

Het kan niet duidelijk genoeg!

Voorspelbaarheid op de basisschool voor leerlingen met een ASS.

Esther Jonkman S1047928 ENSO-CPGO
5-6-2013

Inhoud

Samenvatting.....	4
1. Inleiding.....	5
1.1. Verlegenheidssituatie.....	5
1.2. Doelstelling.....	5
1.3. Centrale Vraagstelling	5
1.4. Onderzoeksvragen en deelvragen.....	6
2. Theoretisch kader.....	7
2.1. Inleiding.....	7
2.2. Autisme spectrum stoornis	7
2.3. Autisme en cijfers.....	8
2.4. Comorbiditeit	8
2.5. Ontstaan van autisme spectrum stoornissen.....	8
2.6. Autisme op school	9
2.7. Voorspelbaarheid	11
2.8. Bouwen aan een adaptieve school (BAS+)	11
2.9. Samenvatting.....	13
3. Opzet van het onderzoek	14
3.1. Inleiding.....	14
3.2. Opzet onderzoek	14
4. Resultaten.....	16
4.1. Inleiding.....	16
4.2. Wat is er nodig voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS op een reguliere basisschool?	16
4.2.1. Wat is een autisme spectrum stoornis (ASS)?.....	16
4.2.2. Welke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften hebben leerlingen met een ASS?	16
4.2.3. Aan welke criteria voldoet begeleiding van leerlingen met een ASS?	16
4.2.4. Welke kwaliteiten heeft een leerkracht die zorgt voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS?.....	17
4.2.5. Wat draagt de inrichting van een gebouw bij aan de begeleiding van leerlingen met een ASS?	17
4.3. Aan welke voorspelbaarheidseisen met betrekking tot leerlingen met een ASS voldoet kbs De Vijf-er op dit moment?.....	18
4.3.1. Op welke wijze zorgen leerkrachten voor voorspelbaarheid?	18

4.3.2. Op welke wijze zorgen de gebruikte methodes en materialen van taal, spelling en rekenen voor voorspelbaarheid?	18
4.3.3. Op welke wijze zorgt de inrichting van de klaslokalen voor voorspelbaarheid?	19
4.4. Wat is de mening van betrokkenen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid met betrekking tot leerlingen met een ASS binnen de school?	20
4.4.1. Wat is de mening van leerkrachten van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?.....	20
4.4.2. Wat is de mening van leerkrachten van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid gericht op leerlingen met een ASS ?	25
4.4.3. Wat is de mening van leerlingen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?.....	26
4.4.3. Wat is de mening van ouders van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?.....	31
4.5. Interviews	34
5. Conclusies en discussie.....	35
5.1. Inleiding	35
5.2. Conclusies	35
5.2.1. Wat is er nodig voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS op een reguliere basisschool?.....	35
5.2.2. Aan welke voorspelbaarheidseisen met betrekking tot leerlingen met een ASS voldoet kbs De Vijf-er op dit moment?.....	35
5.2.3. Wat is de mening van betrokkenen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid met betrekking tot leerlingen met een ASS binnen de school?	36
5.2.4. Op welke wijze wordt er op kbs De Vijf-er (locatie groepen 5-8) voldaan aan de onderwijsbehoefte voorspelbaarheid van leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS)?	36
5.3. Discussie	37
5.4. Aanbevelingen	37
6. Literatuurlijst	38
Bijlage 1. Startformulier keuzebewijs PGO	40
Bijlage 2. Aanvulling theoretisch kader	43
Bijlage 3. Observatielijst leerkrachtgedrag voorspelbaarheid	48
Bijlage 4. Observatielijst leerkrachtgedrag voorspelbaarheid met verwerkte gegevens	49
Bijlage 5. Checklist methode rekenen	50
Bijlage 6. Checklist methode taal	53
Bijlage 7. Checklist methode spelling	56
Bijlage 8. Checklist inrichting klaslokaal	59

Bijlage 9. Checklist inrichting klaslokaal met verwerkte gegevens	60
Bijlage 10. Gegevens vragenlijst leerkrachten.....	61
Bijlage 11. Gegevens vragenlijst leerlingen	71
Bijlage 12. Gegevens vragenlijst ouders.....	80
Bijlage 13. Overzicht interview leerlingen.....	84
Bijlage 14. Uitkomsten onderzoek	99

Samenvatting

Voorspelbaarheid is een onderwijsbehoefte van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum. Dat wil zeggen een gestructureerde pedagogische en didactische benadering op vier niveaus:

- Structuur in de tijd
- Structuur in de ruimte
- Structuur in de activiteit
- Structuur in de persoon (Stavenga, 1999, zoals geciteerd in Van Doorn & Stavenga, 2001).

In dit onderzoek wordt de huidige situatie op gebied van voorspelbaarheid op kbs De Vijf-er onderzocht, om vast te stellen of leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum goed kunnen functioneren op kbs De Vijf-er.

Door middel van een literatuurstudie, observaties in klassen, het afnemen van vragenlijsten bij ouders, leerlingen en leerkrachten, het bekijken van methodes en de inrichting van de klaslokalen is een antwoord gegeven op de onderzoeksvragen en tenslotte op de centrale vraagstelling:

‘Op welke wijze wordt er op kbs De Vijf-er (locatie groepen 5-8) voldaan aan de onderwijsbehoefte voorspelbaarheid van leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS)?’

Op veel gebieden zorgt kbs De Vijf-er voor voorspelbaarheid voor haar leerlingen. Maar op alle vier de niveaus van structuur zijn er ook verbeterpunten, deze staan beschreven in dit onderzoek.

1. Inleiding

Dit onderzoek is uitgevoerd op katholieke basisschool De Vijf-er. In dit hoofdstuk is een beschrijving gemaakt van de verlegenheidssituatie. Vervolgens staan de onderzoeksvragen beschreven.

1.1. Verlegenheidssituatie

Katholieke basisschool (kbs) De Vijf-er is een reguliere basisschool met 574 leerlingen. De school heeft twee locaties (groep 1-4 en groep 5-8) die beide staan in een nieuwbouwwijk in Deventer. De gemiddelde groeps grootte ligt op dit moment op 25 kinderen. Door de invoering van Passend Onderwijs, worden leerlingen met gedragsproblemen minder snel geplaatst op speciaal onderwijs, waardoor kan worden aangenomen dat leerlingen met gedragsproblematiek steeds vaker op het regulier onderwijs zullen blijven.

Op dit moment zijn er op kbs De Vijf-er 6 leerlingen met een diagnose binnen het autistisch spectrum. Verder zijn er nog twee leerlingen waarvan zowel de intern begeleider als de groepsleerkracht denken aan een autisme spectrum stoornis (ASS). Deze leerlingen zijn echter (nog) niet onderzocht.

Als groepsleerkracht van groep 6 loopt de onderzoekster samen met haar collega's regelmatig tegen handelingsverlegenheid aan rondom het begeleiden van leerlingen met een ASS. Ondanks geborgde afspraken rondom voorspelbaarheid vanuit het project Bouwen aan een Adaptieve School (BAS), ontstaan er regelmatig situaties die voor kinderen met een ASS niet duidelijk genoeg zijn, waardoor er ruzies of frustraties ontstaan. Bijvoorbeeld tijdens leswisselingen, pauzes, handvaardigheid- en tekenlessen en bewegingsonderwijs.

Er is op kbs De Vijf-er geen protocol die leerkrachten houvast kan geven tijdens het begeleiden van leerlingen met een ASS. De collega die een leerling met een ASS in de groep heeft krijgt ondersteuning van de intern begeleider door middel van tips voor aanpassingen in de klas en leerkrachtgedrag. Daarnaast komt er voor de leerlingen, die extra budget hebben toegewezen gekregen (het zogenaamde 'Rugzakje'), een gespecialiseerde uitvoerder. Deze persoon gaat met de leerlingen zelf aan het werk, afhankelijk van de hulpvraag van de leerling. Daarnaast ondersteunt zij ook de leerkracht. Dit gebeurt door middel van gesprekken met de leerkracht waarin tips en adviezen worden gegeven en/of observaties tijdens de lessen, afhankelijk van de hulpvraag van de leerkracht. Deze ondersteuning wordt jaarlijks gegeven aan de desbetreffende leerkracht en zorgt tot op heden nog niet voor een structurele aanpak voor leerlingen met een ASS.

Met de invoering van Passend Onderwijs mag er worden aangenomen dat er in de toekomst meer leerlingen met een ASS de school komen bezoeken. Om deze leerlingen zo lang mogelijk de juiste begeleiding te geven, wil ik graag te weten komen op welke manier de school tegemoet komt aan de onderwijsbehoefte voorspelbaarheid van leerlingen met een ASS.

1.2. Doelstelling

Ontwikkelen van een doorgaande lijn in het begeleiden van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum op kbs De Vijf-er, zodat deze leerlingen beter kunnen functioneren op school en ze de acht leerjaren op de basisschool volledig kunnen volgen.

1.3. Centrale Vraagstelling

Op welke wijze wordt er op kbs De Vijf-er (locatie groepen 5-8) voldaan aan de onderwijsbehoefte voorspelbaarheid van leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS)?

1.4. Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1:

- Wat is er nodig voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS op een reguliere basisschool?

Deelvragen:

- Wat is een autisme spectrum stoornis (ASS)?
- Welke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften hebben leerlingen met een ASS?
- Aan welke criteria voldoet begeleiding van leerlingen met een ASS?
- Welke kwaliteiten heeft een leerkracht die zorgt voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS?
- Wat draagt de inrichting van een gebouw bij aan de begeleiding van leerlingen met een ASS?

Onderzoeksvraag 2:

- Aan welke voorspelbaarheidseisen met betrekking tot leerlingen met een ASS voldoet kbs De Vijf-er op dit moment?

Deelvragen:

- Op welke wijze zorgen leerkrachten voor voorspelbaarheid voor leerlingen met een ASS?
- Op welke wijze zorgen de gebruikte methodes en materialen van taal, spelling en rekenen voor voorspelbaarheid voor leerlingen met een ASS?
- Op welke wijze zorgt de inrichting van de klaslokalen voor voorspelbaarheid voor leerlingen met een ASS?

Onderzoeksvraag 3:

- Wat is de mening van betrokkenen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid met betrekking tot leerlingen met een ASS binnen de school?

Deelvragen:

- Wat is de mening van leerkrachten van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?
- Wat is de mening van leerkrachten van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid gericht op leerlingen met een ASS?
- Wat is de mening van leerlingen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?
- Wat is de mening van ouders van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?

2. Theoretisch kader

2.1. Inleiding

Dit onderzoek gaat over het functioneren van leerlingen met autisme op de reguliere basisschool. Dit zijn leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS) met een gemiddelde intelligentie. Op De Vijf-er zijn dit leerlingen met de stoornis van Asperger en Pervasive ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven (PDD-NOS). Om te kunnen functioneren op een reguliere basisschool moet er gekeken worden naar de onderwijsbehoeften van deze leerlingen.

‘Kinderen met autisme hebben een veilige, voorspelbare, tot relatie en exploratie uitnodigende omgeving nodig. Een omgeving die de voor hen complexe onderwijsleersituaties verduidelijkt’ (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

2.2. Autismespectrumstoornis

Autismespectrumstoornis (ASS) is een woord waarmee we een breed scala aan stoornissen met gemeenschappelijke kenmerken bedoelen. Leo Kanner (1943) schreef voor het eerst over autisme in zijn artikel ‘Autistic disturbances of affective contact’. Hij schreef over kinderen die op een ongewone manier een relatie aangaan met mensen. Moeite hebben met veranderingen was ook een onderwerp waarover Kanner schreef. Ongeveer tegelijkertijd met Kanner schreef Hans Asperger, een kinderarts uit Wenen ook over autisme (Asperger, 1944). De term autisme is afgeleid van het Griekse woord ‘autos’, dat zelf betekent (Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999). Vanaf 1980 wordt de term pervasieve ontwikkelingsstoornissen als een overkoepelend begrip voor het gehele autismespectrum gehanteerd (Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999).

In het diagnostische classificatiesysteem DSM-IV (APA, 2000) worden autismespectrumstoornissen ondergebracht in de categorie pervasieve ontwikkelingsstoornissen.

Er worden vijf autismespectrumstoornissen onderscheiden. De stoornissen die voorkomen bij leerlingen op kbs De Vijf-er zijn de stoornis van Asperger en Pervasive ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven (PDD-NOS).

Bij de stoornis van Asperger is er geen achterstand in de taalontwikkeling, cognitieve ontwikkeling of in de ontwikkeling van vaardigheden om zichzelf te helpen. Wel zijn er beperkingen in de sociale interactie en ziet men stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten.

De stoornis van Asperger kan leiden tot beperkingen in het sociaal functioneren (Schoemaker & Ruiter, 2004).

Leerlingen die de diagnose PDD-NOS krijgen, voldoen niet aan de criteria van één van de andere stoornissen binnen het autistisch spectrum. Er is sprake van een beperking van de sociale interactie, samen met tekortkomingen in communicatieve vaardigheden of de aanwezigheid van stereotiep gedrag en interesses.

Wing (1996, zoals geciteerd in Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999) omschrijft autismespectrumstoornissen als stoornissen met beperkingen. Hij noemt het een ‘triade’ van stoornissen:

1. een kwalitatieve stoornis in de ontwikkeling van wederkerige sociale interacties.
2. een kwalitatieve stoornis in de verbale en non-verbale communicatie.
3. een stoornis in verbeelding, met als gevolg een rigide gedragspatroon, zich vooral uitend in een beperkt repertoire activiteiten en interesses (zie bijlage 2).

2.3. Autisme en cijfers

Er zijn meerdere schattingen gemaakt over het aantal personen met een ASS. Deze schattingen zijn nogal verschillend. De schatting over het aantal personen met klassiek autisme is eenduidig en ligt op 4 a 5 op de 10.000 personen wereldwijd. Over de andere vormen van autisme is nog geen overeenstemming bereikt (Van Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999).

Fombonne (2003) deed onderzoek naar het voorkomen van autisme spectrum stoornis bij kinderen. Uit dit onderzoek bleek dat 28 op de 10.000 kinderen de diagnose autismspectrum stoornis hebben. Daarvan ongeveer 10 klassiek autisme, 15 PDD-NOS en 2 a 3 aan het syndroom van Asperger.

Voor Nederland zou dit betekenen dat van alle vier miljoen jonge mensen tot 20 jaar minimaal elfduizend kinderen een autisme spectrum stoornis hebben, waarvan (Van Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999) 4000 kinderen met klassiek autisme, 6000 kinderen met PDD-NOS, 1000 kinderen met de stoornis van Asperger.

Daarnaast is uit ditzelfde onderzoek ook gebleken dat autisme spectrum stoornissen meer voorkomen bij jongens dan bij meisjes. Ruim viermaal zoveel jongens als meisjes hebben een autisme spectrum stoornis.

Als deze gegevens worden doorberekend naar het leerlingaantal (574 leerlingen) op kbs De Vijf-er zullen er 1,61 leerlingen met een diagnose van ASS zijn. In de praktijk blijkt dat dit er 6 zijn. Dat is fors meer dan uit bovenstaand onderzoek naar voren kwam.

2.4. Comorbiditeit

Autisme spectrum stoornissen gaan regelmatig samen met andere stoornissen. Dit noemen we comorbiditeit. Van der Sijde (2009) toont in zijn onderzoek aan dat er bij 60% van de adolescenten met een ASS sprake is van comorbiditeit. Voorbeelden hiervan zijn: gebrekkige aandacht en concentratie, hyperactiviteit, dwanghandelingen, angsten, stemmingsproblemen, slaapproblemen, zelfbeschadiging en tics.

2.5. Ontstaan van autisme spectrum stoornissen

Het is niet bekend hoe autisme spectrum stoornissen ontstaan. Wel is het duidelijk dat het gaat om erfelijke factoren die zorgen voor een ontwikkeling in de hersenen die afwijkt. Deze afwijkende ontwikkeling van de hersenen leidt weer tot cognitieve, sociale en gedragsproblemen (Nicolson & Szatmari, 2003, zoals geciteerd in Schoemaker & Ruiter, 2004).

Er bestaan drie theorieën waarmee we proberen het gedrag van personen met een ASS beter te begrijpen (Schoemaker & Ruiter, 2004). Theory of Mind (ToM), de executieve functietheorie (EF) en de centrale coherentietheorie (CC). Alle drie de theorieën hebben ervoor gezorgd dat we meer te weten zijn gekomen over autisme, maar geen van de drie geeft een volledige verklaring voor het ontstaan van een ASS.

Personen met een ASS hebben moeite met het inleven in een ander (Bogdashina, 2009). Ze kunnen zich niet voorstellen dat een ander andere gedachten en gevoelens heeft dan zichzelf. Dit wordt de Theory of Mind genoemd. Bij een kind zonder een ASS ontwikkelt dit rond het vierde levensjaar. De theorie heeft ook kritiek gekregen van Van der Gaag (2003). De Theory of Mind komt pas in het vierde levensjaar tot uiting, terwijl autisme zich al vanaf de geboorte manifesteert. De Theory of Mind kan de sociale en communicatieve problemen misschien verklaren, maar niet het beperkte en starre repertoire van interesses en gedragingen en er zijn ook kinderen zonder een ASS die moeite hebben met inlevingsvermogen.

Executieve functies zijn vaardigheden die mensen nodig hebben om te plannen en te organiseren (Bailey, Philips & Rutter, 1996). Voorbeelden hiervan zijn; tijdsbesef, ordenen, starten met een nieuwe taak, impulscontrole, aanpassen van strategieën, profiteren van feedback om je gedrag bij te stellen, cognitieve flexibiliteit. Personen met autisme hebben hier moeite mee.

Van der Gaag (2003) heeft ook kritiek op deze theorie, omdat personen met het Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (APA, 2000), ook moeite hebben met executieve functies. Het komt dus niet alleen bij ASS voor.

Centrale coherentie (Serra, 2002) is het vermogen om losse prikkels samen te voegen tot een betekenisvol geheel. Personen met autisme zien en horen de wereld om hen heen in losse fragmenten en concentreren zich vooral op details. Hierdoor hebben ze geen oog voor de gehele context. Dit bemoeilijkt het communiceren. Zo kunnen er bijvoorbeeld problemen ontstaan met het letterlijk nemen van taal en het begrijpen van gebaren en woorden in bepaalde situaties.

2.6. Autisme op school

Volgens Stevens (2002) gelden voor alle leerlingen en dus ook voor leerlingen met autisme, dezelfde drie basisbehoeften:

- Behoefte aan veiligheid en acceptatie (relatie)
- Behoefte aan een positief zelfbeeld (competentie)
- Behoefte aan zelfstandigheid en aan het zelf keuzes mogen maken (autonomie)

Door de problemen die hierboven beschreven zijn, kunnen leerlingen met een ASS problemen ervaren op school en zullen er aanpassingen moeten worden gedaan om de leerling met een ASS ook de drie basisbehoeften te kunnen bieden.

Goodman & Williams (2007) geven veel suggesties om leerlingen met een ASS te laten leren in primair onderwijs. Om te zorgen voor rust en structuur tijdens lesovergangen kan er een vast lied of muziekje worden gebruikt, zodat er duidelijkheid ontstaat over wat er van de leerling wordt verwacht op dat moment. Om de hierboven beschreven autonomie te kunnen bereiken is visuele ondersteuning van belang voor leerlingen met een ASS, zo kan er worden gewerkt met schema's. Klassikale uitleg of activiteiten zijn moeilijk, ook hierbij kan visuele ondersteuning helpen. Voor sommige leerlingen is het nodig om te zorgen dat deze schema's voor de leerling op zijn tafel is geplakt, zodat hij er altijd toegang tot heeft. Het visueel maken kan ook bij het voorlezen van een verhaal, door de tekst van een verhaal te geven aan de leerling. Ook werken met materialen zorgt voor visuele ondersteuning. Negatief gedrag kan een belemmering geven voor een leerling met een ASS. Door de leerling te stimuleren om eigen keuzes te maken, komt er een hogere betrokkenheid en daardoor minder negatief gedrag.

Leerlingen met een ASS hebben een gestructureerde pedagogische en didactische benadering nodig (Stavenga, 1999, zoals geciteerd in Van Doorn & Stavenga, 2001). Deze structuur is in te delen in verschillende niveaus:

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

Zwijnenburg, Straasheijm-van der Have & Sluis (2004) geven een omschrijving van hoe deze verschillende niveaus van structuren eruit kunnen zien.

Structuur in de tijd:

Leerlingen met een ASS hebben meestal weinig tijdsbegrip, dit zorgt er vaak voor dat ze niet goed weten wat hen te wachten staat, wat weer tot angst kan leiden. Tijdsaanduidingen die niet helemaal duidelijk zijn als 'straks', 'zo meteen' en 'even', kunnen het beste vermeden worden.

Werken met een dag- en een weekprogramma waarin activiteiten gevisualiseerd worden, zorgen voor voorspelbaarheid. Dit kan worden aangevuld met een individueel dagprogramma voor de leerling. Om de tijd aan te geven kan er worden gewerkt met een zandloper, schaduwklok of TimeTimer. Ook kan worden aangegeven hoeveel werk er moet worden afgemaakt.

Structuur in de ruimte:

De omgeving van een leerling met een ASS moet zo voorspelbaar mogelijk zijn en prikkelarm. Het lokaal kan het beste zo worden ingericht dat veel voorwerpen en materialen een vaste plek hebben. Ook kunnen activiteiten (zoals een plek om te eten, de poppenhoek, spelen met lego) een vaste plek in de ruimte hebben. De muren zijn zo rustig mogelijk gehouden, zodat er zo min mogelijk prikkels zijn. Er kan een vaste plek zijn waarop de werkjes van de kinderen komen te hangen, bij voorkeur op een plek waar de leerlingen met de rug naar toe zitten als ze werken. Op een vaste plek hangt instructiemateriaal. Ook de vaste werkplek van de leerling zelf heeft zo min mogelijk prikkels. Ook Brewer & Mueller (2011) geven de tips over het inrichten van de omgeving voor leerlingen met een ASS. Zij spreken over zorg voor een voorspelbare omgeving.

Structuur in de activiteit:

Alle activiteiten kunnen worden opgedeeld in kleine, zichtbare stappen. Vooraf aan een activiteit wordt besproken hoe deze eruit gaat zien. Leerlingen weten op welke manier ze hulp kunnen vragen aan de leerkracht. Bijvoorbeeld met een vraagtekenblokje. Een duidelijk begin- en eindpunt van een activiteit is van belang. Leerlingen weten ook wat ze kunnen doen als ze klaar zijn met de activiteit. Met name bij activiteiten die niet doorgaand zijn, is voorspelbaarheid van groot belang. Het voor bespreken van activiteiten als een verjaardag, sinterklaas- of kerstviering kan zorgen voor meer rust bij een leerling met een ASS.

Structuur in de persoon/interactie:

Leerlingen met een ASS hebben er baat bij als ze een leerkracht hebben die een rustige en voorspelbare houding aanneemt. Het is van belang dat er concreet en helder taalgebruik gebruikt wordt. Spreken kan het beste in korte kernachtige zinnen. Het is ook belangrijk dat er maar één boodschap tegelijk in één zin gegeven wordt. Wees duidelijk in de verwachtingen richting de leerling. Er moeten duidelijk regels en grenzen worden gesteld.

De rol van leerkrachten is erg belangrijk. Zij moeten er voor zorgen dat leerlingen met een ASS de zorg krijgen die ze verdienen. Marks en collega's (2003) spreken in hun artikel over principes die de sleutel zijn voor een positieve leeromgeving voor leerlingen met een ASS:

- Zorg voor concrete en specifieke informatie en verwachtingen.
- Bereid de leerlingen van tevoren voor.
- Gebruik zo veel mogelijk visuele representaties.
- Accepteer alternatieven voor het invullen van opdrachten die in de klas gemaakt worden en om te tonen wat er geleerd is.

Een kerntaak van een leerkracht is ervoor te zorgen dat iedere leerling zich veilig voelt op school, zelfvertrouwen opbouwt, leert zelfstandig te functioneren en eigen verantwoordelijkheid te dragen. De leerkracht hoort altijd respect te tonen voor de eigenheid van de leerling, ongeacht de ontwikkelings- of gedragsproblemen (Van der Aalsvoort, 2002, zoals geciteerd in Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003). Ondanks de problemen in de communicatie met een leerling met een ASS is het van groot belang dat er een goede vertrouwensrelatie is tussen de leerkracht en de leerling. Daarvoor is ook een sterk inlevingsvermogen van de leerkracht vereist (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003). Dit inlevingsvermogen wordt versterkt als de leerkracht over voldoende kennis beschikt over de stoornis.

Een leerkracht zal veel geduld moeten hebben bij het begeleiden van een leerling met een ASS. Daarnaast is ook consequentie en duidelijk zijn zeer van belang. Reflectie op eigen houding en handelen is belangrijk, om te kunnen groeien in professionaliteit ten aanzien van onderwijs geven aan een leerling met autisme (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

Een leerkracht heeft voor het begeleiden van een leerling met een ASS het volgende nodig (Van Zomeren, 1998, zoals geciteerd in Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003):

- Goede kennis van autisme, waardoor het mogelijk wordt een sfeer te creëren waarin het kind zich veilig en geaccepteerd voelt.

- De mogelijkheden om de schoolomgeving aan te passen en af te stemmen op de behoeften van de leerlingen. Belangrijk hierbij zijn voorspelbaarheid, overzichtelijkheid, concreet taalgebruik, structuur aanreiken, gepaste instructies, aangepaste leertaken en een sterk ondersteunende leerkracht.
- De wil om te starten met individuele aangepaste aanpak als extra impuls voor de communicatie en sociale ontwikkeling.

Humphrey (2008) benoemt een aantal manieren waarop leerlingen met een ASS beter kunnen functioneren op regulier onderwijs:

1. Opkomen tegen stereotypen en de verwachtingen verhogen.
2. Orde scheppen in de chaos.
3. Bevorderen van begrip bij leeftijdsgenoten.
4. Ontwikkelen van sociale vaardigheden.
5. Aanpassen van theoretische onderwerpen.
6. Aanpassen van het taalgebruik.

2.7. Voorspelbaarheid

De onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS zijn veelal te koppelen aan het begrip voorspelbaarheid. Leerlingen met een ASS hebben de behoefte aan duidelijkheid en voorspelbaarheid. Ze kunnen beter functioneren als ze weten waar ze aan toe zijn en wat er gaat komen. De onderwijsbehoefte: 'behoefte aan een rustige voorspelbare omgeving' zou verder uitgewerkt kunnen worden. Volgens Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis (2004) kan deze duidelijkheid worden ingedeeld in vier categorieën, namelijk duidelijkheid in de ruimte, duidelijkheid in de tijd, duidelijkheid in activiteit en duidelijkheid in de interactie (zie bijlage 1). In dit onderzoek wordt gesproken over voorspelbaarheid. Hiermee wordt de duidelijkheid bedoeld die aangeboden wordt in de bovenstaande categorieën.

Verheldering is wat leerlingen met een ASS nodig hebben (Vermeulen, Mertens & Vanroy, 2012). Zonder extra verheldering raken ze voortdurend de weg kwijt en moeten deze leerlingen zoveel energie besteden aan het 'overleven' dat het leren erg moeilijk wordt.

In hun boek schrijven Vermeulen en collega's (2012) ook over verheldering op vier gebieden, namelijk tijdsverloop en de volgorde van activiteiten, organisatie van activiteiten, organisatie van materialen en het gedrag op school dat we van de leerling verwachten. Hierbij worden de volgende praktische tips gegeven:

- Gebruik van dag planners en lesroosters, kalenders, agenda's en weekroosters.
- Ruimtelijke verheldering door elke activiteit een vaste plaats te geven.
- Gebruik van een stappenplan of checklist.
- Duidelijke instructie en concrete communicatie
- Hulp bij de organisatie van materialen, bijvoorbeeld met behulp van labels of een checklist.
- Aanpassingen van leermateriaal.
- Zichtbaar maken van schoolregels.
- Duidelijke communicatie.

2.8. Bouwen aan een adaptieve school (BAS+)

Katholiek basisschool de Vijf-er werkt al een aantal jaren aan het BAS+project (Seminarium voor Orthopedagogiek, 1996) Door te werken volgens de uitgangspunten van dit project wil de school ervoor zorgen dat het onderwijs adaptiever wordt. Meer duidelijkheid en zelfstandigheid voor de leerlingen, een goede interactie tussen leerkrachten en leerlingen en een hoge kwaliteit van instructie.

BAS werkt met zeven ontwikkelingslijnen:

1. Structuur
 - planning
 - voorspelbaarheid
 - inrichting
2. Interactie
 - tussen uw leerkrachten en de individuele leerling,
 - tussen de leerkracht en een groep leerlingen/klas,
 - tussen de leerkracht en ouders.
3. Zelfstandige leerhouding
 - omgaan met regels en afspraken
 - tijdbewustzijn en planning
4. Instructie
 - effectief benutten van instructietijd
 - omgaan met differentiatie
 - gebruik instructiemodellen
5. Samenwerkend leren
 - tutor- en tandemleren
 - coöperatief leren in groepen
 - groepsvorming.
6. Planningssysteem
7. Teamleren

Het project is nog niet volledig afgerond en geïntegreerd, maar er wordt al wel gewerkt met punten uit ontwikkelingslijn 1,3 en 4 van het project. De volgende onderdelen zijn behandeld en ingevoerd: Weekplanning, voorspelbaarheid, inrichting, begeleid zelfstandig leren, regels en routines, kerndoelen en differentiatie, effectieve instructie en groepsvorming.

Ook leerlingen met een ASS hebben baat bij de structuur en zelfstandige leerhouding die wordt aangeboden. Daarom kan dit project leerkrachten ondersteunen in de begeleiding van leerlingen met een ASS.

2.9. Samenvatting

Autisme spectrum stoornis (ASS) is een breed scala aan stoornissen met gemeenschappelijke kenmerken. Dit onderzoek gaat over het functioneren van leerlingen met autisme op de reguliere basisschool. Dit zijn leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS) met een gemiddelde intelligentie. Op De Vijf-er zijn dit leerlingen met de stoornis van Asperger en Pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven (PDD-NOS).

ASS kan omschreven worden als een 'triade' van stoornissen (Wing, 1996, zoals geciteerd in Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999). Dat betekent een kwalitatieve stoornis in de ontwikkeling van wederkerige sociale interacties, een kwalitatieve stoornis in de verbale en non-verbale communicatie en een stoornis in verbeelding, met als gevolg een rigide gedragspatroon, zich vooral uitend in een beperkt repertoire activiteiten en interesses.

