact met mentor. De mentor in klas 3 heeft of om de 2 maanden of op de mentoravond contact met de ouders.
Vraag 13 Daarnaast heb ik ook telefonisch/mailcontact met de ouders van mijn mentorleerling met ASS.	Soms	Soms	Regelmatig	De mentor van de leerling uit klas 3 heeft regelmatig telefonisch of mailcontact met de ouders, de twee andere mentoren soms.