

Let's TEACCH!

TTAP : werkvaardigheden en werkgedrag op AKA



Roos Wouters

Studentnummer : 2188741

Toets 5: Praktijkgericht onderzoek

Master SEN juni 2013

Studiebegeleiders: Elle van Meurs

Marcel van Wiel

Inhoudsopgave

Voorwoord	11
Samenvatting	12
Introductie	13-14
Hoofdstuk 1: Inleiding	15-16
1.1. De probleemstelling en probleemverkenning	
1.2. Beginsituatie	
1.3. Doel onderzoek	
1.4. De onderzoeksvraag en deelvragen	
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	17-24
2.1 De school voor AKA en studieloopbaanbegeleiding	
2.1.1. AKA	
2.1.2 De studieloopbaanbegeleiding op AKA	
2.2. De leerling met AS(s) op de School voor AKA	
2.2.1. Wat is AS(s)?	
2.2.2. De leerling met AS(s) en de studieloopbaanbegeleiding op AKA	
2.3. TEACCH en TTAP	
2.3.1. TEACCH	
2.3.2. Kritiek op TEACCH	
2.3.3. Pro-TEACCH	
2.3.4. TTAP	
2.4. Werkvaardigheden en werkgedrag	
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	25-28
3.1. Het onderzoeksparadigma	
3.2. De onderzoeksstrategie	
3.3. De onderzoeksgroep	
3.4. Triangulatie	
3.5. De onderzoeksmethode	
3.6. betrouwbaarheid en validiteit	
3.7. Ethiek	
3.8. Datapresentatie	
Hoofdstuk 4: Resultaten	29-39
4.1. Resultaten formele deel TTAP	
4.1.2. Resultaten leerling X	
4.1.3. Resultaten leerling Y	
4.2. Datapresentatie informele deel TTAP	

Hoofdstuk 5: Conclusies	40-43
5.1. Conclusie onderzoeksvraag	
5.2. Conclusies voor de leerlingen	
5.2.1. Leerling X	
5.2.2. Leerling Y	
5.3. Discussiepunten en aanbevelingen	
 Hoofdstuk 6: Reflectie	 44-47
6.1. Beschrijvende reflectie	
6.2. Technische reflectie	
6.3. Biografische reflectie	
6.4. Metareflectie	
6.5. Kritische reflectie	
6.6. Critical friends	
 Gebruikte literatuur	 48-50
 Bijlage 1: verklarende woordenlijst	 51
Bijlage 2: beschrijving leerlingen	52
Bijlage 3: brief ter goedkeuring	53-54
Bijlage 4: toolkitbenodigdheden voor de directe observatieschaal TTAP	55-58
Bijlage 5: ingevulde TTAP-formulieren	59-74
Bijlage 6: blanco TTAP-formulieren	75-80

Voorwoord

De volgende personen wil ik bedanken voor hun steun, vertrouwen, geduld en critical friendship tijdens de studie Master SEN 2011-2013:

Elle van Meurs, Marcel van de Wiel, Lucy van de Waerde, Sanne van Riel, Marie-José Lamers, Monique Mutsaers, Peter Hamers en Drucilla Ravales, mijn partner Patrick en mijn zoons Bora en Haron.

Natuurlijk bedank ik ook leerling X en Y, hun ouders en stagebegeleiders voor de medewerking aan dit onderzoek.

Samenvatting

In mijn beroepspraktijk op een School voor AKA vallen leerlingen met AS(s) op. Zij hebben meer ondersteuning nodig in het traject richting arbeid en/of beroepsopleiding. Twee leerlingen met autisme vertonen een grillig beeld op het gebied van werkvaardigheden en werkgedrag.

Uit onderzoek blijkt dat maar een klein deel van de volwassenen met AS(s) betaalde arbeid verricht (Weber, 2008). De studieloopbaanbegeleiding van deze twee leerlingen vraagt dus extra aandacht.

Geïnspireerd door de TEACCH-benadering, onderzoek ik of de TTAP een geschikt instrument is om de werkvaardigheden en het werkgedrag van leerlingen in beeld te brengen, met als doel mijn studieloopbaanbegeleiding optimaal af te stemmen op de individuele behoeftes van de leerling.

Ik doe dit door middel van een kwalitatieve productevaluatie.

De conclusie van het onderzoek is dat de TTAP de sterke en zwakke kanten op het gebied van werkvaardigheden en werkgedrag van een leerling overzichtelijk in beeld brengt. Het biedt mij als studieloopbaanbegeleider handvatten om af te stemmen op de leerlingen. De TTAP biedt me de kans steigers te bouwen à la TEACCH.

Een aanbeveling voor de toekomst is bij gebruik van de TTAP op een School voor AKA, de functiegebieden sociale interactie en functionele communicatie te onderzoeken, omdat deze onlosmakelijk verbonden zijn met een arbeidshouding.

Dit onderzoek is gedaan binnen het kritisch-emancipatorische paradigma, omdat ik op deze bescheiden schaal wil bijdragen aan een zo volwaardig mogelijk burgerschap voor personen met AS (s) in een inclusieve samenleving.

Introductie

“The worst thing you can do is nothing” (Grandin).

Tijdens de opleiding Master SEN hebben de modules over autisme en vooral de TEACCH- benadering (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) me geïnspireerd. TEACCH gaf me woorden, waar ik intuïtief handelde en TEACCH verschafte inzichten en een manier van handelen die past in mijn ontwikkeling als autismespecialist.

In mijn werk op een School voor AKA (Arbeidsmarkt gekwalificeerd Assistent =MBO niveau 1) vallen de leerlingen met autisme me op. Zij hebben extra begeleiding nodig om te kunnen functioneren op school en stage.

Ik heb getwijfeld over autismespecialist vanwege een persoonlijke component aan deze keuze. Ik heb een zoon van 9 jaar, gediagnosticeerd met Asperger. Ik heb me afgevraagd of mijn keuze en onderzoek doen op dit gebied wel professioneel zou zijn. Na overleg met verschillende mensen, heb ik de knoop doorgehakt: ik ga voor deze richting, omdat ik door dit persoonlijk aspect een sterke drijfveer heb. Door mijn zoon, kan ik Core Value 5 uit het TEACCH-programma opbrengen: “*We look for the best in others and ourselves.*” Daarnaast meen ik over een voldoende professionele kijk te beschikken, om op afstand naar hem en naar mijn leerlingen te kijken en te doen wat nodig is op het gebied van levensloopbegeleiding.

In dit onderzoek breng ik met behulp van de TTAP (TEACCH Transition Assessment Profile), een test die in 2006 ontwikkeld is, de werkvaardigheden en het werkgedrag van twee leerlingen met AS(s)¹ uit mijn klas in kaart. Ik wil met de resultaten van de test komen tot een beter inzicht in de leerlingen en een fijner afgestemde studieloopbaanbegeleiding . Ik wil de TTAP bij nieuwe leerlingen met AS(s) in kunnen zetten.

Ik wil gehoor geven aan een oproep van Drs. De Clerq in het voorwoord van de Nederlandse vertaling van de TTAP (2010) dat er veel werk aan de winkel is, qua oriëntatie van het werken met de TTAP in Nederland en België.

Ik sluit met mijn onderzoek aan bij de internationale oriëntatie op de TTAP. De vertalers van de Nederlandse versie, Wendy Lampen en Jan Schrurs (Fontysdocenten) hebben TTAP in Polen en Wit-Rusland geïntroduceerd.

In het voorwoord van hun vertaling opperen ze het idee studenten in het kader van hun masteropleiding autismespecialist elementen van de TTAP te laten onderzoeken. Het instrument zou daarmee een betere methodologische basis krijgen (Lampen & Schrurs, 2010). Door hieraan gehoor te geven, zorg ik er op kleine schaal voor dat TTAP mondiaal uitwaaiert.

¹ Met deze afkorting wil ik recht doen aan het principe: *inclusief denken, omzetten in inclusief 'doen'!* Fontys OSO G.Quak & J.Schrurs augustus 2012

Met mijn onderzoek hoop ik ook een stukje bij te dragen aan de maatschappelijke ontwikkelingen richting passend onderwijs. Ik bedoel dan als stap richting inclusie en niet als verkapte bezuiniging. Noem me een idealist, maar zonder illusies: passend onderwijs gepaard met bezuinigingen geeft leerkrachten aan de basis geen ruimte. Zo kunnen ze niet gaan geloven in inclusie en ernaar handelen. Bezuinigen op onderwijs is bezuinigen op de toekomst en vooral van leerlingen met special educational needs.

Ik vind dat er een prominente rol is weg gelegd voor het onderwijs in levensloopbegeleiding en in stappen naar inclusie. Ik geloof niet in “het pappen en nathouden” met een Wajong-uitkering, zodat mensen zich kunnen wentelen in, verschuilen achter of koketteren met hun diagnose, om vervolgens te vervallen in eeuwige stilstand en een lethargische levenswijze. Het onderwijs moet leerlingen in zichzelf laten geloven, eruit halen wat erin zit en zorgen dat er een perpetuum mobile van ontwikkeling in werking wordt gesteld.