Onderwijsbehoeften van leerlingen met een ASS zijn veelal te koppelen aan het begrip voorspelbaarheid. Leerlingen met een ASS hebben de behoefte aan duidelijkheid en voorspelbaarheid. Ze kunnen beter functioneren als ze weten waar ze aan toe zijn en wat er gaat komen.

Volgens Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis (2004) kan deze duidelijkheid worden ingedeeld in vier categorieën, namelijk duidelijkheid in de ruimte, duidelijkheid in de tijd, duidelijkheid in activiteit en duidelijkheid in de interactie. In dit onderzoek wordt gesproken over voorspelbaarheid. Hiermee wordt de duidelijkheid bedoeld die aangeboden wordt in de bovenstaande categorieën.

3. Opzet van het onderzoek

3.1. Inleiding

In dit hoofdstuk is een beschrijving gemaakt van de opzet van het onderzoek. Er wordt beschreven wie de doelgroep is, hoe gegevens worden verzameld en welke instrumenten hiervoor worden gebruikt.

3.2. Opzet onderzoek

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op de bovenbouw locatie (groepen 5-8) van kbs De Vijf-er. Kbs De Vijf-er is een basisschool met 574 leerlingen die verspreid les krijgen op twee locaties. De onderzoekster is zelf werkzaam op de bovenbouw locatie en vandaar dat er voor deze locatie gekozen is. Dit zijn twaalf groepen met in totaal 288 leerlingen.

Het onderzoek is opgedeeld in verschillende delen. Er is een literatuurstudie waarin de antwoorden op onderzoeksvraag 1 met de deelvragen wordt gezocht. Onderzoeksvraag 2 met de deelvragen wordt beantwoord door observaties in de klassen waarin wordt gekeken naar leerkrachtgedrag. Het bekijken van methodes aan de hand van checklists en het bekijken van de inrichtingen van de lokalen aan de hand van checklists over de voorspelbaarheid van de ruimte. Onderzoeksvraag 3 wordt beantwoord door de mening van leerlingen, ouders en leerkrachten te achterhalen aan de hand van vragenlijsten en bij de leerlingen ook met verhelderende interviews.

De observaties in de klassen zijn uitgevoerd in vier verschillende groepen aan de hand van een gestructureerd observatieschema (Harinck, 2010). De punten op het observatieschema (zie bijlage 3) zijn gehaald uit de map Wijzer Onderwijs: Autisme (Zwijnenburg, Straatsheijm-van der Have & Sluis, 2004) en uit de Hulpwaaier Autisme in de klas (Brewer & Mueller, 2011). Uit elke jaargroep is er in één klas geobserveerd. Hiervoor is gekozen om een beeld te krijgen van leerkrachtgedrag in alle jaargroepen.

In dezelfde groepen zijn ook de klaslokalen bekeken aan de hand van een checklist (Harinck, 2010) over de voorspelbaarheid van de ruimte (zie bijlage 8). Als bron voor de punten op deze checklist zijn de map Wijzer Onderwijs: Autisme (Zwijnenburg, Straatsheijm-van der Have & Sluis, 2004) en de Hulpwaaier Autisme in de klas (Brewer & Mueller, 2011) gebruikt.

De checklist (Harinck, 2010) voor het bekijken van de lesmethodes is toegepast op de vakgebieden taal, spelling en rekenen, omdat dit de vakgebieden zijn in het basisonderwijs waarin de meeste lessen zitten. Voor de onderdelen op deze checklists is het boek Leerlingen met autisme in de klas (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003) geraadpleegd en er zijn onderdelen uit de map Wijzer Onderwijs: Autisme (Zwijnenburg, Straatsheijm-van der Have & Sluis, 2004) gebruikt (zie bijlage 5, 6 & 7).

Voor het ontwikkelen van de vragenlijsten (Harinck, 2010) om de mening van de leerlingen, ouders en leerkrachten te achterhalen zijn de map Wijzer Onderwijs: Autisme (Zwijnenburg, Straatsheijm-van der Have & Sluis, 2004) en de Hulpwaaier Autisme in de klas (Brewer & Mueller, 2011) als bron zijn gebruikt.

Voor het achterhalen van de mening van de leerlingen zijn er uit elke groep steekproefsgewijs 5 leerlingen (in totaal 60 leerlingen) gekozen, waaraan gevraagd is de vragenlijst over voorspelbaarheid in te vullen. Daarnaast is de vragenlijst ingevuld door de twee leerlingen op de bovenbouwlocatie met een diagnose binnen het autistisch spectrum. Er zijn in totaal 62 leerlingen gevraagd de vragenlijst in te vullen. Hiervan zijn er 59 daadwerkelijk ingevuld ($N=59$). De vragenlijst voor de leerlingen bestond uit twee soorten vragen. Er waren vragen over hoe de situatie op school nu is en

vragen over de mening van de leerlingen. De vragen over de mening van de leerlingen begon altijd met: 'Ik vind...' Dit was ook aan de leerlingen uitgelegd.

Naast de leerlingen van de groepen 5 tot en met 8 vallen ook de ouders van deze leerlingen en de collega's op de bovenbouwlocatie binnen de doelgroep. De vragenlijst voor ouders is aangeboden bij de ouders van de leerlingen die steekproefsgewijs de vragenlijst hebben ingevuld. Daarvan zijn er 35 daadwerkelijk ingevuld en teruggegeven ($N=35$).

De vragenlijsten voor collega's zijn aangeboden aan alle 21 collega's die werkzaam zijn op de bovenbouwlocatie. Daarvan zijn er 12 daadwerkelijk ingevuld en teruggegeven ($N=12$).

Ten slotte zijn er nog 5 leerlingen bevraagd over hun antwoorden van de vragenlijst. Er is gekozen om uit elke jaargroep één leerling te kiezen waarbij nog onduidelijkheden waren naar aanleiding van de ingevulde vragenlijst. De twee leerlingen met een diagnose in het autistisch spectrum zitten beide in groep 5, vandaar dat er twee leerlingen uit groep 5 zijn geïnterviewd en zo tot vijf leerlingen gekomen is. Bij de voorbereiding van deze interviews is het boek 'Luister je wel naar mij?' van Delfos (2000) gebruikt.

4. Resultaten

4.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. Dit gebeurt in de volgorde van de onderzoeksvragen. Er zijn hiervoor verschillende instrumenten gebruikt. Een literatuurstudie, observaties in de klassen en checklists waarmee de methodes en klaslokalen zijn bekeken. Ook zijn er vragenlijsten uitgezet die de leerlingen, ouders en leerkrachten hebben ingevuld en er zijn interviews met leerlingen gehouden.

4.2. Wat is er nodig voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS op een reguliere basisschool?

4.2.1. Wat is een autisme spectrum stoornis (ASS)?

In het diagnostische classificatiesysteem DSM-IV (APA, 2000) worden autisme spectrum stoornissen ondergebracht in de categorie pervasieve ontwikkelingsstoornissen.

Er worden vijf autisme spectrum stoornissen onderscheiden. De stoornissen die voorkomen bij leerlingen op kbs De Vijf-er zijn de stoornis van Asperger en Pervasieve ontwikkelingstoornis niet anderszins omschreven (PDD-NOS).

Wing (1996, zoals geciteerd in Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999) omschrijft autisme spectrumstoornissen als een van 'triade' van stoornissen:

1. een kwalitatieve stoornis in de ontwikkeling van wederkerige sociale interacties.
2. een kwalitatieve stoornis in de verbale en non-verbale communicatie.
3. een stoornis in verbeelding, met als gevolg een rigide gedragspatroon, zich vooral uitend in een beperkt repertoire activiteiten en interesses.

Voor een uitgewerkte beschrijving zie hoofdstuk 2.

4.2.2. Welke onderwijs- en ondersteuningsbehoeften hebben leerlingen met een ASS?

Kinderen met een ASS hebben een gestructureerde pedagogische en didactische benadering nodig (Stavenga, 1999, zoals geciteerd in Van Doorn & Stavenga, 2001). Deze structuur is in te delen in verschillende niveaus:

- Structuur in de tijd (vaste planning van 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 heeft duidelijk regels, eisen en verwachtingen en heeft deze afgestemd op de mogelijkheden van het kind).

Voor een uitgewerkte beschrijving zie hoofdstuk 2.

4.2.3. Aan welke criteria voldoet begeleiding van leerlingen met een ASS?

Er worden veel algemene behandelingsadviezen beschreven voor leerkrachten die een leerlingen met een ASS in hun klas hebben, zoals; structureren, zorgen voor voorspelbaarheid, visualiseren en onverwachte situaties direct uitleggen en hierin grenzen stellen. Het is van belang dat deze adviezen worden afgestemd op elke individueel kind met een ASS.

De rol van leerkrachten is erg belangrijk. Zij moeten er voor zorgen dat leerlingen met een ASS die zorg krijgen die ze verdienen. Marks en collega's (2003) spreken in hun artikel over principes die de sleutel zijn voor een positieve leeromgeving voor kinderen met een ASS:

- Zorg voor concrete en specifieke informatie en verwachtingen.
- Bereid de leerlingen van tevoren voor.
- Gebruik zo veel mogelijk visuele representaties.
- Accepteer alternatieven voor het invullen van opdrachten die in de klas gemaakt worden en om te tonen wat er geleerd is.

4.2.4. Welke kwaliteiten heeft een leerkracht die zorgt voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS?

Een kerntaak van een leerkracht is ervoor te zorgen dat iedere leerling zich veilig voelt op school, zelfvertrouwen opbouwt, leert zelfstandig te functioneren en eigen verantwoordelijkheid te dragen. De leerkracht hoort altijd respect te tonen voor de eigenheid van de leerling, ongeacht de ontwikkelings- of gedragsproblemen (Van der Aalsvoort, 2002, zoals geciteerd in Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

Volgens Stevens (2002) gelden voor alle kinderen en dus ook kinderen met autisme, dezelfde drie basisbehoeften: Relatie, competentie en autonomie.

Een leerkracht heeft voor het begeleiden van een leerling met een ASS het volgende nodig (Van Zomeren, 1998, zoals geciteerd in Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003):

- Goede kennis van autisme, waardoor het mogelijk wordt een sfeer te creëren waarin het kind zich veilig en geaccepteerd voelt.
- De mogelijkheden om de schoolomgeving aan te passen en af te stemmen op de behoeften van de leerlingen. Belangrijk hierbij zijn voorspelbaarheid, overzichtelijkheid, concreet taalgebruik, structuur aanreiken, gepaste instructies, aangepaste leertaken en een sterk ondersteunende leerkracht.
- De wil om te starten met individuele aangepaste aanpak als extra impuls voor de communicatie en sociale ontwikkeling.

4.2.5. Wat draagt de inrichting van een gebouw bij aan de begeleiding van leerlingen met een ASS?

'Kinderen met autisme hebben een veilige, voorspelbare, tot relatie en exploratie uitnodigende omgeving nodig. Een omgeving die de voor hen complexe onderwijsleersituatie verduidelijkt.' (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

Leerlingen met autisme ervaren de klas en de school regelmatig als onoverzichtelijk en verwarrend. Daardoor kunnen ze zich onveilig gaan voelen. Bij het inrichten van het lokaal moet rekening gehouden worden met de verschillende activiteiten die in de ruimte plaatsvinden en de plek waar werk verricht wordt (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003). Visualiseren van waar een activiteit uitgevoerd dient te worden en waar welke materialen te vinden zijn, zorgt voor duidelijkheid. Het bieden van een vaste werkplek voor de leerling, vaste activiteiten hoeken in het lokaal en zorgen dat materialen op een vaste plek, overzichtelijk te vinden zijn, zorgen voor structuur in het lokaal. Ook de aankleding van het lokaal is belangrijk. Leerlingen met autisme zijn snel overprikkeld. Een lokaal met zo min mogelijk afleidende prikkels, zorgt voor rust (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

4.3. Aan welke voorspelbaarheidseisen met betrekking tot leerlingen met een ASS voldoet kbs De Vijf-er op dit moment?

4.3.1. Op welke wijze zorgen leerkrachten voor voorspelbaarheid?

Het leerkrachtgedrag van leerkrachten op kbs De Vijf-er is geobserveerd aan de hand van een observatieschema. Er is gekeken welke belangrijke onderdelen in leerkrachtgedrag wat betreft voorspelbaarheid terug te zien zijn tijdens de lessen (zie bijlage 3).

Op de locatie van kbs De Vijf-er waar dit onderzoek is uitgevoerd zijn 12 klassen. De groepen 5 tot en met 8. Er is gekozen om uit elke jaargroep één leerkracht te bezoeken om te observeren. Er is dus geobserveerd in één groep 5, één groep 6, één groep 7 en één groep 8.

Tijdens de observatie is er gekeken of het onderdeel van voorspelbaarheid gezien is, niet gezien is of niet van toepassing was op het lesonderdeel. Na vier observaties is er een overzicht gemaakt van hoe vaak de onderdelen terug te zien waren tijdens de lessen (zie bijlage 4).

Aan de hand van dit overzicht zijn opvallende onderdelen ontdekt (zie tabel 1).

Tabel 1. Onderdelen uit het observatieschema die opvielen tijdens de observatie van de leerkrachten (N=4).

Onderdelen uit het observatieschema die bij alle leerkrachten terug te zien waren:
- Leerlingen leveren hun werk, dat af is, op een vaste plek in. - Verwachtingen t.o.v. de leerlingen wordt uitgesproken. - Gewenst gedrag wordt duidelijk gemaakt. - Er wordt neutraal gereageerd op negatief gedrag. - Regels worden consequent nageleefd.
Onderdelen uit het observatieschema die werden gezien bij drie van de leerkrachten:
- Regels worden herhaald vooraf aan een activiteit. - Aangeven dat het einde van een activiteit eraan komt. - Vooraf aan een les wordt het doel duidelijk gemaakt. - Er wordt gebruik gemaakt van visuele ondersteuning tijdens instructie. - Leerlingen pakken benodigde materialen zelfstandig. - Lesovergangen worden vooraf aangekondigd. - Aangeven welke stof af moet in welke tijd. N.B. Bij de andere leerkracht waren bovenstaande onderdelen niet van toepassing tijdens het observatiemoment.
Onderdelen uit het observatieschema die bij geen van de leerkrachten werden gezien:
- Tussentijds bespreken van het dagprogramma.
Onderdelen die bij drie van de leerkrachten niet gezien werden:
- Er wordt leerlingen uitgelegd waarom ze iets moeten doen. - Lesovergangen worden ondersteunt door vaste rituelen. - Lesovergangen worden visueel duidelijk gemaakt. - Tijdsduur van een activiteit wordt visueel aangegeven (op de BAS-klok).

4.3.2. Op welke wijze zorgen de gebruikte methodes en materialen van taal, spelling en rekenen voor voorspelbaarheid?

De methodes van rekenen, taal en spelling zijn bekeken en gescoord aan de hand van een methodechecklist (zie bijlage 5, 6 & 7). Elke methode heeft een aantal ontbrekende onderdelen op gebied van voorspelbaarheid (zie tabel 2). De overige onderdelen van de checklists waren wel aanwezig in de methodes.

Tabel 2. Ontbrekende voorspelbaarheidskenmerken per methode a.d.h.v. de checklist.

De volgende onderdelen van de checklist zijn niet opgenomen in de rekenmethode Wereld in getallen (Erich et al., 2009):
- Leerlingen worden voorbereid op de kernpunten van de instructie. - De instructies zijn eenduidig. - De instructie bevat vaste oplossingsprocedures en –regels. - Instructies zijn vastgelegd in woorden en/of beelden, zodat de leerling tijdens de verwerking daarop kan terugkijken. - De uitvoering van de opdrachten wordt direct nabesproken. - De werkbladen/ -boekjes hebben een overzichtelijke lay-out: één type opdracht per blad - De kerninformatie is duidelijk herkenbaar. - Er wordt visueel duidelijk gemaakt wat de bedoeling is. - Er staat een uitgewerkt voorbeeld van de uit te voeren opdrachten.
De volgende onderdelen van de checklist zijn niet opgenomen in de taalmethode Taal in Beeld (Verschuren, Wessel, Maters & Rijks, 2008) :
- Bij het aanleren van een volgende stap, wordt er expliciet een relatie gelegd met de stof uit voorgaande lessen. - Bij het aanleren van de leerstof ligt de nadruk op het visuele kanaal. - De aangeboden instructies worden ondersteund met concrete materialen of stappenschema's. - De beeldmaterialen hebben een overzichtelijke lay-out: weinig details in illustraties.
De volgende onderdelen van de checklist zijn niet opgenomen in de spellingmethode Spelling in Beeld (Stapel, 2008):
- Bij het aanleren van een volgende stap, wordt er expliciet een relatie gelegd met de stof uit voorgaande lessen. - Leerlingen worden voorbereid op de kernpunten van de instructie. - Er staat een uitgewerkt voorbeeld van de uit te voeren opdrachten.

4.3.3. Op welk wijze zorgt de inrichting van de klaslokalen voor voorspelbaarheid?

De inrichting van de lokalen is in de vier lokalen bekeken waar ook het leerkrachtgedrag geobserveerd is. Dit is gebeurd aan de hand van een checklist (zie bijlage 7). Aan de hand van de gegevens die verkregen zijn tijdens het invullen van de checklist is een overzicht gemaakt waarin de gegevens van alle vier de groepen verwerkt zijn (zie bijlage 8).

Met deze gegevens is een tabel gemaakt (zie tabel 3) waarin is aangegeven welke onderdelen aanwezig zijn in de lokalen en welke onderdelen nog ontbreken.

Tabel 3. Overzicht opvallende punten van de checklist na observatie in 4 klaslokalen.

Onderdelen van de checklist die in alle lokalen aanwezig waren zijn:
- (Prik)borden worden gebruikt voor vaste doeleinden. (b.v. onderwijskundig of voor werkjes van de leerlingen.) - Kasten zijn per (vak)gebied ingericht. - Er is een vaste plek waar leerlingen instructie krijgen. - Elke leerling heeft zijn eigen plek in het lokaal. - Materialen zijn op vaste plekken opgeborgen. - Er is een vaste plek waar leerlingen werk, dat af is, kunnen inleveren (afbak). - Er hangt een dagschema in het lokaal. - Er hangt een klok, duidelijk zichtbaar, in het lokaal. - Looproutes in het lokaal zijn goed begaanbaar.

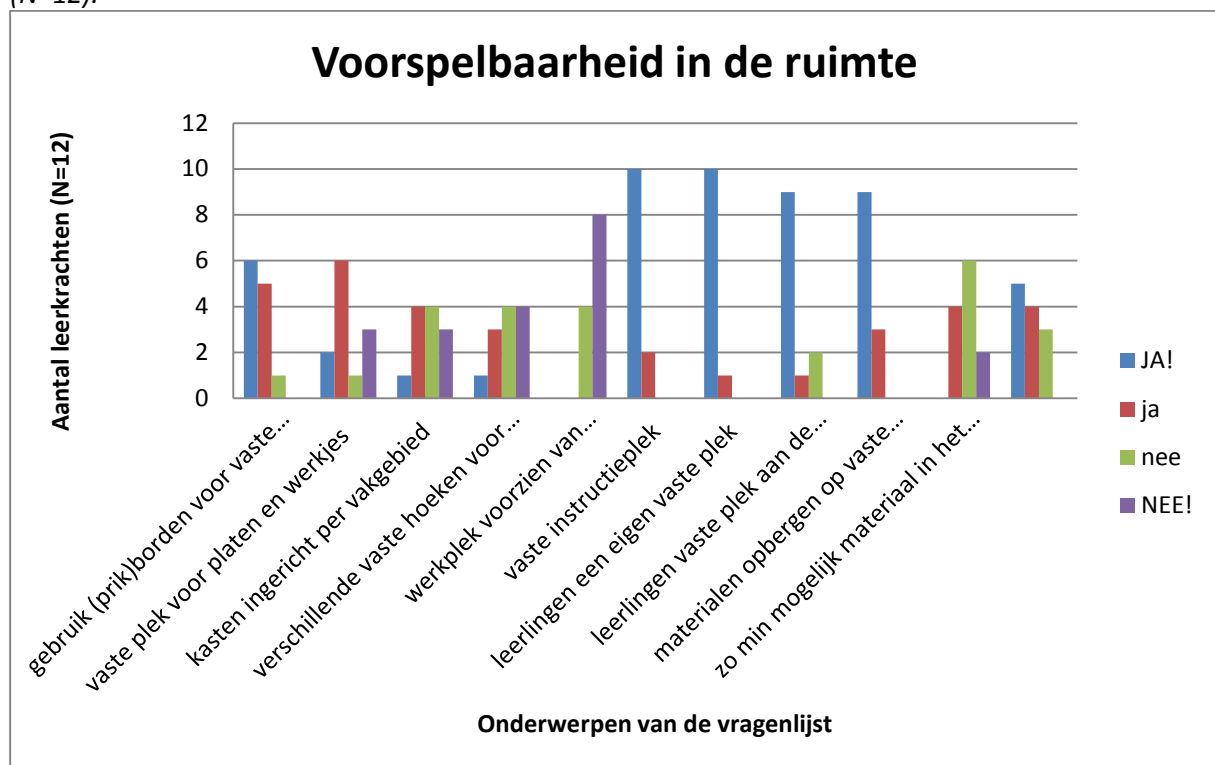
- BAS-regels hangen op een goed zichtbare plek in het lokaal. - Schoolregels hangen op een goed zichtbare plek in het lokaal.
Onderdelen van de checklist die in alle lokalen niet aanwezig waren zijn:
- Elke werkplek of hoek in de klas is voorzien van een afbeelding of woord van de activiteit die er plaats vindt. - In het dagschema is aangegeven waar de groep op dat moment mee bezig is.
Onderdelen van de checklist die in de helft van de lokalen niet aanwezig waren zijn:
- Platen en werkjes hangen op een vaste plek in de klas. - Het lokaal is netjes opgeruimd. (Er staan geen overbodige materialen in het lokaal.) - Het lokaal is rustig ingericht. (Er hangt weinig materiaal aan de muren en er staan weinig materialen in de klas.) - Er hangt een weekschema in het lokaal. - Er hangt een BAS-klok, in het lokaal. - Er is een vaste plek aan de kapstok waar leerlingen hun jas ophangen. - De vaste plek aan de kapstok is gevisualiseerd.

4.4. Wat is de mening van betrokkenen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid met betrekking tot leerlingen met een ASS binnen de school?

4.4.1. Wat is de mening van leerkrachten van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?

Er zijn vragenlijsten afgenomen bij 12 leerkrachten van kbs De Vijf-er. De vragen zijn opgedeeld in 5 categorieën: voorspelbaarheid in de ruimte, voorspelbaarheid in tijd, voorspelbaarheid in activiteit, kring en wisseling van activiteit en voorspelbaarheid in interactie. Daarvan zijn 5 grafieken gemaakt (zie grafiek 1, 2, 3, 4 & 5). Per grafiek worden opvallendheden aangegeven.

Grafiek 1. Antwoorden van de vragenlijst voor leerkrachten. Categorie: Voorspelbaarheid in de ruimte (N=12).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 9 v/d 12 leerkrachten) m.b.t. wel uitvoeren in de klas:

- vaste prikboarden voor vaste doeleinden
- vaste instructieplek
- vaste werkplek voor leerlingen
- vaste plaats m.b.t. kapstok
- vaste opbergplaats voor materialen

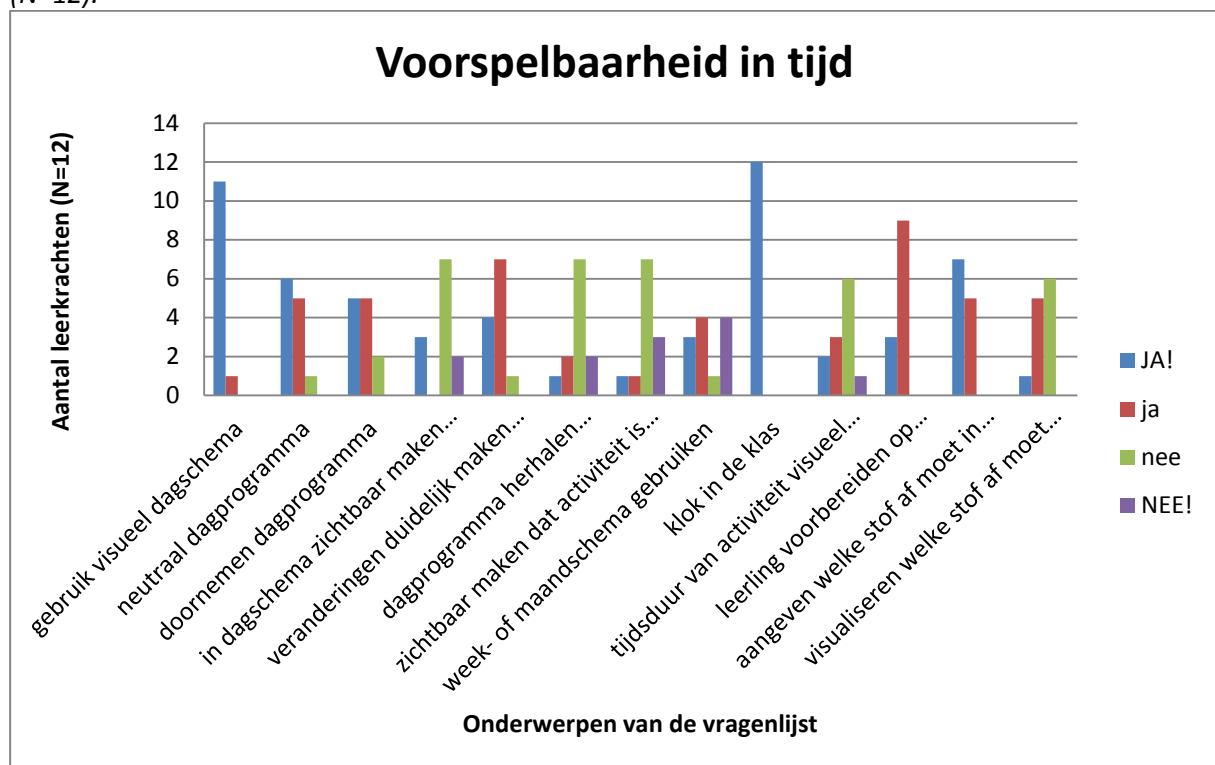
De volgende zaken worden niet uitgevoerd:

- platen en werkje op een vaste plaats ophangen
- elke plaats in het lokaal heeft een afbeelding of woord m.b.t. de uitgevoerde activiteit

Verdeelde mening:

- inrichting kasten per vakgebied
- activiteiten op een vaste plaats
- min mogelijk materiaal in het lokaal zelf

Grafiek 2. Antwoorden van de vragenlijst voor leerkrachten. Categorie: Voorspelbaarheid in tijd (N=12).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 9 v/d 12 leerkrachten) m.b.t. wel uitvoeren in de klas:

- visueel dagschema
- neutraal dagprogramma
- dagprogramma doornemen
- veranderingen in dagschema duidelijk maken
- klok in het lokaal
- aangeven welke stof af moet in welke tijd
- leerlingen voorbereiden op naderend einde van een activiteit

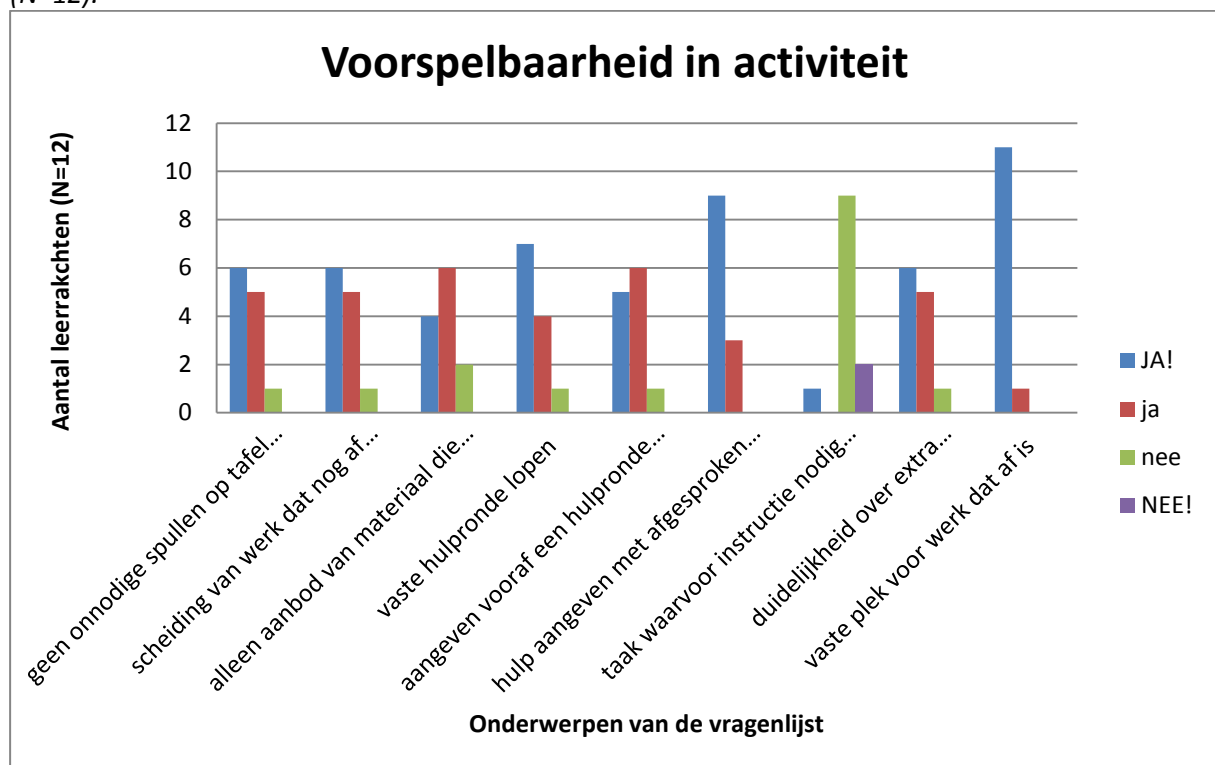
De volgende zaken worden niet uitgevoerd:

- zichtbaar maken dat activiteit is afgerond
- in dagschema zichtbaar maken waar de groep mee bezig is
- dagprogramma herhalen

Verdeelde mening:

- week- of maandschema in het lokaal
- tijdsduur van een activiteit aangeven met schaduwklok/wekker
- visualiseren welke stof af moet in welke tijd

Grafiek 3. Antwoorden van de vragenlijst voor leerkrachten. Categorie: Voorspelbaarheid in activiteit (N=12).



