

pASS ik?

Passend onderwijs voor leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis.



Onderzoeksrapport MAsen Autismespecialist

Begeleid door Ilonka van der Sommen Ma

Odette Blom
Studentnummer 207098
odetteblom@live.nl

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Fontys Hogescholen Utrecht

Maassluis, 2010

Samenvatting

Mijn praktijk

Op de school waar ik werkzaam ben, Montessorischool Maassluis, zijn er kinderen met autisme. Het prevalentiecijfer van momenteel 1 op de 100 (*Gezondheidsraad, 2009*) overstijgen wij ruim. Er zijn 5 gediagnosticeerde leerlingen en nog 4 met een sterk vermoeden (2 staan op de wachtlijst voor onderzoek) van een ASS op een leerlingaantal van 139. Montessori onderwijs is geen speciaal onderwijs. Toch blijken er veel leerlingen met een speciale zorgbehoefte, zoals de leerlingen met ASS, bij ons onderwijs te krijgen.

In het eerste leerjaar van de leerroute autismespecialist Master SEN aan het Fontys OSO, deed ik al eens een mini onderzoek onder ouders van leerlingen met autisme bij ons. Deze ouders maakten de keuze om hun kind op deze school te plaatsen vanuit bepaalde motieven, gericht op de bijzondere gedragingen van hun kind. Geen van deze kinderen had een diagnose binnen het autistisch spectrum voordat ze bij ons als 4 jarige hun schoolloopbaan startten. Ouders merkten wel dat hun kind bijzondere aandacht verdient, maar het was hen niet duidelijk dat zij een kind hadden met een stoornis binnen het autistisch spectrum. Ook zijn vaak oudere kinderen in het gezin hen al voorgegaan op onze school.

Ik stel mijzelf hierbij de volgende vragen:

- We hebben kinderen met een ASS op school, wat doen we voor hen?
- Hoe kunnen wij speciale leerlingen goed onderwijs bieden?
- Is Montessorionderwijs wel autismevriendelijk genoeg?
- Is een reguliere school in het basisonderwijs wel autismevriendelijk genoeg? Daarvoor moet duidelijk zijn wat een reguliere school voor basisonderwijs doet met deze leerlingen.
- Wat doet een Speciale Basis Onderwijs (SBO) school met deze leerlingen?

Kortom ik wilde eens buiten mijn eigen werkkader kijken en zien wat andere scholen doen voor hun leerlingen met autisme.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inhoudsopgave.....	3
Voorwoord.....	4
1. Inleiding.....	5
1.1. Onderzoeksvraag	6
1.2. Eerste inventarisatie	8
2. Theoretisch kader.....	9
2.1. Begrippen	9
2.2. Onderwijsbehoeften.....	9
2.3. Basisscholen	10
2.4. Passend onderwijs	11
2.5. Normale begaafdheid en ASS binnen de onderwijscontext.....	12
2.6. Planmatig werken	14
3. Opzet en uitvoering van het onderzoek.	15
3.1. Onderzoeksgroep	15
3.2. Vragenlijst voor gestructureerd interview	17
4. Resultaten van het onderzoek	18
4.1. De afstemming op het kind met ASS:	19
4.2. Interne afstemming	20
4.3. Externe afstemming.....	21
4.4. Terugblik op de onderzoeksvraag.....	22
5. Conclusie, discussie en aanbevelingen.	23
6. Nawoord, reflectie en evaluatie	25
7. Literatuurlijst.....	28
Gebruikte internetbronnen.....	29
8. Bijlagen	30
Bijlage 1.....	30
Bijlage 2.....	32

Voorwoord

Voor het eerst deed ik een praktijkonderzoek. Het was voor mij de manier om eens te kijken bij 'de burens', iets wat ik al langer wilde doen, maar niet deed.

Het heeft mijn netwerk flink uitgebreid en de gedachten over mijn werk en wat ik nog wil bereiken meer gevormd. Ik dank daarvoor alle intern begeleiders en leerkrachten van de scholen waar ik op bezoek ben geweest voor hun tijd. Niet in de laatste plaats de collega's van mijn eigen school, met name mijn duo collega Eugenie en onderwijsassistent Michéle. Ook de kinderen en ouders met wie ik opdrachten deed voor de opleiding, dank ik zeer voor hun tijd en openhartigheid.

Onderzoek doen maakte mij een rijker mens. Het maakte dat ik genuanceerder moest worden in mijn gedachten en ideeën. Ik zie ook dat er nog een heleboel te winnen valt om het voor veel kinderen draaglijker te maken in het onderwijs. Daarmee doel ik op het signaleren van iemand zijn speciale behoeftes. Het signaleren van autisme en hoe daar mee om te gaan.

Het doen van onderzoek was een grote uitdaging. Mede dankzij de professionele en zeer prettige begeleiding van Ilonka, mijn onderzoeksbegeleider, werd het een leuke en leerzame tijd. Mijn medestudenten, waarmee ik de onderzoeksgroep vormde, hielpen mij steeds weer op weg als ik verlegen zat om informatie. Dank Paula en Anouk, jullie waren meer dan een medestudent voor mij. Ook Joyce, die ik minder goed kende, wil ik bedanken voor haar heldere feedback. Ook in de privésfeer vond ik critical friends, met meer wetenschappelijke kijk op het doen van onderzoek. Annemiek bedankt.

Het thuisfront heeft veel moeten wijken. Mijn kinderen, Stijn en Eva, bijvoorbeeld omdat moeder niet mee gaat op vakantie om weer aan de studie te kunnen werken. Mijn moeder die weer op moest passen omdat ik naar de opleiding moest. Mijn vader die mij vooral ondersteunde met alle computervragen en mijn verslagen doorlas. Dankzij jullie steun mag ik mij straks autismespecialist noemen.

Odette Blom
Mei 2010

1. Inleiding

'Passend onderwijs' is vanuit het Nederlands ministerie van onderwijs in 2006 het veld in gekomen. Het doel van passend onderwijs luidt: goed onderwijs en goede zorg voor alle leerlingen. Dit moet zo effectief mogelijk worden georganiseerd zo dicht mogelijk bij scholen, leerlingen en leraren. (www.passendonderwijs.nl)

Zelf ben ik leerkracht in een middenbouwgroep van het Montessori onderwijs. Dat betekent werken in een heterogene groep, verschillende leeftijden en ontwikkelingen. Maar ook verschillende stoornissen. Hoewel wij als bijzonder onderwijs in principe tot het reguliere onderwijs horen, blijken* wij in de praktijk toch wel een verhoogde kans te hebben op 'speciale' leerlingen. Ouders kiezen vaak voor Montessori-onderwijs, omdat ze willen dat er naar hun kind wordt gekeken. Eén van de principes is dat we kindvolgend moeten zijn. Wij pretenderen immers gericht te zijn op de ontwikkeling van het kind. (Nederlandse Montessori Vereniging) Hij of zij is bijzonder in de ontwikkeling geweest in de voorschoolse periode. Het kind kan al lezen of heeft een sterke eigen wil of een bijzondere aanpak nodig i.v.m. angsten.

Het jaar dat ik de opleiding Master SEN autismespecialist startte, hadden wij 3 gediagnosticeerde autistische leerlingen in de klas. (Daarnaast nog twee met een sterk vermoeden van een ASS, maar (nog) niet gediagnosticeerd.)

De volgende vraag komt dan naar boven: Hoe kun je als groepsleerkracht leerlingen met zulke speciale behoeften nog tegemoet komen in een klas met ca. 28 leerlingen? Door de opleiding kreeg ik steeds meer kennis, steeds minder handelingsverlegenheid. Echter de kinderen zonder speciale behoeften kwamen in het gedrang wat betreft de aandacht.

Het afgelopen jaar heb ik kennis genomen van een specifiek op autisme spectrum stoornissen afgestemd TEACCH programma. (Messibov et al, 2005) De opleiding verschafte mij daarmee een goed theoretisch kader en een heleboel tools om mijn autistische leerlingen beter te leren begrijpen en aan hun behoeften tegemoet te komen. Vooral ook omdat de Teacch gedachte (rond 1970) en de montessorigedachte (rond 1910) elkaar raken. Beide benaderen het kind/de persoon als een individu met eigen vaardigheden, interesses en behoeften. Montessori vindt dat opvoeding en onderwijs moeten onderkennen wat de behoeften van een kind op een gegeven moment zijn en daarop inspelen door de juiste omgeving en materialen te bieden. Is dat nu niet precies wat het TEACCH programma ook voor ogen heeft voor mensen met autisme?

Maar was er nog niet meer mogelijk? Met meer kennis kwamen er meer vragen. Moest er niet een betere aansluiting komen tussen school aanpak en thuis aanpak? Of de overgang naar het middelbaar onderwijs, moesten wij daar ook niet wat meer in gaan betekenen? Wat doen andere basisscholen met hun autistische leerlingen? Zijn wij als Montessorischool niet bij uitstek geschikt voor leerlingen met een ASS? Of juist niet?

Montessori onderwijs is gericht op de individuele ontwikkeling van het kind. De kern van het montessori-onderwijs wordt meestal samengevat in de uitspraak: "Help mij het zelf te doen". (Montessori, 1951) Uitgangspunt is dat een kind een natuurlijke, noodzakelijke drang tot zelfontplooiing heeft. Dit moeten de volwassenen in zijn buurt onderkennen en er op inspelen. De natuurlijke drang tot zelfontplooiing, zelf keuzes maken en zelf aangeven wat je wil leren, is nu juist bij kinderen met autisme niet of verstoord aanwezig. Gelukkig is het ook zo dat in de Montessorischolen heel goed ingespeeld wordt op de persoonlijke en speciale individuele behoefte van een kind. Daardoor zou er voor ieder kind een mogelijkheid tot leren zijn. Montessori wil graag het onderwijs aanpassen aan de leerling en niet de leerling aan de leerstof.

*Mini onderzoek leerjaar 1 Master SEN Autismespecialist

Mijn honger naar informatie nam toe. Ik besloot mijn onderzoeksvraag zo te formuleren dat ik een kijkje buiten de deur kon gaan nemen. Ik wilde zien wat andere basisscholen deden met hun leerlingen met een ASS. Hebben andere scholen nog een ander aanbod dan wij voor deze leerlingen. Wat doen zij eigenlijk voor deze leerlingen? Vinden zij dat ze genoeg kennis hebben rondom autisme? Zijn ze autismevriendelijk? Wat doen zij nog voor de ouders? Kan ik nog iets betekenen voor deze scholen, leerlingen en de ouders?

1.1. Onderzoeksvraag

Wat zet het speciaal basisonderwijs, het basisonderwijs en het Montessori onderwijs in Maassluis in om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme in het kader van passend onderwijs?

Hieronder worden alle vragen die volgen uit de onderzoeksvraag weergegeven.

Doel van het onderzoek

Wat doen basisscholen in Maassluis voor hun leerlingen met een ASS en hun ouders? Hoe zorgen de professionals (Ponte, 2003) ervoor dat deze leerlingen hun onderwijs kunnen volgen? Hoe stemmen zij af op deze leerlingen en hun ouders.

- a. Welke middelen worden er momenteel ingezet?
- b. Welke mensen worden er momenteel ingezet?
- c. Wat zou er volgens de professionals nog verbeterd kunnen worden?

Worden er alleen cognitieve vaardigheden aangeleerd of ook specifieke levensvaardigheden? Hebben deze leerlingen met een ASS in het basisonderwijs van Maassluis een rugzakje en dus extra begeleiding?

Heeft de wethouder onderwijs in Maassluis kennis genomen van zijn leerlingen met autisme?

Doel in het onderzoek

Het onderzoek richt zich op het (zorg)aanbod van basisscholen (regulier, speciaal en bijzonder) in Maassluis voor hun leerlingen met een ASS. Daarvoor wil ik graag in contact komen met intern begeleiders, leerkrachten en de wethouder van onderwijs in Maassluis. Ik breng een bezoek aan de betreffende basisscholen en de wethouder. Ik zal inventariseren middels observatie (in de scholen) en interview aan de hand van een vragenlijst. (inventarisatie onderzoek). Dit alles vindt plaats in de maanden februari en maart 2010.

Deelvragen:

Door middel van onderstaande vragen probeer ik antwoord te krijgen op de drie grote deelvragen:

- a. Welke middelen worden er momenteel ingezet?
- b. Welke mensen worden er momenteel ingezet?
- c. Wat zou er volgens de professionals nog verbeterd kunnen worden?

Gericht op de afstemming bij het kind met een ASS:

- Wat zijn de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme in het basisonderwijs?
- Wat doen leerkrachten met kinderen met autisme in de klas precies om in te spelen op hun onderwijsbehoeften?
- Wordt de leerlingen met autisme naast de cognitieve vakken (rekenen, taal, lezen) ook nog levensvaardigheden aangeleerd?
- Welke hulp wordt de leerling met autisme geboden gedurende de schooldag?
- Wat zegt Maria Montessori over de onderwijsbehoeften van kinderen in de basisschool leeftijd?
- Zegt Maria Montessori iets over de speciale onderwijsbehoefte van speciale leerlingen?