In 2014 zal de School voor AKA veranderen in entreeonderwijs. Na vier maanden moet dan een bindend studieadvies gegeven worden. De beoogde opbrengst van dit onderzoek kan dan misschien meegenomen worden in dat advies en de studieloopbaanbegeleiding.

Entree-onderwijs, draagt het risico in zich, een grote groep jongeren uit te sluiten van onderwijs(en dus van werk), want de ontwikkeling moet in vier maanden weggezet worden en dat is te weinig voor veel leerlingen met AS(s).

Met dit onderzoek wil ik daarom ook een bescheiden bijdrage leveren aan het blootleggen van de potentie van leerlingen met AS(s) en aan het wegnemen van de vele vooroordelen over AS(s). TEACCH heeft als basisprincipe de positieve benadering en dit is niet alleen een kwestie van gevoel, maar ook van vakmanschap. Dit soort vakmanschap is nodig om inclusie te bereiken.

Let's TEACCH!

Hoofdstuk : 1 Inleiding

1.1. De probleemstelling en probleemverkenning

Sinds 2005 ben ik werkzaam op een AKA-opleiding die valt onder de speciale trajecten van de Bovenschoolse Permanente Commissie Leerlingenzorg.² Ik ben hier studieloopbaanbegeleider, taalcoördinator en lid van het intake team. De opleiding heeft één kerntaak: de leerling assisteert bij eenvoudige werkzaamheden in een arbeidsorganisatie.

In mijn beroepspraktijk werk ik met heterogene groepen. Elk jaar heb ik leerlingen met Autisme Spectrum Stoornissen (ASs). De overgangsmomenten³ vragen bij die leerlingen om meer voorbereiding en aanpassing dan bij andere leerlingen. De moeilijkste transitie is de uitstroom naar werk en/of een beroepsopleiding.

Om de studieloopbaanbegeleiding bij AKA zo goed mogelijk vorm te geven, is het belangrijk zicht te krijgen op de werkvaardigheden en het werkgedrag van de leerlingen. Uit onderzoek door de universiteit van Utrecht onder 12.814 leden van NVA⁴ blijkt dat maar 29,1% betaalde arbeid verricht (Weber, 2008). De problemen van personen met autisme op het gebied van mentale schakelvaardigheid, sociale interactie, contextlezen en centrale coherentie (Van Dijk & Rodenburg, 2009 en Vermeulen, 2007) zorgt dus voor problemen op de arbeidsmarkt.

Attwood (2008) stelt daar tegenover dat autisten vaak bepaalde kwaliteiten hebben die wenselijk zijn op vele werkplekken. Hij noemt o.a.: detailgerichtheid, analytisch vermogen, enorme inzet en gedrevenheid en vaak origineel in het bedenken van oplossingen. Attwood stelt dat er vele aanknopingspunten zijn om zich niet neer te leggen bij de slechte arbeidspositie en dit vraagt om een actieve opstelling.

Dit sluit aan bij mijn visie op studieloopbaanbegeleiding: uitgaan van mogelijkheden in plaats van het benadrukken van gebreken. Ook raakt dit een basisprincipe van de TEACCH-approach. Hierover meer in hoofdstuk 2.

In dit onderzoek ga ik met behulp van de TTAP (TEACCH Transition Assessment Profile, 2006) de werkvaardigheden en het werkgedrag van twee leerlingen in kaart brengen. Het zijn twee leerlingen waarbij ik handelingsverlegen ben, als het gaat om de juiste stappen richting uitstroom. Ik kies voor werkvaardigheden en werkgedrag, omdat het de elementen zijn die op een AKA-opleiding centraal staan. De beroepspraktijkvorming beslaat de helft van de opleiding. Zowel in de AKA- opleiding als in onze samenleving zijn werkvaardigheid en werkgedrag overlevingsvaardigheden en daarmee een opstap richting een zo zelfstandig mogelijk leven. Ik besef dat de vier andere functiegebieden uit de formele test van TTAP niet

² Zie verklarende woordenlijst bijlage 1

³ Zie ook verklarende woordenlijst in bijlage 1

⁴ Nederlandse Vereniging voor Autisme

los te zien zijn van het ontwikkelen van werkvaardigheden en werkgedrag. Bijvoorbeeld functionele communicatie en sociaal gedrag zijn onlosmakelijk verbonden met wat onder een goede werkhouding verstaan wordt. In de literatuurstudie voorafgaand aan en tijdens dit onderzoek wordt dit bevestigd.

1.2. Beginsituatie

Aan dit onderzoek werken twee leerlingen mee. Een uitgebreider beeld schets ik in bijlage 2.

Leerling X

X is een meisje van 18 jaar. Haar IQ is laag normaal. Overwegend externaliserend gedrag. Het beeld dat ontstaat is dat X over voldoende werkvaardigheden beschikt, maar dat het werkgedrag om aandacht vraagt. Met de TTAP wil ik het beeld duidelijk krijgen.

Leerling Y

Y is een jongen van 17 jaar met een laag normaal IQ. Y vertoont internaliserend gedrag. Ik krijg onvoldoende zicht op wat hij kan. Ik krijg de indruk dat hij over onvoldoende werkvaardigheden beschikt en dat ook zijn werkgedrag onvoldoende ontwikkeld is en dat AKA hem overvraagt.

1.3. Doel onderzoek

Het doel van mijn onderzoek is onderzoeken in hoeverre de TTAP een geschikt instrument is om de werkvaardigheden en het werkgedrag van twee leerlingen met AS(s) in kaart te brengen om vervolgens de studieloopbaanbegeleiding richting passend traject af te stemmen. De opbrengst van dit onderzoek wil ik ook meenemen in de overgang van AKA naar entreeonderwijs.

1.4. De onderzoeksvraag

Wat kan het meten van werkvaardigheden en werkgedrag met de TTAP bijdragen aan de studieloopbaanbegeleiding van leerlingen met AS(s) op een school voor AKA?

Deelvragen

1. Hoe wordt studieloopbaanbegeleiding vorm gegeven op een School voor AKA?
2. Wat heeft een leerling met ASS aan studieloopbaanbegeleiding nodig op de School voor AKA?
3. Wat is TEACCH / TTAP?
4. Wat zijn werkvaardigheden? Wat is werkgedrag?

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk verklaar ik de begrippen uit de onderzoeksvraag en de deelvragen en verbind deze met mijn onderzoek.

2.1. De School voor AKA en studieloopbaanbegeleiding

2.1.1. AKA

In het Plan aanpak jeugdwerkloosheid (2003) van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid werden maatregelen aangekondigd om de positie van jongeren op de arbeidsmarkt te versterken. Eén maatregel was de brede assistentenopleiding, AKA. In 2004 start AKA als een experimentele opleiding in het MBO, tegelijk met de invoering van het competentiegericht leren (CGO). Het uitgangspunt is natuurlijk leren.⁵

In mijn beroepspraktijk was natuurlijk leren moeilijk vol te houden. De intrinsieke motivatie van de leerling bleek onvoldoende. De eigen verantwoordelijkheid voor het leerproces paste niet bij de doelgroep. Onze afdeling stapte over op het concept Verlijmd en Watervast (Interne beleidsnotitie, 2006). Dit betekent dat leerlingen een individueel vast rooster krijgen en dat er geen vrije prestaties zijn. Kortom, meer structuur, maar nog steeds individueel maatwerk en de maatschappij als leeromgeving. Het uitgangspunt is de positieve benadering: kansen in plaats van beperkingen. De zorgstructuur neemt een belangrijke plaats in. Ook het reflecteren op eigen leren is essentieel.

De overstap naar een meer gestructureerde vorm op onze AKA-locatie is goed geweest. De praktijk en de literatuur tonen aan dat structuur, duidelijkheid en maatwerk tot succes kunnen leiden bij leerlingen met gedrags- en leerproblemen (Haxe, Nijboer en Velderman, 2010) en met name bij leerlingen met AS(s) wordt verwezen naar “structured teaching”, (Mesibov, Shea & Schopler, 2006).

2.1.2. De studieloopbaanbegeleiding op AKA

De studieloopbaanbegeleiding op AKA is gericht op reguliere arbeid en/of op een beroepsopleiding MBO niveau 2. Alles draait om werkvaardigheden en werkgedrag.

De studieloopbaanbegeleiding in mijn beroepspraktijk vindt zowel groepsgewijs als individueel plaats. In dagelijkse groepslessen wordt aandacht besteed aan beroepskeuze, beroepsvoorlichting, zicht op persoonlijke kwaliteiten en vaardigheden, stagevoorbereiding en stagebegeleiding. In de werkplaatsen (Zorg,

⁵ Zie verklarende woordenlijst in bijlage 1

Hout, Techniek, PC, Creatief en Confectie) wordt gekeken naar werkhouding. De leerlingen krijgen elke dag een beoordeling op een periodekaart voor de werkprocessen: werk voorbereiden – werk uitvoeren – reflecteren op het werk - afronden van het werk. Deze werkprocessen zijn weer opgedeeld in competenties. De beoordeling bestaat uit een 0 (=onvoldoende), een 1 (=voldoende) of een 2 (=goed). De beoordeling is vooral gericht op werkhouding en minder op werkvaardigheden.