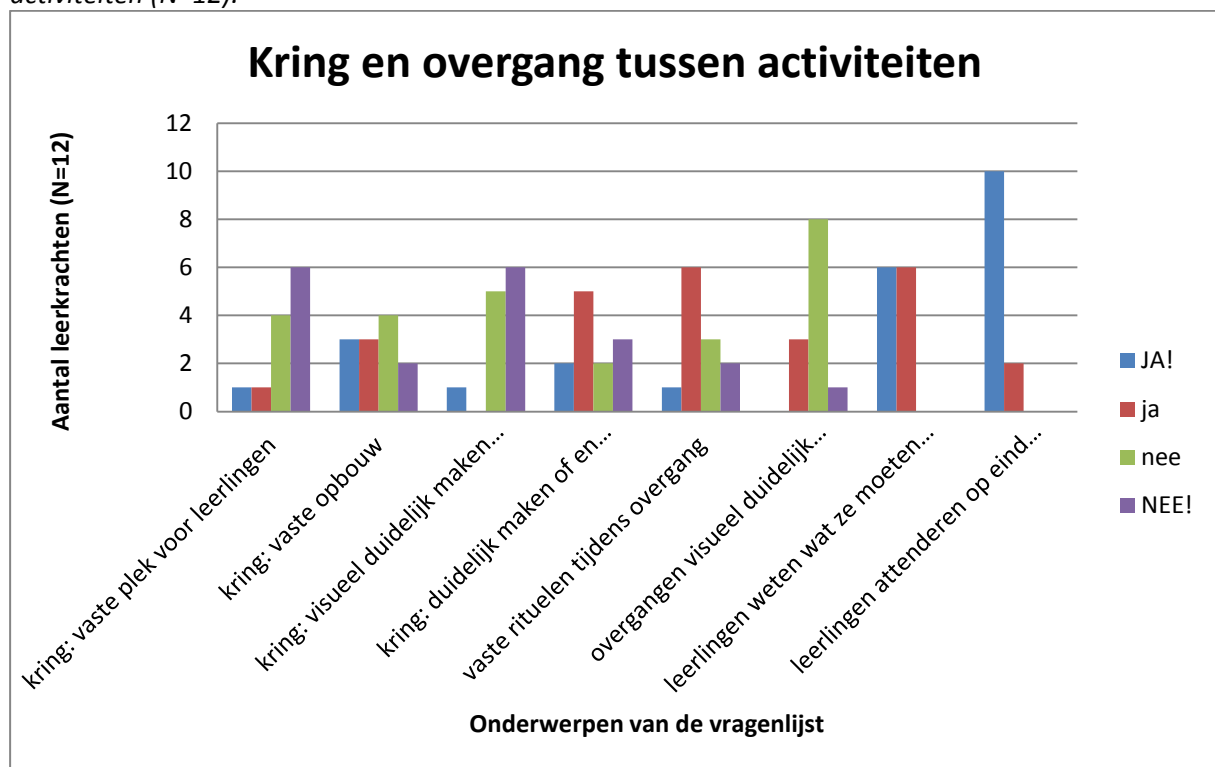
Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 9 v/d 12 leerkrachten) m.b.t. wel uitvoeren in de klas:

- alleen hoognodige materialen op tafel leerlingen
- werk dat nog gemaakt moet worden en werk dat af is scheiden
- alleen materiaal aanbieden die leerlingen nodig hebben
- vaste hulpronde lopen door de klas
- aangeven dat er een hulpronde gelopen gaat worden
- hulp vragen via afgesproken signaal
- leerlingen weten welk extra materialen ze kunnen pakken
- werk dat af is wordt op vaste plek gelegd.

De volgende zaken worden niet uitgevoerd:

- een taak waarvoor instructie nodig is, wordt gekenmerkt door een pictogram

Grafiek 4. Antwoorden van de vragenlijst voor leerkrachten. Categorie: Kring en overgang tussen activiteiten (N=12).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 9 v/d 12 leerkrachten) m.b.t. wel uitvoeren in de klas:

- leerlingen weten wat ze moeten doen als activiteit is afgelopen
- leerlingen worden geattendeerd op einde van een activiteit

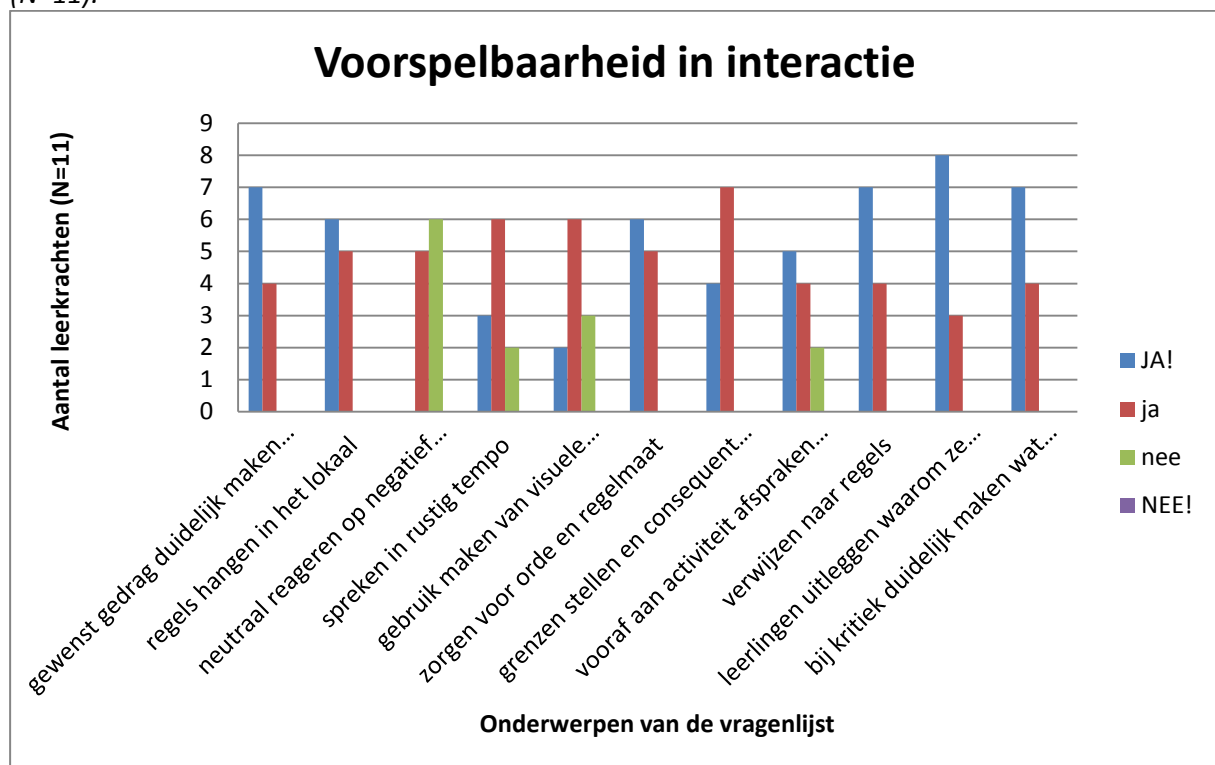
De volgende zaken worden niet uitgevoerd:

- in de kring de beurt visualiseren
- in de kring een vaste plek voor de leerlingen
- overgangen visueel duidelijk maken

Verdeelde mening:

- vaste opbouw in de kring
- in de kring duidelijk maken wanneer er vragen gesteld mogen worden
- vaste rituelen voor en tijdens een overgang

Grafiek 5. Antwoorden van de vragenlijst voor leerkrachten. Categorie: Voorspelbaarheid in interactie (N=11).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 8 v/d 11 leerkrachten) m.b.t. wel uitvoeren in de klas:

- gewenst gedrag duidelijk maken door stellen van regels
- regels hangen in het lokaal
- spreken in rustig tempo
- bij kritiek duidelijk maken wat de leerling heeft gedaan
- zorgen voor orde en regelmaat
- grenzen stellen en deze consequent nakomen
- vooraf duidelijk afspraken maken met leerlingen
- verwijzen naar algemene regels
- leerlingen uitleggen waarom ze iets moeten doen
- gebruik maken van visuele ondersteuning

Verdeelde mening:

- neutraal reageren op negatief gedrag

4.4.2. Wat is de mening van leerkrachten van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid gericht op leerlingen met een ASS ?

Eén onderdeel van de vragenlijst voor leerkrachten is: Leerling met een ASS. In onderstaande grafiek (grafiek 6) is te zien hoe leerkrachten voor deze leerlingen zorgen voor voorspelbaarheid.

Grafiek 6. Antwoorden van de vragenlijst voor leerkrachten. Categorie: Leerling met een ASS (N=11).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 8 v/d 11 leerkrachten) m.b.t. wel uitvoeren in de klas:

- werkplek visualiseren
- vaste plek aan de kapstok visualiseren
- concreet en helder taalgebruik
- korte en kernachtige zinnen gebruiken
- leerlingen individueel aanspreken
- een opdracht directief formuleren
- onderwijs meer sturend dan zelf ontdekkend inrichten
- leerling met vooraf afgesproken signaal bij de les betrekken
- individueel dagprogramma

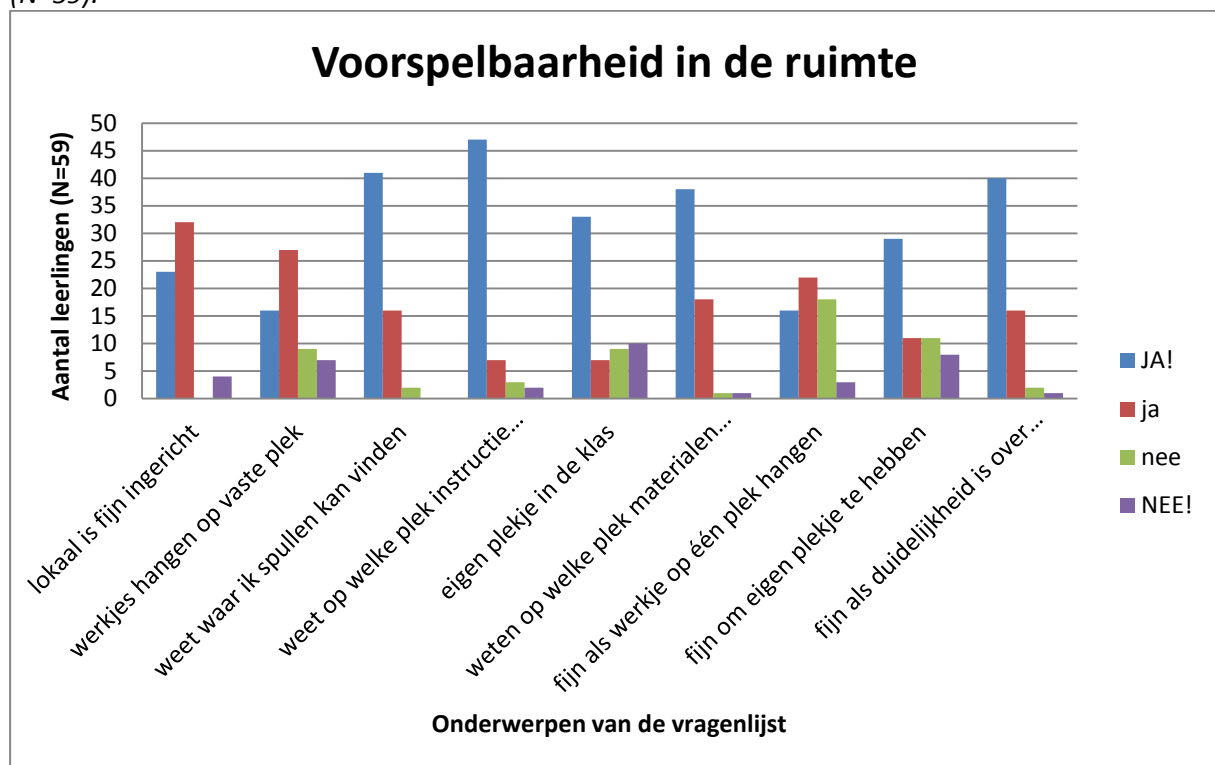
De volgende zaken worden niet uitgevoerd:

- zoveel mogelijk gesloten vragen stellen

4.4.3. Wat is de mening van leerlingen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?

Er zijn vragenlijsten afgenomen bij 59 leerlingen van kbs De Vijf-er. De vragen zijn opgedeeld in 5 categorieën: voorspelbaarheid in de ruimte, voorspelbaarheid in tijd, voorspelbaarheid in activiteit, kring en wisseling van activiteit en voorspelbaarheid in interactie. Daarvan zijn 5 grafieken gemaakt (zie grafiek 7, 8, 9, 10 & 11). Per grafiek worden opvallendheden aangegeven.

Grafiek 7. Antwoorden van de vragenlijst voor leerlingen. Categorie: Voorspelbaarheid in de ruimte (N=59).



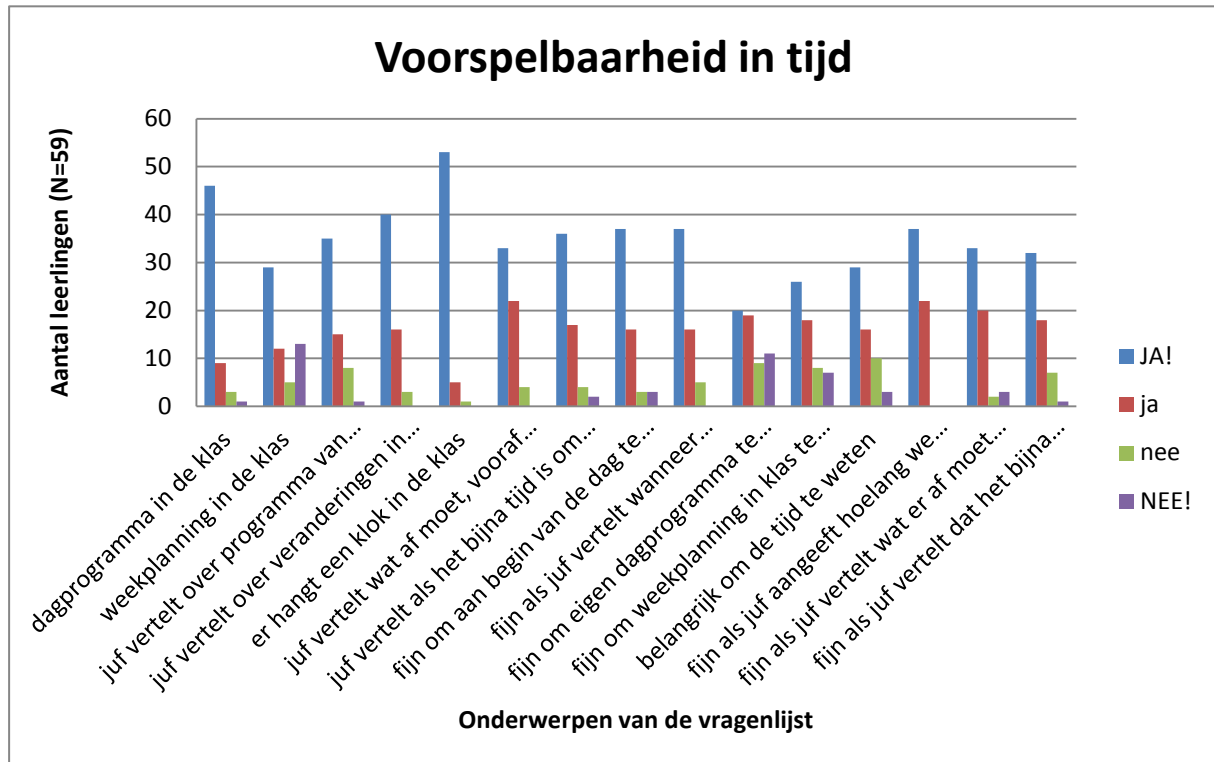
Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 43 v/d 59 leerlingen) m.b.t. een positieve reactie:

- fijn ingericht klaslokaal
- werkjes op een vaste plek in het lokaal
- goed weten waar spullen te vinden zijn
- weten op welke plek instructie wordt gegeven
- goed weten waar spullen worden opgeruimd
- fijn vinden als het duidelijk is waar materialen worden opgeruimd.

Verdeelde mening:

- fijn als werkjes op één plek hangen

Grafiek 8. Antwoorden van de vragenlijst voor leerlingen. Categorie: Voorspelbaarheid in tijd (N=59).



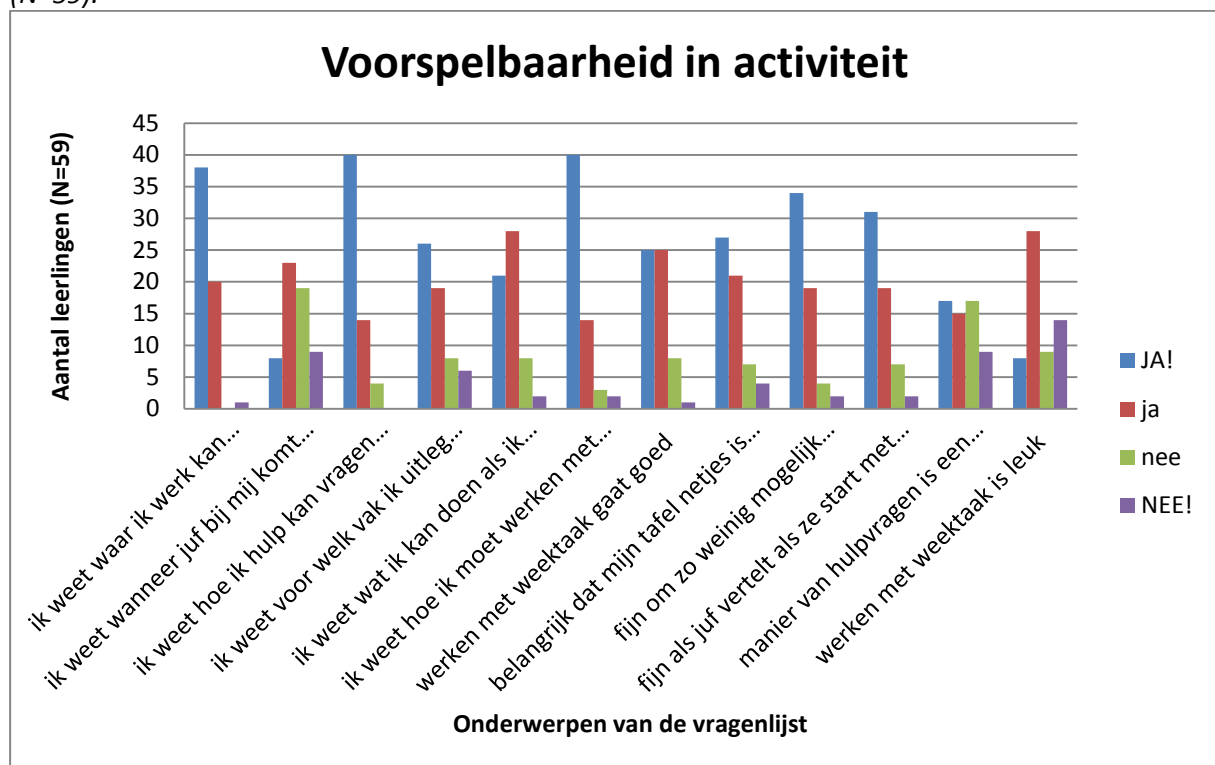
Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 43 v/d 59 leerlingen) m.b.t. een positieve reactie:

- dagprogramma in het lokaal
- het dagprogramma wordt elke dag verteld
- veranderingen in het programma worden verteld
- klok in het lokaal
- er wordt verteld wat er af moet zijn, vooraf aan het werken
- er wordt verteld als het bijna tijd is om op te ruimen
- fijn om aan het begin van de dag te weten wat er gaat gebeuren
- fijn als veranderingen in het programma worden verteld
- fijn om weekplanning in lokaal te hebben
- belangrijk om te weten hoe laat het is
- fijn als wordt aangegeven hoelang er gewerkt kan worden
- fijn wanneer verteld wordt wat er af moet zijn
- fijn wanneer verteld wordt dat het bijna tijd is om op te ruimen

Verdeelde mening:

- weekplanning in het lokaal
- fijn om een eigen dagprogramma op tafel te hebben

Grafiek 9. Antwoorden van de vragenlijst voor leerlingen. Categorie: Voorspelbaarheid in activiteit (N=59).



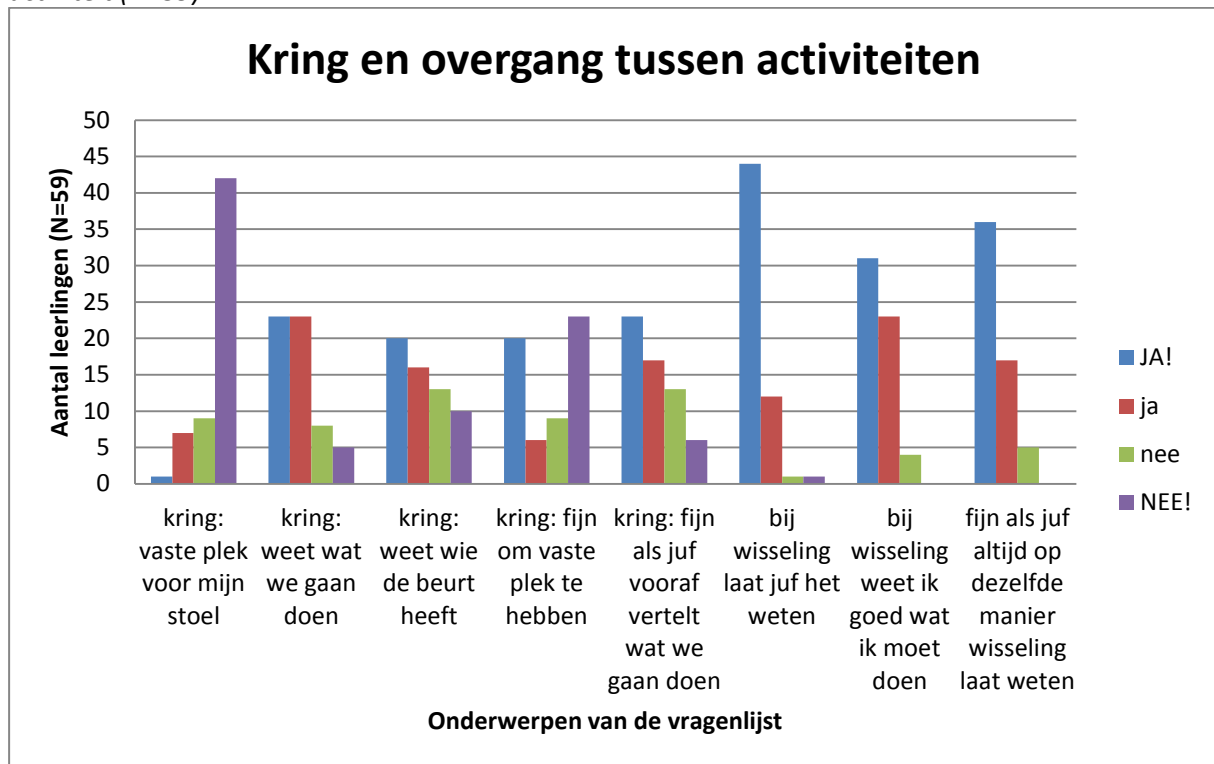
Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 43 v/d 59 leerlingen) m.b.t. een positieve reactie:

- werk dat af is, inleveren op bekende plek
- manier van hulp vragen is bekend
- duidelijkheid over voor welke vak uitleg wordt gegeven
- weten wat te doen als het werk af is.
- weten hoe moet worden gewerkt met de weektaak
- werken met weektaak gaat goed
- belangrijk vinden dat de werkplek netjes is
- fijn als er weinig spullen op tafel liggen
- fijn als er wordt verteld wanneer een hulpronde start

Verdeelde mening:

- bij hulpronde weten wanneer de leerkracht bij je komt
- hulpvragen met het BAS-blokje is een fijne manier
- werken met de weektaak is leuk

Grafiek 10. Antwoorden van de vragenlijst voor leerlingen. Categorie: Kring en overgang tussen activiteit (N=59).



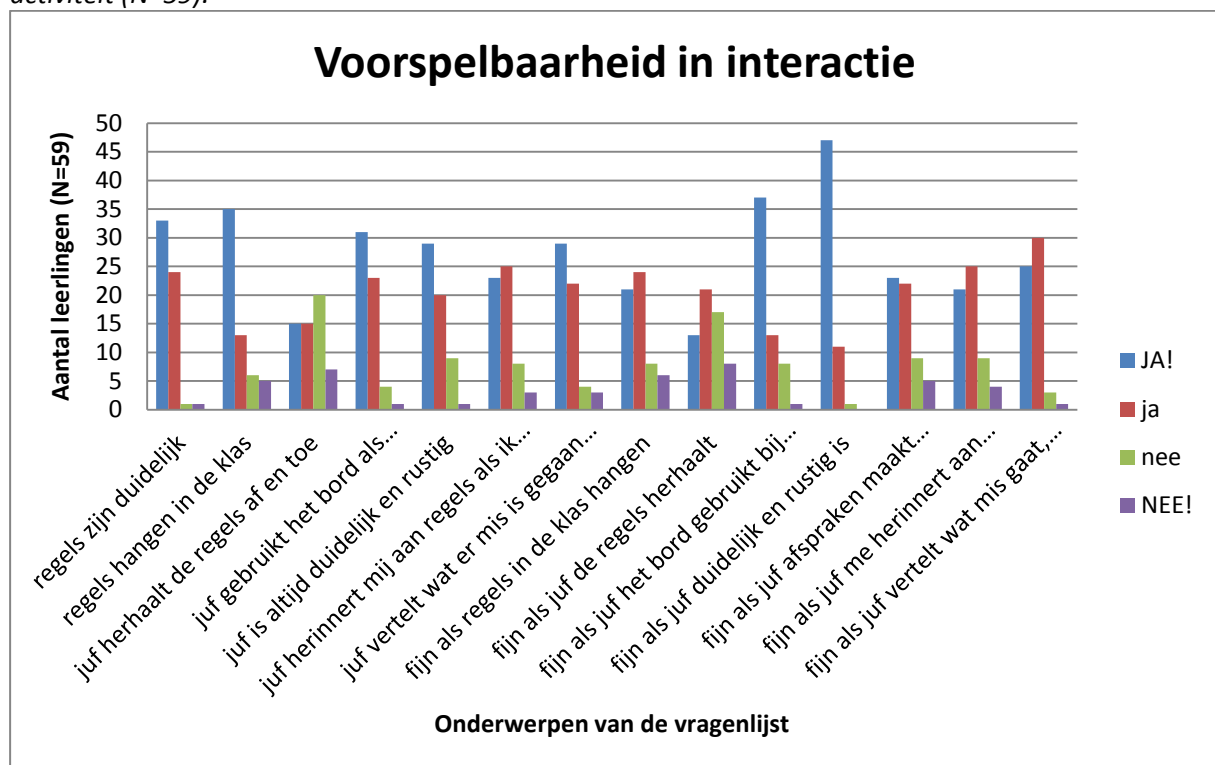
Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 43 v/d 59 leerlingen) m.b.t. een positieve reactie:

- weten wat er in de kring gaat gebeuren
- leswisselingen worden aangekondigd
- weten wat te doen bij leswisselingen
- fijn als altijd op dezelfde manier wordt gewisseld van les.

Verdeelde mening:

- weten wie de beurt heeft tijdens de kring
- fijn om een vaste plek in de kring te hebben
- fijn als vooraf wordt verteld en laten zien wat er in de kring gaat gebeuren.

Grafiek 11. Antwoorden van de vragenlijst voor leerlingen. Categorie: Voorspelbaarheid in interactie activiteit (N=59).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 43 v/d 59 leerlingen) m.b.t. een positieve reactie:

- regels zijn duidelijk
- regels hangen in het lokaal
- het bord wordt gebruikt tijdens instructie
- leerkracht is duidelijk en rustig
- leerkracht herinnert aan regels, als deze worden overtreden
- leerkracht vertelt wat er mis gaat en hoe iets anders kan
- fijn als regels in het lokaal hangen
- fijn als het bord wordt gebruikt tijdens instructie
- fijn als leerkracht duidelijk en rustig is
- fijn als leerkracht regels maakt vooraf aan activiteit
- fijn als leerkracht leerling herinnert aan regels
- fijn als leerkracht aangeeft wat er mis ging.