Gericht op de interne afstemming

- Zijn er bepaalde signaleringsinstrumenten of vaardigheden binnen deze scholen in gebruik? (Hoe worden deze leerlingen gesignaleerd.)
- Wat kunnen leerkrachten doen wanneer zij de signalen oppikken?
- Wat hebben leerkrachten nodig om leerlingen met autisme te kunnen begeleiden?
- Welke hulp wordt er aan de leerkracht geboden bij de begeleiding van de leerling met autisme?
- Wordt er planmatig gewerkt met leerlingen met autisme?

Gericht op de externe afstemming:

- Wordt de ouders nog hulp geboden, hoe?
- Hoe verloopt de samenwerking met de ouders?
- Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen basisscholen en Montessori basisscholen?
- In hoeverre kunnen de onderzochte basisscholen een SBO school benaderen wat betreft het inspelen op de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme.
- Wordt er samengewerkt met een school uit een REC verband.

Hypothese:

Basisscholen in Maassluis zijn in staat tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme mits de leerlingen met autisme worden **herkend**, mits er genoeg **kennis** is binnen deze scholen over autisme, mits er genoeg **hulp** geboden kan worden aan deze leerlingen en hun leerkracht, mits de leerling met autisme zich genoeg kan aanpassen aan zijn omgeving voor zover deze niet kan worden aangepast aan hem. (T. Peeters, 1994)

1.2. Eerste inventarisatie

Om te weten waar ik het beste terecht kon met mijn interview moest ik eerst weten waar ik de leerlingen met autisme kon vinden. Ik vond het ook interessant om te zien wie er leerlingen had met diagnose en wie alleen vermoedens had. Door middel van een inventarisatie (Bijlage 1) bij alle intern begeleiders van de scholen in Maassluis heb ik de onderstaande tabel kunnen vullen. Voor verduidelijking van de opzet van dit vooronderzoek verwijs ik naar hoofdstuk 3.

	Totaal aantal leerlingen	Aantal gediagnosticeerde leerlingen met een ASS	Aantal leerlingen waar een vermoeden bestaat van ASS	rugzakje
1. Kardinaal Alfrink school (KAS)				
2. Spectrum	300	2	1	0
3. Ichthus	411	1	5	1
4. Prinses Christina school				
5. Westhoek	250	0	1	0
6. Regenboog	326	2	2	1
7. De Dijk	400	0	23	0
8. De Groene Hoek	240	0	1	0
9. Montessorischool	139	5	3	3
10. De Parasol (SBO)	65	2	4	1

Tabel 1 inventarisatie aantal leerlingen met ASS op de basisscholen in Maassluis.
(Bij school 1 en 4 was het niet mogelijk om aan de informatie te komen)

2. Theoretisch kader

2.1. Begrippen

Om mijn onderzoeksvraag helder te maken zal ik in dit hoofdstuk een aantal begrippen verduidelijken, te weten:

- onderwijsbehoeften
- speciale basisschool, basisschool en Montessori basisschool
- passend onderwijs
- normale begaafdheid en ASS (signaleren en afstemmen)
- planmatig handelen

2.2. Onderwijsbehoeften

Een onderwijsbehoefte is datgene wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Dat doel kan van tevoren zijn vastgesteld, bijvoorbeeld in een methode of in een leerlijn. Maar het doel kan ook aangepast worden als blijkt dat een leerling dat doel in de komende periode niet zal gaan behalen. (CED groep, 2009) Natuurlijk geldt dit voor elke leerling, met of zonder stoornis.

Rekening houdend met de verschillen tussen de autistische vormen en uitingen hebben leerlingen met autisme specifieke onderwijsbehoeften.

Duidelijk is dat veel informatie verstoord binnenkomt bij een kind met een ASS. Het is daarom noodzakelijk een uiterst gestructureerde pedagogische en didactische benadering te hebben op verschillende niveaus (van Doorn & Stavenga, 2001):

- Structuur in de tijd (vaste planning, dagritme)
- Structuur in de ruimte (vaste plek voor de verschillende activiteiten)
- Structuur in de activiteit (kleine stappen, snelle feedback)
- Structuur in de persoon (de leraar geeft duidelijke regels, eisen en verwachtingen en heeft deze afgestemd op de mogelijkheden van het kind)

Uiteraard dient er steeds opnieuw gekeken te worden naar het kind en zijn eigen 'speciale' behoeften.

Het kind met een ASS heeft met name de behoefte om als leerling ondersteuning te krijgen. Professionals moeten zich dan ook richten op het ondersteunend handelen (Quak en Smeets, 2008). Steeds weer zullen leerkrachten -samen met ouders- moeten afstemmen op het kind. Goed observeren wat het aan kan en nodig heeft. Dat betekent dat er behoefte is aan een individuele benadering. Dat is precies wat Montessori onderwijs al in de basis wil bieden. In de praktijk lijkt dit ook goed te werken bij leerlingen met autisme. Het lijkt erop dat de persoonlijke aandacht belangrijker is dan het trachten te ontwikkelen van hun zelfontplooiingscapaciteit. Maar is dit in de basisschool ook mogelijk?

Dit roept de vraag op: welk soort onderwijs is nu het beste voor welk soort leerling met autisme? Maar waar iemand met autisme het best bij gebaat is, valt alleen maar op te maken op basis van individuele dossiers. (Messibov et al, 2005) Omdat waarschijnlijk elke (Montessori) basisschool zijn eigen manier gevonden heeft om met deze leerlingen te werken, is het interessant om te weten hoe zij dat doen. Zijn de scholen klaar voor passend onderwijs aan leerlingen met een ASS? Dat wil ik graag onderzoeken.

De vraag blijft immers:

'Kan de leerling met autisme omringd worden door mensen die hem voldoende begrijpen, die zich voldoende aan hem aanpassen?' (Peeters, 1994)

2.3. Basisscholen

Het **basisonderwijs** is bedoeld voor kinderen van 4 tot 12 jaar in het reguliere onderwijs. Hoewel het basisonderwijs gevolgd kan worden vanaf 4 jaar, is het kind pas vanaf de vijfde verjaardag leerplichtig. (leerplichtwet 1969) Een school waar basisonderwijs wordt aangeboden, heet een basisschool. Een **Montessori basisschool** is een school voor kinderen in de leeftijd van 4 t/m 12 jaar die de onderwijs- en opvoedingsvisie van Maria Montessori uitdraagt. De kern van het montessorionderwijs wordt meestal samengevat in de uitspraak: "Help mij het zelf te doen". (M. Montessori, 1951) Uitgangspunt is dat een kind een natuurlijke, noodzakelijke drang tot zelfontplooiing heeft. Opvoeding en onderwijs moeten onderkennen wat de behoeften van een kind op een gegeven moment zijn en daarop inspelen door de juiste omgeving en materialen aan te bieden.

Montessori-onderwijs is een zorgvuldig opgebouwde onderwijsmethode, die aan het kind de mogelijkheid biedt om zich zo veel mogelijk in zijn eigen tempo, gebruik makend van eigen kunnen te ontwikkelen, onder de leiding van een ervaren montessorileidster en met gebruikmaking van speciaal ontworpen montessorimaterialen. (ten Cate et al, 1978)

Het is gebaseerd op een soepel evenwicht tussen vrijheid en een systeem van vaste regels, samengevat als "vrijheid in gebondenheid" (Nederlandse Montessori Vereniging)

Centraal in de ideeën over de begeleiding van kinderen naar de volwassenheid staat datgene wat het kind zélf heeft.

Het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van het jonge kind in de nadrukkelijk gestructureerde leeromgeving noemen we dan structured teaching. (Messibov et al, 2005) Dit sluit heel mooi aan bij het TEACCH-programma wat sterk is verweven met de Nederlandse autismezorgverlening.

"By a structured situation we simply mean one in which there is a task orientation such as the adults determines what the child should be doing.... Whereas the normal child may well be able to profit by the opportunity to discover things for himself, the autistic child's handicaps impede him in his needs to be taught how to make use of opportunities.... 'Structure' carries no implications of rigidity or of rote learning. Nor does it carry any implication of 'discipline' or 'forcing'. (Messibov et al, 2005. P. 35)

Het voornaamste doel van TEACCH (Messibov et al, 2005) is de optimale aanpassing aan een persoon, waarbij de begeleider zich richt op de individuele vaardigheden, interesses en behoeften van de persoon met autisme om zijn ontwikkeling te stimuleren en het onaangepast gedrag te reduceren. Hiervoor probeert men de omgeving waarin de TEACCH filosofie wordt toegepast optimaal te structureren, en staan visualisering en voorspelbaarheid centraal. De ouders spelen een belangrijke rol in deze benadering.

Het doel van interventies op school is het functioneren van het kind met ASS in die omgeving te optimaliseren en om het leren op zich mogelijk te maken. (Gezondheidsraad, 2009) Deze interventies vallen onder de eerstegraadsstrategie van Kok (1984), omdat ze gericht zijn op het creëren van een prettige, veilige omgeving.

Het is naar mijn idee daarom mogelijk om het TEACCH programma toe te passen binnen het Montessori-onderwijs. Beide gaan uit van de persoon en zijn behoeften. Beide gebruiken daarbij vaardigheden/talenten en interesses om de ontwikkeling te stimuleren. De begeleider of leidster richt zich bij beide steeds op het individu. Wel blijft belangrijk dat de professional kennis heeft van de speciale behoeften van de leerlingen met autisme. De professional kan anders de ontwikkeling niet op de juiste manier stimuleren. Wanneer hij bijvoorbeeld vergeet te visualiseren, kan het zijn dat wel het juiste wordt aangeboden maar dat de leerling met een ASS het niet kan 'ontvangen'. Hier zal men evidence based (Berckelaer-Onnes, 2008), moeten handelen. Voortdurend moet geëvalueerd worden of de aangeboden handelingen passen bij het kind met een ASS. Ook het samenwerken rondom de leerling met een ASS is belangrijk. De ouders moeten betrokken zijn in het overleg. We moeten zorgen voor duidelijkheid en goede afspraken,

voor één lijn. De professional moet kunnen afstemmen en gericht zijn op het belang van de persoon met autisme. (Schrurs, 2008)

2.4. Passend onderwijs

Passend onderwijs (2006) heeft als doel: goed onderwijs en goede zorg voor alle leerlingen. Hoe komt het ministerie er toe om dit doel te stellen? In 2004 was er een kritische beschouwing op de structuur in het onderwijs in Nederland. Dit naar aanleiding van de groei van het speciaal onderwijs. Deze groei nam al sinds eind jaren tachtig toe en dit leidde tot vragen over de betaalbaarheid en beheersbaarheid. Zo kwam er in 2005 de beleidsnotie 'zorgplicht'. Hierbij kwam de verantwoordelijkheid voor de zorg van 'speciale' leerlingen te liggen bij scholen en hun besturen i.p.v. bij de ouders. Ieder schoolbestuur kreeg/krijgt nu de verantwoording een passend onderwijszorgarrangement aan te bieden aan iedere leerling die zich bij dat schoolbestuur aanmeldt. De Minister heeft daarna een herziene nota (september 2006) geschreven. In deze nota is overeenstemming bereikt over passend onderwijs als wettelijke resultaatverplichting van schoolbesturen. In de nota stond dat het passend onderwijs zou moeten worden voorbereid en in 2011 in werking zou moeten zijn getreden. De minister heeft nu een pas op de plaats afgekondigd. Er bleek vooral veel geld in de bestuurlijke werkvormen te gaan zitten. De leerkracht (en leerling) en de ouders werden niet in het overleg naar goed passend onderwijs meegenomen.

Passend onderwijs dient hier niet verward te worden met inclusief onderwijs. Bij passend onderwijs bestaat er nog steeds speciaal onderwijs naast het gewone onderwijs. Kinderen die dusdanige speciale onderwijsbehoeften hebben die de 'gewone' school niet kan bieden, omdat bijvoorbeeld het gebouw niet genoeg is aangepast of omdat men de kennis niet in huis heeft, zullen dan toch nog een plek krijgen binnen het speciaal onderwijs. Bij inclusief onderwijs gaat elk kind, met welke stoornis of handicap dan ook, naar de school in zijn woonomgeving. De school heeft dan de plicht om de zorg te bieden die het kind nodig heeft. Op deze wijze probeert men binnen het onderwijs te bewerkstelligen wat men in de maatschappij graag terug ziet. Tolerantie, verantwoordelijkheid voor elkaar, respect voor verschillen. Zo leert men kinderen dat niemand in principe wordt buitengesloten.

In Nederland heeft men gekozen voor Passend onderwijs en niet voor inclusief onderwijs.

Benaderen van optimaal passend onderwijs

Een Montessorischool of basisschool is geen speciaal onderwijs school. Toch zullen deze scholen steeds meer passend onderwijs moeten gaan leveren. Steeds meer toegespitst op de onderwijsbehoeften van elke leerling. Zijn die professionals daartoe in staat?

De leerkracht moet samen met bijvoorbeeld een zorg adviesteam bij leerlingen met specifieke behoeften in staat zijn die onderwijsbehoeften te bepalen, om tot een juist onderwijsarrangement te komen voor de betreffende leerling.