Tijdens de individuele studieloopbaanbegeleiding reflecteert de leerling op zijn schoolresultaten, zijn werkhouding, zijn stage en de toekomst. Drie keer per jaar stelt de leerling een Persoonlijk Ontwikkel Plan (POP) op en in tussentijdse gesprekken wordt gekeken of er aan de gestelde doelen gewerkt wordt en of ze haalbaar zijn. Naast die POP-gesprekken zijn er regelmatig andere individuele gesprekken op school, op de stage en met eventuele externe begeleiders.

Het is mijn ervaring dat de leerlingen met AS(s) vaker gesprekken nodig hebben. Daarin wordt dan steeds gewerkt aan verduidelijking van het traject, reflectie op de genomen stappen en de haalbaarheid van de doelen. Dit alles om de overgangen in het schooljaar voor de leerling met AS(s) zo voorspelbaar mogelijk te maken.

Het individuele maatwerk is een basisprincipe. Als studieloopbaanbegeleider biedt dit me ruimte om aan te sluiten bij de behoefte van de leerling, met name bij de leerling met AS(s), is maatwerk een vereiste. Dit sluit aan bij de TEACCH-benadering die in het structured teaching uitgaat van de individuele vaardigheden en interesses van een leerling. Ook sluit het aan bij de adviezen van de Gezondheidsraad (2009): *In het onderwijs is en blijft maatwerk onmisbaar; het onderwijs heeft een belangrijke rol te spelen bij het zo goed mogelijk voorbereiden op overgangen voor, tijdens en na het onderwijs opdat de nadelige gevolgen van de stoornis zoveel mogelijk binnen de perken worden gehouden.*

2.2. De leerling met ASS op de School voor AKA

Elk jaar komen er op AKA leerlingen met AS(s). Dit zijn leerlingen zonder verstandelijke beperking .

2.2.1. Wat is AS(s)?

Vooruitlopend op de DSM-V spreek ik hier van AS(s) (Autisme Spectrum stoornis). Autisme heeft altijd bestaan en er zijn zoveel verschijningsvormen als personen. De eerste publicaties verschenen einde Tweede Wereldoorlog (Asperger, 1944 en Kanner, 1943). De term kreeg bekendheid in de jaren zestig toen psychologe Lorna Wing over autisme schreef. De kenmerken van autisme, zoals beschreven in de DSM en in vele diagnoses, berusten op de triade van Wing (1996) :

- gebreken in de ontwikkeling van sociale interacties;
- gebreken in de communicatie;
- gebreken in verbeeldingskracht.

Autisme wordt meestal gediagnosticeerd op basis van gedrag, maar langzaam wordt duidelijker dat AS(s) een pervasieve stoornis is en dat er ook medische, biologische en neurologische factoren een grote rol spelen. Als we kijken naar de beeldvorming rondom autisme zijn er nu drie heersende theorieën: - de theorie van de gebrekkige Theory Of Mind (Baron-Cohen, 1989; Frith & Happé, 1985), - de theorie van de executieve disfunctie (Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991), de theorie van de zwakke centrale coherentie (Frith & Happé 1989, 1994). Volgens Vermeulen (2007) slaagt geen enkele theorie erin de complete verklaring te bieden voor de kenmerken van autisme op gedragsniveau. Vermeulen spreekt daarom over contextblindheid. Degrieck (2006) vindt deze term ook beter hanteerbaar naar ouders en hulpverleners.

TEACCH is een eclectische, educatieve benadering van AS(s) en heeft sinds de jaren '60 verschillende theorieën omarmd (Berckelaer-Onnes, 2008). TEACCH heeft een dynamische visie en staat open voor nieuwe inzichten. Schopler, een van de grondleggers van TEACCH, benoemt betekenisverlening in communicatie als kernproblematiek.

2.2.2. De leerling met AS(s) en de studieloopbaanbegeleiding op AKA

De leerlingen met AS(s) op AKA zijn zeer verschillend. Generaliserend durf ik te zeggen dat ik ze allen moeite hebben met sociale interacties en communicatie. Het verlenen van betekenis en inschatten van de context en daar gepast op reageren is moeilijk. Het omgaan met die onmacht toont zich in zowel externaliserend als internaliserend gedrag.

De School voor AKA zit vol overgangsmomenten: begin schooljaar, stage, themaweken en einde schooljaar. Ook moet tijdens de opleiding een keuze worden gemaakt: werken en/of doorleren? Soms wordt duidelijk dat die keuze nog niet mogelijk is. De leerling kan dan een jaar verlenging krijgen. Soms wordt er een andere weg ingeslagen, bijvoorbeeld richting dagbesteding of beschermd werken. AKA is dus een cruciaal jaar in de levensloopbegeleiding van de leerling: belangrijke keuzes worden gemaakt voor de mogelijkheden en onmogelijkheden in de toekomst van de leerling.

Met de leerlingen met ASS richt ik me in het begin van het schooljaar vooral op nabijheid, veiligheid, voorspelbaarheid, kleine stapjes en verduidelijking van context waar nodig. Ik benadruk wat goed gaat. Dit sluit aan bij TEACCH-based handelen en bij de positieve benadering waar mijn school voor staat. Dit om de leerling vertrouwd

te laten raken op school. Vooral op de mogelijkheden en interesses ga ik in, als de stage ter sprake komt. Tijdens gesprekken vraag ik wat de leerling nodig heeft om te kunnen functioneren op school en stage. Vaak zijn er aanpassingen nodig. Ik visualiseer opdrachten/stappen waar nodig en laat dit los waar het kan.

2.3. TEACCH en TTAP

2.3.1. TEACCH

TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, Mesibov, Schopler, Shea, 2006) is een allesomvattend interventieprogramma gericht op levensloopbegeleiding van mensen met autisme. TEACCH ontstond in de jaren '60. Schopler e.a. besloten te onderzoeken of een gestructureerde of ongestructureerde omgeving het best was voor kinderen met AS(s). Uit onderzoek (Schopler, Kinsbourne & Reichler, 1971) kwam naar voren dat een gestructureerde omgeving beter werkte en naar mate de kinderen minder begaafd waren, de mate van structuur meer moest zijn. Op basis hiervan is TEACCH zich gaan ontwikkelen. TEACCH betrok ouders als deskundigen op een gelijkwaardige manier bij de behandeling van hun kind. TEACCH was daarmee “cutting edge”, in een tijd dat kinderen vaak van “de koelkastmoeder” werden gescheiden door de toen heersende ideeën van Kanner en Bettelheim.⁶

TEACCH is een eclectisch model met elementen van de behavioristische leertheorie, de sociaal-cognitieve leertheorie en de ontwikkelingspsychologie. In de jaren '90 kwamen de neuro-psychologische inzichten van Ozonoff over de gebrekkige executieve functies er nog bij. Schopler ziet als kernproblematiek de communicatie op semantisch en pragmatisch niveau. In de educatie-curricula van TEACCH is er primair aandacht voor de receptieve communicatie. Het verduidelijken en aanpassen van de omgeving staat hierbij centraal. Er wordt in structured teaching gewerkt met visualisering teneinde steigers te bouwen (“scaffolding”) voor een zo zelfstandig mogelijk leven om onnodige institutionalisering te voorkomen (Mesibov, 2006).

De effectiviteit van TEACCH is in een aantal onderzoeken gevalideerd (Roeyers, 2008; Penerai, Ferrante en Zingale, 2002; Schellingerhout, Ramakers, Derwort, Van de Lavoie, 2010). Ook onderschrijft Fontys in de AUT-modules de TEACCH-benadering.

⁶ Kanner (1884-1981), psychiater en Bettelheim (1903-1990), kinderpsycholoog. Zij dachten dat autisme te wijten was aan kille, afstandelijke moeders.

2.3.2. Kritiek op TEACCH

Aanvankelijk gruwde ik van TEACCH. “TEACCH-based” werden ongepaste interventies op mijn zoon toegepast. Ook de goedbedoelde “picto-en bakjesadviezen” werken meestal niet bij mijn leerlingen.

Kritiek is dat TEACCH structuurafhankelijk maakt. De Discrete Trial Training (Lovaas, 1977,1981) verwijt TEACCH te blijven hangen in de structuur en dat wordt als te veilig gezien. Zo worden geen “new skills” aangeleerd.

Sicile-Kira (2005) beweert dat scholen die TEACCH-based werken, het vooral gemakkelijk maken voor leerkracht en leerling. Door alles te structureren zijn er weinig natuurlijke stressfactoren waar leerlingen van kunnen leren. Ook leidt de grote voorspelbaarheid tot een gebrek aan sociale interactie en de ontwikkeling van communicatie.

Vanuit de psychotherapie is er ook kritiek op TEACCH. Vermeulen (2007) stelt dat TEACCH staat voor een dominante visie op het gebied van interventies voor autisten. Vanaf de jaren '60 hebben behandelaars zich gericht op educatieve en gedragsmatige benaderingen. De doelgroep zou therapieresistent zijn. Vermeulen vindt dat dit taboe moet worden doorbroken.

De sociaal-pragmatische invalshoek (Prizant, 2000; Wetherby, Schuler & Prizant, 1997) stelt: het leven van alledag is van essentieel belang voor de ontwikkeling van communicatieve vaardigheden. TEACCH-based overstructureren omzeilt het spontane dagelijkse leven. Om de pragmatische communicatieve redzaamheid te bevorderen moet je spontane gebeurtenissen gebruiken.