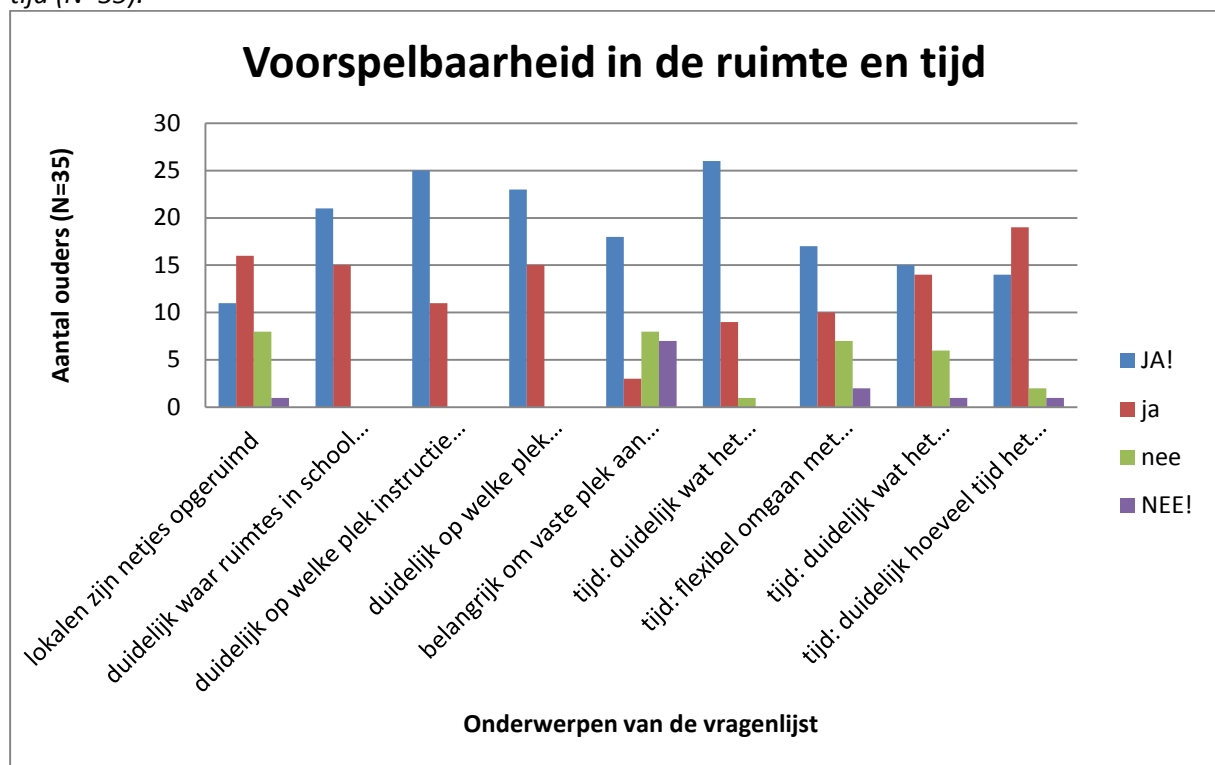
Verdeeld mening:

- leerkracht herhaalt regels af en toe
- fijn als leerkracht de regels herhaalt

4.4.3. Wat is de mening van ouders van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid binnen de school?

Er zijn vragenlijsten afgenomen bij 35 ouders van kbs De Vijf-er. De vragen zijn opgedeeld in 5 categorieën: voorspelbaarheid in de ruimte, voorspelbaarheid in tijd, voorspelbaarheid in activiteit, kring en wisseling van activiteit en voorspelbaarheid in interactie. Daarvan zijn 3 grafieken gemaakt (zie grafiek 12, 13 & 14)). Per grafiek worden opvallendheden aangegeven.

Grafiek 12. Antwoorden van de vragenlijst voor ouders. Categorie: Voorspelbaarheid in de ruimte en tijd (N=35).



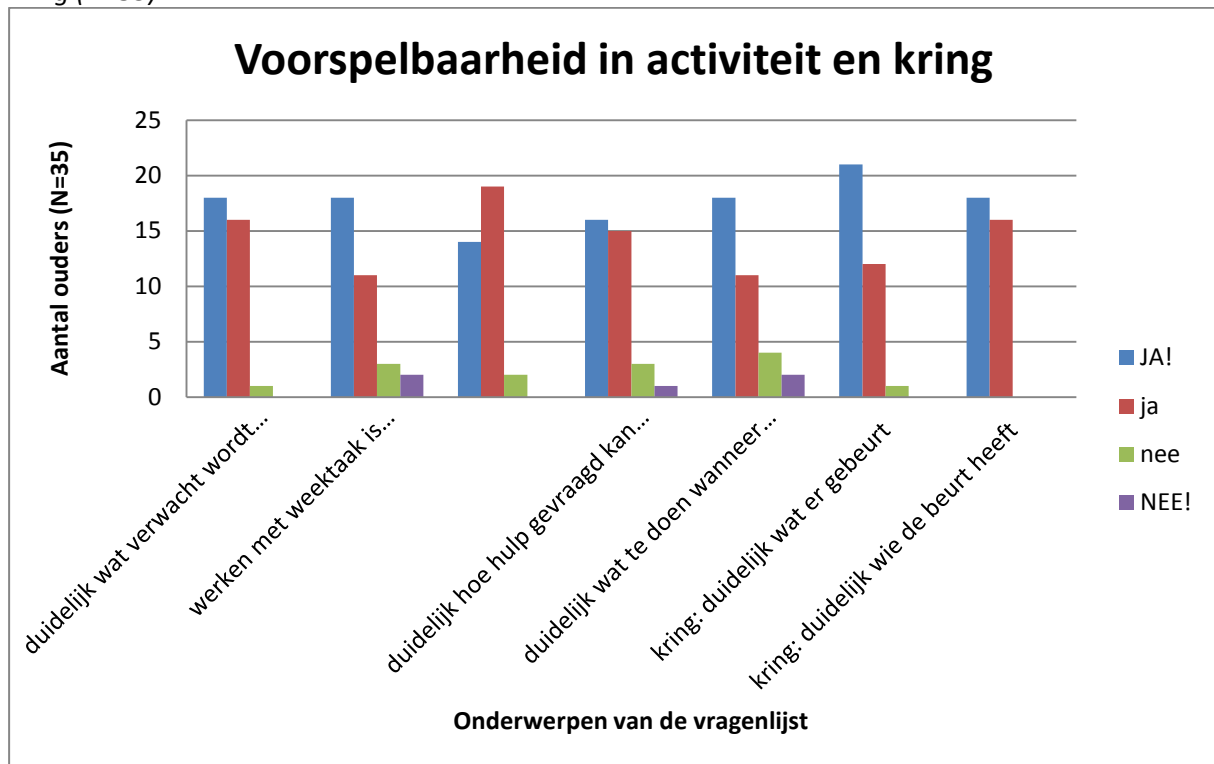
Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 27 v/d 35 ouders) m.b.t. een positieve reactie:

- lokalen zijn opgeruimd
- functie van verschillende ruimtes in de school zijn duidelijk
- plek voor instructie is duidelijk
- plek van materialen is duidelijk
- dagprogramma is duidelijk
- flexibele omgang met veranderingen in het dagprogramma
- weekprogramma is duidelijk
- hoeveelheid tijd bij een activiteit is duidelijk

Negatieve reactie:

- het is belangrijk om een eigen plek aan de kapstok te hebben

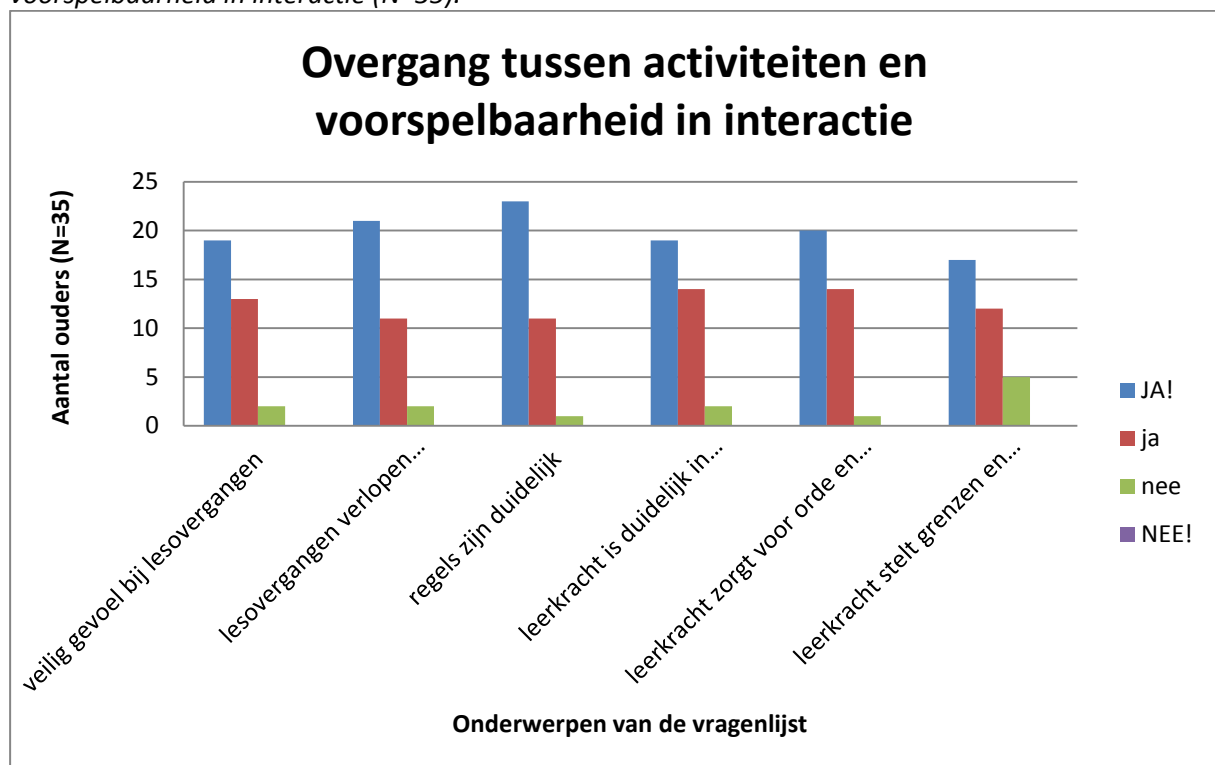
Grafiek 13. Antwoorden van de vragenlijst voor ouders. Categorie: Voorspelbaarheid in activiteit en kring (N=35).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 27 v/d 35 ouders) m.b.t. een positieve reactie:

- het is duidelijk wat van de leerling wordt verwacht tijdens de les
- werken met de weektaak is duidelijk en overzichtelijk
- verwachtingen tijdens het werken zijn duidelijk
- de manier van hulpvragen is duidelijk
- duidelijk wat te doen wanneer het werk af is
- tijdens kring is het duidelijk wat er gaat gebeuren
- tijdens kring is het duidelijk wie er de beurt heeft

Grafiek 14. Antwoorden van de vragenlijst voor ouders. Categorie: Overgang tussen activiteiten en voorspelbaarheid in interactie (N=35).



Vanuit de grafiek vallen de volgende zaken op (minimaal 27 v/d 35 ouders) m.b.t. een positieve reactie:

- veilig gevoel bij lesovergangen
- duidelijk verloop bij lesovergangen
- regels zijn duidelijk
- leerkracht is duidelijk in de omgang
- leerkracht zorgt voor orde en regelmaat
- leerkracht stelt duidelijke grenzen en komt deze consequent na

4.5. Interviews

Naast het invullen van de vragenlijst zijn er tevens vijf leerlingen geïnterviewd over hun antwoorden van de vragenlijsten. Dit ter verduidelijking van hun antwoorden. Op onderdelen van de vragenlijst waar nog onduidelijkheden over bestonden zijn de leerlingen bevraagd (zie bijlage 13).

Opvallend heden die uit deze interview gekomen zijn:

Stelling: Ik heb een eigen plekje in de klas. Twee van de drie leerlingen heeft een negatief antwoord gegeven. Tijdens het interview bleek dat deze leerlingen een eigen plek zagen als een plek apart van de andere leerlingen, terwijl in de vragenlijst eigenlijk een eigen tafel bedoeld werd. Deze vraag kon dus niet eenduidig worden opgevat.

Verder was opvallend dat alle leerlingen erg goed konden vertellen waarom ze bepaalde antwoorden hadden gegeven en hoe het volgens anders of beter zou kunnen.

5. Conclusies en discussie

5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk staan de conclusies van het onderzoek beschreven. Deze conclusies zijn ingedeeld aan de hand van de onderzoeksvragen. Verder is de discussie en zijn de aanbevelingen te lezen.

5.2. Conclusies

5.2.1. Wat is er nodig voor een goede begeleiding van leerlingen met een ASS op een reguliere basisschool?

Leerlingen met een ASS hebben een gestructureerde pedagogische en didactische benadering nodig (Stavenga, 1999, zoals geciteerd in Van Doorn & Stavenga, 2001). Deze structuur is in te delen in verschillende niveaus:

- Structuur in de tijd (vaste planning van 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 heeft duidelijk regels, eisen en verwachtingen en heeft deze afgestemd op de mogelijkheden van het kind).

Een leerkracht heeft voor het begeleiden van een leerling met een ASS goede kennis van autisme nodig. Er moeten mogelijkheden zijn om de schoolomgeving aan te passen en af te stemmen op de behoeften van de leerling met ASS. En bij de leerkracht moet de wil er zijn om te starten met een individuele aangepaste aanpak voor de leerling (Van Zomeren, 1998, zoals geciteerd in Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

5.2.2. Aan welke voorspelbaarheidseisen met betrekking tot leerlingen met een ASS voldoet kbs De Vijf-er op dit moment?

Uit het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten op kbs De Vijf-er op veel punten voldoen aan voorspelbaarheidseisen. Er worden verwachtingen naar leerlingen uitgesproken, er wordt neutraal gereageerd op negatief gedrag, vooraf aan de les wordt het doel duidelijk gemaakt, visuele ondersteuning tijdens instructie is aanwezig en lesovergangen worden vooraf aangekondigd. Ook zijn er een aantal voorspelbaarheidseisen minder terug te zien tijdens de lessen. Het tussentijds bespreken van het dagprogramma is tijdens de observaties nooit gezien. Ook het uitleggen aan de leerlingen waarom ze iets moeten doen, het ondersteunen van lesovergangen door vaste rituelen, lesovergangen visueel duidelijk maken en het visualiseren van de tijdsduur van een activiteit, werd maar bij één leerkracht terug gezien. Dit zouden werkpunten kunnen worden voor de leerkrachten.

De methodes rekenen, taal en spelling voldoen op veel punten aan de voorspelbaarheidseisen, zoals een gestructureerd, vaste opbouw per les en één onderwerp per keer aangeboden. Met name de rekenmethode kan nog op een aantal punten verbeterd worden op het gebied van voorspelbaarheid (zie tabel 2), zoals visueel duidelijk maken wat de bedoeling is en eenduidige instructies. Een aantal punten van voorspelbaarheid die niet zijn opgenomen in de rekenmethode is eenduidige instructie, instructies zijn vastgelegd in woorden en/of beelden, zodat de leerling tijdens de verwerking daarop kan terugkijken en het visueel duidelijk maken wat de bedoeling is. De leerkrachten op kbs De Vijf-er zouden aan de hand van de resultaten van de checklists de methodes kunnen aanpassen om voor meer voorspelbaarheid te zorgen.

De inrichting van de lokalen zorgt op kbs De Vijf-er op veel punten voor voorspelbaarheid. Het BAS+project (Seminarium voor Orthopedagogiek, Hogeschool Utrecht, 1996) zorgt hierbij voor een doorgaande lijn in de school. Zo is er in elke klas een dag planning aanwezig, hangt er een klok, zijn er

vaste plekken om werk in te leveren, is er een vaste plek voor instructie, worden materialen op vaste plekken opgeborgen en hangen regels zichtbaar in de klassen.

Er zijn ook onderdelen die in geen één klaslokaal aanwezig zijn. Dat zijn het voorzien van een afbeelding of woord van een activiteit die plaats vindt in een bepaalde hoek of op een werkplek en in het dagschema aangeven waar de groep op dat moment mee bezig is.

Verder zijn er ook nog een heel aantal punten met betrekking tot voorspelbaarheid die in de helft van de lokalen te zien waren (zie tabel 3), zoals een schaduwklok en een weekschema. Op deze punten kan de school de voorspelbaarheid in ruimte nog verbeteren.

5.2.3. Wat is de mening van betrokkenen van kbs De Vijf-er over de voorspelbaarheid met betrekking tot leerlingen met een ASS binnen de school?

De leerkrachten geven in de vragenlijst aan dat ze op veel punten positief scoren op het gebied van voorspelbaarheid. Ook zijn er punten die de meerderheid van de leerkrachten niet uitvoeren tijdens hun lessen en die wel een positieve werking hebben op voorspelbaarheid. De volgende onderdelen worden niet uitgevoerd door de meerderheid van de leerkrachten (zie grafiek 1 t/m 6): Platen en werkjes hangen op een vaste plek in de klas, werkplekken of hoeken zijn voorzien van een afbeelding of woord, zichtbaar maken dat de activiteit is afgerond, op het dagschema duidelijk maken waar de groep op dat moment mee bezig is, het dagprogramma herhalen, een taak waarvoor instructie nodig is kenmerken door een teken of pictogram, in de kring visueel duidelijk maken wie de beurt heeft, leerlingen een vaste plek geven in de kring, overgangen tussen activiteiten visueel duidelijk maken en bij leerlingen met een ASS zoveel mogelijk gesloten vragen stellen. Bovenstaande punten kunnen door de leerkrachten als verbeterpunten worden gezien.

De leerlingen zijn over het algemeen positief over de voorspelbaarheid op school. Wel geven zij aan een aantal onderdelen te missen (zie grafiek 7 t/m 11). Deze onderdelen zijn:

- In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die week gaan doen (een weekplanning).
- Als juf of meester een hulprondje loopt, weet ik wanneer ze bij mij komt.
- Ik weet altijd goed wie er de beurt heeft in de kring.
- Juf of meester herhaalt deze regels af en toe.

Verder is er aan de leerlingen ook hun mening gevraagd. Opvallend hierbij was dat veel leerlingen bij bovenstaande stellingen ook aangaven het wel fijn te vinden als het zou gebeuren. Het uitvoeren van deze stellingen kan dus als verbeterpunt worden gezien.

De ouders zijn eigenlijk op alle stellingen positief over de voorspelbaarheid op school. Eén stelling geven ze vooral negatief antwoord: Het is voor mijn kind belangrijk om een vaste plek aan de kapstok voor zijn/haar jas te hebben. Waaruit geconcludeerd kan worden dat een vaste plek aan de kapstok voor veel leerlingen niet van groot belang is.

5.2.4. Op welke wijze wordt er op kbs De Vijf-er (locatie groepen 5-8) voldaan aan de onderwijsbehoefte voorspelbaarheid van leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS)?

Leerlingen met een ASS hebben veel baat bij structuur op verschillende gebieden:

- Structuur in de tijd
- Structuur in de ruimte
- Structuur in de activiteit
- Structuur in de persoon (Stavenga, 1999, zoals geciteerd in Van Doorn & Stavenga, 2001).

Uit het onderzoek is gebleken dat er op kbs De Vijf-er op verschillende van deze gebieden aandacht wordt besteed. Ook zijn er op elk gebied nog verbeterpunten.

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat kbs De Vijf-er op een aantal punten de voorspelbaarheid nog kan verbeteren (zie bijlage 14). Bij structuur in de tijd heeft dit vooral te maken met het visueel maken van de tijd en de indeling van de dag. De structuur in de ruimte kan worden verbeterd door meer indelingen te maken in het lokaal en te zorgen voor zo weinig mogelijk materialen. Bij de structuur in de activiteit is de kring een aandachtspunt en visuele ondersteuning. En bij de structuur in de persoon is duidelijkheid over waarom iets gebeuren moet een aandachtspunt. De aandachtspunten in de begeleiding van leerlingen met een ASS worden ook benoemd door Zwijnenburg, Straasheijm-van der Have & Sluis (2004).

5.3. Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar de onderwijsbehoefte voorspelbaarheid van leerlingen met een ASS op kbs De Vijf-er. Hierbij is gebruik gemaakt van diverse instrumenten waaronder observaties. Tijdens de observaties, waarbij checklists gebruikt zijn, is gekeken welke onderdelen van de checklists getoond zijn en welke niet. Het hoeft echter niet zo te zijn dat de onderdelen die tijdens de observatie niet getoond zijn, nooit of bijna nooit getoond worden tijdens een les. Hierdoor kan er een vertekend beeld ontstaan over het leerkrachtgedrag op gebied van voorspelbaarheid. Door naast de leerlingen, ook de leerkrachten te interviewen aan de hand van hun ingevulde vragenlijst en de ingevulde checklist na de observatie kan in gesprek worden gegaan over de situatie op gebied van voorspelbaarheid. Op deze manier zou er een nog completer beeld ontstaan. Een aantal ouders gaf bij de vragenlijst aan dat ze het erg moeilijk vonden om de vragen over voorspelbaarheid te beantwoorden. Ze gaven aan niet altijd een volledig beeld te hebben van de situatie, waardoor het invullen van de vragen lastig is.

5.4. Aanbevelingen

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat kbs De Vijf-er op verschillende punten nog een verbeteringen kan aanbrengen op het gebied van voorspelbaarheid dat leerlingen met een ASS nodig hebben (Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis, 2004). Al deze punten zorgen voor een optimale voorspelbare leeromgeving. Hierbij hebben leerlingen met een ASS baat, maar ook leerlingen zonder deze diagnose zullen zit prettig vinden. Dit is ook gebleken uit de vragenlijsten die door de leerlingen van kbs De Vijf-er zijn ingevuld.

Leerkrachten van kbs De Vijf-er kunnen tijdens een teamvergadering de verbeterpunten voor hun school bespreken en discussiëren over de mate waarop en welke punten verbeterd kunnen worden. Het invoeren van alle verbeterpunten zorgt namelijk voor een voorspelbare leeromgeving, maar zal ook zorgen voor minder spontaniteit tijdens de lessen. Leerkrachten zullen onderling moet afstemmen in welke mate het voor de leerlingen op kbs De Vijf-er goed zal zijn verschillende onderdelen aan te passen. Daarnaast kan er ook een onderscheid worden gemaakt tussen klassen waarin leerlingen zitten met een diagnose binnen het autistisch spectrum en klassen waarin deze leerlingen niet zitten.

6. Literatuurlijst

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders [DSM-IV-TR]*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Asperger, H. (1944). Die 'Autistische Psychopathen' im Kinderalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Bailey, A., Philips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an integration of clinical, genetic and neuropsychological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89-126.
- Baltussen, M. , Clijsen, A. & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag, Landelijk Netwerk Autisme.
- Berckelaar-Onnes, I.A. van & Engeland, H. van (1992). *Kinderen en autisme*. Meppel: Boom.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van & Gaag, R.J. van der (1999). Pervasive ontwikkelingsstoornissen: een spectrum van autistische stoornissen. *Handboek Kinderen & Adolescenten*, december 1999.
- Brewer, R.D. & Mueller, T.G. (2011). *Hulpwaaier Autisme in de klas. Tips en strategieën bij de hand*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Bogdashina, O. (2009). Another way to approach theory of mind (and lack of it). *Remedial. Tijdschrift voor leer- en gedragsproblemen in het vo/bve*, 10 (2), 10-13.
- Delfos, M.F. (2000). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: SWP.
- Doorn, E.C. van & Stavenga, A.M. (2001). Speciale onderwijsbehoeften van een normaal begaafd kind met een autistische spectrumstoornis. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 40(4), 209-221
- Erich, L., Huiteman, S., Hijum, R., van, Nillesen, C., Osinga, H., Veltman, H. & Wetering, M., van de (2009). *De Wereld in Getallen*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: an update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 365-382.
- Gaag, R.J., van der (2003). Autismespectrumstoornissen: oorzakelijke factoren. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 45(9), 549-558.
- Goodman, G. & Williams, C. M. (2007). Interventions for Increasing the Academic Engagement of Students with Autism Spectrum Disorders in Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 39(6), 53-61.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact, *Nervous Child*, 2, 217-250

- Marks, S., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F. & Levine, M. (2003). Instructional Management Tips for Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). *TEACHING Exceptional Children*, 35(4), 50-54.
- Nicolson, R. & Szatmari, P. (2003). Genetic and neurodevelopmental influences in autistic disorder. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 526-537.
- Schoemaker, C. & Ruiter, C. de (2004). *Nationale monitor geestelijke gezondheid. Jaarboek 2004*. Utrecht: Trimbos-instituut, 73-94.
- Seminarium voor Orthopedagogiek, Hogeschool Utrecht (1996). Bouwen aan een adaptieve school (BAS+). Gevonden op 28 december 2012, op <http://www.cursussen.hu.nl/los/Onderwijs%20en%20Opvoeding/Seminarium%20voor%20Orthopedagogiek/Seminarium%20voor%20Orthopedagogiek/Aanbod/Schoolontwikkelingstrajecten/Bouwen-aan-Adaptieve-Scholen-plus.aspx>
- Serra, M. (2002). *Verwerking van sociale informatie bij kinderen met pervasieve ontwikkelingsstoornissen: theorieën en modellen*. Dth, jaargang 22, 2 juni 2002.
- Sijde, A. van der (2009). Psychiatrische comorbiditeit in een klinische populatie van adolescenten met een autismespectrumstoornis. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 1, 4-13.
- Stapel, P. (2008). *Spelling in beeld*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Vermeulen, P., Mertens, A. & Vanroy, K. (2012). *Autisme en normale begaafdheid in het onderwijs*. Leuven: Acco.
- Verschuren, B., Wessel, H., van, Maters, A. & Rijks, M. (2008). *Taal in Beeld*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Zwijnenburg, C., Straasheijm-van der Have, M. & Sluis, I., van de (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme*. CEDgroep educatieve dienstverlening. Rotterdam; Uitgeverij Partners.

Bijlage 1. Startformulier keuzebewijs PGO

START formulier behorend bij keuze beroepsproducten

Titel bewijsstuk:
Praktijk gericht onderzoek (PGO)

Uit dit bewijsstuk blijkt dat ik de volgende beroepstaak / beroepstaken beheers:

Competentie 1 en 4 zijn de competenties waarin ik me wil profileren d.m.v. dit praktijk gericht onderzoek.

- Beroepstaak 1, omdat: ik tijdens mijn onderzoek in gesprek ben gegaan met leerlingen om de antwoorden van hun vragenlijst te verduidelijken. Tijdens deze gesprekken zijn de leerlingen als informatiebron gebruikt en is er transparant gecommuniceerd over het belang van alle betrokkenen.
- Beroepstaak 4, omdat: leerlingen, collega's en ouders/verzorgers als bron bij het ontwerpen van de leeromgeving worden gebruikt. Ik had de regie over het onderzoek gedurende alle fases en er is gebruik gemaakt van de input van verschillende disciplines.
- Beroepstaak 7, omdat: tijdens dit praktijk gerichte onderzoek alle onderdelen van competentie 7 naar voren zijn gekomen. Het toepassen van bestaande kennis tijdens het beantwoorden van de onderzoeksvragen. Analyseren van situaties en/ of problemen aan het begin van het onderzoek bij de verlegenheidssituatie. Omgaan met theorie en onderzoeken en kennis construeren, gedurende het hele onderzoek. Het rapporteren is consistent gebeurd.

Situatie

Wat was de aanleiding en het doel?

De aanleiding was de module PGO (praktijk gericht onderzoek). De aanleiding voor dit onderwerp was de verlegenheidssituatie op kbs De Vijf-er, waarbij leerkrachten moeite hebben met het begeleiden van leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum.

In welke periode en hoeveel tijd bent u met dit bewijsstuk bezig geweest?

Er is gestart met dit bewijsstuk in oktober 2011. In het eerste studiejaar zijn er 10 bijeenkomsten geweest op Windesheim. In het tweede studiejaar nog eens 10. Tijdens het eerste studiejaar is planformulier A ontwikkeld. In het tweede studiejaar is planformulier B en het theoretisch kader ontwikkeld van september t/m december 2012. Vervolgens is overgegaan tot de uitvoering van het onderzoek.

In totaal staan er 8 EC's voor dit praktijkgericht onderzoek. 2 EC's voor het ontwikkelen van planformulier A en nog 6 EC's voor de rest van het onderzoek.

Taak

Wat was uw rol / functie / taak bij deze opdracht?

Ik was de onderzoeker.

Welke andere personen waren erbij betrokken en wat waren hun rollen en taken?

Er hebben bij het onderzoek veel personen meegewerkt. Allereerst mijn verschillende PGO-begeleiders: Henk Wiersma, Bob Schoorel en Hans Petersen. Zij hebben mij begeleid tijdens het onderzoek.

Aan mijn onderzoek hebben leerlingen, ouders en leerkrachten van kbs De Vijf-er meegewerkt door het invullen van vragenlijsten en met vijf leerlingen is ook een interview gehouden. Verder is er met de directie en intern begeleider van de school overleg geweest over de benadering van alle betrokkenen.

Actie

MOMENT	ONDERZOEKSTAPPEN	ACTIVITEITEN IN PRAKTIJK
Oktober 2011 – juli 2012	Ontwerpen planformulier A	
September- december 2012	Bijwerken planformulier A en opstellen planformulier B	Bijschaven planformulier A en mailen met Bob Schoorel. Opstellen planformulier B en inleveren op 7 januari 2013.
Januari-februari 2013	Ontwikkelen van de instrumenten en deze uitzetten.	Met behulp van literatuur vragenlijsten en observatie instrumenten ontwikkelen, deze laten goedkeuren en uitzetten.
Januari-maart 2013	Literatuur bestuderen en antwoorden vinden op onderzoeksvraag 1 + deelvragen.	Literatuur aanvullen/zoeken en antwoorden op onderzoeksvraag 1 beschrijven in het verslag.
Maart-April 2013	Verwerken dataverzameling.	Innemen vragenlijsten, afnemen interviews, verwerken observaties.
April-mei 2013	Rapportage	Uitwerken van alle onderzoeksvragen en eind onderzoek inleveren bij begeleider (21 mei 2013).
Juni 2013	Eindrapportage	Eindrapportage inleveren ter beoordeling op 3 juni 2013.

Resultaat

Beschrijf het resultaat en hoe dat resultaat is ontvangen door de verschillende betrokkenen (leidinggevende, opdrachtgever, klanten, collega's etc.).

Het resultaat van het onderzoek is een aanbevelingslijst met werkpunten voor de school op gebied van voorspelbaarheid. Aangezien het onderzoek net is afgerond op moment van dit schrijven zijn er nog geen vervolgstappen genomen. Het onderzoek wordt nog gepresenteerd aan het team van de Vijf-er. Vervolgens moet het team bespreken welke onderdelen ze zouden willen verbeteren binnen de school.

Transfer

Wat hebt u ervan geleerd?

Ik had vooraf aan dit onderzoek nog geen ervaring op het gebied van onderzoeken. Ik heb met het afgelopen jaar erg verdiept in het uitwerken van onderzoeksgegevens, door literatuur te lezen en informatie te verzamelen tijdens bijeenkomsten op Windesheim. Het ontwerpen van vragenlijsten, checklists en observatieschema's heb ik ook geleerd. Hierbij ook het invoegen/toepassen van literatuur.

Het schrijven van de conclusie/discussie en aanbevelingen vond ik best nog lastig, omdat ook dit nieuw wat voor mij. Met name het schrijven van de discussie.

Wat zou u een volgende keer anders aanpakken in een vergelijkbare situatie en waarom?

Dit staat beschreven in mijn discussie. Ik zou een volgende keer ook in gesprek willen gaan met collega's aan de hand van hun ingevulde vragenlijst, om zo een nog duidelijker beeld te krijgen van hun mening. Ook zou ik de vragenlijsten van de ouders aanpassen, waardoor het voor hen makkelijker wordt om de vragen te beantwoorden. Ik zou me dan meer richten op wat de ouders van belang vinden, in plaats van hoe hun kind het ervaart, omdat veel ouders aangaven hier niet genoeg zicht op te hebben.