Ontwikkelings- en onderwijskansen vervat in onderwijsbehoeften is een spanningsveld van factoren waarin een balans moet worden gezocht tussen de verwachtingen die de samenleving heeft van de ontwikkeling van leerlingen en die zijn neergelegd in eindkwalificaties voor basisonderwijs en de intellectuele competenties, leerpotenties, affiniteiten, leerstijlen, emotionele ervaringen, fysieke situaties, omgevingsomstandigheden etc. van de leerlingen. (van Kant en van Stralen, 2009)

Als leerkracht moet je het stramien denken durven loslaten: Taal, rekenen en lezen moet toch gebeuren. Wellicht durven Montessori leerkrachten daar flexibeler mee om te gaan dan de 'klassikale' leerkracht. De Montessori leerkrachten laten leerlingen een 'gevoelige periode' (Montessori, 1951) van een aantal weken hoofdzakelijk met bijvoorbeeld rekenen bezig zijn, omdat de leerling daar op dat moment behoefte aan heeft. Of als het kind liever op de grond zit en beweeglijk is, kan het gewoon daar zijn werk doen. Ze hebben dan ook drie jaar de tijd om te streven naar de einddoelen. De groepen zijn immers heterogeen gevormd.

Het interdependente denken (van Kant en van Stralen, 2009) moet worden ontwikkeld. Dit is vooral voor de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (van Doorn & Stavenga, 2001) van belang, dus ook voor de leerlingen met autisme. Deze interdependente denkers kunnen op metaniveau de diversiteit van factoren die voor onderwijsbehoeften van belang zijn bij elkaar brengen en hier op creatieve wijze mee om gaan. Waar nodig hebben zij de durf om in het belang van deze speciale leerling grensoverschrijdend bezig te zijn.

2.5. Normale begaafdheid en ASS binnen de onderwijscontext

De professional (Ponte, 2003) zal de leerling met autisme moeten 'zien'. Hoe eerder in zijn schoolloopbaan het kind opgemerkt wordt in zijn speciale behoeften hoe beter. Leerlingen met een ASS worden niet of te laat gesignaleerd in het reguliere onderwijs. (van Doorn & Stavenga, 2001). Meestal wordt er pas onderzocht als er veel problemen zijn ontstaan en ouders en kind al narisigheid hebben ondervonden.

Op de Montessorischool Maassluis is duidelijk dat kinderen met autisme en een normale tot hoge begaafdheid in de groepen 1 t/m 3 nog kunnen compenseren. Er zijn gedragingen die opvallend zijn, maar ze zijn nog hanteerbaar voor de leerkracht en het kind. Leerkrachten die van nature zeer veel structuur bieden en, zolang kinderen nog niet kunnen lezen veel visualiseren, zijn een veilige haven voor een leerling met een ASS. Ouders en leerkracht zijn daar dan al wel over in gesprek. Maar zien ouders de noodzaak van onderzoek nog niet en dringt de leerkracht er niet op aan. In de middenbouw wordt er steeds meer verlangd van de vaardigheden van kinderen. In groep drie worden ze nog veel aan het handje genomen. Dan functioneert het kind. Maar steeds vaker komen er momenten waarop het kind frustratiegedrag gaat vertonen; boos wordt, gilt, schrikt of slaat of wegloupt.

Vroegtijdige signalering is essentieel. Wat kun je als leerkracht al zien bij de hele jonge leerling? Welke signalen zijn er dan voor leerkrachten bij jonge kinderen v.a. vier jaar al te zien?

Iemand met een ASS heeft een 'pervasieve ontwikkelingsstoornis'. Wat inhoudt dat de stoornis invloed heeft op alle ontwikkelingsgebieden, het hele menselijk functioneren.

In het onderwijs zou men drie classificaties (van de vijf) binnen de pervasieve ontwikkelingsstoornissen moeten (her)kennen. (van Doorn & Stavenga, 2001)

Oudervereniging Balans stelde voor drie soorten pervasieve ontwikkelingsstoornissen lijsten op met kenmerken. Prof Steyaert (2009) geeft aan dat binnen de autismespectrumstoornissen de autistische stoornis, Asperger en MCDD valt.

Kinderen met een normale begaafdheid en een autisme-spectrum stoornis krijgen pas veel later herkenbare problemen. (Vermeulen, 1999)

Vaak hebben ouders dan wel intuïtief een gevoel dat er iets bijzonders is aan hun kind, maar kunnen er geen vinger op leggen. Wanneer het kind dan op de basisschool komt, blijken de bijzondere gedragingen op school ook gezien te worden en gaan ouders en scholen met elkaar in gesprek. Het landelijk gemiddelde voor het eerste vermoeden van autisme ligt op een leeftijd van 5,3 jaar (NVA). De gemiddelde leeftijd van diagnosestelling was 7 jaar. Basisscholen in Maassluis zijn wat dat betreft niet representatief voor dit onderzoek.

Blijft het probleem dat leerkrachten deze leerlingen vroegtijdig zouden moeten kunnen herkennen. Wat zijn dan de kenmerken die kunnen duiden op een stoornis in het autistisch spectrum? Er is een lijst opgesteld (de Wilde, 2003), op drie vlakken zou uitval te zien moeten zijn.

Kinderen met een goede intelligentie kunnen professionals op een verkeerd spoor zetten. Met hun intelligentie compenseren normaal begaafde mensen met autisme hun armoede aan sociaal verstand en sociale intuïtie en camoufleren hun tekorten. (Vermeulen, 1999) Dit is uiteraard geen opzet maar een manier om te overleven, het zijn 'coping' strategieën. (Segar, 2007, Sainsbury, 2006, Holliday-Willey, 2009)

Hierdoor worden atypische mensen vaak misleid. (Vermeulen, 1999) Door hun intelligentie wekken ze de indruk beter te functioneren dan anderen met een ASS. Maar is dat wel zo?

Het kan zijn dat het kind al een heel arsenaal aan excuses/argumenten heeft om situaties te ontlopen of tekorten te verhullen: te moe, te saai, geen interesse, te donker, te laat, iemand anders zei dat het niet hoefde.

De tekorten laten zich zien op andere domeinen dan het lezen, rekenen en schrijven. (Vermeulen, 1999, Segar, 2007, Sainsbury, 2006):

1. **sociale vaardigheden:** ze zijn sociaal actief maar wel naïef
2. **communicatie:** ze praten beter dan ze communiceren, er is geen wederzijdsheid
3. **zelfredzaamheid:** ze kunnen wel een boodschap doen, maar een bed opmaken, sla wassen lukt dan ineens weer niet.

Hier zal de professional kennis moeten hebben van de onderwijsbehoeften (van Doorn & Stavenga, 2001) van de begaafde leerling met een ASS. Aanpassen en afstemmen op de begaafde leerling met een ASS is hier van belang

Afstemmen

Van belang is dat signalen die nog niet gediagnosticeerde kinderen met ASS worden opgevangen. Maar wat daarna?

Het lijkt in elk geval noodzakelijk om in te spelen op de behoefte van het kind. Ook al is er nog geen diagnose, het kan goed zijn om het kind te benaderen alsof het al gediagnosticeerd zou zijn. De visualisaties, dagplanning, op andere wijze voorspelbaarheid en structuur bieden. Wanneer de leerkracht dan bemerkt dat deze inspanningen al meer rust brengen bij het kind, dan is dit ook een signaal. Van Doorn & Stavenga (2001) hebben een lijst opgenomen die leerkrachten kunnen gebruiken om een goede afstemming op deze kinderen te hebben. Afhankelijk van het gedrag van het kind en de leeftijd van de groep zal ook de omgeving begrip moeten gaan krijgen, meer afstemmen op. De ouders zullen ook thuis de signalen en veranderingen bij het kind opmerken. De leerkracht zal in gesprek moeten gaan met de ouders hierover. Stap voor stap moet duidelijk worden of het in het belang is van het kind om een diagnose te laten stellen. Voorop staat het kind en zijn ontwikkeling op alle gebieden.

Hier zit nog een ander probleem. De leerkracht die goed signaleert, de behoeftes van het kind juist interpreteert en daar op in speelt in zijn pedagogisch handelen en didactiek, kan juist een probleem krijgen op weg naar de diagnosestelling of aanvraag van leerling gebonden financiering. Wanneer het een (hoog) begaafd kind betreft met een (vermoeden) van een ASS kan het zijn dat het kind prima functioneert in deze voorspelbare setting. Kijk maar eens hoe normaal hij doet.

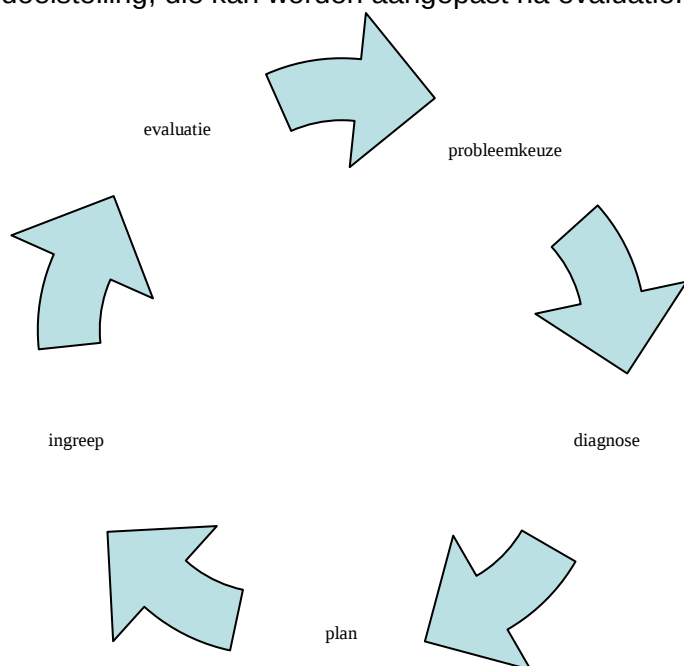
De ene autist vertelt de ander: "In sommige situaties heb ik autisme, in andere - zoals hier - niet. Heb jij dat ook?" (Vermeulen, 1999)

Gelukkig hebben kinderen met een ASS in de basisschoolleeftijd nog een beperkte leefwereld. (Schrurs, 2009) Als ouders en de leerkracht op school het kind 'begrijpen' (Vermeulen, 2006) is er voor het kind een leefbare situatie. Maar naar gelang het kind ouder wordt, de wereld groter wordt, komt het steeds meer in aanraking met mensen die niet kunnen afstemmen op de noden van dit kind met een ASS. De mogelijkheid is groot dat er dan weer nieuwe problemen ontstaan. Het wordt dan wel moeilijker iedereen uit de veel grotere leefwereld te laten afstemmen op de (dan) puber/jongere met ASS.

2.6. Planmatig werken

Om te weten of men binnen school werkelijk tegemoet komt aan de onderwijsbehoefte van elke leerling is het van belang om planmatig te werken. Professionals stellen handelingsplannen op en deze zullen voortdurend moeten worden getoetst en aangepast. Dit is de ervaring van professionals op school. Dit geldt speciaal voor leerlingen die speciale zorg behoeven. Planmatig werken is een permanent proces van reflecteren, evalueren en positioneren. (van Kooten en Petegem, 2005) Men kan ook de regulatieve cyclus van Strien (Schoorl, 2000) gebruiken

Het is gericht op concreet handelen, concreet bezig zijn. De professionals hebben een voorlopige doelstelling, die kan worden aangepast na evaluatie.



Planmatig werken wordt verdeeld in 5 fasen:

1. Problemen signaleren: verzamelen en registreren van gegevens
2. Problemen analyseren
3. Oplossingen voorbereiden: het vertalen van de gegevens uit de analyse naar dagelijks bezig zijn.
4. Uitvoeren: het uitvoeren van wat wordt afgesproken.
5. Evaluatie: het evalueren en opnieuw verzamelen van gegevens.

Door planmatig te werken is er door evaluatie steeds duidelijk of er voldaan wordt aan de (onderwijs)behoefte van de leerling. Daarvoor moet de leerkracht wel gesignaleerd hebben dat het hij te maken heeft met een kind met speciale onderwijsbehoeften in het geval van een leerling met ASS. Wordt daar op scholen genoeg aandacht aan besteed? Is er genoeg kennis om deze leerlingen te herkennen? Wat voor een aanbod is er wanneer de leerling is herkend? In de hierna volgende hoofdstukken wordt een poging gedaan deze vragen te beantwoorden.

3. Opzet en uitvoering van het onderzoek.

De methodologie van dit onderzoek is een kwalitatieve casestudy met een inventariserend karakter. Bij de gegevens verzameling is er gekozen voor triangulatie, om een eenzijdig beeld te voorkomen. Als onderzoeksmethode heb ik er voor gekozen professionals van het Montessori onderwijs, het basisonderwijs en het Speciaal Basis Onderwijs door middel van een vragenlijst te interviewen. (Baarda, de Goede en Teunissen, 2001, p. 95-97).

Ik wil door middel van observatie en een gestructureerd interview (Baarda, de Goede en Teunissen, 2001) aan de hand van een vragenlijst bij de scholen te werk gaan.