2.3.3. Pro-TEACCH

Mesibov (2006) formuleert het onderscheid tussen DDT en TEACCH zo: *“TEACCH does not create structure by relying on repeated trials that begin with a prompt and are followed by material reinforcements, because of concerns that doing so would likely lead to prompt dependence.”*

Mesibov benadrukt dat het aanleren van “new skills” op basis van conditionering niet automatisch leidt tot het kunnen gebruiken van die vaardigheden in een andere context. De training van DDT lijkt dus tot meer omgevingsafhankelijkheid te leiden dan structured teaching. Daarnaast vind ik ABA geen sympathieke aanpak: ABA isoleert, is duur en tijdrovend. En conditioneren doe je dieren, toch?

Het verwijt dat Vermeulen (2007) heeft aan het adres van TEACCH moet afgezet worden tegen de tijdsgeest van de jaren '60. Toen waren Bettelheims' ideeën nog in omloop en Freud-discipelen reageerden daarop met het ontwikkelen in complete vrijheid om ouderlijke druk weg te halen. TEACCH stelde dat onder invloed van

Bettelheim en de heersende freudiaanse theorieën veel ouders en kinderen schade is berokkend. TEACCH betrok ouders en was daarmee baanbrekend. De kritiek van Vermeulen lijkt me daarom niet helemaal terecht.

TEACCH sluit aan bij de sociaal-pragmatische benadering ;het is geen tegengestelde visie. TEACCH pleit voor een omgeving die uitdaagt en communicatie stimuleert, zodat op basis van scaffolding de autist kan komen tot betekenisvolle en spontane communicatie. Mesibov zag in de eerste fase van het programma de noodzaak van dat individuele afstemming. Vanuit deze basisvisie zal TEACCH nooit vasthouden aan een bepaald schema als dat voor het individu niet werkt. TEACCH stelt duidelijk dat de structuur een middel is om te komen tot betekenisvolle en spontane communicatie. Begeleiders die TEACCH reduceren tot een pictomethode staan wel haaks op de sociaal-pragmatische benadering. De kritiek van Sicile Kira is hiermee ook weerlegd.

Na mijn aanvankelijke weerstand ben ik me gaan verdiepen in TEACCH en ben erdoor geraakt. Nu gruw ik van de enge interpretatie van TEACCH die het programma reduceert tot een bakjes -en pictomethode en zo leerlingen afhankelijk maakt en belemmert in hun ontwikkeling.

TEACCH heeft me gegrepen door de raakvlakken met AKA: het individuele maatwerk, het uitgaan van kansen, het denken vanuit het burgerschapsmodel, de structuur, het betrekken van ouders en andere betrokkenen. Voor de leerlingen met AS(s) zie ik kans onze werkwijze uit te bouwen met TEACCH. Ik durf het zelfs breder te trekken: ik zie mogelijkheden in TEACCH ook voor leerlingen zonder AS(s).

Kritiek dat TEACCH de medisch-biologische factoren soms veronachtzaamd, is niet onterecht, maar als docent kan ik daar niets mee, wel met educatieve handvatten.

2.3.4. TTAP

De TTAP (TEACCH Transition Assessment Profile) is ontwikkeld in 2006 door Mesibov, Thomas, Chapman en Schopler. Het is een test voor jongeren en volwassenen met AS(s) en heeft als doel leraren en begeleiders een instrument in handen te geven om overgangsdelen vast te stellen en interesses en kwaliteiten van jongeren met AS(s) in beeld te brengen. De overgang van school naar het volwassen leven is voor personen met AS(s) vaak te groot (Mesibov et al., 2006). De TTAP is in 2010 vertaald in het Nederlands door W. Lampen en J. Schrurs.

De TTAP bestaat uit twee delen:

Het formele deel: dit deel brengt zes functionele gebieden van levensstaken in kaart in drie verschillende contexten. De zes gebieden zijn: werkvaardigheden, werkgedrag, zelfstandigheid, functionele communicatie, sociaal gedrag en vrijetijdsvaardigheden. De drie contexten zijn: een directe observatieschaal, de thuischaal en de school/werkschaal. Hierbij hoort een scoringssysteem van Geslaagd – in Ontwikkeling – Mislukt. Deze scoringswijze en het hieruit voorkomende scoringsprofiel geeft de onderzoeker een kritisch inzicht in het niveau van de functionele vaardigheden van een leerling/cliënt, zijn educatieve behoeften en noodzakelijke omgevingsondersteuning voor een succesvolle overgang naar een leven als volwassene (Lampen, Schrurs, 2010).

Het informele deel: dit deel bestaat uit de jaren heen opgebouwde achtergrondinformatie van de leerling. Dit is een volgdoosje dat met de leerling “meereist”. Hierin is opgenomen onderzoek en verslag van vaardigheden, interesses, gedrag en stages. Informeel onderzoek is nodig om vorderingen te kunnen registreren, om nieuwe doelen te stellen en nieuwe vaardigheden te kunnen ontwikkelen.

Vanuit mijn diepgang in kennisontwikkeling en het kritisch kijken naar kennis (basisdimensie B) ben ik bij TEACCH uitgekomen en bij TTAP, omdat ik behoefte heb aan een concreet instrument dat een duidelijker beeld geeft van de werkvaardigheden en het werkgedrag van leerling X en Y dan ik tot nu toe heb verkregen.

2.4 Werkvaardigheden en werkgedrag

De omschrijvingen van de begrippen werkvaardigheden en werkgedrag ontleen ik aan TTAP, omdat ik met dit instrument ga onderzoeken.

Werkvaardigheden zijn specifieke technische vaardigheden die noodzakelijk zijn om verschillende werktaken goed te kunnen verrichten. Het zijn vaardigheden die te maken hebben met mogelijke arbeidssituaties en zelfstandig maatschappelijk functioneren. Voorbeelden zijn: het gebruik van verschillende gereedschappen en materialen, tellen en sorteren, verpakken, meten en wegen (Lampen & Schrurs, 2010).

Werkgedrag zijn werkgerelateerde gedragsvaardigheden, zoals: het werk plannen en voorbereiden, zelfstandig werken, werktempo, reageren op onderbrekingen en correcties, het omgaan met gezag, het reageren op het wijzigen van routines, het volhouden van het geleerde, hulp vragen indien nodig, nieuwe taken zien, instructies opvolgen, samenwerken en de geleerde vaardigheden toepassen in een andere context (Lampen en Schrurs, 2010).

Vanuit de heersende theorieën over AS(s) kunnen autisten met een normale begaafdheid hun werk technisch vaak goed uitvoeren, maar zijn het sociale en organisatorische aspecten die problemen opleveren, bijvoorbeeld: omgaan met sensorische prikkels, zelfstandig kunnen werken en vooral omgaan met de steeds toenemende eis van flexibiliteit (Vermeulen, 1999).

TEACCH gaat uit van “*assessment is the cornerstone of succesful employment*” (Mesibov, Shea & Schopler, 2006). De TTAP is het meetinstrument van de TEACCH-benadering. Daarnaast benadrukt TEACCH dat succes uit jobcoaching kan worden gehaald als de persoon met AS(s) dichtbij zijn persoonlijke interesses en vaardigheden kan blijven. Bij de leerlingen met AS(s) is dat moeilijk in kaart te brengen, omdat niets is wat het lijkt (Ijsbergtheorie, Mc Clelland, 1973).

Samenvattend:

De leerlingen met AS(s) op een School voor AKA vragen meer op het gebied van studieloopbaanbegeleiding. Ik krijg geen duidelijk beeld van de werkvaardigheden en het werkgedrag. Geïnspireerd door TEACCH ga ik onderzoeken of de TTAP een bruikbaar instrument is om dit in kaart te brengen en daar vervolgens de studieloopbaanbegeleiding op af te stemmen.

Hypothese

Voor de leerlingen X en Y verwacht ik dat de TTAP de werkvaardigheden en het werkgedrag zodanig in kaart brengt dat ik mijn studieloopbaanbegeleiding richting uitstroom passend vorm kan geven.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1. Het onderzoeksparadigma

Mijn onderzoek vindt plaats binnen het interpretatieve en kritisch-emancipatorische paradigma. Het doel van interpretativisme is om de subjectieve, menselijke ervaring van een bepaalde situatie te verhelderen en te begrijpen. De focus ligt op het menselijk handelen dat gezien wordt als intentioneel en gericht op het behalen van specifieke, in de toekomst liggende, resultaten (De Lange, Schuman, Montessori, 2011). Ik wil in dit onderzoek me in leerlingen met AS(s) inleven, ze begrijpen en er mijn handelen op afstemmen door middel van het testen met de TTAP en vervolgens TEACCH-based te handelen in mijn studieloopbaanbegeleiding, om een zo passend mogelijke transitie naar uitstroom na AKA te bewerkstelligen.

Mijn onderzoek past ook in het kritisch-emancipatorische paradigma, omdat ik met de kennisverwerving een weg wil banen naar volwaardig burgerschap voor personen met AS(s) met het oog op een inclusieve samenleving (De Lange, Schuman & Montessori, 2011).