Welke conclusies trekt u als u de theorie en praktijk m.b.t. dit onderwerp met elkaar vergelijkt?

De literatuur over leerlingen met een autisme spectrum stoornis en hun onderwijsbehoeften is duidelijk. Deze leerlingen hebben veel structuur en voorspelbaarheid nodig. In de praktijk is het echt zo dat er naast een aantal leerlingen met deze diagnose, vele andere leerlingen zijn die niet dezelfde onderwijsbehoeften hebben. In de praktijk moet er dus goed worden gekeken naar de omgang met deze verschillen. Past de hele organisatie zich aan, aan de leerlingen die veel baat hebben bij voorspelbaarheid, (omdat niet alleen leerlingen met deze diagnose hier baat bij hebben, maar ook vele andere leerlingen) of wordt er specifiek per klas gekeken hoe er voor een geschikte voorspelbaarheid voor de leerlingen gezorgd kan worden? Daar moet het team van de school zich een mening over vormen.

Bijlage 2. Aanvulling theoretisch kader

Wing (1996, zoals geciteerd in Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999) omschrijft autisme spectrumstoornissen als een 'triade' van stoornissen:

1. een kwalitatieve stoornis in de ontwikkeling van wederkerige sociale interacties.
2. een kwalitatieve stoornis in de verbale en non-verbale communicatie.
3. een stoornis in verbeelding, met als gevolg een rigide gedragspatroon, zich vooral uitend in een beperkt repertoire activiteiten en interesses (zie bijlage 1).

1. Sociale interacties:

De problemen bij sociale interacties ontstaan met name door een tekort aan wederkerigheid. Binnen deze problematiek onderscheidt Wing drie verschillende typen:

- Inalerte type: personen die graag op zichzelf zijn.
- Passieve type: personen die zelf geen initiatief nemen om contact te maken, maar die wel graag contact willen.
- Actieve-maar-bizarre type: personen die voortdurend contact maken, overvragen.

Bij alle drie de typen ontbreekt wederkerigheid. De volgende beperkingen vallen op:

- Een beperking in het gebruik van normaal non-verbaal gedrag, zoals oogcontact.
- Moeite ondervinden met het opbouwen van relaties met leeftijdsgenoten.
- Tekort in het spontaan met andere delen van plezier, bezigheden of prestaties.
- Ontbreken van sociale of emotionele wederkerigheid (Schoemaker & Ruiter, 2004).

2. Communicatie:

De communicatie van personen met een autisme spectrumstoornis is opvallend te noemen. Er is een tekort in communicatieve vaardigheden, zowel verbaal als non-verbaal. Ongeveer de helft van de personen met een ASS spreekt niet (Van Berckelaer-Onnes & Van Engeland, 1992). Veel voorkomende problemen voor personen die wel spreken zijn: echolalie, gebruik van persoonlijke voornaamwoorden, letterlijk nemen van taal, tekorten in pragmatiek: beurtname, naar iemand luisteren, adequaat reageren.

3. Verbeelding:

Kinderen met een ASS vertonen geen beeldend spel. Het doen alsof lijken ze niet te kunnen. De kinderen hebben geen fantasie of juist veel te veel.

Volgens Wing (1996, zoals geciteerd in Berckelaer-Onnes & Gaag, 1999) kan het gebrek aan verbeelding bij personen met een ASS leiden tot rigide gedragspatronen en obsessieve fixaties.

Algemene behandelingsadviezen (Van Doorn & Stavenga, 2001) voor leerkrachten die een leerling met een ASS in hun klas hebben:

- Structureer zoveel mogelijk voor. Maak dag- en weekprogramma's.
- Zorg dat bijzondere gebeurtenissen voorspelbaar worden, door ze voor te bespreken.
- Onverwachte situaties direct uitleggen en hierin de grenzen aangeven.
- Geef eenvoudige opdrachten.
- Geef het kind na de klassikale uitleg nog een individuele opstart.
- Door stopregels op te stellen kun je gedrag begrenzen.
- Gewenst gedrag voordoen en dit onder woorden brengen.
- Gewenst gedrag belonen.
- Richt je aandacht niet op de relatie, maar op het schoolse leren.
- Functionele en communicatieve vaardigheden aanleren.
- Zoveel mogelijk visualiseren.
- Veel voordoen en herhalen.

Het is van belang dat deze adviezen worden afgestemd op elke individuele leerling met een ASS.

Leerlingen met een ASS hebben bepaalde onderwijsbehoefte die je kan indelen in verschillende categorieën (Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis, 2004):

- Informatieverwerking:
 - o Behoeftte aan een rustige voorspelbare leeromgeving
 - o Behoeftte aan visuele ondersteuning
 - o Behoeftte aan eenvoudige en eenduidige communicatie
 - o Behoeftte aan aangepaste instructie
 - o Behoeftte aan aangepast lesstof
 - o Behoeftte aan een oplettende leerkracht
 - o Behoeftte aan prikkelreductie
 - o Behoeftte aan visuele informatie
- Zelfstandigheid:
 - o Behoeftte aan een positieve benadering
 - o Behoeftte aan een veilige en uitlokkende omgeving
 - o Behoeftte aan eenduidige regels en afspraken
 - o Behoeftte aan tijdsordening
 - o Behoeftte aan aangepaste lesstof en instructie
- Sociaal functioneren:
 - o Behoeftte aan duidelijke en voorspelbare interacties
 - o Behoeftte aan duidelijke regels voor sociale omgang
 - o Behoeftte aan leren herkennen van emoties

Volgens Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis (2004) kan deze duidelijkheid in de ruimte worden ingedeeld in vier categorieën, namelijk: aankleding van het lokaal, indeling van het lokaal, inrichting van de werkplek en ordening van materialen.

Aankleding van het lokaal:

- Het lokaal ligt op een rustige plek binnen de school.
- Het zicht naar buiten is beperkt.
- Er zijn zo min mogelijk prikkels en afleidende objecten.
- Kasten waarin materialen liggen die leerlingen gebruiken zijn makkelijk te bereiken.
- Kasten zijn ingericht per vakgebied.

Indeling van het lokaal:

- Er is duidelijkheid in de ruimte; er is aangegeven waar elke ruimte voor dient.
- Elke activiteit heeft zijn eigen ruimte, dat is ook aangegeven.
- Er is binnen het lokaal een prikkelarme (rust)hoek.

Inrichting van de werkplek:

- De leerling heeft zijn eigen vaste plek. De is ook gevisualiseerd.
- De werkplek van de leerling is prikkelarm.
- Er is voldoende ruimtelijk afstand tussen de werkplekken van de leerlingen.
- De leerling wordt geholpen met het ordenen en in orde houden van zijn laatje/werkplek.

Ordenen van materialen:

- Materialen hebben een vaste plek.
- Er zijn zo min mogelijk (onderwijs)materialen in het lokaal.

Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis (2004) spreken ook over het belang van duidelijkheid in de tijd. Ook hierin worden categorieën aangebracht: dagprogramma voor de groep, individueel dagprogramma en middelen om de tijd concreet te maken.

Dagprogramma voor de groep:

- Er wordt een visueel dagschema gebruikt voor de hele groep.
- Dit dagschema is neutraal, met zo min mogelijk prikkels.
- De dag start met het doornemen van het dagprogramma.
- In het dagschema wordt duidelijk gemaakt waar de groep op dat moment mee bezig is.
- Veranderingen in het dagschema worden duidelijk gemaakt.
- Er wordt ook gewerkt met week-, maand- of jaarschema's.

Individueel dagprogramma:

- De visualisatie van het dagprogramma is afgestemd op het communicatieniveau van de leerling.
- Het individuele dagprogramma bevindt zich in de buurt van de leerling.
- Er wordt zichtbaar gemaakt dat de activiteit is afgerond.

Middelen om de tijd concreet te maken:

- Er hangt een klok, duidelijk zichtbaar, in het lokaal.
- De tijdsduur van een activiteit wordt aangegeven.
- De leerlingen worden voorbereidt op het naderende einde van een activiteit.
- Vooraf wordt aangegeven hoeveel werk er in welke tijd af moet.

Duidelijkheid in activiteit zorgt ook voor een goede voorspelbaarheid (Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis, 2004). De volgende categorieën zijn hier aangebracht: (speel)werken, kring, vrije activiteiten in de groep, buitenspel, bewegingsonderwijs, feesten, uitstapjes en overgang tussen activiteiten.

(Speel)werken:

- Tijdens het (speel)werken liggen alleen de spullen op tafel die de leerling nodig heeft.
- Er wordt een vaste werkrichting afgesproken met de leerling.
- De volgorde van het werk wordt gevisualiseerd.
- Werk dat nog gemaakt moet worden en werk dat de leerling gemaakt heeft, worden duidelijk van elkaar gescheiden.
- De leerling krijgt alleen het materiaal aangeboden dat hij daadwerkelijk nodig heeft.
- De hoeveelheid werk wordt afgestemd op het individu.
- Er worden vaste (hulp)rondes gelopen door de klas. Dit wordt ook vooraf aangegeven.
- Via een afgesproken signaal kan een leerling aangeven dat het hulp nodig heeft.
- Werk waarvoor instructie nodig is, wordt apart gekenmerkt.
- De leerling kan zichtbaar maken dat hij klaar is met het werk.
- Er is extra werk beschikbaar voor als de leerling klaar is.
- Er is een vaste plek voor werk dat af is.
- Er wordt zoveel mogelijk eenduidig, zelfcorrigerend lesmateriaal gebruikt.
- Tijdens of aan het eind van een activiteit kan een beloning volgen.

Kring:

- Geef de leerling in eerste instantie een vaste plek in de kring.
- Als een leerling een kringsituatie nog niet aankan, neemt het er nog niet aan deel.
- Tijdens de kring worden activiteiten aangeboden waarbij de leerling actief betrokken wordt.
- De kring wordt voorspelbaar gemaakt, bijvoorbeeld met een schema.
- Er wordt visueel duidelijk gemaakt wie de beurt heeft.

Vrije activiteiten in de groep:

- Keuzemogelijkheden worden beperkt en overzichtelijk gemaakt.
- Er wordt op vaste plaatsen een activiteit uitgevoerd.
- Vooraf worden regels duidelijk gemaakt.
- Er worden hoofdzakelijk materialen gebruikt waarvan de bedoeling eenvoudig is af te leiden.

Buitenspel:

- Het schoolplein is ingericht naar activiteiten.
- Er is een rustplek op het plein.
- Er is voldoende (spel)materiaal.
- Het is duidelijk wat de leerling met dit materiaal kan doen.
- Het is duidelijk wie er pleinvacht heeft (bijvoorbeeld met foto's)
- Als het te onrustig is om buiten te spelen, kan een leerling binnen spelen.

Bewegingsonderwijs:

- De gang naar de gymzaal/zwembad en het omkleden verloopt rustig.
- Het geluid in de zaal/zwembad wordt zoveel mogelijk beperkt.
- In de gymzaal wordt veel gebruik gemaakt van toestellen.
- Er is een vaste opbouw in de les.

- Instructiemomenten zijn kort en ondersteunt met zoveel mogelijk visuele voorbeelden.
- Er zijn zo min mogelijk wachtmomenten.
- De (grote) ruimte wordt in stukken verdeeld.
- Er is een duidelijk begin en eind van een activiteit.
- Er is een rustplek in de gymzaal of in het zwembad.
- Zorg voor zo min mogelijk win/verliessituaties.
- De leerkracht stelt zelf groepen samen.
- Bereid leerlingen die daar behoefte aan hebben voor op het programma.

Feesten:

- Bereid de leerlingen voor op veranderingen.
- Zorg voor zoveel mogelijk vaste rituelen tijdens een feest.
- Vier feesten met een kleine groep.
- Bouw rustmomenten in.
- Geef een leerling de mogelijkheid om zelf 'uit het feest te stappen'.

Uitstapjes:

- Bereid de leerlingen voor op veranderingen.
- Ga bij voorkeur ergens heen wat de leerling al kent.
- Spreek een punt af, waar begeleiding staat.
- Geeft de leerling iets meer waar hij rustig van wordt.
- Er gaat altijd iemand extra mee voor leerlingen waarvan blijkt dat zij het niet aankunnen.

Overgang tussen activiteiten:

- Er worden vaste rituelen voor en tijdens een overgang gebruikt.
- Overgangen worden visueel duidelijk gemaakt.
- De leerlingen weten wat ze moeten doen als een activiteit is afgelopen.
- Leerlingen worden geattendeerd op het eind van de activiteit.

Als laatste is duidelijkheid in interactie van belang voor een goede voorspelbaarheid voor leerlingen met een ASS (Zwijnenburg, Straasheijm-Van der Have & Sluis, 2004). Wederkerigheid, communicatie en cognitieve stijl zijn de drie categorieën die hier onder vallen.

Wederkerigheid:

- Er is een positieve grondhouding.
- Leerlingen doen zoveel mogelijk succeservaringen op.
- Gewenst gedrag wordt duidelijk gemaakt door het stellen van eenduidige, expliciete regels.
- Deze regels hangen op een vaste, goed zichtbare plek in het lokaal.
- Er wordt neutraal gereageerd op negatief gedrag.
- Eigen emoties worden op een neutrale manier benoemt.
- Emoties van leerlingen worden benoemt.
- Negatieve opmerkingen worden vermeden.
- Er wordt geen oogcontact gebruikt om dingen duidelijk te maken.
- Als een leerling afkeer heeft tegen lijfelijke benadering, wordt hier rekening mee gehouden.

Communicatie:

- Er wordt concreet en helder taalgebruik gebruikt.
- Er wordt in een rustig tempo gesproken.
- Er worden korte en kernachtige zinnen gebruikt.
- Er wordt regelmatig gecontroleerd of een leerling het begrepen heeft.
- Deelstappen van een activiteit worden benoemt.
- Belangrijke zaken worden regelmatig herhaald.
- Dubbele boodschappen, ironie, sarcasme en dubbelzinnigheden worden vermeden.
- Eén onderwerp wordt tegelijkertijd centraal gesteld.
- Er wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van visuele ondersteuning.
- Er is afwisseling tijdens talige activiteiten.
- Er worden momenten denkpauze gegeven.
- Leerlingen worden zoveel mogelijk individueel aangesproken.

- Formuleer een opdracht in gebiedende wijs en niet als vraag.
- Stel zoveel mogelijk gesloten vragen.

Cognitieve stijl:

- Er wordt gezorgd voor orde en regelmaat.
- De leerkracht stelt duidelijke, eigen grenzen en komt deze consequent na.
- Er worden vooraf duidelijke afspraken gemaakt met de leerlingen.
- Er wordt uitgelegd waarom leerlingen iets moeten doen.
- Leerlingen worden geleerd om invulling te geven aan spanningen en voor hen onveilige situaties.
- Het onderwijs wordt meer sturend dan zelf ontdekkend ingericht.
- Bij kritiek wordt er duidelijk gemaakt wat de leerling heeft gedaan, wat er fout was en hoe het de volgende keer anders kan.

Brewer & Mueller (2011) geven de volgende tips over het inrichten van de omgeving voor leerlingen met een ASS:

- Hang dagritmekaarten op.
- Maak gebruik van (vaste) zitplaatsvoorkeuren, b.v. vooraan bij het bord, een prikkelarme, rustige werkplek.
- Creëer een eigen (werk)plek voor deze leerling.
- Gebruik naamkaartjes op de werktafels en op de kapstok.
- Gebruik plaatjes met tekst om ruimtes/hoeken binnen het klaslokaal aan te geven.
- Geef een duidelijke bestemming aan de diverse ruimtes/hoeken in het lokaal.
- Zorg voor koptelefoons.
- Haal afleidende en overbodige zaken weg.
- Gebruik wiebelkussens.
- Zorg voor een voorspelbare omgeving.
- Maak een individueel rooster/dagplanning voor de leerling.

Zwijnenburg, Straasheijm-van der Have & Sluis (2004) geven in hun map Wijzer Onderwijs punten aan waarop gelet kan worden in een klaslokaal:

- (Prik)borden worden gebruikt voor vaste doeleinden. (b.v. onderwijskundig of voor werkjes van de leerlingen.)
- Platen en werkjes hangen op een vaste plek in de klas.
- Kasten zijn per (vak)gebied ingericht.
- Elke werkplek of hoek in de klas is voorzien van een afbeelding of woord van de activiteit die er plaats vindt.
- Er is een vaste plek waar leerlingen instructie krijgen.
- Elke leerling heeft zijn eigen plek in het lokaal.
- De werkplek voor de leerling met een ASS is gevisualiseerd.
- Materialen zijn op vaste plekken opgeborgen.
- Het lokaal is netjes opgeruimd. (Er staan geen overbodige materialen in het lokaal.)
- Het lokaal is rustig ingericht. (Er hangt weinig materiaal aan de muren en er staan weinig materialen in de klas.)
- Er is een vaste plek waar leerlingen werk, dat af is, kunnen inleveren (afbak).
- Er hangt een dagschema in het lokaal.
- In het dagschema is aangegeven waar de groep op dat moment mee bezig is.
- Leerlingen met een ASS hebben een individueel dagschema.
- Er hangt een weekschema in het lokaal.
- Er hangt een klok, duidelijk zichtbaar, in het lokaal.
- Schoolregels hangen op een goed zichtbare plek in het lokaal.
- Looproutes in het lokaal zijn goed begaanbaar.
- Er is een vaste plek aan de kapstok waar leerlingen hun jas ophangen, deze is gevisualiseerd.

Bijlage 3. Observatielijst leerkrachtgedrag voorspelbaarheid

	Gezien	Niet gezien	n.v.t.
Bespreken van het dagprogramma aan het begin van de dag.			
Tussentijds bespreken van het dagprogramma.			
Bespreken van veranderingen in het dagprogramma.			
Tijdsduur van een activiteit wordt verbaal aangegeven.			
Tijdsduur van een activiteit wordt visueel aangegeven (op de BAS-klok).			
Aangeven welke stof af moet in welke tijd.			
Visualiseren welke stof af moet in welke tijd.			
Aangeven dat het einde van een activiteit eraan komt.			
Het einde van een activiteit zichtbaar maken.			
Vooraf aan een les wordt het doel duidelijk gemaakt.			
Vooraf aan een les wordt duidelijk gemaakt hoe de les eruit gaat zien.			
Er wordt gebruik gemaakt van visuele ondersteuning tijdens instructie.			
Zorgen voor ordelijke tafels van de kinderen. (Geen onnodig materiaal op tafel)			
Leerlingen pakken benodigde materialen zelfstandig.			
Leerlingen leveren hun werk, dat af is, op een vaste plek in.			
Er worden vaste hulprondes gelopen.			
Er wordt aangegeven dat er een hulpronde gelopen gaat worden.			
Er wordt (tijdens zelfstandig werken) gewerkt met het BAS-blok.			
Lesovergangen worden ondersteunt door vaste rituelen.			
Lesovergangen worden visueel duidelijk gemaakt.			
Lesovergangen worden vooraf aangekondigd.			
Gewenst gedrag wordt duidelijk gemaakt.			
Er wordt neutraal gereageerd op negatief gedrag.			
Regels worden consequent nageleefd.			
Regels worden herhaald vooraf aan een activiteit.			
Verwachtingen t.o.v. de leerlingen wordt uitgesproken.			
Er wordt leerlingen uitgelegd waarom ze iets moeten doen.			
Bij kritiek wordt duidelijk gemaakt wat er mis is gegaan en hoe het een volgende keer beter kan.			

Bron:

- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Zwijnenburg, C., Straasheijm-van der Have, M., Sluis, I., van de (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme*. CEDgroep educatieve dienstverlening. Rotterdam; Uitgeverij Partners.
- Brewer, R.D. & Mueller, T.G. (2011). *Hulpwaaier Autisme in de klas. Tips en strategieën bij de hand*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Bijlage 4. Observatielijst leerkrachtgedrag voorspelbaarheid met verwerkte gegevens

	Gezien	Niet gezien	n.v.t.
Bespreken van het dagprogramma aan het begin van de dag.	1		3
Tussentijds bespreken van het dagprogramma.		4	
Bespreken van veranderingen in het dagprogramma.			4
Tijdsduur van een activiteit wordt verbaal aangegeven.	1	2	1
Tijdsduur van een activiteit wordt visueel aangegeven (op de BAS-klok).	1	3	
Aangeven welke stof af moet in welke tijd.	3		1
Visualiseren welke stof af moet in welke tijd.	2	1	1
Aangeven dat het einde van een activiteit eraan komt.	3		1
Het einde van een activiteit zichtbaar maken.	1	2	1
Vooraf aan een les wordt het doel duidelijk gemaakt.	3		1
Vooraf aan een les wordt duidelijk gemaakt hoe de les eruit gaat zien.	1	2	1
Er wordt gebruik gemaakt van visuele ondersteuning tijdens instructie.	3		1
Zorgen voor ordelijke tafels van de kinderen. (Geen onnodig materiaal op tafel)	2	2	
Leerlingen pakken benodigde materialen zelfstandig.	3		1
Leerlingen leveren hun werk, dat af is, op een vaste plek in.	4		
Er worden vaste hulprondes gelopen.	2	1	1
Er wordt aangegeven dat er een hulpronde gelopen gaat worden.	1	2	1
Er wordt (tijdens zelfstandig werken) gewerkt met het BAS-blok.	2	1	1
Lesovergangen worden ondersteunt door vaste rituelen.		3	1
Lesovergangen worden visueel duidelijk gemaakt.		3	1
Lesovergangen worden vooraf aangekondigd.	3		1
Gewenst gedrag wordt duidelijk gemaakt.	4		
Er wordt neutraal gereageerd op negatief gedrag.	4		
Regels worden consequent nageleefd.	4		
Regels worden herhaald vooraf aan een activiteit.	3	1	
Verwachtingen t.o.v. de leerlingen wordt uitgesproken.	4		
Er wordt leerlingen uitgelegd waarom ze iets moeten doen.	1	3	
Bij kritiek wordt duidelijk gemaakt wat er mis is gegaan en hoe het een volgende keer beter kan.	2		2

Figuur 1. Observatielijst leerkrachtgedrag voorspelbaarheid met verwerkte gegevens. (N=4). Het getal in de kolommen geeft de hoeveelheid leerkrachten aan waarbij het onderdeel van de observatie gezien of niet gezien is.

Bijlage 5. Checklist methode rekenen

Methode: Wereld in Getallen

Checklist Leerstof

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Inhoud</u>			
De onderwerpen zijn duidelijk en eenvoudig concreet te maken. Er wordt weinig beroep gedaan op het voorstellingsvermogen.	X		
De onderwerpen zijn herkenbaar en sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.	X		
De onderwerpen doen weinig beroep op sociaal inzicht. Er komen b.v. weinig mensen, relaties en interactie in voor.	X		
Er wordt één onderwerp, thema en/of leerdoel per keer aangeboden (m.u.v. herhalingen).	X		
<u>Opbouw</u>			
De lessen hebben een gestructureerde, vaste opbouw.	X		Het werken in twee of drie verschillende boeken kan wel voor onduidelijkheid zorgen.
Kennis- en vaardigheidsdoelen worden via kleine stapjes nagestreefd. De leerstof is dus opgedeeld in kleine (deel)stapjes.	X		Dit is in de meeste lessen het geval. Een enkele keer worden er grotere stappen gemaakt.
Bij het aanleren van een volgende stap, wordt er expliciet een relatie gelegd met de stof uit voorgaande lessen.	X		Dit wordt van de leerkracht verwacht en is in de handleiding beschreven. Soms staat in het lesboek voor de leerlingen ook wat de aangeleerde aanpak is.

Checklist Didactische

<u>Algemeen</u>			
Bij het aanleren van de leerstof ligt de nadruk op het visuele kanaal.	X		
Er wordt niet of in beperkte mate beroep gedaan op 'doen alsof' (rollenspel).	X		
De methode kent duidelijke momenten waarop een leerling zelfstandig met een vast programma aan het werk kan.	X		
<u>Instructie</u>			
Leerlingen worden voorbereid op de kernpunten van de instructie. Moeilijke termen worden b.v. vooraf besproken.		X	
De aangeboden instructie bevatten niet teveel informatie tegelijkertijd.	X		Een korte klassikale instructie en vervolgens een verlengde instructie voor

De instructie kan b.v. in deelstappen worden aangeboden.			de instructieafhankelijke leerlingen.
De instructies zijn eenduidig. Ze kunnen dus maar op één manier worden begrepen.		X	Er komen meerdere oplossingsstrategieën aanbod. De leerkracht kan er wel voor kiezen om er maar één aan te bieden.
De instructie bevat vaste oplossingsprocedures en –regels. Er hoeft niet worden gekozen welke manier wordt gebruikt.		X	Er komen meerdere oplossingsstrategieën aanbod. De leerkracht kan er wel voor kiezen om er maar één aan te bieden.
De aangeboden instructies worden ondersteund met concrete materialen of stappenschema's.	X		In de handleiding worden suggesties gedaan welk materiaal of hulpmiddelen er gebruik kunnen worden.
De aangeboden instructies worden ondersteund met beeldmaterialen. B.v. voorwerpen, foto's, plaatjes.	X		
<u>Verwerking</u>			
Bepaalde werkvormen komen regelmatig terug.	X		Zelfstandige verwerking komt de week erop altijd in de taken terug.
Instructies zijn vastgelegd in woorden en/of beelden, zodat de leerling tijdens de verwerking daarop kan terugkijken.		X	
Er zijn mogelijkheden tot zelfstandige (visuele) verwerking van de stof. B.v. met behulp van werkbladen.	X		Dit tijdens som 3 van de les en tijdens het werken aan de taken. Ook is er een verwerking op de computer met software.
Er is mogelijkheid tot het frequent bieden van individuele begeleiding tijdens de verwerking.	X		
De uitvoering van de opdrachten wordt direct nabesproken. Dus directe feedback, individueel of in groepjes.		X	Dit wordt als een taak van de leerkracht gezien en is niet opgenomen in het lesboek voor de leerlingen.

Checklist Materialen

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Mediagebruik</u>			
Er worden verschillende voorwerpen en platen gebruikt ter verduidelijking.	X		
Er wordt systematisch gebruik gemaakt van ondersteunende mediamaterialen, zoals computer, film ect.	X		Het computerprogramma is zelfs een onderdeel van de basisstof van de methode en moet dus elke week uitgevoerd worden door de leerlingen.
<u>Vormgeving</u>			
Illustraties zijn functioneel en ondersteunen de geformuleerde leerstof.	X	X	De illustraties zijn in veel gevallen functioneel, maar bevatten ook regelmatig meer informatie dan nodig.
De beeldmaterialen hebben een overzichtelijke lay-out:	X		
- weinig details in illustraties	X		

- eenduidige illustraties	X		
- één lettertype	X		
De werkbladen/ -boekjes hebben een overzichtelijke lay-out:			
- weinig details in illustraties	X		
- eenduidige illustraties	X		
- één lettertype	X		
- één type opdracht per blad		X	Tijdens een les is dit wel het geval. (b.v. het bijwerkboek) Maar bij het pluswerkboek (verrijking) en het gewone werkboek zijn meerdere type opdrachten per blad gedrukt.
De kerninformatie is duidelijk herkenbaar. B.v. gekleurd, onderstreept / dik gedrukt.		X	
Er is een duidelijke scheiding tussen verschillende opdrachten. B.v. door middel van een lijn.	X		
De instructies bij de opdrachten spreken voor zich.	X		
Er staat een uitgewerkt voorbeeld van de uit te voeren opdrachten.		X	In sommige gevallen wel, maar meestal niet.
Er wordt visueel duidelijk gemaakt wat de bedoeling is. Zoals pictogrammen in de kantlijn.		X	Het werken in het werkboek staat aangegeven met een pictogram. Ook de projectlessen zijn met een pictogram aangegeven, de andere activiteiten niet.
De manier van ondersteuning is eenduidig. B.v. een zelfde type pictogrammen.	X		
De materialen en opdrachten zijn zelfcorrigerend.	X		Er zijn antwoordboeken voor alle materialen aanwezig.

Bron:

- Baltussen, M., Clijnen, A. & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag, Landelijk Netwerk Autisme.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Zwijnenburg, C., Straasheijm-van der Have, M., Sluis, I., van de (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme*. CEDgroep educatieve dienstverlening. Rotterdam; Uitgeverij Partners.

Bijlage 6. Checklist methode taal

Methode: Taal in beeld.

Checklist Leerstof

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Inhoud</u>			
De onderwerpen zijn duidelijk en eenvoudig concreet te maken. Er wordt weinig beroep gedaan op het voorstellingsvermogen.	X		
De onderwerpen zijn herkenbaar en sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.	X		
De onderwerpen doen weinig beroep op sociaal inzicht. Er komen b.v. weinig mensen, relaties en interactie in voor.	X	X	Dit is afhankelijk van de les. Bij spreken en luisteren moeten de leerlingen bijna altijd in tweetallen een gesprek voeren over hun mening, een afbeelding of iets dat ze hebben meegemaakt. Bij de andere onderdelen (taalbeschouwing, schrijven en woordenschat) is dit niet het geval.
Er wordt één onderwerp, thema en/of leerdoel per keer aangeboden (m.u.v. herhalingen).	X		
<u>Opbouw</u>			
De lessen hebben een gestructureerde, vaste opbouw.	X		Verkenning, Uitleg, Aan de slag, Terugkijken.
Kennis- en vaardigheidsdoelen worden via kleine stapjes nagestreefd. De leerstof is dus opgedeeld in kleine (deel)stapjes.	X		Dit gebeurt altijd via een verkenning vooraf aan de uitleg. Een stapsgewijze uitleg en vervolgens de inoefening.
Bij het aanleren van een volgende stap, wordt er expliciet een relatie gelegd met de stof uit voorgaande lessen.		X	De leerkracht zal deze koppeling maken, maar dit is niet beschreven in het lesboek voor de leerlingen of de handleiding.

Checklist Didactische werkvormen

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Algemeen</u>			
Bij het aanleren van de leerstof ligt de nadruk op het visuele kanaal.		X	De leerstof wordt wel visueel ondersteund in het lesboek, maar de nadruk ligt meer op het verbale kanaal.
Er wordt niet of in beperkte mate beroep gedaan op 'doen alsof' (rollenspel).	X	X	Dit is afhankelijk van de les. Bij spreken en luisteren moeten de leerlingen bijna altijd in tweetallen een gesprek voeren over hun mening, een afbeelding of iets dat ze hebben meegemaakt.