Er zijn open vragen en gesloten vragen. De gesloten vragen geven duidelijk vergelijkings materiaal tussen de scholen en de open vragen kunnen kwalitatieve informatie verschaffen. De vragenlijst is van te voren uitgetoetst op de Montessorischool Maassluis.

De keuze van de te interviewen scholen is tot stand gekomen door de wil tot medewerking aan dit onderzoek. In de volgende alinea wordt dit uiteen gezet.

3.1. Onderzoeksgroep

In de aanloop van het onderzoek heb ik op een intern begeleiders bijeenkomst, georganiseerd door WSNS, een korte inventarisatie gehouden. Ik moest te weten komen welke scholen leerlingen met een ASS hebben en of men bereid was om deel te nemen aan mijn onderzoek. Daarom heb ik eerst een korte vragenlijst aan alle intern begeleiders gegeven. (zie bijlage 1) De scholen die aangeven gediagnosticeerde leerlingen te hebben, zijn interessant voor mijn onderzoek. De scholen die zeggen dat ze geen leerlingen hebben met een diagnose ASS zijn eigenlijk ook interessant voor mijn onderzoek. Het hangt daarom van de bereidheid van medewerking af hoe ik mijn vragen zal stellen. Immers alle scholen zouden voorbereid moeten zijn op deze leerlingen i.v.m. Passend Onderwijs.

Op deze wijze kon ik bij alle 10 basisscholen in Maassluis inventariseren:

- hoeveel leerlingen met autisme ze hebben in welke groepen.
- bij hoeveel leerlingen zij een vermoeden hadden, maar geen diagnose.
- of er voor deze leerlingen een 'rugzakje' (leerling gebonden financiering) aanwezig was.
- wanneer de intern begeleider bereikbaar was en hoe.

De scholen:

1. Kardinaal Alfrink school (KAS)
2. Spectrum
3. Montessorischool
4. Ichtus
5. Prinses Christina school
6. Westhoek
7. Regenboog
8. De Dijck
9. De Groene Hoek
10. De Parasol (SBO)

Door middel van deze eerste inventarisatie zou duidelijk moeten worden waar men denkt dat de leerlingen met autisme zitten (zie tabel 1 hoofdstuk 1). Om een goed beeld te krijgen van het Passend Onderwijs aan deze leerlingen binnen Maassluis wil ik in elk geval de SBO school De Parasol bezoeken en interviewen. Ook het Montessorionderwijs is kandidaat. Ten eerste omdat ik daar zelf werkzaam ben en ten tweede om een vergelijking te kunnen maken tussen individueel gericht onderwijs en klassikaal onderwijs. Daarnaast wil ik ten minste twee klassikale scholen bezoeken.

Mijn rol zou als subjectief geïnterpreteerd kunnen worden door de lezer, omdat ik zelf in het Montessori onderwijs werkzaam ben. Aan de andere kant is het Montessori onderwijs wellicht

niet gecharmeerd mocht uit het onderzoek naar voren komen dat ze bij uitstek geschikt zijn voor leerlingen met ASS.

Om de subjectiviteit van mijn eigen betrokkenheid op de Montessorischool in Maassluis ethisch te verantwoorden, heb ik besloten ook een andere Montessorischool te betrekken in het onderzoek. Dit waarborgt tevens de triangulatie. Het verbetert ook de interne en externe geldigheid van dit onderzoek, zoals in de volgende alinea omschreven wordt. (Baarda, de Goede en Teunissen, 2001)

Het onderzoek is gedaan in de gemeente Maassluis. 6 van de 10 scholen zijn in dit onderzoek verwerkt. De geldigheid van dit onderzoek is te verdelen in (Baarda, de Goede en Teunissen, 2001):

- Interne geldigheid
- Externe geldigheid
- Instrumentele of dataverzamelingsgeldigheid

De interne geldigheid is gewaarborgd doordat er uiteindelijk 6 scholen bereid waren deel te nemen aan het onderzoek. Daarbij hebben de drie verschillende soorten onderwijs hier hun plaats in. Bij elke school werden dezelfde vragen gesteld. De vragen worden steeds door mijzelf gesteld en verduidelijkt op dezelfde manier waar nodig.

De externe geldigheid laat zich zien in de triangulatie, 3 verschillende onderwijsstromingen, die in elk vergelijkbare gemeente van toepassing zou kunnen zijn.

De dataverzamelingsgeldigheid laat zich zien in de gestructureerde interview en observaties. De reguliere scholen kwamen niet allemaal overeen met hun antwoorden. Derhalve moet geconcludeerd worden dat de dataverzamelingsgeldigheid niet aanwezig is.

De vragenlijsten zijn discreet behandeld. De volledig uitgeschreven interviews zijn daarom niet opgenomen in de bijlagen. Ik heb geprobeerd de resultaten zo anoniem mogelijk weer te geven. Bij het interview is duidelijk gemaakt dat ik de informatie gebruik voor mijn praktijkonderzoek. De professionals die er om gevraagd hebben, zullen inzage krijgen in dit verslag.

3.2. Vragenlijst voor gestructureerd interview

De vragenlijst bestaat uit 40 vragen.

De vragen zijn onderverdeeld in drie delen die gaan over de afstemming op de leerling met een ASS, afstemming binnen het team, de professionals onderling en afstemming met buitenschoolse instanties en/of ouders. Een aantal vragen zijn afgeleid uit het artikel van van Doorn en Stavenga (2001) en een aantal vragen zijn door mijzelf opgesteld.

	Gesloten vragen	Gesloten vragen met toelichting.	Open vragen	totaal
Afstemming op de leerling met een ASS	10	6	2	18
Interne afstemming	9	5	7	21
Externe afstemming	2	4	5	11

De gesloten vragen, die bij een 'ja' antwoord om uitleg vragen, noem ik de gesloten vragen met toelichting. Omdat ik zelf de vragen stel, structureer ik het interview, kan ik onduidelijke vragen verduidelijken en nog andere opmerkingen die relevant zijn voor mijn onderzoek noteren. De open vragen geven meer kwalitatieve informatie. Hier is ruimte voor opmerkingen van de te interviewen professionals die meer informatie kunnen geven over de specifieke situatie op de betreffende school.

Bij het observeren gaat het mij om de antwoorden die mensen geven om de vragen uit mijn interview kracht bij te zetten, doordat ik het ook daadwerkelijk onder ogen krijg. Bijvoorbeeld: Hoe visualiseert men voor de leerling met autisme de dagplanning? Hoe gaat de leerling daar mee om? Het betreft hier een gestructureerde vorm van observeren. (Baarda, de Goede en Teunissen, 2001)

4. Resultaten van het onderzoek

Mijn onderzoeksvraag was:

Wat zet het speciaal basisonderwijs, het basisonderwijs en het Montessori onderwijs in Maassluis in om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme in het kader van passend onderwijs?

Het onderzoek heeft veel data opgeleverd.. Niet alle ja/nee vragen konden met een volmondig ja of nee worden beantwoord. Het interview duurde gemiddeld een uur. De opgeleverde data werd direct genoteerd in de vragenlijst door de interviewer. Een gesprek voeren en tegelijk data noteren is soms lastig. Het werden dan ook steekwoorden, die later uitgeschreven konden worden.

De vragen waren verdeeld in de afstemming op het kind met ASS, afstemming binnen het team en de externe afstemming. De resultaten zal ik dan ook in drie delen bespreken.

In bijlage 2 is de volledige vragenlijst terug te vinden met de daarbij behorende scores wanneer het ja/nee vragen betrof. De open vragen zijn uitgeschreven.

Vraag 5 bij de afstemming op het kind met ASS was eigenlijk overlappend. In vraag 1 t/m 4 kwam dit al naar voren.

Door het gebruik van de vragenlijst kwam een gesprek goed op gang. Soms dwaalden we af van de vragen, maar we keerden er altijd weer naar terug. Dan bleek dat ondertussen veel vragen waren beantwoord. Dit heb ik als positief ervaren. De vragenlijst werd niet rigide gehanteerd.

Voor de Montessorischolen zijn twee scholen geïnterviewd. De scores in percentages kunnen hier dan alleen maar 0 (beide nee), 50(één ja) of 100 (beide ja) zijn.

Voor de reguliere scholen zijn 4 scholen geïnterviewd. De scores kunnen hier zijn 0 (alle vier nee), 25 (één ja), 50 (twee ja), 75 (drie ja) of 100 (alle vier ja) zijn.

De SBO school in Maassluis kan alleen maar 0 (nee) of 100 (ja) scoren.

4.1. De afstemming op het kind met ASS:

Het blijkt dat bijna alle scholen wel begrijpen dat een dagplanning/dagritme er moet zijn. Hier wordt nog wel op verschillende manieren mee omgegaan. Er wordt niet echt gekeken of het afdoende is voor de leerling met ASS om een rij van lessen opgeschreven op het bord te hebben staan. Waar er een ambulant begeleider in het spel was werd er duidelijk beter gekeken naar de noden van het individu met ASS. Wat betreft de duidelijkheid omtrent ruimte, activiteit en persoon wordt op de montessorischolen als vanzelf structuur en inzicht geboden.

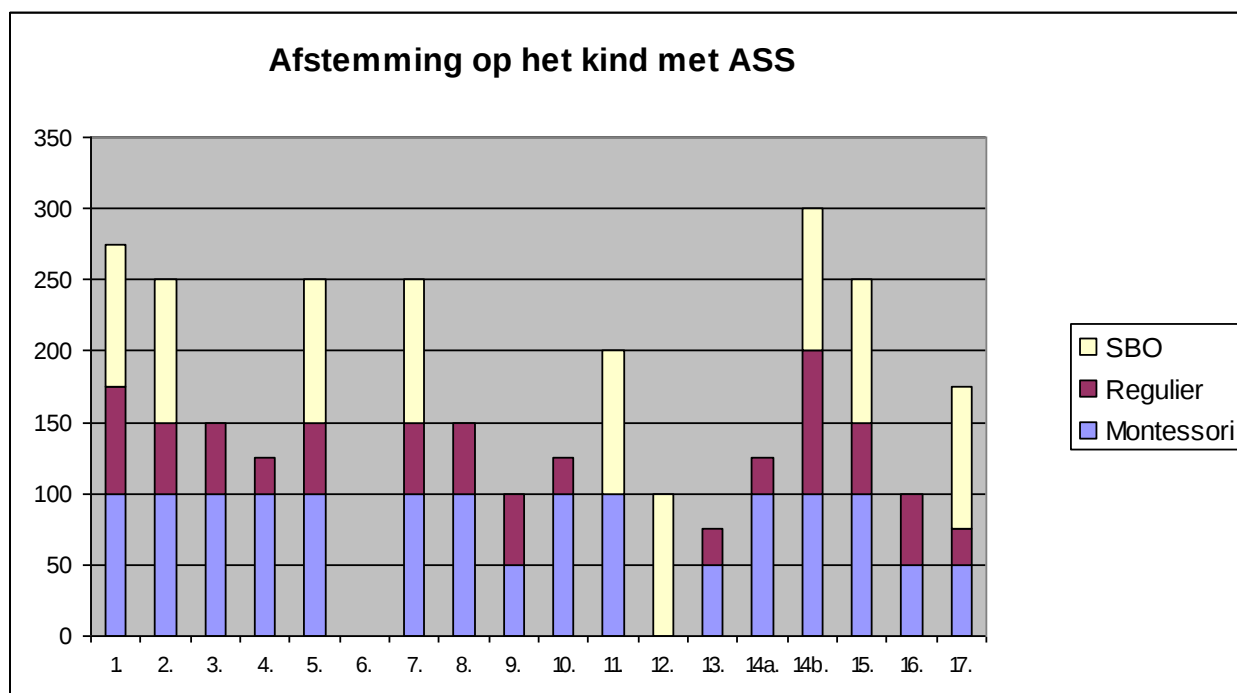
In het algemeen blijkt dat montessorischolen goed afstemmen op het kind met ASS. (zie afb. 1) Waar bij de 'gewone' scholen dat niet voor elke school geldt. De ene school is hier duidelijk meer op gericht dan de andere. Duidelijk wordt dat de geïnterviewde reguliere scholen in Maassluis significant lager scoren dan de twee montessorischolen wat betreft de afstemming op het kind met ASS. Het SBO heeft geen hele grote meerwaarde wat betreft de afstemming op het kind. Enkel de groeps grootte zou bij kunnen dragen aan het verminderen van de prikkelgevoeligheid van deze leerlingen. Hierover is echter geen specifieke vraag gesteld.

Ter verduidelijking een voorbeeld:

vraag 7 Worden klassikale instructies aangevuld met een individuele opstart?

Daarop antwoorden de Montessorischolen beiden met 'ja' (100%), de reguliere scholen 2 met 'ja' (50%) en het SBO met 'ja' (100%).

Vraag 6 is een open vraag en kan derhalve niet in percentages worden weergegeven.



x-as: nummers corresponderen met de vragen in de tabellen (bijlage 2)

y-as: weergave in procenten per schoolsoort

De lege vragen zijn open vragen, uitgeschreven in bijlage 2.

Afbeelding 1: grafische weergave afstemmen op het kind met ASS.

De onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS zijn niet voor iedereen duidelijk.