3.2. De onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie die ik gebruik is kwalitatief evaluatieonderzoek. Het soort evaluatieonderzoek is productevaluatie. Productevaluatie vertelt iets over de resultaten, de effectiviteit van een programma (De Bruïne, Everaert et al., 2011). Ik wil onderzoeken of de TTAP een bruikbaar instrument is op de School voor AKA..

3.3. De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twee leerlingen: X (meisje, 18 jaar, AS(s) en Y (jongen, 17 jaar, AS(s)). Bij beide leerlingen verschaft het gehanteerde leerlingvolgsysteem te weinig inzicht in de werkvaardigheden en het werkgedrag. Bij beide leerlingen ben ik handelingsverlegen als het gaat om de vraag of uitstroom naar reguliere arbeid of een reguliere opleiding mogelijk is.

3.4. Triangulatie

De triangulatie in dit onderzoek bestaat uit het combineren van bronnen teneinde de betrouwbaarheid en nauwkeurigheid van het onderzoek te vergroten (De Lange et al., 2011).

De gebruikte bronnen zijn:

- literatuuronderzoek
- TTAP formele deel: twee functiegebieden in vier contexten/schalen
- TTAP informele deel: volgdoosier leerlingen, waarin logboek, verslagjes van gesprekken met twee leerlingen, hun ouders, hun stagebegeleiders en twee docenten (invullen TTAP en gesprekken), handelingsplannen en (stage)beoordelingen.

Omdat mijn onderzoek een productevaluatie is, spreekt het vanzelf dat het formele deel van de TTAP op de voorgrond staat. Het tot nu toe verkregen beeld is echter belangrijk als beginsituatie. Daarom is het informele deel van de TTAP, het volgdoosier van de leerlingen erbij betrokken. In bijlage 2 geef ik een uitgebreide beschrijving van de beginsituatie van leerling X en Y. Die informatie heb ik verkregen uit het volgdoosier, gesprekken met leerlingen en betrokkenen en observaties. In de datapresentatie in hoofdstuk 4 zal ik resultaten van het formele deel van TTAP aanvullen met beschrijvingen gedestilleerd uit het informele deel van TTAP. Ik geef de triangulatie weer met grafieken verkregen uit data van het formele deel van TTAP. Ik zet dit af en/of vul dit aan met beschrijvingen gehaald uit het informele deel van TTAP. Soms zal ik verwijzen naar gebruikte literatuur.

3.5. De onderzoeksmethode

Als onderzoeksmethode gebruik ik het formele deel van de TTAP dat de functiegebieden werkvaardigheden en werkgedrag test. Ik test dit in vier contexten: in de directe observatie waarbij ik zelf de test afneem, in de thuissituatie waarbij ik de ouders de test thuisschaal in laat vullen, in de schoolsituatie, waarbij ik een collega de school/werkschaal in laat vullen en in de stage waarbij ik de stagebegeleider de school/werkschaal in laat vullen. Zie voor de testformulieren en testbenodigdheden (bij de directe observatie) bijlagen 4 en 5.. Die toolkit heb ik op enkele punten aangepast en daarmee ben ik afgeweken van de oorspronkelijke TTAP-toolkit. Het ging om aanpassingen die de test niet wezenlijk veranderen, bijvoorbeeld: doosjes in plaats van tandenborstels in opdracht 7.

Naast het formele deel van de TTAP maak ik ook gebruik van het informele deel om het verkregen beeld van de meting uit het formele deel aan te vullen.

Het informele deel van TTAP is het volgdoosier zoals ik dat heb opgebouwd uit de aangeleverde informatie toen de leerling op AKA kwam en aangevuld met informatie uit gesprekken met de leerlingen, met de ouders, met betrokken hulpverleners en met collega's. Een groot deel van die gesprekken heeft plaats gevonden voor het afnemen van het formele deel van de TTAP en gaan over een breder scala aan onderwerpen dan de werkvaardigheden en het werkgedrag. Die gesprekken zijn vastgelegd in een logboek / digitaal volgdoosier.

Ook hebben gesprekken plaats gevonden met de betrokkenen in het kader van de studieloopbaanbegeleiding. Deze gesprekken zijn niet opgenomen, maar samengevat. De gesprekken met de leerlingen zijn niet opgenomen, omdat zowel X als Y dat niet wilden. Ik heb er niet op aangedrongen, om een spontane communicatie niet in de weg te staan. De gesprekken met ouders, collega's en externe hulpverleners zijn niet opgenomen, omdat de gesprekken maar deels over dit onderzoek gingen. Voor een groot deel gingen deze gesprekken over lopende zaken rondom hun zoon/ dochter/ leerling/stagiaire. Omdat het gemakkelijker praat zonder opnameapparatuur, heb ik ook hier voor de samenvatting van de gesprekken in het logboek gekozen. Een andere reden is dat er zo wat betreft het informele deel een uniforme werkwijze is.

De gehanteerde methode past bij mijn onderzoeksvraag, omdat ik met het formele deel van de TTAP concrete data vergaar met betrekking tot de werkvaardigheden en het werkgedrag van leerling X en Y. Met het informele deel, krijg ik meer informatie en kan ik beter de ontwikkeling van de leerling zien. Samen schetst het een beeld waarop de studieloopbaanbegeleiding verder afgestemd kan worden. Het sluit ook aan bij de werkwijze van de TTAP: binnen de TTAP is gekozen om de vaardigheden in te schalen vanuit het formele deel van de test en de transitieplannen uit te werken en te begeleiden aan de hand van het informele gedeelte (Lampen & Schrurs, 2010).

3.6. Betrouwbaarheid en validiteit

Omdat mijn onderzoek kleinschalig is en gedaan wordt in het interpretatieve en kritisch-emancipatorische paradigma is het per definitie waardegebonden. Verder stellen De Lange, Schuman en Montessori (2011) dat objectiviteit niet bestaat. Onderzoek wordt immers mede bepaald door voorkennis, ideeën en verworven inzichten van de onderzoeker. In mijn onderzoek ken ik de betrokken leerlingen vanaf begin schooljaar 2012-2013. Ik heb een bepaalde relatie met ze opgebouwd, ik heb gezien waar ze moeite mee hebben, ik heb hun ouders meerdere malen gesproken en ik heb collega's, externe begeleiders en stagebegeleiders over deze leerlingen gesproken. Verder neem ik natuurlijk mijn verworven inzichten en ideeën over AS(s) met me mee in mijn onderzoek.

Ook heb ik ervaren dat bij leerling X het persoonafhankelijk is wie haar de opdracht geeft. Bij leerling Y speelt dit minder. Ik denk daarom dat het onderzoek wel valide is door de triangulatie, maar in de betrouwbaarheid zit een vraagteken. Vooral bij de afname van de directe observatie van de TTAP bij leerling X kan er bij dezelfde meting, maar door een andere onderzoeker, een ander resultaat uitkomen (observer effect, Lange, Schumann, Montessori, 2011).

3.7. Ethiek

In dit onderzoek wil ik respectvol en transparant zijn. Dit heb ik geprobeerd te bereiken op de volgende manier: de leerlingen werken op vrijwillige basis aan het onderzoek mee. Hun anonimiteit is gewaarborgd door hun namen uit het onderzoek te laten. Ik heb toestemming aan de ouders van de leerlingen gevraagd voor de medewerking van het onderzoek.⁷ Verder heb ik mijn leidinggevende en collega's mondeling en schriftelijk ingelicht over mijn onderzoek en één collega functioneert als critical friend.

Ik sta steeds stil bij mijn rol: ik ben studieloopbaanbegeleider en onderzoeker. Hoe beïnvloed ik de leerlingen? Waar raakt dat de betrouwbaarheid van het onderzoek? Ik sta stil bij de stappen die ik zet en waarom ik die zet. Hierover meer in de reflectie.

Verder is mijn dilemma: raakt dit onderwerp niet te veel mijn privésituatie in verband met mijn jongste zoon H. (9 jaar, Asperger)?

Ik heb besloten dat het mijn kracht is. Ik heb autisme goed van binnenuit leren kennen. Daarnaast denk ik voldoende professioneel te zijn om goed met deze verstrengeling om te gaan. Ik wil geen docent zijn met een te overduidelijk stokpaardje. Ik wil er voor al mijn leerlingen zijn. Verder wil ik thuis ook niet alles aanpassen aan mijn jongste zoon: er zijn nog andere mensen in het gezin en ik bied hem geen ruimte voor ontwikkeling in een te voorspelbare omgeving.

3.8. Datapresentatie

De gegevens uit de directe observatie van de TTAP, de thuisschaal, de schoolschaal en de werk/stageschaal verwerk ik op de scoreformulieren van de TTAP⁸.

Per leerling werk ik alle gegevens uit in een grafiek.

De gegevens uit het informele deel van de TTAP verwerk ik beschrijvend in paragraaf 4.2.

⁷ Zie bijlage 3

⁸ Zie bijlage 4

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1. Resultaten formele deel TTAP

Hier beschrijf ik de resultaten van het formele deel van de TTAP.