			Bij de andere onderdelen (taalbeschouwing, schrijven en woordenschat) is dit niet het geval.
De methode kent duidelijke momenten waarop een leerling zelfstandig met een vast programma aan het werk kan.	X		Dit gebeurt in het werkboek en bij opdracht 7 in het lesboek.
<u>Instructie</u>			
Leerlingen worden voorbereid op de kernpunten van de instructie. Moeilijke termen worden b.v. vooraf besproken.	X		Dit gebeurt tijdens de verkenning.
De aangeboden instructie bevatten niet teveel informatie tegelijkertijd. De instructie kan b.v. in deeltappen worden aangeboden.	X		
De instructies zijn eenduidig. Ze kunnen dus maar op één manier worden begrepen.	X		
De instructie bevat vaste oplossingsprocedures en –regels. Er hoeft niet worden gekozen welke manier wordt gebruikt.	X		In de meeste gevallen wel. Maar bij bijvoorbeeld het vinden van een persoonsvorm in de zin, worden meerdere manieren aangeboden.
De aangeboden instructies worden ondersteund met concrete materialen of stappenschema's.		X	In de meeste gevallen voegt de leerkracht dit zelf toe.
De aangeboden instructies worden ondersteund met beeldmaterialen. B.v. voorwerpen, foto's, plaatjes.	X		
<u>Verwerking</u>			
Bepaalde werkvormen komen regelmatig terug.	X		
Instructies zijn vastgelegd in woorden en/of beelden, zodat de leerling tijdens de verwerking daarop kan terugkijken.	X		Bij het onderdeel: uitleg.
Er zijn mogelijkheden tot zelfstandige (visuele) verwerking van de stof. B.v. met behulp van werkbladen.	X		Dit kan in het werkboek en vanaf opdracht 7 in het lesboek. Ook zijn er herhalingsbladen beschikbaar. Ook is er een verwerking op de computer met software.
Er is mogelijkheid tot het frequent bieden van individuele begeleiding tijdens de verwerking.	X		
De uitvoering van de opdrachten wordt direct nabesproken. Dus directe feedback, individueel of in groepjes.	X		In alle lessen is er een feedbackmoment opgenomen. Dit gebeurt bij het onderdeel 'terugkijken'. De leerkracht kan zelf kiezen hoe uitgebreid er wordt teruggekeken.

Checklist Materialen

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Mediagebruik</u>			
Er worden verschillende voorwerpen en platen gebruikt ter verduidelijking.	X		

Er wordt systematisch gebruik gemaakt van ondersteunende mediamaterialen, zoals computer, film ect.	X		Er is een software programma waarin het onderdeel woordenschat wekelijks extra wordt ingeoefend.
<u>Vormgeving</u>			
Illustraties zijn functioneel en ondersteunen de geformuleerde leerstof.	X		
De beeldmaterialen hebben een overzichtelijke lay-out:			
- weinig details in illustraties		X	
- eenduidige illustraties	X		
- één lettertype	X		
De werkbladen/ -boekjes hebben een overzichtelijke lay-out:			
- weinig details in illustraties	X		
- eenduidige illustraties	X		
- één lettertype	X		
- één type opdracht per blad	X		
De kerninformatie is duidelijk herkenbaar. B.v. gekleurd, onderstreept / dik gedrukt.	X		
Er is een duidelijke scheiding tussen verschillende opdrachten. B.v. door middel van een lijn.	X		
De instructies bij de opdrachten spreken voor zich.	X		
Er staat een uitgewerkt voorbeeld van de uit te voeren opdrachten.	X		
Er wordt visueel duidelijk gemaakt wat de bedoeling is. Zoals pictogrammen in de kantlijn.	X		In de kantlijn staat aangegeven waar de opdrachten gemaakt moeten worden. B.v. in het schrift of in het werkboek. Samen of alleen.
De manier van ondersteuning is eenduidig. B.v. een zelfde type pictogrammen.	X		
De materialen en opdrachten zijn zelfcorrigerend.	X		Er zijn antwoordenboeken.

Bron:

- Baltussen, M. , Clijsen, A. & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag, Landelijk Netwerk Autisme.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Zwijnenburg, C., Straasheijm-van der Have, M., Sluis, I., van de (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme*. CEDgroep educatieve dienstverlening. Rotterdam; Uitgeverij Partners.

Bijlage 7. Checklist methode spelling

Methode: Spelling in Beeld.

Checklist Leerstof

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Inhoud</u>			
De onderwerpen zijn duidelijk en eenvoudig concreet te maken. Er wordt weinig beroep gedaan op het voorstellingsvermogen.	X		
De onderwerpen zijn herkenbaar en sluiten aan bij de belevingswereld van de leerlingen.	X		
De onderwerpen doen weinig beroep op sociaal inzicht. Er komen b.v. weinig mensen, relaties en interactie in voor.	X		
Er wordt één onderwerp, thema en/of leerdoel per keer aangeboden (m.u.v. herhalingen).	X		
<u>Opbouw</u>			
De lessen hebben een gestructureerde, vaste opbouw.	X		Verkenning, Uitleg, Aan de slag, Terugkijken.
Kennis- en vaardigheidsdoelen worden via kleine stapjes nagestreefd. De leerstof is dus opgedeeld in kleine (deel)stapjes.	X		
Bij het aanleren van een volgende stap, wordt er expliciet een relatie gelegd met de stof uit voorgaande lessen.		X	Elke spellingscategorie staat los van een andere, vandaar dat dit ook niet echt van toepassing is bij spelling.

Checklist Didactische werkvormen

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Algemeen</u>			
Bij het aanleren van de leerstof ligt de nadruk op het visuele kanaal.	x		Dit met behulp van de uitlegkaart waarop de categorie die aanbod is wordt verduidelijkt.
Er wordt niet of in beperkte mate beroep gedaan op 'doen alsof' (rollenspel).	X		
De methode kent duidelijke momenten waarop een leerling zelfstandig met een vast programma aan het werk kan.	X		
<u>Instructie</u>			
Leerlingen worden voorbereid op de kernpunten van de instructie. Moeilijke termen worden b.v. vooraf besproken.		X	

De aangeboden instructie bevatten niet teveel informatie tegelijkertijd. De instructie kan b.v. in deelstappen worden aangeboden.	X		
De instructies zijn eenduidig. Ze kunnen dus maar op één manier worden begrepen.	X		
De instructie bevat vaste oplossingsprocedures en –regels. Er hoeft niet worden gekozen welke manier wordt gebruikt.	X		Deze staan ook beschreven op de uitlegkaart.
De aangeboden instructies worden ondersteund met concrete materialen of stappenschema's.	X		
De aangeboden instructies worden ondersteund met beeldmaterialen. B.v. voorwerpen, foto's, plaatjes.	X		Uitlegkaarten.
<u>Verwerking</u>			
Bepaalde werkvormen komen regelmatig terug.	X		
Instructies zijn vastgelegd in woorden en/of beelden, zodat de leerling tijdens de verwerking daarop kan terugkijken.	X		Uitlegkaarten.
Er zijn mogelijkheden tot zelfstandige (visuele) verwerking van de stof. B.v. met behulp van werkbladen.	X		Naast de individuele verwerking in het werkboek zijn er ook herhalingsbladen. Ook is er een verwerking op de computer met software.
Er is mogelijkheid tot het frequent bieden van individuele begeleiding tijdens de verwerking.	X		
De uitvoering van de opdrachten wordt direct nabesproken. Dus directe feedback, individueel of in groepjes.	X		In elke les is een terugkijk moment ingepland.

Checklist materialen

Aandachtspunten:	Opgenomen in methode		Opmerkingen:
	Ja	Nee	
<u>Mediagebruik</u>			
Er worden verschillende voorwerpen en platen gebruikt ter verduidelijking.	X		Enkele uitlegkaarten kunnen via de computer (online) op het digibord worden getoond.
Er wordt systematisch gebruik gemaakt van ondersteunende mediamaterialen, zoals computer, film ect.	X		Er is een software programma om de spelling categorieën extra te oefenen.
<u>Vormgeving</u>			
Illustraties zijn functioneel en ondersteunen de geformuleerde leerstof.	X		
De beeldmaterialen hebben een overzichtelijke lay-out:			
- weinig details in illustraties	X		

- eenduidige illustraties	X		
- één lettertype	X		
De werkbladen/ -boekjes hebben een overzichtelijke lay-out:			
- weinig details in illustraties	X		
- eenduidige illustraties	X		
- één lettertype	X		
- één type opdracht per blad	X		
De kerninformatie is duidelijk herkenbaar. B.v. gekleurd, onderstreept / dik gedrukt.	X		
Er is een duidelijke scheiding tussen verschillende opdrachten. B.v. door middel van een lijn.	X		
De instructies bij de opdrachten spreken voor zich.	X		
Er staat een uitgewerkt voorbeeld van de uit te voeren opdrachten.		X	
Er wordt visueel duidelijk gemaakt wat de bedoeling is. Zoals pictogrammen in de kantlijn.	X		Met pictogrammen wordt aangegeven waar er gewerkt moet worden, in het werkboek of in het schrift. Ook wordt met een pictogram aangegeven wanneer de uitlegkaart gebruikt moet worden.
De manier van ondersteuning is eenduidig. B.v. een zelfde type pictogrammen.	X		
De materialen en opdrachten zijn zelfcorrigerend.	X		Er is een antwoordenboek.

Bron:

- Baltussen, M. , Clijsen, A. & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders*. Den Haag, Landelijk Netwerk Autisme.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Zwijnenburg, C., Straasheijm-van der Have, M., Sluis, I., van de (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme*. CEDgroep educatieve dienstverlening. Rotterdam; Uitgeverij Partners.

Bijlage 8. Checklist inrichting klaslokaal

Aankleding klaslokaal:	Ja	Nee
- (Prik)borden worden gebruikt voor vaste doeleinden. (b.v. onderwijskundig of voor werkjes van de leerlingen.)	4	
- Platen en werkjes hangen op een vaste plek in de klas.	2	2
- Kasten zijn per (vak)gebied ingericht.	4	
- Elke werkplek of hoek in de klas is voorzien van een afbeelding of woord van de activiteit die er plaats vindt.		4
- Er is een vaste plek waar leerlingen instructie krijgen.	4	
- Elke leerling heeft zijn eigen plek in het lokaal.	4	
- De werkplek voor de leerling met een ASS is gevisualiseerd.		1
- Materialen zijn op vaste plekken opgeborgen.	4	
- Het lokaal is netjes opgeruimd. (Er staan geen overbodige materialen in het lokaal.)	2	2
- Het lokaal is rustig ingericht. (Er hangt weinig materiaal aan de muren en er staan weinig materialen in de klas.)	2	2
- Er is een vaste plek waar leerlingen werk, dat af is, kunnen inleveren (afbak).	4	
- Er hangt een dagschema in het lokaal.	4	
- In het dagschema is aangegeven waar de groep op dat moment mee bezig is.		4
- Leerlingen met een ASS hebben een individueel dagschema.		1
- Er hangt een weekschema in het lokaal.	2	2
- Er hangt een klok, duidelijk zichtbaar, in het lokaal.	4	
- Er hangt een BAS-klok, in het lokaal.	2	2
- Schoolregels hangen op een goed zichtbare plek in het lokaal.	4	
- BAS-regels hangen op een goed zichtbare plek in het lokaal.	4	
- Looproutes in het lokaal zijn goed begaanbaar.	4	
- Er is een vaste plek aan de kapstok waar leerlingen hun jas ophangen.	2	2
- De vaste plek aan de kapstok is gevisualiseerd.	2	2

Bron:

- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.
- Zwijnenburg, C., Straasheijm-van der Have, M., Sluis, I., van de (2004). *Wijzer Onderwijs: Autisme*. CEDgroep educatieve dienstverlening. Rotterdam; Uitgeverij Partners.
- Brewer, R.D. & Mueller, T.G. (2011). *Hulpwaaier Autisme in de klas. Tips en strategieën bij de hand*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Bijlage 9. Checklist inrichting klaslokaal met verwerkte gegevens

Aankleding klaslokaal:	Ja	Nee
- (Prik)borden worden gebruikt voor vaste doeleinden. (b.v. onderwijskundig of voor werkjes van de leerlingen.)	4	
- Platen en werkjes hangen op een vaste plek in de klas.	2	2
- Kasten zijn per (vak)gebied ingericht.	4	
- Elke werkplek of hoek in de klas is voorzien van een afbeelding of woord van de activiteit die er plaats vindt.		4
- Er is een vaste plek waar leerlingen instructie krijgen.	4	
- Elke leerling heeft zijn eigen plek in het lokaal.	4	
- De werkplek voor de leerling met een ASS is gevisualiseerd. 3x n.v.t.		1
- Materialen zijn op vaste plekken opgeborgen.	4	
- Het lokaal is netjes opgeruimd. (Er staan geen overbodige materialen in het lokaal.)	2	2
- Het lokaal is rustig ingericht. (Er hangt weinig materiaal aan de muren en er staan weinig materialen in de klas.)	2	2
- Er is een vaste plek waar leerlingen werk, dat af is, kunnen inleveren (afbak).	4	
- Er hangt een dagschema in het lokaal.	4	
- In het dagschema is aangegeven waar de groep op dat moment mee bezig is.		4
- Leerlingen met een ASS hebben een individueel dagschema. 3x n.v.t.		1
- Er hangt een weekschema in het lokaal.	2	2
- Er hangt een klok, duidelijk zichtbaar, in het lokaal.	4	
- Er hangt een BAS-klok, in het lokaal.	2	2
- Schoolregels hangen op een goed zichtbare plek in het lokaal.	4	
- BAS-regels hangen op een goed zichtbare plek in het lokaal.	4	
- Looproutes in het lokaal zijn goed begaanbaar.	4	
- Er is een vaste plek aan de kapstok waar leerlingen hun jas ophangen.	2	2
- De vaste plek aan de kapstok is gevisualiseerd.	2	2

Figuur 2. Checklist inrichting klaslokaal met verwerkte gegevens. (N=4). Het getal in de kolommen geeft de hoeveelheid klaslokalen aan waarbij het onderdeel van de observatie gezien of niet gezien is.

Bijlage 10. Gegevens vragenlijst leerkrachten

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik gebruik verschillende (prik)borden in de klas voor vaste doeleinden. (b.v. onderwijskundig of voor werkjes van de leerlingen) (JA! - NEE!)

1		5 (45.45 %)
2		5 (45.45 %)
3		1 (9.09 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik hang platen en werkjes op een vaste plek in de klas op. (JA! - NEE!)

1		2 (18.18 %)
2		5 (45.45 %)
3		1 (9.09 %)
4		3 (27.27 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik richt de kasten in per (vak)gebied. (JA! - NEE!)

1		1 (9.09 %)
2		3 (27.27 %)
3		4 (36.36 %)
4		3 (27.27 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik creëer verschillende hoeken voor bepaalde activiteiten. Elke activiteit op een vaste plek. (JA! - NEE!)

1		1 (9.09 %)
2		3 (27.27 %)
3		3 (27.27 %)
4		4 (36.36 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Elke werkplek of hoek in de klas is voorzien van een afbeelding of woord van de activiteit die er plaats vindt. (JA! - NEE!)

1		0 (0 %)
2		0 (0 %)
3		3 (27.27 %)
4		8 (72.73 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik werk met een vaste instructieplek waar de leerling(en) instructie krijgen. (JA! - NEE!)

1		9 (81.82 %)
2		2 (18.18 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik geef de leerlingen een eigen, vaste (werk)plek in het lokaal. (JA! - NEE!)

1		9 (90 %)
2		1 (10 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 10
10

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Leerlingen hebben een vaste plek aan de kapstok voor hun jas en tas. (JA! - NEE!)

1		8 (72.73 %)
2		1 (9.09 %)
3		2 (18.18 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik berg materialen op vaste plekken op. (JA! - NEE!)

1		9 (81.82 %)
2		2 (18.18 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik zorg voor zo min mogelijk (onderwijs)materialen in het lokaal. (JA! - NEE!)

1		0 (0 %)
2		4 (36.36 %)
3		5 (45.45 %)
4		2 (18.18 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Ik zet de materialen die nodig zijn voor het werken voorafgaand aan de activiteit op een vaste plek klaar. (JA! - NEE!)

1		5 (45.45 %)
2		4 (36.36 %)
3		2 (18.18 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in tijd.

Ik gebruik een visueel dagschema voor de hele groep. (JA! - NEE!)

1		10 (90.91 %)
2		1 (9.09 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Voorspelbaarheid in tijd.**Ik houd een dagprogramma neutraal. Er staan geen plaatjes of teksten op die afleiden. (JA! - NEE!)**

1		5 (45.45 %)
2		5 (45.45 %)
3		1 (9.09 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.**Ik begin iedere dag met het doornemen van het dagprogramma. (JA! - NEE!)**

1		4 (36.36 %)
2		5 (45.45 %)
3		2 (18.18 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.**Ik maak in het dagschema duidelijk zichtbaar waar de groep op dat moment mee bezig is. (JA! - NEE!)**

1		3 (27.27 %)
2		0 (0 %)
3		6 (54.55 %)
4		2 (18.18 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.**Ik maak veranderingen in het dagschema duidelijk. (JA! - NEE!)**

1		4 (36.36 %)
2		7 (63.64 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.**Ik herhaal het dagprogramma regelmatig gedurende de dag. (JA! - NEE!)**

1		1 (9.09 %)
2		2 (18.18 %)
3		6 (54.55 %)
4		2 (18.18 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.**Ik maak zichtbaar dat de activiteit is afgerond. (JA! - NEE!)**

1		1 (9.09 %)
2		1 (9.09 %)
3		6 (54.55 %)
4		3 (27.27 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.**Ik maak in een week- of maandschema zichtbaar wat er op het programma staat voor de komende periode. (JA! - NEE!)**

1		2 (18.18 %)
2		4 (36.36 %)

3		1 (9.09 %)
4		4 (36.36 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.

Er hangt een klok, duidelijk zichtbaar, in de klas. (JA! - NEE!)

1		11 (100 %)
2		0 (0 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.

Ik geef de tijdsduur van een activiteit aan met behulp van een wekker, zandloper, kleurenklok of schaduwklok. (JA! - NEE!)

1		2 (18.18 %)
2		3 (27.27 %)
3		5 (45.45 %)
4		1 (9.09 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.

Ik bereid de leerling voor op het naderende einde van een activiteit. (JA! - NEE!)

1		3 (27.27 %)
2		8 (72.73 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.

Ik geef vooraf aan welke stof af moet in welke tijd. (JA! - NEE!)

1		6 (54.55 %)
2		5 (45.45 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Voorspelbaarheid in tijd.

Ik visualiseer welke stof af moet in welke tijd. (JA! - NEE!)

1		1 (9.09 %)
2		5 (45.45 %)
3		5 (45.45 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Duidelijkheid in activiteit.

Ik zorg dat tijdens het werken alleen de spullen op tafel liggen die de leerlingen nodig hebben, zodat ze niet hoeven te zoeken naar materialen. (JA! - NEE!)

1		6 (54.55 %)
2		5 (45.45 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Duidelijkheid in activiteit.

Werk dat nog gemaakt moeten worden en werk dat de leerlingen gemaakt hebben, worden duidelijk van elkaar gescheiden. (JA! - NEE!)

1		6 (54.55 %)
2		4 (36.36 %)
3		1 (9.09 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Duidelijkheid in activiteit.

De leerlingen krijgen alleen het materiaal aangeboden die ze daadwerkelijk nodig hebben. (JA! - NEE!)

1		4 (36.36 %)
2		5 (45.45 %)
3		2 (18.18 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Duidelijkheid in activiteit.

Ik loop vaste (hulp)rondes door de klas. (JA! - NEE!)

1		7 (63.64 %)
2		3 (27.27 %)
3		1 (9.09 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Duidelijkheid in activiteit.

Ik geef altijd voor een (hulp)ronde aan, dat ik een (hulp)ronde ga lopen. (JA! - NEE!)

1		5 (45.45 %)
2		5 (45.45 %)
3		1 (9.09 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Duidelijkheid in activiteit.

Tijdens het werken, kunnen de leerlingen via een afgesproken signaal kenbaar maken dat zij hulp nodig hebben. (JA! - NEE!)

1		8 (72.73 %)
2		3 (27.27 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 11
11

Duidelijkheid in activiteit.

Een taak waarvoor instructie nodig is, wordt gekenmerkt door een teken/pictogram. (JA! - NEE!)

1		1 (9.09 %)
2		0 (0 %)
3		8 (72.73 %)
4		2 (18.18 %)

n = 11
11

Duidelijkheid in activiteit.

Ik zorg dat de leerlingen weten welk extra materiaal ze kunnen pakken als ze klaar zijn. (JA! - NEE!)

1		6 (54.55 %)
---	---	-------------

2		4 (36.36 %)
3		1 (9.09 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Duidelijkheid in activiteit.

Ik zorg dat het werk dat af is op een vaste, vooraf afgesproken plek gelegd wordt. (JA! - NEE!)

1		10 (90.91 %)
2		1 (9.09 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
		n = 11 # 11

Kring.

Ik geef de leerlingen een vaste plek in de kring. (JA! - NEE!)

1		1 (9.09 %)
2		1 (9.09 %)
3		3 (27.27 %)
4		6 (54.55 %)
		n = 11 # 11

Kring.

Ik maak de kring voorspelbaar door een vaste opbouw aan te houden. (b.v. trefwoord, vertellen weekend, afsluitend spel) (JA! - NEE!)

1		3 (27.27 %)
2		2 (18.18 %)
3		4 (36.36 %)
4		2 (18.18 %)
		n = 11 # 11

Kring.

Ik maak in de kring visueel duidelijk wie er de beurt heeft. (JA! - NEE!)

1		1 (9.09 %)
2		0 (0 %)
3		4 (36.36 %)
4		6 (54.55 %)
		n = 11 # 11

Kring.

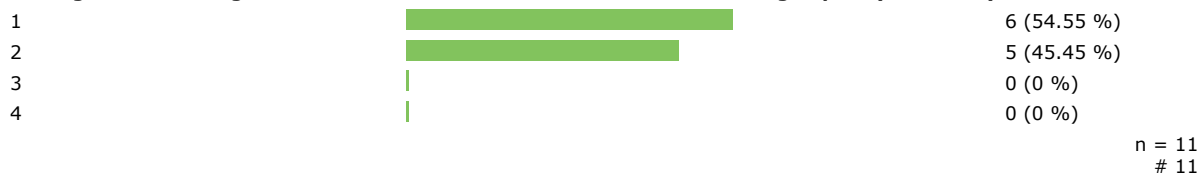
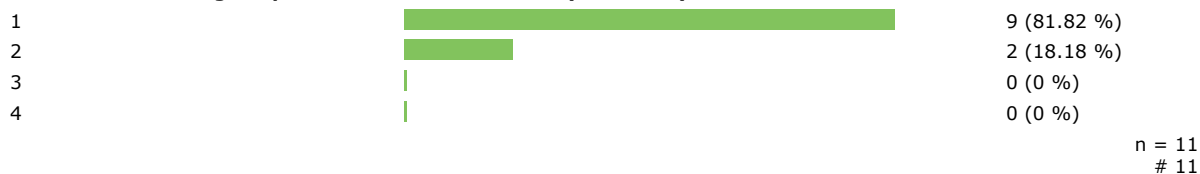
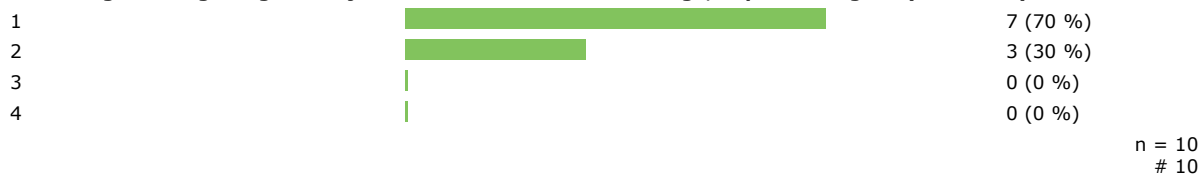
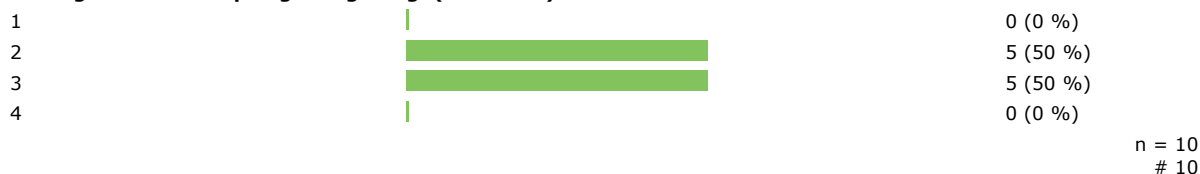
Ik maak duidelijk of en wanneer er vragen gesteld mogen worden. (JA! - NEE!)

1		2 (18.18 %)
2		4 (36.36 %)
3		2 (18.18 %)
4		3 (27.27 %)
		n = 11 # 11

Overgang tussen activiteiten

Ik gebruik vaste rituelen voor en tijdens een overgang. (JA! - NEE!)

1		1 (9.09 %)
2		5 (45.45 %)
3		3 (27.27 %)
4		2 (18.18 %)
		n = 11 # 11

Overgang tussen activiteiten**Ik maak overgangen visueel duidelijk. (JA! - NEE!)****Overgang tussen activiteiten****Ik zorg dat de leerlingen weten wat ze moeten doen als de activiteit is afgelopen. (JA! - NEE!)****Overgang tussen activiteiten****Ik attendeer leerlingen op het eind van de activiteit. (JA! - NEE!)****Voorspelbaarheid in interactie.****Ik maak gewenst gedrag duidelijk door het stellen van eenduidige, expliciete regels. (JA! - NEE!)****Voorspelbaarheid in interactie.****Ik hang de regels op een vaste, goed zichtbare plaats in het lokaal. (JA! - NEE!)****Voorspelbaarheid in interactie.****Ik reageer neutraal op negatief gedrag. (JA! - NEE!)****Voorspelbaarheid in interactie.****Ik spreek in rustig tempo. (JA! - NEE!)**

4		0 (0 %)	n = 10 # 10
---	---	---------	----------------

Voorspelbaarheid in interactie.

Ik maak zoveel mogelijk gebruik van visuele ondersteuning. (JA! - NEE!)

1		2 (20 %)	n = 10 # 10
2		5 (50 %)	
3		3 (30 %)	
4		0 (0 %)	

Voorspelbaarheid in interactie.

Ik zorg voor orde en regelmaat. (JA! - NEE!)

1		6 (60 %)	n = 10 # 10
2		4 (40 %)	
3		0 (0 %)	
4		0 (0 %)	

Voorspelbaarheid in interactie.

Ik stel duidelijke, eigen grenzen en kom deze consequent na. (JA! - NEE!)

1		4 (40 %)	n = 10 # 10
2		6 (60 %)	
3		0 (0 %)	
4		0 (0 %)	

Voorspelbaarheid in interactie.

Ik maak vooraf aan een activiteit duidelijke afspraken met de leerlingen. (JA! - NEE!)

1		5 (50 %)	n = 10 # 10
2		4 (40 %)	
3		1 (10 %)	
4		0 (0 %)	

Voorspelbaarheid in interactie.

Ik verwijst naar algemene en duidelijke regels. (JA! - NEE!)

1		4 (40 %)	n = 10 # 10
2		6 (60 %)	
3		0 (0 %)	
4		0 (0 %)	

Voorspelbaarheid in interactie.

Ik leg de leerlingen uit waarom zij iets moeten doen. (JA! - NEE!)

1		8 (80 %)	n = 10 # 10
2		2 (20 %)	
3		0 (0 %)	
4		0 (0 %)	

Voorspelbaarheid in interactie.

Ik maak bij kritiek duidelijk wat de leerling heeft gedaan, wat er fout was en hoe het de volgende keer anders

kan. (JA! - NEE!)

1		4 (40 %)
2		6 (60 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik maak een werkplek voor de leerling duidelijk door deze te visualiseren. (JA! - NEE!)**

1		2 (20 %)
2		5 (50 %)
3		1 (10 %)
4		0 (0 %)
Ik maak een werkplek voor de leerling duidelijk door deze te visualiseren. (n.v.t.)		2 (20 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik maak een vaste plek aan de kapstok duidelijk door deze te visualiseren. (JA! - NEE!)**

1		4 (40 %)
2		4 (40 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
Ik maak een vaste plek aan de kapstok duidelijk door deze te visualiseren. (n.v.t.)		2 (20 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik gebruik concrete en heldere taal (geen figuurlijk taalgebruik). (JA! - NEE!)**

1		3 (30 %)
2		6 (60 %)
3		1 (10 %)
4		0 (0 %)
Ik gebruik concrete en heldere taal (geen figuurlijk taalgebruik). (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
11

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik gebruik korte en kernachtige zinnen. (JA! - NEE!)**

1		2 (20 %)
2		6 (60 %)
3		2 (20 %)
4		0 (0 %)
Ik gebruik korte en kernachtige zinnen. (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
11

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik spreek leerlingen zoveel mogelijk individueel aan. (JA! - NEE!)**

1		2 (20 %)
2		6 (60 %)
3		1 (10 %)
4		0 (0 %)
Ik spreek leerlingen zoveel mogelijk individueel aan. (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik stel zoveel mogelijk gesloten vragen. (JA! - NEE!)**

1		1 (10 %)
2		3 (30 %)
3		4 (40 %)
4		1 (10 %)
Ik stel zoveel mogelijk gesloten vragen. (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik formuleer een opdracht/instructie directief (niet als vraag). (JA! - NEE!)**

1		1 (10 %)
2		6 (60 %)
3		2 (20 %)
4		0 (0 %)
Ik formuleer een opdracht/instructie directief (niet als vraag). (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik richt het onderwijs voor deze leerling meer sturend dan zelfontdekkend in. (JA! - NEE!)**

1		4 (40 %)
2		3 (30 %)
3		2 (20 %)
4		0 (0 %)
Ik richt het onderwijs voor deze leerling meer sturend dan zelfontdekkend in. (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik betrek de leerling met een vooraf afgesproken signaal bij de les als hij afdwaalt. (JA! - NEE!)**

1		2 (20 %)
2		5 (50 %)
3		2 (20 %)
4		0 (0 %)
Ik betrek de leerling met een vooraf afgesproken signaal bij de les als hij afdwaalt. (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
10

**Interactie met leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS). Indien j...
Ik gebruik voor een leerling met een ASS een individueel dagprogramma. (B.v. een eigen dagprogramma op de
tafel van het kind.) (JA! - NEE!)**

1		4 (40 %)
2		5 (50 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
Ik gebruik voor een leerling met een ASS een individueel dagprogramma. (B.v. een eigen dagprogramma op de tafel van het kind.) (n.v.t.)		1 (10 %)

n = 10
10

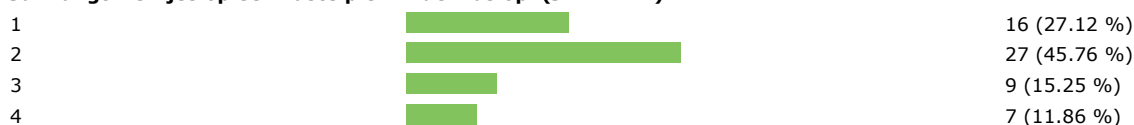
Bijlage 11. Gegevens vragenlijst leerlingen

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen Het klaslokaal is fijn ingericht. (JA! - NEE!)