Opvallend was dat één school expliciet meldde dat de leerlingen met ASS bij hen op school geen behoefte hadden aan het aangeleerd krijgen van levensvaardigheden.

De afstemming op het kind met ASS gaat zover als er volgens de algemene richtlijnen bekend is. Wanneer er een ambulant begeleider betrokken is bij een leerling met ASS, is er duidelijk meer afstemming op de individuele leerling. Dit blijkt uit de mate van afstemming op de scholen die een ambulant begeleider voor hun kind(eren) met ASS hebben.

4.2. Interne afstemming

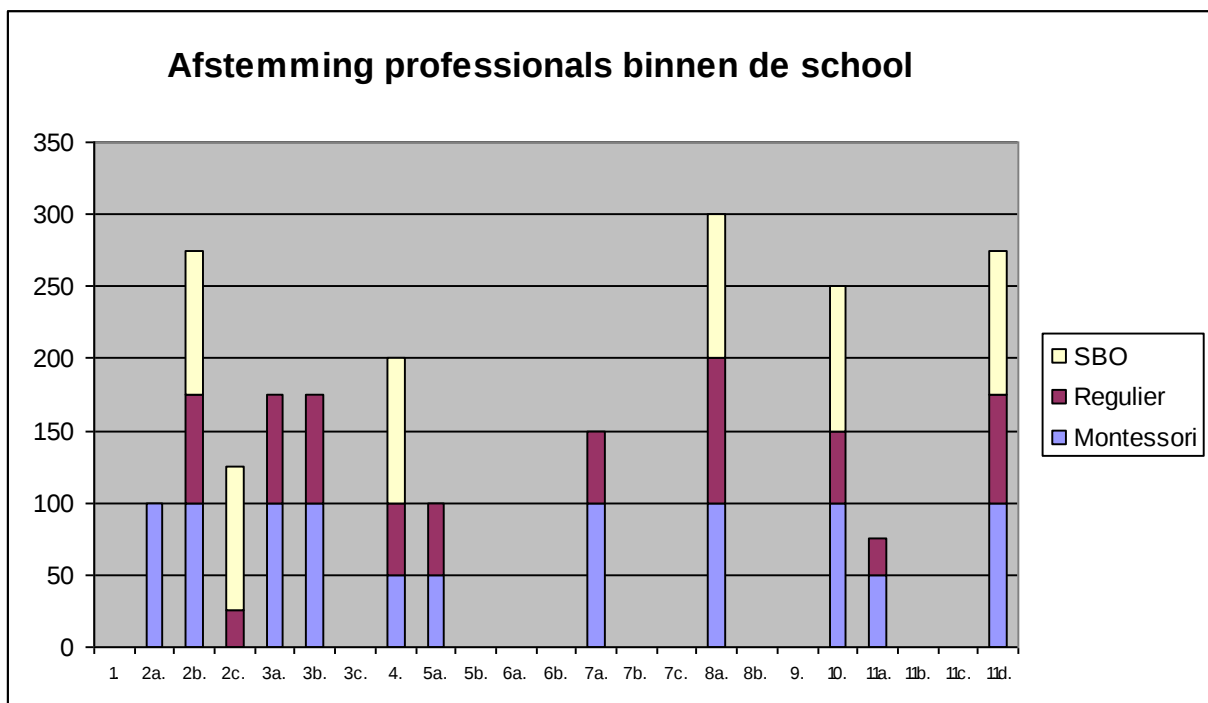
Het blijkt dat de intern begeleiders in het basisonderwijs, het Montessori onderwijs en het SBO vinden dat ze de kennis omtrent de leerlingen met ASS wel bezitten, dankzij gevolgde scholing. Ze zijn blij met de ambulante begeleiding die de leerkracht goede tools geeft en van informatie voorziet omtrent de noden van de betreffende leerlingen. De leerkrachten hebben (nog) niet de kennis die de intern begeleider heeft. De ene school heeft genoeg aan de warme overdracht en informatie literatuur rondom autisme. Één andere intern begeleider geeft aan dat er mondjesmaat informatie aanwezig is onder de teamleden, maar dat men ook niet echt open staat voor meer informatie of aanpassing. Het SBO geeft toe te weinig kennis te bezitten omtrent allerlei stoornissen, ook ASS.

Op bijna alle scholen wordt geprobeerd tijd en ruimte voor begeleiding beschikbaar te stellen, maar het is de wens dit nog verder uit te kunnen breiden om het leren te optimaliseren voor deze leerlingen met ASS. Twee reguliere scholen ervaren geen tekorten of gebrek. Het SBO sprak over de energie die het de leerkracht kost om de leerling met ASS zijn gedrag onder controle te houden.

Materialen, van laptop tot mandjes, worden door de meeste scholen aangeschaft. Één school kocht er ook een SOVA training voor in waar meer kinderen dan van konden profiteren.

Signaleren gebeurt bij een enkele school middels hun leerlingvolgsysteem. Andere scholen geven aan dat het vooral de leerkracht is die opvallend gedrag signaleert. Één school gebruikt sinds kort een signaleringsinstrument. Een andere school heeft een orthopedagoog in dienst die met vragenlijsten komt (het werd niet duidelijk welke vragenlijsten), maar dan is er al een signaal door de leerkracht afgegeven.

Planmatig werken is voor de meeste scholen dagelijkse gang van zaken. Op één school duidelijk niet. Hier was ook duidelijk dat het team en de intern begeleider niet tot overeenstemming konden komen wat betreft de benadering van leerlingen met ASS. Een andere school gaf aan dit alleen te doen als er een rugzak aangevraagd moest worden. Het SBO werkt met Ontwikkel Perspectief Plannen voor alle leerlingen.



x-as: nummers corresponderen met de vragen in de tabellen (bijlage 2)

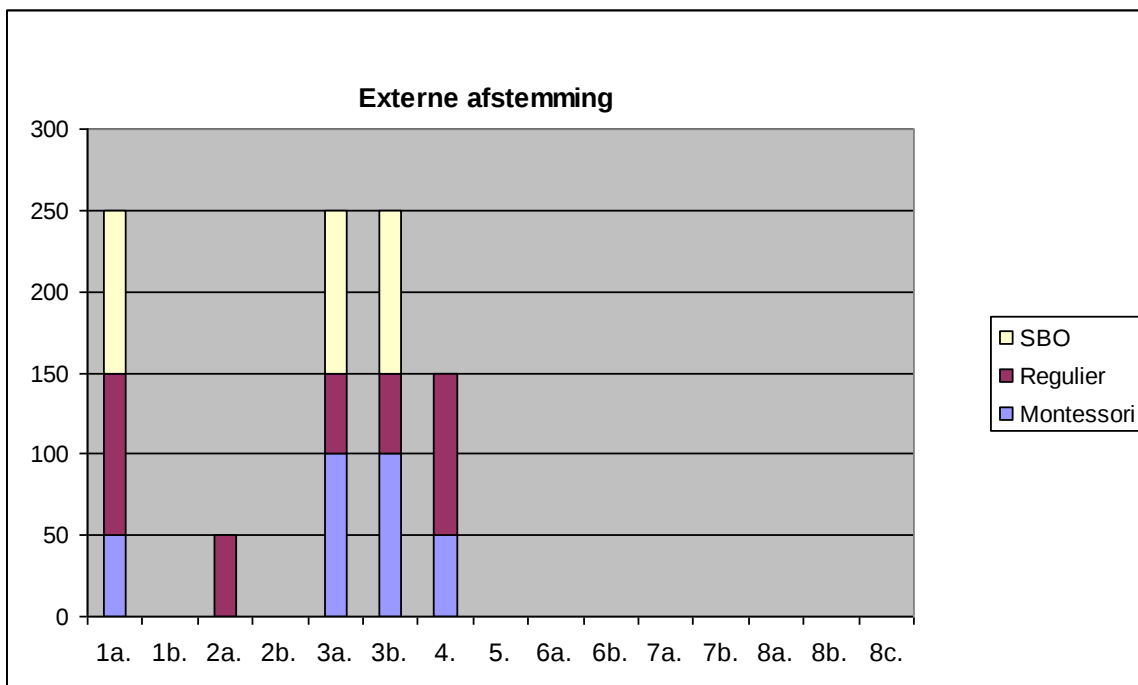
y-as: weergave in procenten per schoolsoort

De lege vragen zijn open vragen, uitgeschreven in bijlage 2.

Afbeelding 2: grafische weergave afstemming professionals binnen de school.

Wat betreft de interne afstemming verschillen Montessori basisscholen in dit onderzoek van reguliere basisscholen of het SBO in Maassluis.

4.3. Externe afstemming



x-as: nummers corresponderen met de vragen in de tabellen (bijlage 2)

y-as: weergave in procenten per schoolsoort

De lege vragen zijn open vragen, uitgeschreven in bijlage 2.

Afbeelding 3: grafische weergave externe afstemming.

De ouders mogen altijd langskomen bij de intern begeleider om te komen praten over hun kind. De open houding die scholen hebben ten aanzien van deze ouders wordt genoemd. De samenwerking verloopt prima, als de ouders er hetzelfde over denken als de school. De intern begeleiders geven aan dat wanneer ouders zelf niet denken dat er wellicht sprake is van een stoornis binnen het autistisch spectrum (ook na diagnose) er geen goede samenwerking op gang komt.

Met andere scholen wordt niet, ook niet die van het REC verband of het SBO, samengewerkt.

4.4. Terugblik op de onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag was:

Wat zet het speciaal basisonderwijs, het basisonderwijs en het Montessori onderwijs in Maassluis in om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme in het kader van passend onderwijs?

Terugkijkend naar de onderzoeksvraag kunnen de resultaten onderverdeeld worden in afstemming op deze leerlingen en hun ouders vanuit drie invalshoeken:

1. Middelen die momenteel worden ingezet?

Scholen verschillen hierin (zie resultaten onderzoek) maar de middelen die aanwezig zijn momenteel:

- dagplanning op het bord geschreven
- dagplanning op een lijstje aan de muur in de buurt van het kind
- dagplanning (met pictogrammen) op de tafel van het kind bevestigd
- spellen ter bevordering van sociaal contact: babbelspel, kwaliteitspel, doe-denk-stop spel en coole kikkerspel.
- sova training
- laptop
- study buddy
- mandjes en bakjes
- time timer
- time out (plek)

2. Welke mensen worden er momenteel ingezet?

- (met name) de leerkracht
- (in mindere mate) ouders
- onderwijsassistent
- remedial teacher
- ambulant begeleider
- orthopedagoog
- sovatrainer

3. Wat zou er volgens de professionals nog verbeterd kunnen worden?

Met name het gebrek aan handen in de klas wordt genoemd. Dat houdt in meer geld voor personeel ter ondersteuning van de leerkracht. Daarnaast zou men meer ruimte in de school/klas willen hebben om deze leerlingen een prikkelarme plek te kunnen bieden of een time out plek.

Enkele scholen noemen ook het gebrek aan onderzoeksmogelijkheden na signalering, de wachtlijsten.

Dit hoofdstuk was bedoeld om de resultaten zo feitelijk mogelijk weer te geven. In hoofdstuk 5 zal ik de deelvragen verder bespreken en mijn conclusies er aan verbinden.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen.

In hoofdstuk 1.1. heb ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen uiteen gezet. In dit hoofdstuk zet ik uiteen welke antwoorden zijn gevonden en welke niet. Voor alle conclusies geldt dat het de uitkomsten zijn van een praktijkonderzoek bij 4 reguliere scholen, 1 Montessorischool en 1 SBO school in Maassluis en 1 Montessorischool in Monster. Aangenomen mag worden dat dit onderzoek representatief zou kunnen zijn in een andere vergelijkbare gemeenten met deze soorten onderwijs.

De **afstemming op het kind met ASS** gaat zover als er volgens de algemene richtlijnen bekend is. Daarmee bedoel ik dat men begrijpt dat leerlingen met ASS veel structuur nodig hebben en een planning voor de dag. (van Doorn & Stavenga, 2001) De onderwijsbehoeften van leerlingen met ASS worden nog niet genoeg onderkend blijkt uit dit onderzoek (Hoofdstuk 4.1.). De vraag wat leerkrachten precies doen in de klas met hun leerlingen met ASS is daarmee beantwoord. Wanneer er een ambulant begeleider betrokken is bij een leerling met ASS, is er duidelijk meer afstemming op deze leerling. Hieruit concludeer ik dat kennis rond ASS duidelijk meer afstemming oplevert. (Peeters, 1994)

Over het algemeen denkt de intern begeleider genoeg kennis in huis te hebben rondom autisme. Dit is echter niet altijd even zichtbaar in de uitvoering rondom de afstemming op het individu met autisme. Uit dit onderzoek blijkt immers dat de afstemming op de leerling met ASS nog te wensen over laat. Opvallend is dat de afstemming in het SBO niet significant verschilt van andere scholen, dit had ik wel gehoopt. Het SBO is kritisch en reflecteert op het tekort aan kennis over specifieke stoornissen.