De formulieren van de directe observatie, van de thuisschaal en van de school/werk/stageschaal zijn op papier ingevuld door mij, ouders, collega's en stagebegeleiders en in mijn bezit. Ik heb ze gescand weergegeven in bijlage 5.

4.1.2 resultaten leerling X

Leerling X

	werkvaardigheden				werkgedrag			
12								
11								
10								
9								
8								
7								
6								
5								
4								
3								
2								
1								
	direct	thuis	school	stage	direct	thuis	school	stage
	WV				WG			



= geslaagd



= in ontwikkeling



= mislukt

Werkvaardigheden

Algemeen: de werkvaardigheden zijn ruim voldoende (83%) te noemen. 17% van de geteste items in de vier schalen is in ontwikkeling. In deze 17% zit overlap tussen de schoolschaal en stage/werkschaal. Ze heeft geen score bij mislukt.

werkvaardigheden
Directe observatie
12. typen of schrijven
11. meten met maatbekers/lepels
10. sorteren op nummer
9. meten met liniaal
8. eenvoudig en complex alfabetiseren
7. samenstellen reisetui
6. 3-stappentaak
5. sorteren en vergelijken
4. matchen en sorteren op kleur
3. passen op voorbeelden
2. sorteefouten corrigeren
1. sorteren

Directe observatie: alle handelingen zijn geslaagd. Ik nam de test af en hier kan sprake zijn van een observer effect. (Lange, Schumann, Montessori, 2011). In 3.6 geef ik aan dat ik denk dat bij een andere observant de resultaten van de test anders kunnen zijn. X zei dat ze het prettig vond de les uit te mogen om met mij samen iets te gaan doen. Zij en ik hebben in de loop van het schooljaar een band opgebouwd en dit beïnvloedt de betrouwbaarheid. Tijdens de test maakte X geluiden die ik interpreteerde als het te eenvoudig vinden van de test. X maakte de meeste opdrachten erg snel en controleerde na het maken regelmatig haar eigen werk. Bij taak 6 de driestappentaak, gaf ik instructie één voor één.

werkvaardigheden
thuischaal
77. wassen en drogen kleding
84. opruimen na maaltijd/na koken
83. tafel dekken
82. opruimen vaat/ vaatwasser legen
81. bed opmaken
80. handdoeken/kleding vouwen
79. keukenapparatuur gebruiken
78. afwassen/ vaatwasser inruimen
76. schoonmaken
75. vegen en stofzuigen
74. sorteert alledaagse items
73. gebruikt eenvoudig gereedschap

Thuischaal: op de werkvaardigheid wassen en drogen kleding scoort X in ontwikkeling. Aantekening door moeder : wassen gaat goed, maar vergeet de opdracht af te maken. In feite gaat het hier om twee instructies met tussentijd.

.werkvaardigheden
School/stage/werkschaal
155. gebruik apparatuur vlg. instructie
151. iets verpakken/inpakken
150. meten en wegen
146. monteren met of zonder tekening
156. tillen / verplaatsen
154. mbv een lijst spullen verzamelen
153. vullen
152. schoonhouden werkplek
149. onderscheiden versch. groottes
148. gebruik eenv.machines/gereedsch
147. archiveren/systematisch opbergen
145. objecten sorteren

Schoolschaal: de schoolschaal toont het hoogste percentage werkvaardigheden in ontwikkeling. Ik interpreteer deze laagste score op dit functiegebied als gevolg van de diversiteit van de vakken op school. In de stage zijn de werkzaamheden eenduidiger en bij het zoeken van de stage zijn we uitgegaan van de persoonlijke interesse van X. De hoge geslaagde thuisscore interpreteer ik als gevolg van werk doen in de vertrouwde omgeving.

werkvaardigheden
School/stage/werkschaal
156. tillen / verplaatsen
154. mbv een lijst spullen verzamelen
146. monteren met of zonder tekening
155. gebruik apparatuur vlg. instructie
153. vullen
152. schoonhouden werkplek
151. iets verpakken / inpakken
150. meten en wegen
149. onderscheiden versch. groottes
148. gebruik eenv.machines/gereedsch
147. archiveren/systematisch opbergen
145. objecten sorteren

Stage/werkschaal: de werkvaardigheden in ontwikkeling zijn hier ook (net als op de schoolschaal): monteren met of zonder tekening en het gebruiken van apparatuur volgens instructie. Kan met behulp van een lijst spullen bij elkaar zoeken is op stage een aandachtspunt.

Werkgedrag

Algemeen: school is qua werkvaardigheden en werkgedrag het meest in ontwikkeling. Op alle schalen zijn concentratie en flexibiliteit dé aandachtspunten. Geslaagd: 48% - in ontwikkeling 46% - mislukt 6%.

werkgedrag
Directe observatie
21.vraagt hulp indien nodig
19.reactie op de omgeving
16. werkt zonder toezicht
24. uithoudingsvermogen
23. verdraagt onderbrekingen
22. reactie op correcties
20. reactie op overgangen
18. werkt systematisch en netjes
17. productiviteit
15. afgeleid door omgevingsgeluiden
14. werkt zonder onderbreking
13. montage

Directe observatie: Toen ik het lokaal (met opzet) verliet, stond X bij mijn terugkomst in de deur te kijken, terwijl de instructie was om door te werken. Toen een collega iets kwam pakken in het lokaal, stopte X even met werken en ging toen langzamer door tot de collega weg was. Bij de opdracht iets op alfabet rangschikken ging het langzamer dan bij de andere opdrachten en vroeg X halverwege de opdracht om hulp.

werkgedrag
thuischaal
96.afgeleid door computer, tv etc.
92.aanpassen bij verandering routine
91.verdraagt onderbrekingen in werk
95.samenwerking
94.mobiel tijdens taak
93.onderhoudt werkplek en gereedsch.
86.vraagt om hulp indien nodig
85.werkt zelfstandig
90.2 instructies met tussentijd
89.leert nieuwe taken na 1 of 2x uitleg
88.respecteert regels en richtlijnen
87.accepteert leiding/supervisor

Thuischaal: Hier mislukken 3 items die te maken hebben met concentratie en flexibiliteit.

werkgedrag
School/stage/werkschaal
168.aanpassen verandering routine
167. corrigeert fouten zonder ergernis
166. adequaat gedrag bij wisseling taak
165. maakt zelfstandig overgangen
162. samenwerken
160.controle preoccupaties in werk
159. fouten maken (11-50%)
158.werktempo (constant-regelmatig)
157.werken op tijd/met klok
164.organiseren werkmaterialen
163.correcte relatie met leidinggevende
161.respect eigendommen / richtlijnen

Schoolschaal: niets mislukt., maar 75 % in ontwikkeling.

werkgedrag
School/stage/werkschaal
168.aanpassen verandering routine
165.maakt zelfstandig overgangen
160. controle preoccupaties in werk
167. corrigeert fouten zonder ergernis
166. adequaat gedrag bij wisseling taak
164. organiseren werkmateriaal
163. correcte relatie leidinggevende
162. samenwerken
161. respect eigendommen/richtlijnen
159. fouten maken (0-10%)
158. werktempo (constant-regelmatig)
157. werken op tijd /met klok

Stage/werkschaal: niets mislukt en 25 % in ontwikkeling.

Samenvattend:

De testresultaten geven aan dat aandachtsgebieden voor de studieloopbaanbegeleiding van X zijn: mentale schakelvaardigheid / flexibiliteit, concentratie, plannen en organiseren en hulp vragen.

Deze resultaten komen overeen met wat de theorie van de gebrekkige executieve functies zegt over personen met AS(s): het stap voor stap kunnen plannen / ordenen is moeilijk. De theorie van de beperkte centrale coherentie zegt dat door fragmentarische waarneming houvast aan routine nodig is en de flexibiliteit beperkt is (Weber, 2009).

4.1.3. resultaten leerling Y

	werkvaardigheden				werkgedrag			
12								
11								
10								
9								
8								
7								
6								
5								
4								
3								
2								
1								
	direct	thuis	school	stage	direct	thuis	school	stage
	WV				WG			



= geslaagd



= in ontwikkeling



=mislukt

Werkvaardigheden

Algemeen: De helft van de werkvaardigheden is bij Y in ontwikkeling.
19% is mislukt en 31% van de werkvaardigheden is geslaagd.

werkvaardigheden
Directe observatie
11.meten met maatbekers/lepels
7. samenstellen reisetui
3.passen op voorbeelden
12.typen /schrijven
10.sorteren op nummer
9. meten met liniaal
8. eenvoudig en complex alfabetiseren
6. 3-stappentaak
5. sorteren en vergelijken
4. matchen en sorteren op kleur
2. sorteefouten corrigeren
1.sorteren

Directe observatie: niets is mislukt gescoord.. Ik interpreteer dat concentratie, oplettenheid en ordenen aandacht vraagt.

werkvaardigheden
thuischaal
79.keukenapparatuur gebruiken
77.wassen en drogen kleding
76.schoonmaken
82.opruimen vaat/vaatwasser legen
80.handdoeken/kleding vouwen
78.afwassen/vaatwasser inruimen
75.vegen / stofzuigen
74.sorteert alledaagse items
73.gebruikt eenvoudig gereedschap
84.opruimen na maaltijd of koken
83.tafel dekken
81.bed opmaken