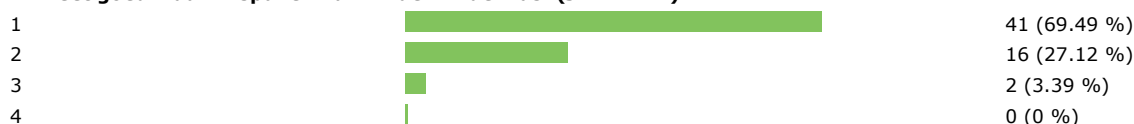
n = 59
59

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen Juf hangt werkjes op een vaste plek in de klas op. (JA! - NEE!)



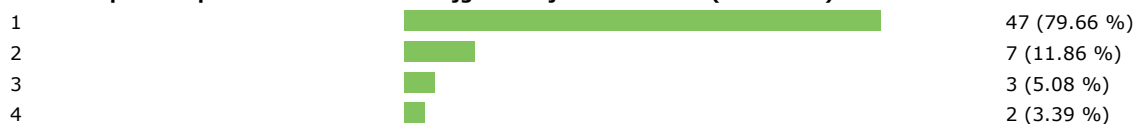
n = 59
59

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen Ik weet goed waar ik spullen kan vinden in de klas. (JA! - NEE!)



n = 59
59

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen Ik weet op welke plek ik instructie kan krijgen van juf of meester. (JA! - NEE!)



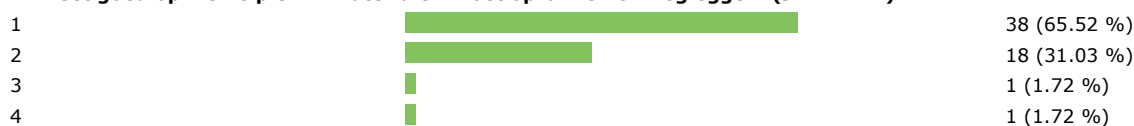
n = 59
59

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen Ik heb een eigen plekje in de klas. (JA! - NEE!)



n = 59
59

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen Ik weet goed op welke plek ik materialen moet opruimen of wegleggen. (JA! - NEE!)



n = 58
58

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen

Ik vind het fijn als werkjes op één plek in de klas hangen. (JA! - NEE!)



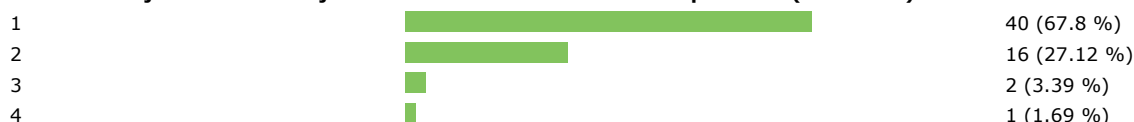
n = 59
59

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen
Ik vind het fijn om een eigen plekje in de klas te hebben. (JA! - NEE!)



n = 59
59

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen
Ik vind het fijn als het duidelijk is waar ik alle materialen moet opruimen. (JA! - NEE!)



n = 59
59

Duidelijkheid over de tijd
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die dag gaan doen (het dagprogramma). (JA! - NEE!)



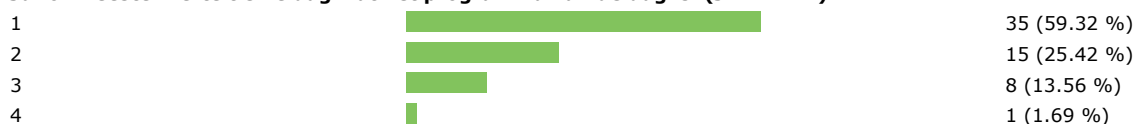
n = 59
59

Duidelijkheid over de tijd
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die week gaan doen (een weekplanning). (JA! - NEE!)



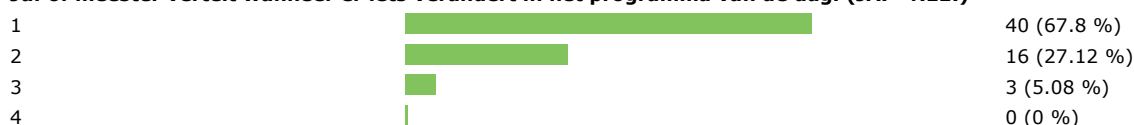
n = 59
59

Duidelijkheid over de tijd
Juf of meester vertelt elke dag wat het programma van de dag is. (JA! - NEE!)



n = 59
59

Duidelijkheid over de tijd
Juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag. (JA! - NEE!)



n = 59

Duidelijkheid over de tijd**In de klas hangt een klok waarop ik kan zien hoe laat het is. (JA! - NEE!)**

1		53 (89.83 %)
2		5 (8.47 %)
3		1 (1.69 %)
4		0 (0 %)

n = 59
59**Duidelijkheid over de tijd****Juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken. (JA! - NEE!)**

1		33 (55.93 %)
2		22 (37.29 %)
3		4 (6.78 %)
4		0 (0 %)

n = 59
59**Duidelijkheid over de tijd****Juf of meester vertelt het als het bijna tijd is om op te ruimen. (JA! - NEE!)**

1		36 (61.02 %)
2		17 (28.81 %)
3		4 (6.78 %)
4		2 (3.39 %)

n = 59
59**Duidelijkheid over de tijd****Ik vind het fijn om aan het begin van de dag te weten wat er gaat gebeuren die dag. (JA! - NEE!)**

1		37 (62.71 %)
2		16 (27.12 %)
3		3 (5.08 %)
4		3 (5.08 %)

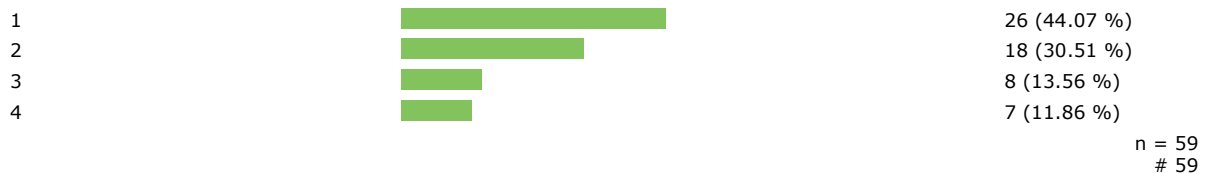
n = 59
59**Duidelijkheid over de tijd****Ik vind het fijn als juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag. (JA! - NEE!)**

1		37 (63.79 %)
2		16 (27.59 %)
3		5 (8.62 %)
4		0 (0 %)

n = 58
58**Duidelijkheid over de tijd****Ik zou het fijn vinden om een eigen dagprogramma op mijn tafel te hebben, zodat ik het beter kan zien. (JA! - NEE!)**

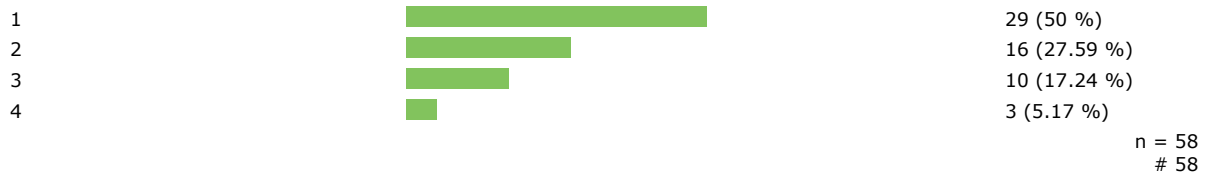
1		20 (33.9 %)
2		19 (32.2 %)
3		9 (15.25 %)
4		11 (18.64 %)

n = 59
59**Duidelijkheid over de tijd****Ik vind het fijn om een weekplanning in de klas te hebben. Daarop kan ik zien wat we die week gaan doen. (JA! - NEE!)**



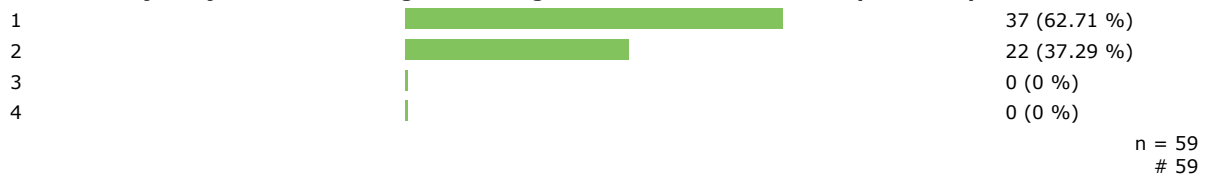
Duidelijkheid over de tijd

Ik vind het belangrijk om in de klas te weten hoe laat het is. (JA! - NEE!)



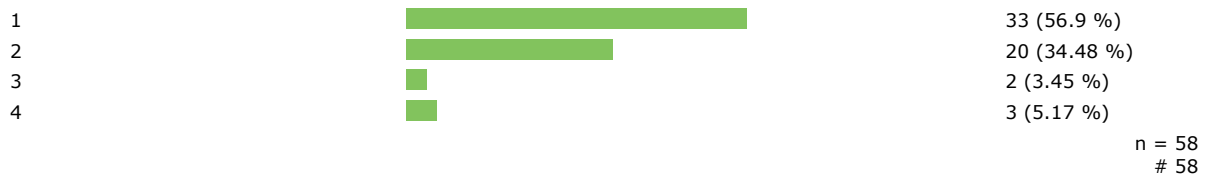
Duidelijkheid over de tijd

Ik vind het fijn als juf of meester aangeeft hoelang we aan iets kunnen werken. (JA! - NEE!)



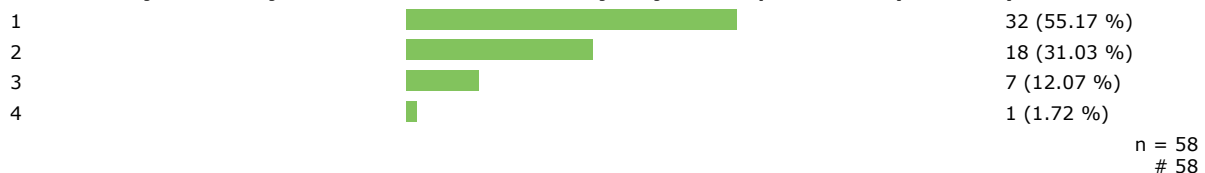
Duidelijkheid over de tijd

Ik vind het fijn wanneer juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken. (JA! - NEE!)



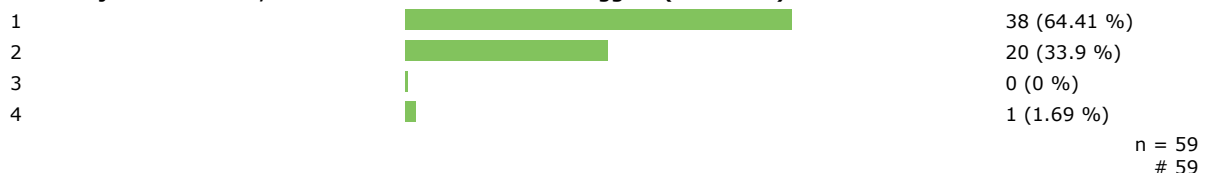
Duidelijkheid over de tijd

Ik vind het fijn wanneer juf of meester vertelt dat het bijna tijd is om op te ruimen. (JA! - NEE!)



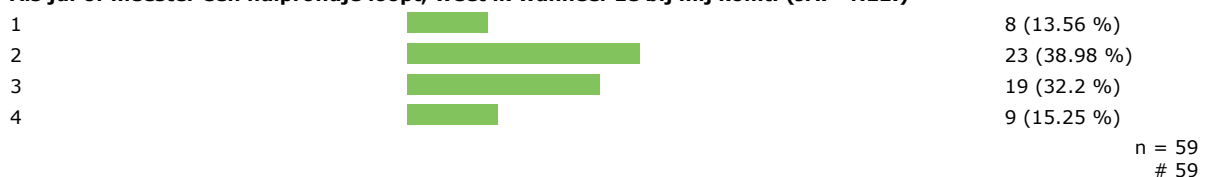
Duidelijkheid tijdens het werken

Als ik mijn werk af hebt, weet ik waar ik het neer kan leggen. (JA! - NEE!)



Duidelijkheid tijdens het werken

Als juf of meester een hulprondje loopt, weet ik wanneer ze bij mij komt. (JA! - NEE!)



Duidelijkheid tijdens het werken**Ik weet op welke manier ik hulp kan vragen aan juf of meester. (JA! - NEE!)**

1		40 (68.97 %)
2		14 (24.14 %)
3		4 (6.9 %)
4		0 (0 %)

n = 58
58**Duidelijkheid tijdens het werken****Als ik op de weektaak kijk, weet ik voor welk vak juf of meester uitleg gaat geven. (JA! - NEE!)**

1		26 (44.07 %)
2		19 (32.2 %)
3		8 (13.56 %)
4		6 (10.17 %)

n = 59
59**Duidelijkheid tijdens het werken****Als ik klaar ben met mijn werk, weet ik altijd wat ik kan doen. (JA! - NEE!)**

1		21 (35.59 %)
2		28 (47.46 %)
3		8 (13.56 %)
4		2 (3.39 %)

n = 59
59**Duidelijkheid tijdens het werken****Ik weet hoe ik moet werken met mijn weektaak. (JA! - NEE!)**

1		40 (67.8 %)
2		14 (23.73 %)
3		3 (5.08 %)
4		2 (3.39 %)

n = 59
59**Duidelijkheid tijdens het werken****Het werken met de weektaak gaat goed. (JA! - NEE!)**

1		25 (42.37 %)
2		25 (42.37 %)
3		8 (13.56 %)
4		1 (1.69 %)

n = 59
59**Duidelijkheid tijdens het werken****Ik vind het belangrijk dat mijn tafel netjes is als ik begin met werken. (JA! - NEE!)**

1		27 (45.76 %)
2		21 (35.59 %)
3		7 (11.86 %)
4		4 (6.78 %)

n = 59
59**Duidelijkheid tijdens het werken****Ik vind het fijn om zo weinig mogelijk spullen op mijn tafel te hebben. (JA! - NEE!)**

1		34 (57.63 %)
2		19 (32.2 %)
3		4 (6.78 %)

4		2 (3.39 %)	n = 59 # 59
---	---	------------	----------------

Duidelijkheid tijdens het werken

Ik vind het fijn als juf of meester vertelt als ze begint met het lopen van haar hulprondje. (JA! - NEE!)

1		31 (52.54 %)	n = 59 # 59
2		19 (32.2 %)	
3		7 (11.86 %)	
4		2 (3.39 %)	

Duidelijkheid tijdens het werken

Ik vind de manier waarop ik hulp moet vragen aan juf of meester (met het BAS-blokje) een fijne manier. (JA! - NEE!)

1		17 (29.31 %)	n = 58 # 58
2		15 (25.86 %)	
3		17 (29.31 %)	
4		9 (15.52 %)	

Duidelijkheid tijdens het werken

Ik vind het werken met de weektaak leuk. (JA! - NEE!)

1		8 (13.56 %)	n = 59 # 59
2		28 (47.46 %)	
3		9 (15.25 %)	
4		14 (23.73 %)	

Kring

In de kring heb ik altijd een vaste plek voor mijn stoel. (JA! - NEE!)

1		1 (1.69 %)	n = 59 # 59
2		7 (11.86 %)	
3		9 (15.25 %)	
4		42 (71.19 %)	

Kring

Ik weet altijd goed wat we gaan doen in de kring. (JA! - NEE!)

1		23 (38.98 %)	n = 59 # 59
2		23 (38.98 %)	
3		8 (13.56 %)	
4		5 (8.47 %)	

Kring

Ik weet altijd goed wie er de beurt heeft in de kring. (JA! - NEE!)

1		20 (33.9 %)	n = 59 # 59
2		16 (27.12 %)	
3		13 (22.03 %)	
4		10 (16.95 %)	

Kring

Ik zou het fijn vinden om een vaste plek in de kring te hebben. (JA! - NEE!)

1		20 (34.48 %)
2		6 (10.34 %)
3		9 (15.52 %)
4		23 (39.66 %)

n = 58
58

Kring

Ik zou het fijn vinden als juf of meester vooraf vertelt en laat zien wat we gaan doen in de kring. (JA! - NEE!)

1		23 (38.98 %)
2		17 (28.81 %)
3		13 (22.03 %)
4		6 (10.17 %)

n = 59
59

Wisseling van de les

Juf of meester laat altijd weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal). (JA! - NEE!)

1		44 (75.86 %)
2		12 (20.69 %)
3		1 (1.72 %)
4		1 (1.72 %)

n = 58
58

Wisseling van de les

Als we gaan wisselen van les, weet ik goed wat ik moet doen (bijvoorbeeld, eerst opruimen, daarna nieuwe spullen pakken). (JA! - NEE!)

1		31 (53.45 %)
2		23 (39.66 %)
3		4 (6.9 %)
4		0 (0 %)

n = 58
58

Wisseling van de les

Ik vind het fijn als juf of meester altijd op dezelfde manier laat weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal). (JA! - NEE!)

1		36 (62.07 %)
2		17 (29.31 %)
3		5 (8.62 %)
4		0 (0 %)

n = 58
58

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Alle regels op school zijn duidelijk voor mij. (JA! - NEE!)

1		33 (55.93 %)
2		24 (40.68 %)
3		1 (1.69 %)
4		1 (1.69 %)

n = 59
59

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

De regels hangen in de klas. (JA! - NEE!)

1		35 (59.32 %)
2		13 (22.03 %)
3		6 (10.17 %)

4		5 (8.47 %)	n = 59 # 59
---	---	------------	----------------

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Juf of meester herhaalt deze regels af en toe. (JA! - NEE!)

1		15 (26.32 %)	n = 57 # 57
2		15 (26.32 %)	
3		20 (35.09 %)	
4		7 (12.28 %)	

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Juf of meester gebruikt het bord als er instructie wordt gegeven. (JA! - NEE!)

1		31 (52.54 %)	n = 59 # 59
2		23 (38.98 %)	
3		4 (6.78 %)	
4		1 (1.69 %)	

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Juf of meester is altijd duidelijk en rustig. (JA! - NEE!)

1		29 (49.15 %)	n = 59 # 59
2		20 (33.9 %)	
3		9 (15.25 %)	
4		1 (1.69 %)	

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Als ik iets doe dat niet mag, herinnert juf of meester mij aan de regels en afspraken. (JA! - NEE!)

1		23 (38.98 %)	n = 59 # 59
2		25 (42.37 %)	
3		8 (13.56 %)	
4		3 (5.08 %)	

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Als ik iets doe dat niet mag, vertelt juf of meester duidelijk wat er mis is gegaan en hoe het anders kan. (JA! - NEE!)

1		29 (50 %)	n = 58 # 58
2		22 (37.93 %)	
3		4 (6.9 %)	
4		3 (5.17 %)	

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Ik vind het fijn dat alle regels in de klas hangen. (JA! - NEE!)

1		21 (35.59 %)	n = 59 # 59
2		24 (40.68 %)	
3		8 (13.56 %)	
4		6 (10.17 %)	

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Ik vind het fijn als juf of meester de regels in de klas herhaalt. (JA! - NEE!)

1		13 (22.03 %)
2		21 (35.59 %)
3		17 (28.81 %)
4		8 (13.56 %)

n = 59
59

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Ik vind het fijn als juf of meester het bord gebruikt als er instructie wordt gegeven (om iets op te schrijven of te laten zien). (JA! - NEE!)

1		37 (62.71 %)
2		13 (22.03 %)
3		8 (13.56 %)
4		1 (1.69 %)

n = 59
59

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Ik vind het fijn als juf of meester duidelijk en rustig is. (JA! - NEE!)

1		47 (79.66 %)
2		11 (18.64 %)
3		1 (1.69 %)
4		0 (0 %)

n = 59
59

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Ik vind het fijn als juf of meester eerst regels en afspraken maakt voordat we iets gaan doen. (JA! - NEE!)

1		23 (38.98 %)
2		22 (37.29 %)
3		9 (15.25 %)
4		5 (8.47 %)

n = 59
59

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Als ik iets doe dat niet mag, vind ik het fijn dat juf of meester mij dan herinnert aan de regel en afspraken. (JA! - NEE!)

1		21 (35.59 %)
2		25 (42.37 %)
3		9 (15.25 %)
4		4 (6.78 %)

n = 59
59

Duidelijkheid in contact met de juf of meester

Ik vind het fijn dat juf of meester duidelijk vertelt wat er mis is gegaan, als ik iets doe dat niet mag. (JA! - NEE!)

1		25 (42.37 %)
2		30 (50.85 %)
3		3 (5.08 %)
4		1 (1.69 %)

n = 59
59

Bijlage 12. Gegevens vragenlijst ouders

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

De lokalen zijn overzichtelijk en netjes opgeruimd en staan niet vol met (onnodig) veel materialen. (JA! - NEE!)

1		11 (31.43 %)
2		16 (45.71 %)
3		7 (20 %)
4		1 (2.86 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Het is voor mijn kind duidelijk waar verschillende ruimtes en plekken in de school voor dienen (leeshoek, instructieplek, zelfstandige werkplek). (JA! - NEE!)

1		21 (60 %)
2		14 (40 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Het is voor mijn kind duidelijk op welke plek in de klas het instructie kan krijgen. (JA! - NEE!)

1		24 (68.57 %)
2		11 (31.43 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Het is voor mijn kind duidelijk op welke plek bepaalde materialen te vinden zijn (antwoordenboek, gebruiksmateriaal en zelfstandig werkmateriaal). (JA! - NEE!)

1		22 (62.86 %)
2		13 (37.14 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in de ruimte:

Het lokaal, de werkplek en materiale...

Het is voor mijn kind belangrijk om een vaste plek aan de kapstok voor zijn/haar jas te hebben. (JA! - NEE!)

1		17 (48.57 %)
2		3 (8.57 %)
3		8 (22.86 %)
4		7 (20 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in tijd

Het is voor mijn kind duidelijk wat het programma van de dag zal zijn. (JA! - NEE!)

1		25 (71.43 %)
2		9 (25.71 %)
3		1 (2.86 %)
4		0 (0 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in tijd

Wanneer er iets onverwachts verandert in het programma gaat mijn kind hier flexibel mee om (Hij/zij raakt hierdoor niet van slag of in de war). (JA! - NEE!)

1		16 (45.71 %)
2		10 (28.57 %)
3		7 (20 %)
4		2 (5.71 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in tijd

Het is voor mijn kind duidelijk wat er de komende week op het programma staat. (JA! - NEE!)

1		14 (40 %)
2		14 (40 %)
3		6 (17.14 %)
4		1 (2.86 %)

n = 35
35

Voorspelbaarheid in tijd

Het is voor mijn kind duidelijk hoeveel tijd het heeft voor een activiteit. (JA! - NEE!)

1		13 (37.14 %)
2		19 (54.29 %)
3		2 (5.71 %)
4		1 (2.86 %)

n = 35
35

Duidelijkheid in activiteit

Tijdens de les is het voor mijn kind duidelijk wat er van hem/haar verwacht wordt. (JA! - NEE!)

1		17 (50 %)
2		16 (47.06 %)
3		1 (2.94 %)
4		0 (0 %)

n = 34
34

Duidelijkheid in activiteit

Het werken met de weektaak is voldoende duidelijk en overzichtelijk voor mijn kind. (JA! - NEE!)

1		17 (51.52 %)
2		11 (33.33 %)
3		3 (9.09 %)
4		2 (6.06 %)

n = 33
33

Duidelijkheid in activiteit

Als mijn kind aan het werk is, is het voor hem/haar duidelijk wat er verwacht wordt. (JA! - NEE!)

1		13 (38.24 %)
2		19 (55.88 %)
3		2 (5.88 %)
4		0 (0 %)

n = 34
34

Duidelijkheid in activiteit

Mijn kind weet hoe het duidelijk kan maken dat hij/zij hulp nodig heeft. (JA! - NEE!)

1		15 (44.12 %)
---	---	--------------

2		15 (44.12 %)
3		3 (8.82 %)
4		1 (2.94 %)
		n = 34 # 34

Duidelijkheid in activiteit

Als mijn kind klaar is met het werken, is het duidelijk wat hij/zij kan gaan doen. (JA! - NEE!)

1		17 (50 %)
2		11 (32.35 %)
3		4 (11.76 %)
4		2 (5.88 %)
		n = 34 # 34

Kring

Tijdens een kringactiviteit is het voor mijn kind duidelijk wat er in de kring gaat gebeuren. (JA! - NEE!)

1		20 (60.61 %)
2		12 (36.36 %)
3		1 (3.03 %)
4		0 (0 %)
		n = 33 # 33

Kring

Het is voor mijn kind duidelijk wie er de beurt heeft tijdens een kringactiviteit. (JA! - NEE!)

1		17 (51.52 %)
2		16 (48.48 %)
3		0 (0 %)
4		0 (0 %)
		n = 33 # 33

Overgang tussen activiteiten

Bij lesovergangen (b.v. van taal naar rekenen) heeft mijn kind een veilig gevoel. (JA! - NEE!)

1		19 (57.58 %)
2		12 (36.36 %)
3		2 (6.06 %)
4		0 (0 %)
		n = 33 # 33

Overgang tussen activiteiten

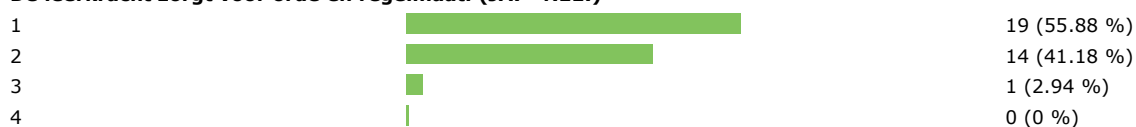
Lesovergangen verlopen duidelijk voor mijn kind. (JA! - NEE!)

1		20 (60.61 %)
2		11 (33.33 %)
3		2 (6.06 %)
4		0 (0 %)
		n = 33 # 33

Duidelijkheid in communicatie

De regels van de klas en de school zijn duidelijk voor mijn kind. (JA! - NEE!)

1		22 (64.71 %)
2		11 (32.35 %)
3		1 (2.94 %)
4		0 (0 %)
		n = 34 # 34

Duidelijkheid in communicatie**De leerkracht is duidelijk in omgang met mijn kind. (JA! - NEE!)**n = 34
34**Duidelijkheid in communicatie****De leerkracht zorgt voor orde en regelmaat. (JA! - NEE!)**n = 34
34**Duidelijkheid in communicatie****De leerkracht stelt duidelijk grenzen en komt deze consequent na. (JA! - NEE!)**n = 33
33

Bijlage 13. Overzicht interview leerlingen

Vragenlijst over duidelijkheid voor leerlingen. www.thesistools.com/web/?id=336005

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen	JA!	Ja	Nee	NEE!
Ik vind het klaslokaal fijn ingericht.		x		
Juf hangt werkjes op een vaste plek in de klas op.	x			
Ik weet goed waar ik spullen kan vinden in de klas.	x			
Ik weet op welke plek ik instructie kan krijgen van juf of meester.	x			
Ik heb een eigen plekje in de klas.	x			
Ik weet goed op welke plek ik materialen moet opruimen of wegleggen.	x			
Ik vind:				
het fijn als alle werkjes op één plek in de klas hangen.		x		
het fijn om een eigen plekje in de klas te hebben.		x		
het fijn als het duidelijk is waar ik alle materialen moet opruimen.	x			
Opmerkingen:				
Duidelijkheid over de tijd	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die dag gaan doen. <i>Dit is er niet altijd.</i>			x	
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die week gaan doen.	x			
Juf of meester vertelt elke dag wat het programma van de dag is.		x		
Juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.	x			
In de klas hangt een klok waarop ik kan zien hoe laat het is.	x			
Juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.	x			
Juf of meester vertelt het als het bijna tijd is om op te ruimen.		x		
Ik vind:				
het fijn om aan het begin van de dag te weten wat er gaat gebeuren die dag.			x	
het fijn als juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.		x		
het fijn vinden om een eigen dagprogramma op mijn tafel te hebben, zodat ik het beter kan zien. <i>Met tekst kunnen de vakken er dan opstaan, zodat ik kan zien wat ik alvast voor spullen kan pakken. De tijden hoeven er niet bij te staan.</i>		x		
het fijn om een weekplanning in de klas te hebben. Daarop kan ik zien wat we die week gaan doen. <i>Ik kijk niet op de weekplanning, ik kijk in mijn agenda. Mijn agenda vul ik in als juf vertelt wat we moeten plannen of wat we hebben de komende week.</i>			x	
het belangrijk om in de klas te weten hoe laat het is.				x
het fijn als juf of meester aangeeft hoelang we aan iets kunnen werken.		x		
het fijn wanneer juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.	x			
het fijn wanneer juf of meester vertelt dat het bijna tijd is om op te ruimen.		x		
Opmerkingen:				
Duidelijkheid tijdens het werken	JA!	Ja	Nee	NEE!