Er wordt aan het aanleren van levensvaardigheden gedacht middels de spellen en training op vlak van sociaal emotionele ontwikkeling en sociale vaardigheden. De praktische levensvaardigheden, zoals het doen van een boodschap of een telefoongesprek voeren bijvoorbeeld is nog niet aan de orde.

De hulp die leerlingen geboden wordt gedurende de schooldag is in kaart gebracht. Het is echter nog niet Passend genoeg is de conclusie. Het ontbreekt aan kennis en faciliteiten. Men doet wat men kan op dit moment.

Het Montessori onderwijs lijkt goed op weg om Passend onderwijs te leveren in de afstemming op de leerling met ASS. (Steffels, 2009) Bij Passend onderwijs is immers de vraag hoe ga je om met verschillen? Het Montessori onderwijs heeft dit als uitgangspunt: 'Kijken naar het kind' en 'omgaan met verschillen'. De leerkracht in het Montessori onderwijs weet dat de voorbereide omgeving (Montessori, 1951) heel belangrijk is; de krachtige leeromgeving. Als de leerkracht dan goed observeert kan hij aansluiten bij het kind en dus ook het kind met ASS. Echter hoort bij de voorbereide omgeving ook het hebben van kennis rondom problemen die kinderen kunnen hebben.

De **interne afstemming** laat hiaten zien. Of de leerlingen met ASS worden gesignaleerd is afhankelijk van de leerkracht en zijn (extra) kennis. Er wordt opvallend weinig gebruik gemaakt van signaleringsinstrumenten. (Wilde, 2003) Dat kan dan ook de reden zijn dat er op sommige scholen geen gediagnosticeerde leerlingen of leerlingen met een vermoeden van ASS zijn volgens de ondervraagden. (tabel 1, p 7)

De hulp die leerkrachten geboden wordt bij de begeleiding van de leerlingen met ASS is erg afhankelijk van de faciliteiten die een school heeft. Het onderzoek laat zien dat de ambulant begeleider vaak de meest gerichte begeleiding kan geven, dus echt passend voor de betreffende leerling met ASS. Dan moet er wel sprake zijn van 'rugzak' financiering. In zo'n geval handelt men ook planmatig. Als er geen sprake is van een rugzakje is de mate van passend onderwijzen en de begeleiding afhankelijk van de kennis en de intuïtie van de leerkracht. Dan is planmatig handelen ook niet meer vanzelfsprekend, maar afhankelijk van de inrichting van de zorg binnen de school.

Wat de **externe afstemming** betreft valt op dat maar weinig scholen ouders als 'partners' in onderwijs en opvoeding zien. (Mesibov et al, 2006) Op twee scholen wordt er gezamenlijk een handelingsplan opgesteld. Daarnaast is er geen sprake van samen scholing volgen of samen met ouders andere werknemers of andere ouders informeren. Geen van de onderzochte scholen

werkt dusdanig samen met de ouders, dat er sprake is van een doorlopende lijn in aanpak (thuis en op school) wat betreft verduidelijking bijvoorbeeld. Het SBO geeft aan dat zij wel veel spreken met ouders over thuis en school. Echter professionele specifieke begeleiding is er niet. Men mag zich echter de vraag stellen of het de taak is van de leerkracht om deze doorlopende lijn op te zetten. Een leerkracht is daar in principe niet voor opgeleid en daarnaast heeft hij de faciliteiten niet om veel tijd te steken in deze lijn. Hij kan het echter wel bespreekbaar maken. Het is misschien meer een taak voor de 'levensloopbegeleider'. (Gezondheidsraad, 2009)
Alle scholen ervaren een tekort aan hulp die ze kunnen bieden, meer handen in de klas!

Hoe de professionals van verschillende schoolsoorten over elkaar denken is bijzonder. Duidelijk werd mij in de gesprekken dat diegenen die wel eens bij elkaar hadden gekeken op school daar een bepaalde kijk op hadden. Andere intern begeleiders konden maar moeilijk verschillen of overeenkomsten benoemen. Maar na wat bedenktijd kwamen er dan toch heel verschillende inzichten uit. (zie bijlage 2 laatste twee vragen bij externe afstemming)

Wat niet uit dit onderzoek naar voren komt is de invloed van een leerling met ASS op de rest van de groep. Daar zijn geen vragen over gesteld aan de intern begeleiders of leerkrachten, noch aan de kinderen zelf. Krijgen de andere leerlingen in de groep nog wel de aandacht die zij verdienen gedurende de dag, wanneer de leerkracht voortdurend alert moet zijn op de leerling met ASS? Het SBO gaf aan dat het erg veel energie kost om de leerling met ASS binnen de klas te begeleiden.

Hoe kan er van Passend Onderwijs worden gesproken als er nog tussen geen enkele school binnen Maassluis samenwerking of kennisuitwisseling is ten aanzien van leerlingen met speciale behoeften? Wellicht dat er op bestuurlijk niveau al over gesproken is. De intern begeleiders weten nog niet van zulke samenwerkingsverbanden. Dat vind ik op zijn minst opvallend gezien het feit dat Passend Onderwijs in 2011 van start zou moeten gaan.
Het hokjesdenken is hier ook een remmende factor. De Montessorischool is een éénpitter in Maassluis. Ons bestuur is landelijk. Als autismespecialist is het dan ondoenlijk om bijvoorbeeld voor dit landelijk bestuur alle scholen te bedienen met deze specifieke kennis. Daarom zou het in Maassluis anders moeten. De besturen zouden in een samenwerking specialisten kunnen stimuleren en daarnaast uitwisselen. Dan kan de autismespecialist scholen van Maassluis bedienen met zijn kennis en een dyslexiespecialist van een andere school kan dat dan ook weer doen voor andere scholen in Maassluis. Zo ontstaat er wellicht een specialistisch (Master)team in Maassluis, waar bijvoorbeeld de autismespecialist veel kan betekenen voor de leerlingen met ASS in Maassluis. Het lijkt een kostenbesparend plan. Kosten van begeleiders uit een REC, CED, WSNS of andere praktijken liggen vele malen hoger dan het loon van de gespecialiseerde leerkracht. Misschien is men ook bang overbodig te worden, werk te verliezen. Het WSNS heeft in overleg met directies en besturen al laten weten dit niet te stimuleren.

Omdat ik mijn hypothese positief heb opgesteld moet ik nu zeggen dat de hypothese niet juist was. Op de onderzochte scholen in Maassluis worden nog niet alle leerlingen met ASS herkend. Dit concludeer ik uit het feit dat er op sommige scholen geen leerlingen met diagnose zijn, of vermoedens van, terwijl het prevalentiecijfer (Gezondheidsraad, 2009) veel hoger ligt. Men vindt over het algemeen dat er genoeg kennis in huis is, echter in de uitvoering, de afstemming, is dit niet goed genoeg terug te zien over het algemeen. De onderzochte Montessorischolen benaderen een goede afstemming op de leerling met ASS nog het meest. Er wordt nog veel aanpassing verlangd op sommige scholen van de leerling met ASS. De titel van dit onderzoek lijkt dan ook een waarheid te worden. De leerling met ASS zou zich af moeten vragen: pASS ik wel in deze school? Terwijl het zou moeten zijn dat het onderwijs en de begeleiding aan de leerling pASSend wordt gemaakt.

Dit onderzoeksverslag zal ik onder de aandacht brengen bij het WSNS, bij de Montessorischolen en binnen de gemeente Maassluis (de wethouder).

6. Nawoord, reflectie en evaluatie

Werkend in het onderwijs denk ik bijna dagelijks: kan dat nou niet beter?

Echter ik werk op één school en weet eigenlijk niet hoe en of het anders kan. Daarom was dit masteronderzoek een uitgelezen kans om eens te kijken of het gras bij de burens groener was of juist niet. In eerste instantie denken mijn collega's dat we het wel goed doen met onze autistische leerlingen. Maar ik vroeg mij dat af. Als ik een opleiding van twee jaar doe en nog het gevoel heb dat er over autisme nog veel meer te leren valt, hoe kunnen mijn collega's dan denken dat ze het wel weten? Het feit dat die leerling met autisme die ze nu in de klas hebben het wel aardig lijkt te doen, wil nog niet zeggen dat hij daarmee alles wel weet over autisme. Heeft de betreffende leerling genoeg handvatten in handen om in de toekomst het maatschappelijk leven aan te kunnen? Of kijk wat dichterbij: het leven op de middelbare school? Thuis?

Nadat ik van bijna alle scholen in Maassluis in kaart had hoeveel leerlingen zij hebben en hoeveel leerlingen met (een vermoeden van) ASS, kon ik aan de slag met mijn interview. Het bleek niet voor iedere school (lees intern begeleider) even prettig dat ik langs wilde komen. Één school wist me heel duidelijk te maken dat ik niet welkom was. Bij zes andere scholen en de Montessorischool in Monster gelukkig wel, bij deze scholen voelde ik me meer dan welkom. Mijn doel was dat ik tenminste twee 'gewone' basisscholen zou bezoeken. Ik raakte echter erg enthousiast en bezocht er vier.

Telefonisch of per mail zocht ik contact en maakte ik een afspraak om langs te komen. Slechts op één school liet de intern begeleider mij ook werkelijk in een klas kijken en met de leerkracht praten. Zodoende heb ik maar weinig informatie vanuit observatie kunnen noteren. Er zijn 10 scholen in Maassluis van twee heb ik geen cijfers kunnen bemachtigen omdat de intern begeleiders daar langdurig ziek zijn en niemand anders mij op dat moment van deze cijfers wilde of kon voorzien.

Tijdens het onderzoek merkte ik dat ik behoefte had aan een groter referentiekader wat betreft het Montessori-onderwijs. Het afzetten van vier klassikale scholen tegen één montessorischool leek ineens niet zo objectief. Daarnaast vond ik het erg interessant om te weten te komen of wij het als montessorischolen echt anders doen of dat alleen mijn eigen school dat deed. Daarom heb ik besloten nog een montessorischool bij mijn onderzoek te betrekken om een beter beeld te krijgen. Het werd de Montessorischool in Monster, waar ik weer verrassend veel nieuwe 'zorg voor de leerling' ideeën kreeg. Wel bleek daar dat de laatste drie vragen van het interview niet erg relevant waren voor een school buiten de gemeente Maassluis. Echter schaadt dit de validiteit van het onderzoek mijns inziens niet. Dit is aan bod gekomen in hoofdstuk 3 en 4. Deze Montessorischool werd meer gebruikt om het Montessori-onderwijs en het 'reguliere' onderwijs te vergelijken in hun onderwijs aan leerlingen met autisme.

De vragenlijst die ik gebruikte tijdens het interviewen, bleek soms overlappingen te hebben. Mijn vraag omtrent het aanbieden van levensvaardigheden werd anders of ruim geïnterpreteerd. Ik kreeg antwoorden die ik niet had voorzien, die kwamen voort uit de ruimte die de vraag bood. De vraag was niet specifiek genoeg gesteld. Enkele scholen geven aan middels allerlei spelen de sociale omgang te oefenen en de sociaal emotionele ontwikkeling te stimuleren. Mijn vraag kreeg niet duidelijk of deze vaardigheden dan ook werden geoefend in de echte situaties. Of dat er ook bijvoorbeeld kleding opvouwen, boodschap doen, een vraag stellen in een winkel enz. werden geoefend.

Doordat de lijst niet had opgestuurd, maar persoonlijk de vragen stelde, kon ik één en ander toelichten. Het was een prettige manier van onderzoeken voor mij. Het persoonlijk contact had een grote waarde voor mij. Ik heb geleerd mijn vragen zo objectief mogelijk te formuleren. Het werd steeds een open gesprek waarin de professionals en ik als interviewer elkaar wel aanvoelden, omdat we de situaties herkenden waar we over spraken. Een volgende keer zou ik weer kiezen voor het persoonlijke contact bij het onderzoeken.

Toen ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen opstelde wilde ik ook de wethouder van onderwijs hierbij betrekken. Ik wilde hem interviewen. Lopende het onderzoek kon ik de meerwaarde hiervan niet meer bedenken. Daarnaast waren er net gemeenteraadsverkiezingen en zou het

kunnen zijn dat ik net een nieuwe wethouder trof. Het leek mij niet meer relevant voor mijn onderzoeksvraag. Nu de verkiezingen voorbij zijn, ben ik voornemens alsnog contact op te nemen met de wethouder.

Uit mijn onderzoek komt naar voren dat de leerkrachten niet voldoende kennis of opleiding hebben rondom autisme. De intern begeleider heeft in de opleiding wel informatie gekregen over autisme. Op mij kwam het over als 'we hebben niemand nodig, we kunnen het zelf wel'. Dat is voor mij best teleurstellend. Daar zit ik dan met mijn kennis over autisme die niemand horen wil. Maar misschien wil ik te snel en komen de vragen nog. Naar mijn idee is dat ook wel de tendens over het algemeen in het onderwijs. Niet durven/willen laten blijken dat je ergens minder goed in bent of dat het beter kan. In het onderwijs, zo is mijn ervaring, is er van samenwerking of kennisuitwisseling tussen scholen onderling nog veel te weinig sprake.