Thuischaal: mislukt :25% In ontwikkeling(50%) zijn verschillende vaardigheden die met sorteren en ordenen te maken hebben. Geslaagd: 25%

werkvaardigheden
School/stage/werkschaal
154.mbv een lijst spullen verzamelen
152.schoonhouden werkplek
150.meten en wegen
149.onderscheiden versch. groottes
147.archiveren/systematisch opbergen
146.monteren met of zonder tekening
156.tillen/verplaatsen
155.gebruik apparatuur vlg. instructie
153.vullen
151.iets verpakken/inpakken
148.gebruik eenv.machines/gereedsch
145.objecten sorteren

Schoolschaal: op de schoolschaal is niets geslaagd. Mislukt 50% en in ontwikkeling 50%.

werkvaardigheden
School/stage/werkschaal
154.mbv een lijst spullen verzamelen
153.vullen
152.schoonhouden werkplek
151.iets verpakken / inpakken
150.meten en wegen
149.onderscheiden versch. groottes
147.archiveren/systematisch opbergen
146.monteren met of zonder tekening
145.objecten sorteren
156.tillen / verplaatsen
155.gebruik apparatuur vlg. instructie
148.gebruik eenv.machines/gereedsch

Stage/werkschaal: bij de stageschaal is niets als mislukt gescoord. De stage is bij een eenmansbedrijf, dus Y werkt daar één op één, net zoals bij de directe observatie. Daar werd ook niets als mislukt gescoord. 75% van de vaardigheden zijn in ontwikkeling op de stage. Het zijn de vaardigheden die te maken hebben met sorteren en ordenen, meten en wegen en iets monteren met of zonder tekening.

Werkgedrag

Algemene interpretatie: 35% geslaagd – 31% in ontwikkeling – 34 % mislukt.

Bij leerling Y zijn de scores bij werkvaardigheden volgens TTAP iets hoger dan bij werkgedrag.

werkgedrag
Directe observatie
17. productiviteit
16. werkt zonder toezicht
24. uithoudingsvermogen
18. werkt systematisch en netjes
13. montage
23. verdraagt onderbrekingen
22. reactie op correcties
21. vraagt hulp indien nodig
20. reactie op overgangen
19. reactie op omgeving
15. afgeleid door omgevingsgeluiden
14. werkt zonder onderbreking

Directe observatie: opvallend is dat in de directe observatie (en op de tweede plaats op stage) mislukt de laagste score heeft. Ik interpreteer dit dan de één- op- één werksituatie stimulerend is voor Y. Mislukt :werken zonder toezicht en productiviteit. Toen ik even het lokaal uitging en onopvallend ging kijken, deed Y niets. Zijn werktempo was erg laag. Dit komt overeen met het beeld dat ik heb vanuit de beoordelingen van de schoolwerkplaatsen. Y vroeg snel wanneer hij mocht stoppen. Hij vond de opdracht met de papieren in enveloppen doen moeilijk (“papier te dun, geen nagels”). Tijdens onderbrekingen en na prikkels uit de omgeving, werkte hij door.

werkgedrag
thuischaal
96. afgeleid door computer, tv etc.
94. mobiel tijdens taak
92. aanpassen bij verandering routine
91. verdraagt onderbrekingen in werk
90.2 instructies met tussentijd
93. onderhoudt werkplek en gereedsch.
86. vraagt om hulp indien nodig
85. werkt zelfstandig
95. samenwerking
89. leert nieuwe taken na 1 of 2x uitleg
88. respecteert regels en richtlijnen
87. accepteert leiding/supervisor

Thuischaal: hier toont de score dat Y niet werkt bij afleiding en onderbrekingen. Ook scoort hij mislukt bij zich aanpassen bij verandering van routine. Ook twee instructies met tussentijd worden door Y niet uitgevoerd: hij vergeet dan de tweede instructie. In ontwikkeling zijn thuis het zelfstandig werken en het om hulp vragen als het nodig is.

werkgedrag
School/stage/werkschaal
168.aanpassen verandering routine
166. adequaat gedrag bij wisseling taak
165. maakt zelfstandig overgangen
160.controlle preoccupaties in werk
158.werktempo (constant-regelmatig)
157.werken op tijd / met klok
167. corrigeert fouten zonder ergernis
164.organiseren werkmaterialen
163.correcte relatie met leidinggevende
162. samenwerken
159. fouten maken (11-50%)
161.respect eigendommen / richtlijnen

Schoolschaal: in deze kolom zit het hoogste percentage mislukte scores:50%. Bij item 167 schrijft mijn collega dat hij totaal niet reageert (zie toevoeging collega in bijlage 5).

werkgedrag
School/stage/werkschaal
168.aanpassen verandering routine
167. corrigeert fouten zonder ergernis
165.maakt zelfstandig overgangen
166. adequaat gedrag bij wisseling taak
164. organiseren werkmateriaal
160.controlle preoccupaties
157. werken op tijd /met klok
163. correcte relatie leidinggevende
162. samenwerken
161. respect eigendommen/richtlijnen
159. fouten maken (0-10%)
158. werktempo (constant-regelmatig)

Stage/werkschaal: mislukt:25%. Opvallend is dat op de stage het samenwerken wel geslaagd is, evenals het werktempo en de correcte relatie met de leidinggevende. De stage is een kleine computerzaak. Dit sluit aan bij de interesse van Y en hier scoort hij 42% geslaagd en op school 0%.

Samenvattend:

De aandachtspunten voor de studieloopbaanbegeleiding bij Y zijn: concentratie en oplettendheid, doorzettingsvermogen, omgaan met tijdsdruk, flexibiliteit, voorstellingsvermogen bij opdrachten,plannen en ordenen, en op tijd hulp vragen. Y geeft het alleen aan als iets echt niet meer lukt en stopt dan. Het werktempo vraagt op school om aandacht.

Dit komt overeen met de theorieën zoals eerder bij X genoemd. Er is veel verschil in testresultaten tussen X en Y. X heeft meer werkvaardigheden en scoort hoger qua werkgedrag dan Y. Een overeenkomst is dat ze beiden meer te ontwikkelen hebben op werkgedrag dan op werkvaardigheden, maar Y heeft meer aandachtspunten. Overeenkomstige aandachtspunten zijn: flexibiliteit, hulp vragen en concentratie.

4.2. Datapresentatie informele deel TTAP

Leerling X

De schoolbeoordelingen van X vertonen een grillig beeld. Collega's geven aan geen hoogte te krijgen van de werkvaardigheden van X. Haar werkgedrag noemen ze onvoorspelbaar. X geeft aan dat voor haar de persoon voor de klas erg belangrijk is. Vindt ze die goed, dan werkt ze en vindt ze die fout dan werkt ze niet. Uit gesprekken met ouders komt naar voren dat het rigide denken haar werkgedrag in het verleden ook beïnvloedde. Het is een aandachtspunt in haar handelingsplan van de LGF⁹. Haar werkhouding en werkgedrag hebben te maken met de mate van veiligheid die de docent biedt en X ervaart, zegt de ambulant begeleider van REC.

Dit sluit aan bij de bevindingen van de huidige stagebegeleider: "Vertrouwen is eigenlijk de basis tot succes bij X. Het bedrijf moet haar een home-gevoel geven. Dan ontpopt ze zich tot een kwalitatief goede kracht met een goede werksnelheid. Je moet wel even tijd nemen om goed en concreet uit te leggen."

Uit het volgdoosier van leerling X blijkt dat ze op de vorige opleiding veel moeite had met stage. Ze is daar vertrokken op de eerste dag en nooit teruggekeerd. Uit gesprekken met X blijkt dat de afspraken op die stage onduidelijk waren en niet vast gelegd. Dit komt ook overeen met wat het handelingsplan aangeeft. X wil dat inzichtelijk gemaakt wordt wat er van haar verwacht wordt omdat ze zelf het overzicht niet heeft. Ze werkt daar het liefst in kleine stappen naartoe om overgangen zo vloeiend mogelijk te maken. Ze geeft aan dat ze vaak te laat hulp vraagt, omdat ze de samenhang in opdrachten niet overziet en zodoende het moment mist om op tijd hulp te vragen. Het formele deel van TTAP toont als aandachtsgebieden: mentale schakelvaardigheid / flexibiliteit, concentratie, plannen en organiseren en hulp vragen. Deze informatie sluit aan bij de informatie uit het informele deel.

Leerling Y

De beoordelingen op AKA tonen onvoldoendes op werkvaardigheden als: op tijd komen en met de klok werken, werk uitvoeren, werktempo, planning en reflectie erop. Collega's geven aan dat Y vaak niet werkt. Hij gaat dan zitten, soms met zijn hoofd op tafel. Hij reageert dan niet op vragen.

In studieloopbaangesprekken met Y geeft hij aan zich niet te kunnen concentreren. Y heeft moeite met zelfreflectie. Hij zegt van alles te kunnen en te willen, maar er is altijd een reden dat het op dat moment niet lukt. Ook als ik gesprekken van hem met mij, van hem met stagebegeleider en met ouders en ambulant begeleider vergelijk, zegt hij altijd niet dezelfde dingen. Bijvoorbeeld in gesprek met mij noemt hij concentratieproblemen als oorzaak van zijn onvoldoende werkgedrag, tegen ouders zegt hij dat hij ziek is en tegen de ambulant begeleider zegt hij dat hij opdrachten niet

⁹ Zie verklarende woordenlijst bijlage 1

begrijpt. Zijn hele schoolloopbaan is slecht verlopen: al jaren zijn de werkvaardigheden en het werkgedrag onvoldoende.