Als ik mijn werk af hebt, weet ik waar ik het neer kan leggen.	x			
Als juf of meester een hulprondje loopt, weet ik wanneer ze bij mij komt.		x		
Ik weet op welke manier ik hulp kan vragen aan juf of meester.	x			
Als ik op de weektaak kijk, weet ik voor welk vak juf of meester uitleg gaat geven.		x		
Als ik klaar ben met mijn werk, weet ik altijd wat ik kan doen.		x		
Ik weet hoe ik moet werken met mijn weektaak. <i>We werken nu niet meer met een weektaak. Aan het begin van het jaar wel, toen ging het wel goed.</i>			x	
Het werken met de weektaak gaat goed.		x		
Ik vind het werken met de weektaak leuk.		x		
Ik vind:				
het belangrijk dat mijn tafel netjes is als ik begin met werken.		x		
het fijn om zo weinig mogelijk spullen op mijn tafel te hebben.	x			
het fijn als juf of meester vertelt als ze begint met het lopen van haar hulprondje. <i>Ik ga altijd naar juf toe als ik een vraag heb.</i>			x	
de manier waarop ik hulp moet vragen aan juf of meester (met het BAS-blokje) een fijne manier. <i>Ik ga liever naar juf toe.</i>			x	
Opmerkingen:				
Kring	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de kring heb ik altijd een vaste plek voor mijn stoel.				x
Ik weet altijd goed wat we gaan doen in de kring.			x	
Ik weet altijd goed wie er de beurt heeft in de kring.		x		
Ik vind:				
het fijn vinden om een vaste plek in de kring te hebben.				x
het fijn vinden als juf of meester vooraf vertelt en laat zien wat we gaan doen in de kring.				x
Opmerkingen:				
Wisseling van de les	JA!	Ja	Nee	NEE!
Juf of meester laat altijd weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).		x		
Als we gaan wisselen van les, weet ik goed wat ik moet doen (bijvoorbeeld, eerst opruimen, daarna nieuwe spullen pakken).		x		
Ik vind:				
het fijn als juf of meester altijd op dezelfde manier laat weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).	x			
Opmerkingen:				
Duidelijkheid in contact met de juf of meester	JA!	Ja	Nee	NEE!
Alle regels op school zijn duidelijk voor mij.	x			
De regels hangen ergens in de klas.	x			
Juf of meester herhaalt deze regels af en toe.			x	
Juf of meester gebruikt het bord als er instructie wordt gegeven.			x	
Juf of meester is altijd duidelijk en rustig.		x		

Als ik iets doe dat niet mag, herinnert juf of meester mij aan de regels en afspraken.		x		
Als ik iets doe dat niet mag, vertelt juf of meester duidelijk wat er mis is gegaan en hoe het anders kan.		x		
Ik vind:				
het fijn dat alle regels in de klas hangen.			x	
het fijn als juf of meester de regels in de klas herhaalt.				x
het fijn als juf of meester het bord gebruikt als er instructie wordt gegeven (om iets op te schrijven of te laten zien). <i>Ik vind het fijn als juf tijdens de uitleg ook dingen opschrijft op het bord. Dan kan ik het horen en zien. Vooral met rekenen en spelling.</i>	x			
het fijn als juf of meester duidelijk en rustig is.			x	
het fijn als juf of meester eerst regels en afspraken maakt voordat we iets gaan doen.	x			
het fijn als juf of meester mij dan herinnert aan de regel en afspraken, als ik iets doe dat niet mag,				x
het fijn dat juf of meester duidelijk vertelt wat er mis is gegaan, als ik iets doe dat niet mag.		x		
Opmerkingen:				

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen	JA!	Ja	Nee	NEE!
Ik vind het klaslokaal fijn ingericht.	x			
Juf hangt werkjes op een vaste plek in de klas op.		x		
Ik weet goed waar ik spullen kan vinden in de klas.	x			
Ik weet op welke plek ik instructie kan krijgen van juf of meester.	x			
Ik heb een eigen plekje in de klas. <i>Ik heb geen plekje apart in de klas, ik zit niet alleen maar in een groepje.</i>				x
Ik weet goed op welke plek ik materialen moet opruimen of wegleggen.	x			
Ik vind:				
het fijn als alle werkjes op één plek in de klas hangen.		x		
het fijn om een eigen plekje in de klas te hebben. <i>Ik zit liever in een groepje.</i>			x	
het fijn als het duidelijk is waar ik alle materialen moet opruimen.	x			
Opmerkingen:				
Duidelijkheid over de tijd	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die dag gaan doen.	x			
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die week gaan doen.	x			
Juf of meester vertelt elke dag wat het programma van de dag is.				x
Juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.		x		
In de klas hangt een klok waarop ik kan zien hoe laat het is.	x			
Juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.		x		
Juf of meester vertelt het als het bijna tijd is om op te ruimen.	x			
Ik vind:				
het fijn om aan het begin van de dag te weten wat er gaat gebeuren die dag.	x			
het fijn als juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag. <i>Ik vind het fijn om elke ochtend te horen wat we allemaal gaan doen die dag.</i>	x			
het fijn vinden om een eigen dagprogramma op mijn tafel te hebben, zodat ik het beter kan zien.		x		
het fijn om een weekplanning in de klas te hebben. Daarop kan ik zien wat we die week gaan doen. <i>Er is wel een weekplanning in de klas, alleen vind ik het niet altijd duidelijk wat erop staat. Soms snap ik het niet. Ik zou het fijn vinden als de weekplanning wordt besproken, zodat ik goed snap wat erop staat.</i>				x
het belangrijk om in de klas te weten hoe laat het is.	x			
het fijn als juf of meester aangeeft hoelang we aan iets kunnen werken.	x			
het fijn wanneer juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.	x			
het fijn wanneer juf of meester vertelt dat het bijna tijd is om op te ruimen.	x			
Opmerkingen:				

Duidelijkheid tijdens het werken	JA!	Ja	Nee	NEE!
Als ik mijn werk af hebt, weet ik waar ik het neer kan leggen.	x			
Als juf of meester een hulprondje loopt, weet ik wanneer ze bij mij komt. <i>Soms wordt er iemand overgeslagen tijdens het hulprondje. Ik zou het fijn vinden als juf echt een vast hulprondje zou lopen en niemand zou overslaan.</i>			x	
Ik weet op welke manier ik hulp kan vragen aan juf of meester. <i>De manier is niet altijd hetzelfde. Soms mag je wel een vinger opsteken en soms niet. Ik zou het fijn vinden als ik altijd mijn vinger op mag steken.</i>			x	
Als ik op de weektaak kijk, weet ik voor welk vak juf of meester uitleg gaat geven.		x		
Als ik klaar ben met mijn werk, weet ik altijd wat ik kan doen.		x		
Ik weet hoe ik moet werken met mijn weektaak.	x			
Het werken met de weektaak gaat goed.		x		
Ik vind het werken met de weektaak leuk.		x		
Ik vind:				
het belangrijk dat mijn tafel netjes is als ik begin met werken.	x			
het fijn om zo weinig mogelijk spullen op mijn tafel te hebben.		x		
het fijn als juf of meester vertelt als ze begint met het lopen van haar hulprondje.		x		
de manier waarop ik hulp moet vragen aan juf of meester (met het BAS-blokje) een fijne manier. <i>Ik vind deze manier niet fijn, omdat juf het vraagteken niet altijd ziet. Ik steek liever altijd mijn vinger op.</i>			x	
Opmerkingen:				
Kring	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de kring heb ik altijd een vaste plek voor mijn stoel.			x	
Ik weet altijd goed wat we gaan doen in de kring.				x
Ik weet altijd goed wie er de beurt heeft in de kring.	x			
Ik vind:				
het fijn vinden om een vaste plek in de kring te hebben.				x
het fijn vinden als juf of meester vooraf vertelt en laat zien wat we gaan doen in de kring.				x
Opmerkingen:				
Wisseling van de les	JA!	Ja	Nee	NEE!
Juf of meester laat altijd weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).	x			
Als we gaan wisselen van les, weet ik goed wat ik moet doen (bijvoorbeeld, eerst opruimen, daarna nieuwe spullen pakken).	x			
Ik vind:				
het fijn als juf of meester altijd op dezelfde manier laat weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).	x			
Opmerkingen:				
Duidelijkheid in contact met de juf of meester	JA!	Ja	Nee	NEE!
Alle regels op school zijn duidelijk voor mij.	x			
De regels hangen ergens in de klas.	x			

Juf of meester herhaalt deze regels af en toe.				x
Juf of meester gebruikt het bord als er instructie wordt gegeven.	x			
Juf of meester is altijd duidelijk en rustig.		x		
Als ik iets doe dat niet mag, herinnert juf of meester mij aan de regels en afspraken.			x	
Als ik iets doe dat niet mag, vertelt juf of meester duidelijk wat er mis is gegaan en hoe het anders kan.		x		
Ik vind:				
het fijn dat alle regels in de klas hangen.		x		
het fijn als juf of meester de regels in de klas herhaalt.		x		
het fijn als juf of meester het bord gebruikt als er instructie wordt gegeven (om iets op te schrijven of te laten zien).	x			
het fijn als juf of meester duidelijk en rustig is.	x			
het fijn als juf of meester eerst regels en afspraken maakt voordat we iets gaan doen.		x		
het fijn als juf of meester mij dan herinnert aan de regel en afspraken, als ik iets doe dat niet mag,		x		
het fijn dat juf of meester duidelijk vertelt wat er mis is gegaan, als ik iets doe dat niet mag.		x		
Opmerkingen:				

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen	JA!	Ja	Nee	NEE!
Ik vind het klaslokaal fijn ingericht. <i>Nu zijn de groepje ingedeeld naar het niveau van de kinderen. Ik zit nu in een groepje met 3x rood en ik ben zelf groen. Dat is niet zo fijn, omdat de anderen dan gaan overleggen en naar elkaar toe lopen. Ik zou het fijn vinden als de groepje eerlijker worden verdeeld. Bijvoorbeeld 2x rood en 2x groen. Voor de rest is de klas wel fijn ingericht.</i>				x
Juf hangt werkjes op een vaste plek in de klas op.				x
Ik weet goed waar ik spullen kan vinden in de klas.	x			
Ik weet op welke plek ik instructie kan krijgen van juf of meester.	x			
Ik heb een eigen plekje in de klas.	x			
Ik weet goed op welke plek ik materialen moet opruimen of wegleggen.		x		
Ik vind:				
het fijn als alle werkjes op één plek in de klas hangen.	x			
het fijn om een eigen plekje in de klas te hebben. <i>Ik wil niet alleen zitten. Ik vind het fijner om in een groepje te zitten.</i>			x	
het fijn als het duidelijk is waar ik alle materialen moet opruimen.			x	
Opmerkingen:				
Duidelijkheid over de tijd	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die dag gaan doen.	x			
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die week gaan doen.			x	
Juf of meester vertelt elke dag wat het programma van de dag is.	x			
Juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.	x			
In de klas hangt een klok waarop ik kan zien hoe laat het is.	x			
Juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.		x		
Juf of meester vertelt het als het bijna tijd is om op te ruimen.			x	
Ik vind:				
het fijn om aan het begin van de dag te weten wat er gaat gebeuren die dag.		x		
het fijn als juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag. <i>Ik vind het niet fijn als er iets verandert in het programma. Juf verandert het programma wel eens. Soms als je 's middags de klas binnenkomt is het programma opeens anders dan 's ochtends. Dat vind ik niet fijn.</i>			x	
het fijn vinden om een eigen dagprogramma op mijn tafel te hebben, zodat ik het beter kan zien.				x
het fijn om een weekplanning in de klas te hebben. Daarop kan ik zien wat we die week gaan doen. <i>Omdat het dan toch wel weer verandert en dat vind ik niet fijn.</i>				x
het belangrijk om in de klas te weten hoe laat het is.			x	
het fijn als juf of meester aangeeft hoelang we aan iets kunnen werken.		x		
het fijn wanneer juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.		x		

het fijn wanneer juf of meester vertelt dat het bijna tijd is om op te ruimen. <i>Ik let zelf op de tijd.</i>			x	
Opmerkingen:				
Duidelijkheid tijdens het werken	JA!	Ja	Nee	NEE!
Als ik mijn werk af hebt, weet ik waar ik het neer kan leggen.	x			
Als juf of meester een hulprondje loopt, weet ik wanneer ze bij mij komt.		x		
Ik weet op welke manier ik hulp kan vragen aan juf of meester. <i>Ik vraag het altijd eerst aan klasgenoten en daarna gebruik ik mijn blokje.</i>			x	
Als ik op de weektaak kijk, weet ik voor welk vak juf of meester uitleg gaat geven.		x		
Als ik klaar ben met mijn werk, weet ik altijd wat ik kan doen.		x		
Ik weet hoe ik moet werken met mijn weektaak. <i>Ik vind het plannen nog erg moeilijk. Dan krijg ik mijn weektaak niet af. Soms komt dit doordat ik niet goed doorwerk, maar soms ook door het plannen.</i>			x	
Het werken met de weektaak gaat goed.		x		
Ik vind het werken met de weektaak leuk. <i>Het kan leuker worden door ander keuzewerk. Maar daar kom ik niet vaak aan toe dus ook door minder werk op de weektaak.</i>				x
Ik vind:				
het belangrijk dat mijn tafel netjes is als ik begin met werken.			x	
het fijn om zo weinig mogelijk spullen op mijn tafel te hebben.	x			
het fijn als juf of meester vertelt als ze begint met het lopen van haar hulprondje.			x	
de manier waarop ik hulp moet vragen aan juf of meester (met het BAS-blokje) een fijne manier. <i>Ik vind het fijner om naar juf te gaan als ik een vraag heb.</i>			x	
Opmerkingen:				
Kring	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de kring heb ik altijd een vaste plek voor mijn stoel.				x
Ik weet altijd goed wat we gaan doen in de kring.				x
Ik weet altijd goed wie er de beurt heeft in de kring.				x
Ik vind:				
het fijn vinden om een vaste plek in de kring te hebben. <i>We zitten nu altijd jongen-meisje. Ik zit liever tussen jongens en meisjes die ik aardig vindt.</i>	x			
het fijn vinden als juf of meester vooraf vertelt en laat zien wat we gaan doen in de kring.	x			
Opmerkingen:				
Wisseling van de les	JA!	Ja	Nee	NEE!
Juf of meester laat altijd weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).				x
Als we gaan wisselen van les, weet ik goed wat ik moet doen (bijvoorbeeld, eerst opruimen, daarna nieuwe spullen pakken).		x		
Ik vind:				

het fijn als juf of meester altijd op dezelfde manier laat weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).			x	
Opmerkingen:				
Duidelijkheid in contact met de juf of meester	JA!	Ja	Nee	NEE!
Alle regels op school zijn duidelijk voor mij.		x		
De regels hangen ergens in de klas.	x			
Juf of meester herhaalt deze regels af en toe.			x	
Juf of meester gebruikt het bord als er instructie wordt gegeven.		x		
Juf of meester is altijd duidelijk en rustig.				x
Als ik iets doe dat niet mag, herinnert juf of meester mij aan de regels en afspraken.			x	
Als ik iets doe dat niet mag, vertelt juf of meester duidelijk wat er mis is gegaan en hoe het anders kan. <i>Ik zou het fijn vinden als juf dan zegt: 'dat mag je niet doen'.</i>			x	
Ik vind:				
het fijn dat alle regels in de klas hangen.		x		
het fijn als juf of meester de regels in de klas herhaalt.		x		
het fijn als juf of meester het bord gebruikt als er instructie wordt gegeven (om iets op te schrijven of te laten zien).			x	
het fijn als juf of meester duidelijk en rustig is.		x		
het fijn als juf of meester eerst regels en afspraken maakt voordat we iets gaan doen.			x	
het fijn als juf of meester mij dan herinnert aan de regel en afspraken, als ik iets doe dat niet mag,			x	
het fijn dat juf of meester duidelijk vertelt wat er mis is gegaan, als ik iets doe dat niet mag.		x		
Opmerkingen: Er staat helemaal niks bij over juffen of meester. <i>Er waren geen vragen als: hoe vind je de juf?</i>				

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen	JA!	Ja	Nee	NEE!
Ik vind het klaslokaal fijn ingericht.		x		
Juf hangt werkjes op een vaste plek in de klas op.				x
Ik weet goed waar ik spullen kan vinden in de klas.		x		
Ik weet op welke plek ik instructie kan krijgen van juf of meester.		x		
Ik heb een eigen plekje in de klas. <i>Ik zit niet apart in de klas, maar in een groepje.</i>			x	
Ik weet goed op welke plek ik materialen moet opruimen of wegleggen.	x			
Ik vind:				
het fijn als alle werkjes op één plek in de klas hangen.			x	
het fijn om een eigen plekje in de klas te hebben.		x		
het fijn als het duidelijk is waar ik alle materialen moet opruimen.	x			
Opmerkingen:				
Duidelijkheid over de tijd	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die dag gaan doen.		x		
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die week gaan doen.		x		
Juf of meester vertelt elke dag wat het programma van de dag is. <i>Soms vertelt juf het wel, maar niet altijd. Ik zou dat wel fijn vinden, want ik kan niet altijd goed lezen wat er op het bord staat.</i>			x	
Juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.	x			
In de klas hangt een klok waarop ik kan zien hoe laat het is.	x			
Juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.		x		
Juf of meester vertelt het als het bijna tijd is om op te ruimen. <i>Juf doet dat niet altijd. Ik zou het fijn vinden als juf vertelt: 'over 5 minuten gaan we stoppen'.</i>			x	
Ik vind:				
het fijn om aan het begin van de dag te weten wat er gaat gebeuren die dag.	x			
het fijn als juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.		x		
het fijn vinden om een eigen dagprogramma op mijn tafel te hebben, zodat ik het beter kan zien. <i>Ik kan dit ook zien op mijn weektaakblad, dat vind ik fijn.</i>	x			
het fijn om een weekplanning in de klas te hebben. Daarop kan ik zien wat we die week gaan doen.		x		
het belangrijk om in de klas te weten hoe laat het is.		x		
het fijn als juf of meester aangeeft hoelang we aan iets kunnen werken.	x			
het fijn wanneer juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.	x			
het fijn wanneer juf of meester vertelt dat het bijna tijd is om op te ruimen.		x		
Opmerkingen:				

Duidelijkheid tijdens het werken	JA!	Ja	Nee	NEE!
Als ik mijn werk af hebt, weet ik waar ik het neer kan leggen.		x		
Als juf of meester een hulprondje loopt, weet ik wanneer ze bij mij komt. <i>Juf loopt niet altijd dezelfde route bij een hulpronde. Ik zou dat wel fijn vinden, want dan weet ik wanneer ze bij mij komt en of ik nog verder kan gaan met een som of dat dat niet hoeft omdat ze binnen één minuut bij mij is.</i>			x	
Ik weet op welke manier ik hulp kan vragen aan juf of meester.		x		
Als ik op de weektaak kijk, weet ik voor welk vak juf of meester uitleg gaat geven.	x			
Als ik klaar ben met mijn werk, weet ik altijd wat ik kan doen. <i>Ik vind het moeilijk om te kiezen uit de keuzewerk op de weektaak. Ik zou het fijn vinden als het keuzewerk (na b.v. rekenen) op het dagprogramma zou staan.</i>			x	
Ik weet hoe ik moet werken met mijn weektaak.		x		
Het werken met de weektaak gaat goed.		x		
Ik vind het werken met de weektaak leuk.		x		
Ik vind:				
het belangrijk dat mijn tafel netjes is als ik begin met werken.	x			
het fijn om zo weinig mogelijk spullen op mijn tafel te hebben.	x			
het fijn als juf of meester vertelt als ze begint met het lopen van haar hulprondje.		x		
de manier waarop ik hulp moet vragen aan juf of meester (met het BAS-blokje) een fijne manier.	x			
Opmerkingen:				
Kring	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de kring heb ik altijd een vaste plek voor mijn stoel.				x
Ik weet altijd goed wat we gaan doen in de kring.		x		
Ik weet altijd goed wie er de beurt heeft in de kring. <i>Als juf op alfabet doet of met het balletje werkt, dan weet ik het wel goed. Dat vind ik fijn.</i>			x	
Ik vind:				
het fijn vinden om een vaste plek in de kring te hebben. <i>Ik zou het liefst naast juf zitten en naast een vriend, omdat er dan niet iemand naast mij zit die vervelend doet.</i>	x			
het fijn vinden als juf of meester vooraf vertelt en laat zien wat we gaan doen in de kring.		x		
Opmerkingen:				
Wisseling van de les	JA!	Ja	Nee	NEE!
Juf of meester laat altijd weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).	x			
Als we gaan wisselen van les, weet ik goed wat ik moet doen (bijvoorbeeld, eerst opruimen, daarna nieuwe spullen pakken).		x		
Ik vind:				
het fijn als juf of meester altijd op dezelfde manier laat weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).	x			
Opmerkingen:				

Duidelijkheid in contact met de juf of meester	JA!	Ja	Nee	NEE!
Alle regels op school zijn duidelijk voor mij.		x		
De regels hangen ergens in de klas.		x		
Juf of meester herhaalt deze regels af en toe.				
Juf of meester gebruikt het bord als er instructie wordt gegeven. <i>Juf gebruikt het digibord wel vaak. Ik zou het fijn vinden als ze ook het whiteboard gebruikt, daar kan ze dan bijvoorbeeld de uitleg opschrijven. Ik vind het fijn als er een bord gebruikt wordt bij de uitleg.</i>			x	
Juf of meester is altijd duidelijk en rustig.		x		
Als ik iets doe dat niet mag, herinnert juf of meester mij aan de regels en afspraken.		x		
Als ik iets doe dat niet mag, vertelt juf of meester duidelijk wat er mis is gegaan en hoe het anders kan.		x		
Ik vind:				
het fijn dat alle regels in de klas hangen.	x			
het fijn als juf of meester de regels in de klas herhaalt.			x	
het fijn als juf of meester het bord gebruikt als er instructie wordt gegeven (om iets op te schrijven of te laten zien).		x		
het fijn als juf of meester duidelijk en rustig is.	x			
het fijn als juf of meester eerst regels en afspraken maakt voordat we iets gaan doen.		x		
het fijn als juf of meester mij dan herinnert aan de regel en afspraken, als ik iets doe dat niet mag,	x			
het fijn dat juf of meester duidelijk vertelt wat er mis is gegaan, als ik iets doe dat niet mag.	x			
Opmerkingen: Ik vind sommige regels nog moeilijk, maar ik doe erg mijn best. Mijn groepje is soms lastig, maar vaak ook niet. Soms zit ik dus liever in groepje 1 of 2. Het is behoorlijk druk (bijv) met taal of rekenen. Maar vaak is het ook rustig in de klas. Ik vind het fijn als ik een apart plekje mag in de klas, dat had ik ook ingevuld. <i>Als apart plekje in de klas zou ik graag vooraan bij juf haar bureau willen zitten. Graag als extra plekje, zodat ik ook nog in mijn groepje kan zitten als er rustig gewerkt wordt.</i> <i>Als het wat drukker is, bijvoorbeeld bij rekenen, tekenen of knutselen zou ik graag op de extra plek zitten.</i>				

Duidelijkheid in het lokaal, de werkplek en de materialen	JA!	Ja	Nee	NEE!
Ik vind het klaslokaal fijn ingericht.		x		
Juf hangt werkjes op een vaste plek in de klas op.		x		
Ik weet goed waar ik spullen kan vinden in de klas. <i>Ik vergeet vaak waar de spullen ook alweer liggen. Een afbeelding op een la of bak van wat erin zit kan mij helpen. (geen tekst, want lezen in moeilijk)</i>			x	
Ik weet op welke plek ik instructie kan krijgen van juf of meester. <i>Juf helpt mij altijd aan mijn tafel.</i>			x	
Ik heb een eigen plekje in de klas.	x			
Ik weet goed op welke plek ik materialen moet opruimen of wegleggen.		x		
Ik vind:				
het fijn als alle werkjes op één plek in de klas hangen.	x			
het fijn om een eigen plekje in de klas te hebben.	x			
het fijn als het duidelijk is waar ik alle materialen moet opruimen.		x		
Opmerkingen:				
Duidelijkheid over de tijd	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die dag gaan doen.	x			
In de klas is een plek waar ik kan zien wat we die week gaan doen.				x
Juf of meester vertelt elke dag wat het programma van de dag is.			x	
Juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.		x		
In de klas hangt een klok waarop ik kan zien hoe laat het is.	x			
Juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.		x		
Juf of meester vertelt het als het bijna tijd is om op te ruimen.		x		
Ik vind:				
het fijn om aan het begin van de dag te weten wat er gaat gebeuren die dag.		x		
het fijn als juf of meester vertelt wanneer er iets verandert in het programma van de dag.	x			
het fijn vinden om een eigen dagprogramma op mijn tafel te hebben, zodat ik het beter kan zien. <i>De dagtaak die ik al heb, is wel genoeg.</i>	x			
het fijn om een weekplanning in de klas te hebben. Daarop kan ik zien wat we die week gaan doen. <i>Ik vind het fijner om met een dagtaak te werken.</i>			x	
het belangrijk om in de klas te weten hoe laat het is.		x		
het fijn als juf of meester aangeeft hoelang we aan iets kunnen werken.		x		
het fijn wanneer juf of meester vertelt wat er af moet zijn, voordat we gaan werken.		x		
het fijn wanneer juf of meester vertelt dat het bijna tijd is om op te ruimen.		x		
Opmerkingen:				
Duidelijkheid tijdens het werken	JA!	Ja	Nee	NEE!

Als ik mijn werk af hebt, weet ik waar ik het neer kan leggen.		x		
Als juf of meester een hulprondje loopt, weet ik wanneer ze bij mij komt. <i>De volgorde van het hulprondje is niet altijd precies hetzelfde, dat zou ik wel fijn vinden.</i>			x	
Ik weet op welke manier ik hulp kan vragen aan juf of meester.		x		
Als ik op de weektaak kijk, weet ik voor welk vak juf of meester uitleg gaat geven.			x	
Als ik klaar ben met mijn werk, weet ik altijd wat ik kan doen.				x
Ik weet hoe ik moet werken met mijn weektaak.		x		
Het werken met de weektaak gaat goed.		x		
Ik vind het werken met de weektaak leuk.		x		
Ik vind:				
het belangrijk dat mijn tafel netjes is als ik begin met werken.		X		
het fijn om zo weinig mogelijk spullen op mijn tafel te hebben.		x		
het fijn als juf of meester vertelt als ze begint met het lopen van haar hulprondje.			X	
de manier waarop ik hulp moet vragen aan juf of meester (met het BAS-blokje) een fijne manier. <i>Juf ziet soms het blokje met de vraagteken niet, naar juf toegaan vind ik fijner.</i>			x	
Opmerkingen:				
Kring	JA!	Ja	Nee	NEE!
In de kring heb ik altijd een vaste plek voor mijn stoel.			X	
Ik weet altijd goed wat we gaan doen in de kring.			X	
Ik weet altijd goed wie er de beurt heeft in de kring.			X	
Ik vind:				
het fijn vinden om een vaste plek in de kring te hebben.			X	
het fijn vinden als juf of meester vooraf vertelt en laat zien wat we gaan doen in de kring. <i>Ik weet niet goed op welke manier ik dat dan fijn vind.</i>		x		
Opmerkingen:				
Wisseling van de les	JA!	Ja	Nee	NEE!
Juf of meester laat altijd weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).		X		
Als we gaan wisselen van les, weet ik goed wat ik moet doen (bijvoorbeeld, eerst opruimen, daarna nieuwe spullen pakken).		X		
Ik vind:				
het fijn als juf of meester altijd op dezelfde manier laat weten wanneer we gaan wisselen van les (bijvoorbeeld van rekenen naar taal).		x		
Opmerkingen:				
Duidelijkheid in contact met de juf of meester	JA!	Ja	Nee	NEE!
Alle regels op school zijn duidelijk voor mij.	x			
De regels hangen ergens in de klas.		x		
Juf of meester herhaalt deze regels af en toe.			x	
Juf of meester gebruikt het bord als er instructie wordt gegeven.		x		

Juf of meester is altijd duidelijk en rustig.	X			
Als ik iets doe dat niet mag, herinnert juf of meester mij aan de regels en afspraken.		X		
Als ik iets doe dat niet mag, vertelt juf of meester duidelijk wat er mis is gegaan en hoe het anders kan.		x		
Ik vind:				
het fijn dat alle regels in de klas hangen. <i>De regels zijn moeilijk om te lezen, met plaatjes is het wel fijn.</i>			x	
het fijn als juf of meester de regels in de klas herhaalt.		X		
het fijn als juf of meester het bord gebruikt als er instructie wordt gegeven (om iets op te schrijven of te laten zien).	x			
het fijn als juf of meester duidelijk en rustig is.	x			
het fijn als juf of meester eerst regels en afspraken maakt voordat we iets gaan doen.		x		
het fijn als juf of meester mij dan herinnert aan de regel en afspraken, als ik iets doe dat niet mag,		X		
het fijn dat juf of meester duidelijk vertelt wat er mis is gegaan, als ik iets doe dat niet mag.		X		
Opmerkingen:				

Bijlage 14. Uitkomsten onderzoek

Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat kbs De Vijf-er op de volgende punten de voorspelbaarheid nog kan verbeteren:

Structuur in de tijd:

- Tussentijds bespreken van het dagprogramma.
- Tijdsduur van een activiteit wordt visueel aangegeven (op de BAS-klok).
- In het dagschema is aangegeven waar de groep op dat moment mee bezig is.
- Er hangt een weekschema in het lokaal.
- Er hangt een BAS-klok, in het lokaal.
- Zichtbaar maken dat de activiteit is afgerond.

Structuur in de ruimte:

- Elke werkplek of hoek in de klas is voorzien van een afbeelding of woord van de activiteit die er plaats vindt.
- Platen en werkjes hangen op een vaste plek in de klas.
- Het lokaal is netjes opgeruimd.
- Het lokaal is rustig ingericht.
- Er is een vaste plek aan de kapstok waar leerlingen hun jas ophangen.
- De vaste plek aan de kapstok is gevisualiseerd.

Structuur in de activiteit:

- Lesovergangen worden ondersteunt door vaste rituelen.
- Lesovergangen worden visueel duidelijk gemaakt.
- Methodes aanpassen zodat er meer voorspelbaarheid wordt gezorgd.
- Een taak waarvoor instructie nodig is kenmerken door een teken of pictogram.
- In de kring visueel duidelijk maken wie de beurt heeft.
- Leerlingen een vaste plek geven in de kring.
- Vaste hulprondes lopen (altijd in dezelfde volgorde).

Structuur in de persoon:

- Er wordt leerlingen uitgelegd waarom ze iets moeten doen.
- Bij leerlingen met een ASS zoveel mogelijk gesloten vragen stellen.
- Regels worden regelmatig herhaald.