Mijns inziens is er daar nog een hoop winst te behalen. Echter het valt of staat met de kennis die professionals hebben over autisme. Beseft men dat het een *pervasieve* ontwikkelingsstoornis is? Dat er dus op alle ontwikkelingsgebieden gewerkt moet worden met dit kind. Het lijkt mij niet.

De vraag rijst dan: is school de aangewezen instantie om zich buiten de schoolvakken te gaan begeven op andere ontwikkelingsgebieden? Voor mij lijkt dit een uitgemaakte zaak. Wat heeft een begaafd autistische persoon straks aan een goed diploma als hij niet onder de mensen kan/durft te zijn? Als hij niet in staat is om om hulp te vragen of hulp te krijgen. Als hij niet voor zichzelf kan zorgen. Eigenlijk kun je je dit af vragen voor elke leerling ook zonder ASS. Maar bij andere leerlingen zonder ASS ligt de kans dat ze dat soort vaardigheden als vanzelf oppikken meer voor de hand, omdat ze communicatief vaardiger zijn.

Wel zou gekeken moeten worden of de leerkracht alleen deze taak op zich moet nemen. Het wordt waarschijnlijk als een te grote taakverzwaring gezien. Hoewel het maar de vraag is of je het als taakverzwaring zou moeten zien. Wanneer leerkrachten en ouders op de juiste manier adequate aandacht geven aan hun kinderen met ASS, met oog voor talenten en beperkingen, en vooral met gebruikmaking van (moderne) kennis, zullen zij enorm winnen aan tijd en energie. Dat betekent helemaal geen extra belasting, maar een verdieping van het werk van de leerkracht, waardoor de werkdruk eerder zal afnemen!

Wat mij verbaasde is dat planmatig werken niet standaard gebeurt bij het werken met leerlingen met ASS. Signaleren van met name de normaal begaafde kinderen met ASS staat nog in de kinderschoenen. In het afstemmen op leerlingen met ASS is nog heel veel te winnen.

Dit masteronderzoek heeft mij doen inzien dat andere scholen ook hun best doen om deze leerlingen te kunnen voorzien in hun onderwijsbehoeften. De ene school ziet die behoefte van het individu beter dan de andere en soms is het maar afhankelijk van de inzet van één enkele leerkracht. Ik wilde mijn vragenlijst niet zomaar opsturen. Ik wilde met de mensen spreken. Ik heb erg leuke, interessante en openhartige gesprekken gevoerd, die mijn netwerk zeker hebben uitgebreid. Ik heb mijn telefoonnummer en mailadres bij enkelen achter gelaten. Zij vroegen daarom, omdat zij wel merkten dat ik er verstand van had. Dat was natuurlijk een prettige ervaring en dat geeft zelfvertrouwen. Het onderzoek heeft mij gedwongen de juiste vragen te stellen en zodoende mijn kennis over ASS te tonen. Dit is goed geweest voor mijn persoonlijk leerproces, het maakt mij bewust van mijn kwaliteiten. Hier zal ik in de toekomst meer gebruik van maken.

Dat ik zelfvertrouwen en durf nodig had bleek ook wel tijdens de supervisierreeks. Wat kostte het mij een moeite om mijn kwaliteiten te benoemen en die te durven profileren. Toch bleek ik het te kunnen. Ik moest van mezelf stappen zetten om met mijn kennis en ervaring als autismespecialist aan de weg te timmeren. Eindelijk durfde ik, ik moest wel, daarover te spreken met mensen die mij daarin verder op weg kunnen gaan helpen. Alles lijkt samen te komen. In mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling ben ik toe aan een volgende stap. De opleiding heeft mij zoveel kennis, inzichten en vaardigheden gegeven dat ik niet alleen professioneel een specialist ben, maar zeker ook in de privé situatie. Kennis over autisme maakt dat ik mijn naasten beter begrijp. Waar ik nog wel tegen aan loop is dat men mij professioneel en privé niet wil geloven als ik bij personen erg veel kenmerken zie van autisme. Misschien sla ik soms ook door,

toch denk ik dat er nog zoveel begaafde mensen met ASS rondlopen die iedereen inclusief zichzelf om de tuin leiden.

Met dit onderzoek heb ik kijkje mogen nemen bij andere professionals in het onderwijs. De gesprekken met hen over de aansluiting bij de onderwijsbehoeften van kinderen met ASS waren leerzaam. Vooral ook voor mijzelf, over mijzelf. Ik hoop in de toekomst professionals in het onderwijs (nog meer) te laten nadenken over hun afstemming op de leerlingen met ASS.

7. Literatuurlijst

Berckelaer-Onnes, I van (2008). Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme 2008;2:43-98.

Bogdashina, Olga(2004). Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom, Verschillende ervaringen, verschillende werelden. Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Bogdashina, Olga(2004). Theorie of mind en de Triade van perspectieven bij Autisme en Syndroom van Asperger, Een blik vanaf de brug. Garant, Antwerpen-Apeldoorn.

Bruin, de Colette (2004) Geef me de vijf, Een praktische houvast bij de opvoeding en begeleiding van kinderen met autisme. Doetinchem: Graviant educatieve uitgaven.

Cate; M.J. ten, T.J. Hoeksema, E.J. Lintvelt-Lemaire (1978). Het montessori materiaal deel 1. Rupp, Arnhem.

Clercq; Hilde de (2005) Autisme van binnen uit, Een praktische gids (1^e druk) Antwerpen: Houtekiet.

Clercq, Hilde de (2004) Mama is dit een mens of een beest, Over autisme (3^e druk). Antwerpen: Houtekiet.

Doorn, E.C. van & Stavenga, A.M. Speciale onderwijsbehoeften van een normaal begaafd kind met een autistische spectrumstoornis. Tijdschrift voor orthopedagogiek, 40 (2001) 209-221.

Dumortier, Dominique (2002). Van een andere planeet, Autisme van binnen uit (6^e druk). Antwerpen-Amsterdam: Houtekiet.

Gaag, R.J. van der (1996). Communicatie.

Bron: NVA Engagement (jrg. 23-2, april 1996, p.3-8)

Gils, M. van (2001), Planmatig werken in de school. Garant: Leuven – Apeldoorn.

Greene, Ross W. (1998), The explosive Child: A new approach for Understanding and Parenting Easily frustrated, 'Chronically inflexible' children. Harper Collins, New York.

Kant, H. van en Stralen, G. van (2009). Van etters naar spetters. Tijdschrift voor orthopedagogiek, jrg 48 november. blz 493-501.

Kohnstamm, R. (2002). Kleine ontwikkelingspsychologie, de schoolleeftijd II, (3e druk) . Bohn Stafleu Van Loghum: Houten.

Kok, J.F.W. (1984) Specifiek opvoeden in het gezin, school, dagcentrum en internaat. Gedragsproblemen in orthopedagogisch perspectief. Leuven-Amersfoort: Acco.

Landelijk Netwerk Autisme (LNA), (2003). Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders. Drukkerij Giethoorn ten Brink: Meppel.

Mesibov, G.B., V. Strea, E. Schopler (2005) The Teacch approach to autism spectrum disorders. Kluwer Academics/Plenum Publishers: New York.

NVA. Ledenenquête 2008. Venderbosch S et al. Een plek om te leven. Een onderzoek naar de leefsituatie van mensen met autisme. Bilthoven: Nederlandse Vereniging voor Autisme, 2008.

Peeters, Theo (1994). Autisme, Van begrijpen tot begeleiden (9e druk). Antwerpen-Amsterdam: Houtekiet.

Ponte, P.(2003), Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg. (1e druk) Garant: Antwerpen-Apeldoorn.

Quak, Gery (2008), De omgekeerde wereld, Denken over inclusie en jonge kinderen met autisme.

Bron: Het vakblad voor ontwikkeling, opvoeding en onderwijs (jaargang 35, juni 2008)

Themanummer: De wereld van het jonge kind, nr 10 Van meet af aan meedoen!. Baarn: Bekadidact.

Sainsbury, Claire (2000). Marsmannetje op school. Over kinderen met het Aspergersyndroom (2e druk). Lucky Duck Publishing Ltd, London.

Schrurs J Naar vertaling en bewerking van. o.a.:

Messibov, Gary B., Victoria Shea & Eric Schopler (2006) The TEACCH Approach To Autism Spectrum Disorders. New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Schrurs, J. (mei 2009) Hoorcollege 'Handleiding voor jezelf'. Msen leerroute autismespecialist, Fontys OSO.

Serruys, Marc (2005). Aan de rand en in het midden, Probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking (1^e druk). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Steffels, M (2009). Passend onderwijs: Montessorischolen komen in de richting, maar moeten wel trouw blijven aan hun concept. Bron: tijdschrift van NMV: Montessori Mededelingen, Juni 2009, p2-4.

Vermeulen, Peter. (1999) Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt. (13e druk) Autisme Centraal, Berchem: EPO.

Vermeulen, Peter (1999). Dit is de titel, Over Autistisch denken (8^e druk). Berchem: EPO.

Vermeulen, Peter (2008)...!?, Over autisme & communicatie (4^e druk), Berchem: EPO.

Vermeulen, Peter (2006). Een gesloten boek, Autisme en emoties. (2^e druk). Leuven: ACCO.

Watson, L (1984) TEACCH Communication curriculum. New York: Springer Science+Business Media, LLC.

Wilde, L. de (2003), uit: "Leerlingen met autisme in de klas", publicatie van het Landelijk Netwerk Autisme.

Gebruikte internetbronnen

www.ond.vlaanderen.be

www.nvm.nl

www.wikipedia.nl

www.minocw.nl

www.cedgroep.nl (1-zorgroute)

www.passendonderwijs.nl

www.Balans.nl

8. Bijlagen

Bijlage 1

Hoeveel leerlingen heeft de school/locatie waar u intern begeleider van bent?

--

Vul onderstaande tabel in:

Groep	Aantal gediagnosticeerde leerlingen met een ASS binnen de school in welke groep?	Vorm van ASS. Indien u er van op de hoogte bent, vermeld dan welke vorm van autisme. (Asperger, PDD-nos, hoog functionerend autisme(hfa), nog andere vormen van ASS.)	Rugzakje (leerling gebonden financiering) Ja/nee	Aantal nog niet gediagnosticeerd, maar wel een sterk vermoeden.
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

Welke middelen heeft u om in te zetten bij de begeleiding van deze leerlingen?

--

Worden er van buiten af mensen ingehuurd voor de begeleiding door ouders dan wel door de school? Zo ja, vermeld dan vanuit welke instantie?

Indien u leerlingen heeft met een ASS, dan wil ik graag contact met u opnemen om een interview met u te doen die te maken heeft met mijn onderzoeksvraag?

Graag zou ik dan uw e-mailadres willen hebben en/of een telefoonnummer. Kunt u aangeven op welke momenten (dagen) u het beste te bereiken bent? Zou u zo vriendelijk willen zijn deze gegevens hieronder in te vullen?

Contactgegevens:

School (locatie) waar u intern begeleider voor bent:

Uw naam:

e-mailadres:

Telefoonnummer:

Welke dagen en/of tijden best bereikbaar:

Bijlage 2

Vragen t.b.v. het interview. In de tabellen staan percentages genoemd bij de gesloten vragen. De open vragen zijn in de tabel gearceerd en onder elke tabel uitgeschreven.

Afstemming op het kind met ASS

	Wordt er duidelijkheid geboden tijdens werken, les , pauze en aparte lessen (zoals gym, muziek e.d) gedurende de dag middels structuur in:	Mon-tessori	Regu-lier	SBO
1.	Tijd? (vaste planning, dagritme)	100	75	100
2.	Ruimte? (vaste plek voor verschillende activiteiten)	100	50	100
3.	Activiteit? (kleine stappen, snelle feedback)	100	50	0
4.	De persoon?(de leraar maakt duidelijke regels, eisen en verwachtingen en heeft deze zoveel mogelijk afgestemd op de mogelijkheden van het kind)	100	25	0
5.	Worden er dagprogramma's en / of weekprogramma's gemaakt?	100	50	100
6.	Hoe wordt er om gegaan met onverwachte situaties voor de leerling met ASS?			
7.	Worden klassikale instructies aangevuld met een individuele opstart?	100	50	100
8.	Worden bijzondere gebeurtenissen voor besproken?	100	50	100
9.	Geeft de leerkracht (bewust) enkelvoudige opdrachten?	50	50	0
10.	Wordt de leerstof gevisualiseerd?	100	25	0
11.	Worden verwachtingen van de leerkracht gevisualiseerd?	100	0	0
12.	Wordt er gebruik gemaakt van praatpapieren bij een gesprek met de leerling?	0	0	100
13.	a. Worden er ook specifieke levensvaardigheden aangeleerd?	50	25	0
14.	a. Wordt gewenst gedrag voor gedaan? b. Wordt gewenst gedrag onder woorden gebracht?	100 100	25 100	0 100
15.	Wordt gedrag begrensd?	100	50	100
16.	Iemand met autisme heeft problemen met de centrale coherentie. Wordt er veel voorgedaan en herhaald om de leerling met ASS te leren generaliseren?	50	50	0
17.	Wordt gewenst gedrag tastbaar gemaakt of beloond?	50	25	100

Vraag 6:

Bijzondere situaties worden zoveel mogelijk van te voren doorgesproken door de montessorischolen, waarbij één van deze scholen ook visualisaties gebruikt. Bij de reguliere scholen geven twee scholen aan hier geen aandacht aan te besteden en twee scholen spreken van te voren door. Het SBO bespreekt de meeste situaties van te voren door voor de hele groep. De leerling met ASS wordt niet nog eens apart voorbereid.

Vraag 13

De levensvaardigheden worden ruim gezien en verschillend geïnterpreteerd. Eén montessorischool werkt via spellen als: babbelspel, kwaliteitspel, doe-denk-stop spel en coole kikkerspel aan de sociaal emotionele ontwikkeling en de sociale omgang. Eén reguliere school gaf aan dat men specifiek werkte aan 'wat te doen als je boos bent' en leerde het kind daar bij aan een time-out te nemen.

Andere reguliere basisscholen hebben ook allerlei spellen in huis maar scharen dit niet onder het aanleren van levensvaardigheden. Eén school meldde expliciet dat de ASS- leerlingen geen behoefte hebben aan het aangeleerd krijgen van levensvaardigheden. Het SBO heeft ook de spellen, verder is er geen specifieke les voor levensvaardigheden.

Interne afstemming: afstemming tussen professionals binnen de school

		Mon- tessori	Regu lier	SBO
1.	Hoe ervaart u de inhoudelijke afstemming rond de zorg aan leerlingen met een ASS? (Bijvoorbeeld wat betreft kennis van autisme etc.)			
2.	a.Is er een persoonlijk begeleider (auticoach/autismespecialist) binnen de school aanwezig? b.Buiten de school op afroep? c.Is daar behoefte aan?	a.100 b.100 c.--	a.0 b.75 c.25	a.0 b.100 c.100
3.	a. Wordt er een klassenvoorlichting aan de klasgenoten van betreffende leerling gegeven? b. Wordt de leerling met ASS daar zelf bij betrokken? c. Hoe?	a.100 b.100	a.75 b.75	a..0 b.0
4.	Is er een 'buddy' voor de betreffende leerling?	50	50	100
5.	a. Heeft de leerkracht uitleg van ASS denkstijlen, werkvormen, gesprekstechnieken e.d. gekregen? b. Van wie?	50	50	0
6.	a. Heeft er een teamvoorlichting voor leerkrachten en OOP (samen met ouders) plaatsgevonden? b.Door wie?	0	0	0
7.	a. Zijn één of meerdere mensen geschoold in het werken met een leerling met een ASS? b. Wie (functie)? c. Worden ouders betrokken bij de scholing? (ouders krijgen vaak tips als er een geschoolde ib'er is.)	a.100 c.	a.50 c.0	a.0 c.0
8.	a. Is er aanschaf geweest van literatuur, materialen o.i.d. voor deze doelgroep? b. Wat?	100	100	100
9.	Hoe ervaart u de praktische afstemming rond de zorg aan leerlingen met een ASS? (Bijvoorbeeld wat betreft hoeveelheid tijd, roostertechnisch , ruimte etc.)			
10.	a. Wordt er planmatig gewerkt met de leerlingen met ASS? b. Wie begeleidt deze cyclus van planmatig werken?	100	50	100
11.	a. Is er een signaleringsinstrument in gebruik? b. Welke? c. Hoe wordt er gehandeld wanneer de leerkracht/intern begeleider een vermoeden heeft van autisme? d. Verloopt dit naar wens? e. Hoe zouden jullie willen dat er gewerkt wordt rond de aanmelding voor de diagnose?	a.50 d.100	a.25 d.75	a.0 d.100
12.	Wat hebben leerkrachten (nog) nodig om leerlingen met een ASS te kunnen begeleiden?			

Vraag 1

De verschillende antwoorden waren:

- Alleen de intern begeleiders hebben een korte cursus gedaan op dit gebied. De leerkrachten niet. Zij worden door de ambulant begeleider begeleid in de omgang met de leerling met een ASS.
- Er is mondjesmaat kennis aanwezig. De ene leerkracht staat er meer voor open dan de andere.
- De leerkrachten gaan zich er in verdiepen als ze een leerling met ASS krijgen. Er is voldoende info in huis.
- Een warme overdracht met een logboek met tips. Dat werkt prettig in dit team.
- De ib'er heeft de kennis en draagt dit over, er is informatie en literatuur.
- SBO: Onder de leerkrachten is er geen specifieke kennis van stoornissen, ook niet van ASS.

Vraag 3c

Er worden verschillende manieren gebruikt: spreekbeurt door het kind, presentatie van de ouder, groepsgesprek van de leerkracht over verschillen. Er wordt gekeken naar wat het kind aan kan. Het SBO doet hier niet aan. Elk kind is 'eigenaardig' men accepteert elkaar met zijn eigenaardigheden.

Vraag 5b

Als hier sprake van is dan heeft de ambulante begeleider dit gedaan. Het SBO geeft aan dat de ambulant begeleider niet veel toe kan voegen aan wat de leerkrachten al doen.

Vraag 8b

Materialen die aangeschaft zijn variëren per school:

- Laptop
- Ik-boek
- Informatieve boeken
- Time timer schrijfmateriaal
- Mandjes/bakjes
- Spellen ter bevordering van de sociaal emotionele ontwikkeling
- Study budy
- Een Sova-training

Vraag 9

Wat de tijd voor deze leerlingen betreft ervaart bijna iedereen (met uitzondering van twee scholen in het regulier onderwijs) wel een tekort aan tijd. Scholen moeten een hoop energie steken in het vrij roosteren van iemand voor extra begeleiding. Door ziek personeel vervalt dit dan weer als eerste. Ook wordt er door enkele scholen gesproken over veel goodwill van ib'er en leerkrachten. Door twee scholen wordt gesproken over een tekort aan ruimte voor time-out. Hierin verschillen Montessorischolen niet van de reguliere scholen die tijdgebrek ervaren. Het SBO ervaart niet zozeer tijdgebrek. Wel vinden leerkrachten dat het hen erg veel energie kost om de leerling met ASS in het gareel te houden.

Vraag 10

Wat opviel was dat alle scholen planmatig werken, individuele plannen en/of groepsplannen. Eén reguliere school gaf aan alleen planmatig te werken als het moest, bij het rugzakje van een kind. Bij hen was dan het dan ook al eerder voorgekomen dat het rugzakje niet werd toegekend omdat

er geen plannen lagen voor het betreffende kind.

Het SBO werkt met Ontwikkelings Perspectief Plannen, die opgesteld worden door IB en directie.

Vraag 11b

Dit gaat in het leerlingvolgsysteem. Er worden gesprekken met ouders gevoerd. Er wordt aangedrongen op onderzoek.

Op de Montessorischolen komt de ib'er observeren. Op één montessorischool wordt de gedragsvragenlijst van de orthopedagoog die daar in dienst is door betrokkenen ingevuld.

De andere Montessorischool heeft alleen een signaleringslijst in huis.

Er wordt waar mogelijk de schoolmaatschappelijk werker ingeschakeld.

Op één reguliere school en op de montessorischolen was er een opvallende opmerking: we passen ons eerst aan, aan de leerling met een vermoeden van ASS, daarna (bij handelingsverlegenheid) wordt het hele netwerk voor onderzoek pas aangesproken.

Het SBO heeft geen signaleringsinstrument.

Vraag 11 c+e

Wat betreft de aanmelding voor diagnose verschilt het nogal per school. Scholen die bij een groot bestuur aangesloten zijn hebben een eigen orthopedagoog in dienst net als het SBO. Eén montessorischool heeft zelf een orthopedagoog in dienst. Scholen die daar geen gebruik van kunnen maken, moeten aansluiten in de rij bij Riagg of expertisecentra. De wachtlijsten voor onderzoek zijn er 6 tot 9 maanden. Uiteraard wensen de laatste scholen een eigen orthopedagoog.

Vraag 12

De leerkrachten kunnen volgens de ib'ers over het algemeen meer scholing, extra handen en begeleiding gebruiken. Eén reguliere school zegt daarbij eerst een open houding bij de leerkrachten te moeten bewerkstelligen als voorwaarde.

Het SBO wenst een autismebegeleider voor de leerkracht die met praktisch toepasbare tips komt.

Externe afstemming

		Mon- tessori	Regu- lier	SBO
1.	a. Is er samenwerking met ouders (en begeleiders uit thuissituatie) van de leerling? b. Hoe is dit vormgegeven?	50	100	100
2.	a. Is er samenwerking met een buitenschoolse instantie/persoon voor de leerling met een ASS? b. Hoe is dit vormgegeven?	0	50	0
3.	a. Hebben de gediagnosticeerde leerlingen met een ASS rugzakje (lgf)? b. Krijgen zij extra begeleiding?	100 100	50 50	100 100
4.	Wordt de ouders hulp geboden? Hoe?	50	100	0
5.	Hoe verloopt de samenwerking met de ouders?			
6.	a. Waarin denkt u te verschillen in aanpak van de leerling met een ASS van de Montessorischool in Maassluis? b. Wat zijn de overeenkomsten denkt u?			
7.	a. Waarin denkt u te verschillen in aanpak van de leerlingen met een ASS van de SBO school in Maassluis? b. Wat zijn de overeenkomsten denkt u?			

8.	a. Werkt de school samen met een andere school uit het REC verband? b. Welke? c. Hoe?	0	0	0
----	---	---	---	---

Vraag 1b

Bij alle scholen worden veel gesprekken gevoerd met de ouders. Laagdrempeligheid wordt genoemd.

Bij één montessorischool en één reguliere school wordt het handelingsplan echt samen met de ouders opgesteld.

Begeleiders van de leerling thuis, komen vaak eenmalig bij de school langs, dit heeft als doel kennismaking.

In het SBO werkt men ook met een heen en weer schriftje als het mogelijk is. Ook is er wekelijks telefonisch contact. Men tracht de aanpak op school en thuis te stroomlijnen.

Vraag 4

De ouders wordt hulp geboden middels schoolmaatschappelijk werk, door te luisteren naar ze (steun te bieden), de ambulante begeleider. De ouder moet zich vooral welkom voelen is het motto. Hierin verschillen Montessorischolen niet van reguliere scholen.

In het SBO biedt men geen specifieke ouderhulp anders dan bij vraag 1b beschreven.

Vraag 5

Bij acceptatie van het probleem is er doorgaans geen probleem bij de samenwerking. Wanneer ouders het echter niet eens zijn met de ideeën van de school betreffende hun kind is er van samenwerking weinig sprake. Bij de helft van de scholen kwam het voor dat de ouder het kind van de school af haalde. In het SBO werkt dit niet anders. Alleen zal men daar hun kind niet van school weghalen, omdat er dan nergens anders plek is voor hun kind.

Vraag 6

Versillen Montessori-regulier	Overeenkomsten Montessori-regulier
Jullie hebben veel visualisatie d.m.v. planborden. Bij jullie zou de leerling geen last hebben van het feit dat iedereen wat anders doet. Hij is geen uitzondering.	Werkruimte, structuur die geboden wordt, dagindeling, gebruik van time timer, in de bovenbouw weekplanningen (bij ons door de leerkracht gemaakt, bij jullie door de leerlingen).
Wij zijn klassikaal en bieden daarom meer structuur. Maar wij leren de kinderen geen zelfstandigheid en (begeleide) verantwoordelijkheid aan. Wat juist wel zou moeten voor deze leerlingen voor in de toekomst.	Bij beide soorten onderwijs zullen de leerlingen zich moeten aanpassen. School blijft een weerspiegeling van de maatschappij.
Zou het niet weten.	Jullie geven ze ook wat ze nodig hebben.
Wij zijn meer voorspelbaar en hebben een vast rooster.	Warm hart, veiligheid. Kijken naar de behoefte van het kind.
Montessorischolen: Sociale klimaat, je bent minder een uitzondering, valkuil is de individuele structuur; we moeten en kunnen op maat structuur bieden.	Montessorischolen: Alles valt of staat met kennis en wil om aan te passen. Verschilt erg per school waarschijnlijk.
SBO: Wij hebben kleinere klassen en werken allemaal op ons eigen niveau.	SBO: Verder werken wij misschien niet veel anders dan op een Montessorischool.

Vraag 7

Verschillen SBO-eigen school	Overeenkomsten SBO-eigen school
Je voelt je waarschijnlijk meer geaccepteerd in het anders zijn. De groepsgrootte is klein.	De aanpak zal verder hetzelfde zijn.
Meer aanpassingen aan het kind. Individueel lesaanbod. Kleine groepen, meer aandacht.	Die zijn er niet.
Er wordt eerder gesignaleerd op het SBO. Kleinere groepen, meer expertise.	Bieden van structuur.
Kleinere groepen, misschien daardoor meer aandacht voor hen. Gedegen ontwikkelingsplan.	Kijken naar behoefte van het kind.
Montessorischool Maassluis: Kleine groepen, meer tijd voor elke leerling. Minder prikkels door de kleinere groepen, meer ruimte in de lokalen voor rustige werkplekken, time-out. SBO heeft orthopedagoog in huis, meer specialisme..	Montessorischool Maassluis: Werken naar behoefte. Bieden van structuur