De stagebeoordeling is wel voldoende. Aandachtspunten zijn er: doorzettingsvermogen, voorstellingsvermogen bij opdrachten, plannen en ordenen, flexibiliteit en werk zien. Y werkt hier samen met één persoon.

In het handelingsplan van Y zijn bovenstaande punten als aandachtsgebieden opgenomen. Dit sluit aan bij de visie van de stagebegeleider. Op school zijn concentratie, interactie/hulp vragen en doorzettingsvermogen ook leerpunten. Die komen overeen met het handelingsplan en met de rapporten van de oude school. De resultaten van het formele deel van TTAP tonen ook de genoemde aandachtsgebieden. Het verschilt wel per schaal/plaats.

Hoofdstuk 5: Conclusies

5.1. Conclusie onderzoeksvraag

Wat kan het meten van werkvaardigheden en werkgedrag met de TTAP bijdragen aan de studieloopbaanbegeleiding van leerlingen met ASS op een school voor AKA?

Het meten met het formele deel van de TTAP is voor mij een geschikt middel de werkvaardigheden en het werkgedrag van twee leerlingen overzichtelijk in beeld te brengen. Informatie uit het informele deel van TTAP, zoals gesprekken met betrokkenen, het volgdoossier en de bestaande handelingsplannen bevestigen het verkregen beeld en vullen het aan. De meetmethode en de toegepaste triangulatie zijn complementair. Per leerling heb ik nu een concreet beeld welke vaardigheden goed gaan, welke in ontwikkeling zijn en welke nog niet goed gaan en waar. Ik zie nu op welke vaardigheden ik in mijn studieloopbaanbegeleiding de nadruk moet leggen bij X en Y. Ik vermoedde dat het werktempo van Y onvoldoende was. Dit is bevestigd door de TTAP, maar het is verrassend dat het werktempo op stage geslaagd is. Bij X vermoedde ik dat ze op werkvaardigheden hoger zou scoren dan op werkgedrag. De TTAP bevestigt dit, maar toont ook exact wat en waar. Voor mij betekent dit dat ik in mijn studieloopbaanbegeleiding nu concreet kan afstemmen op de individuele behoeftes van X.

De meetmethode en de toegepaste triangulatie zijn geschikt voor deze toepassing, omdat de formele TTAP met de testitems goed aansluit bij de gevraagde werkvaardigheden en het gevraagde werkgedrag van een Arbeidsmarkt gekwalificeerd Assistent. De informele TTAP sluit ook aan bij de werkwijze in mijn beroepspraktijk: het horen van en overleggen met alle betrokkenen en het bijhouden van een volgdoossier o.a. voor de overdracht/transitie.

Het beeld dat de TTAP schetst sluit aan bij de heersende theorieën over autisme en werk. De beperkte centrale coherentie en executieve functies leveren problemen op bij concentratie, prikkelverwerking, ordenen en organiseren, samenhang zien en flexibiliteit. Bij beide leerlingen zijn dit gebieden die aandacht vragen, maar in verschillende mate.

Het overzichtelijke van de TTAP is dat de test niet alleen laat zien wat slecht gaat of in ontwikkeling is, maar ook wat goed gaat en in welke setting het goed gaat. Dit biedt aanknopingspunten om TEACCH-based af te stemmen: mogelijkheden zien en daarop steigers bouwen (scaffolding). De items die in ontwikkeling zijn of mislukt kunnen via “structured teaching” verhelderd worden.

De sterke en zwakke kanten op het gebied van werkvaardigheden en werkgedrag van een leerling in beeld brengen met de TTAP biedt mij als studieloopbaanbegeleider handvatten om beter af te stemmen op de individuele

behoefte van de leerling. De TTAP biedt me de kans steigers te bouwen à la TEACCH met X en Y.

5.2. Conclusie voor de leerlingen / integratie conclusie

Deelvragen 1, 3 en 4 heb ik in hoofdstuk 2 beantwoord. Hier beantwoord ik deelvraag 2. Ik beschrijf de opbrengst voor mijn beroepspraktijk, mijn leerlingen en mijn studieloopbaanbegeleiding.

Wat heeft een leerling met ASS aan studieloopbaanbegeleiding nodig op de School voor AKA?

5.2.1. Leerling X

Uit de TTAP blijkt dat X haar werkvaardigheden geslaagd zijn of in ontwikkeling zijn. Haar werkgedrag vraagt aandacht op het gebied van mentale schakelvaardigheid / flexibiliteit, concentratie, plannen/organiseren en hulp vragen. Dit betekent dat ik in de studieloopbaanbegeleiding zo voorspelbaar mogelijk moet zijn en elke verandering moet voorbereiden. Ik moet nabij zijn om veiligheid te bieden bij onduidelijkheid. Om haar concentratie vast te houden moet ik een opdracht opdelen en nooit een twee-stap-instructie geven. Visualiseren van het programma/ tijd/sequentie/opdracht/de begeleiding is belangrijk.

Langzaam doe ik stapjes terug, met het idee dat overstructurering leidt tot afhankelijkheid, maar sommige stapjes blijken soms te groot. Voor personen met AS(s) zijn transitie risicomomenten. Een bestaand evenwicht wordt door een transitie verstoord: de omgeving verandert en de taakeisen worden plotseling anders en/of hoger (Gezondheidsraad, 2009). De testresultaten van de TTAP versterken mijn idee dat het AKA-diploma in het bereik van X ligt. In elk vervolg zal er echter aandacht voor transitiemomenten moeten zijn.

5.2.2. Leerling Y

De resultaten van de TTAP laten zien dat Y nog veel werkvaardigheden en aspecten van werkgedrag moet ontwikkelen. De studieloopbaanbegeleiding blijkt onvoldoende afgestemd op de individuele behoefte van Y. In de stage doet hij succeservaringen op, maar op school niet. In stage werkt hij halve dagen met één persoon. Op school kan ik Y geen één- op één- begeleiding bieden. Op de momenten dat het wel kan, komt Y ook niet tot werk. Het verkregen beeld uit de TTAP (formeel en informeel) sluit aan bij de kritische kanttekeningen bij competentiegericht onderwijs van WRR¹⁰ (Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid 2007). Vanwege hun andere

¹⁰ Wetenschappelijke Raad Regeringsbeleid

betekenisverlening en beperkingen in sociale en communicatieve vaardigheden en de hang naar voorspelbaarheid en regelmaat – hebben jongeren met AS(s) grotere moeite met deze onderwijsvorm en daarmee met (de overgang naar) en met de toetreding tot de arbeidsmarkt, dan de gemiddelde jongere (Gezondheidsraad 2009). In de studieloopbaanbegeleiding van Y heb ik vele aanpassingen (halve dagen, kleinere en minder opdrachten) gedaan op het AKA-programma om het voor hem te kunnen hanteren en inzichtelijk te maken. De TTAP-resultaten tonen dat het niet voldoende is geweest om succeservaring en zelfvertrouwen op te doen. De resultaten hebben juist tot meer vragen geleid. Hoe kan ik het onderwijsmateriaal nog meer aanpassen en visualiseren? Met de aanpassingen voor Y kom ik in de gevarenszone wat nog acceptabel is binnen het AKA-programma. Kan ik Y binnen mijn beroepspraktijk bieden wat hij nodig heeft? Is het halen van een AKA-diploma een realistisch doel voor Y? Overvragen we hem niet?

Samenvattend kan ik zeggen op basis van de onderzoeksresultaten dat de leerlingen met een AS(s) op een school voor AKA individueel maatwerk nodig hebben, meer dan de gemiddelde leerling. Het gaat hier echter om een erg klein onderzoek en de resultaten hiervan in deze contexten zijn dan ook alleen te interpreteren voor deze leerlingen. De variabelen die van invloed kunnen zijn geweest op het resultaat zijn: het moment van onderzoeken in het schooljaar, de persoon die de test afnam en de persoon die de TTAP-lijsten invulde en zijn subjectieve waarneming, de afwijzing die leerling X had ontvangen op de gewenste vervolgopleiding en de (later ontdekte) ziekte van Pfeiffer bij leerling Y.

De conclusie dat individueel maatwerk nodig is bij As(s) sluit aan bij de adviezen van de Gezondheidsraad (2009) en bij de werkwijze van TEACCH. Het onderwijsprogramma en het didactische materiaal moet opgedeeld en aangepast worden en in overzichtelijke segmenten aangeboden worden. Overgangsmomenten moeten voorbereid worden om de voorspelbaarheid zo groot mogelijk te maken. De mate waarin verschilt per leerling. De TTAP heeft mij als studieloopbaanbegeleider een instrument in handen gegeven om een overzichtelijk en concreet beeld te krijgen van de werkvaardigheden en het werkgedrag van de leerlingen. Met dat beeld als vertrekpunt kan ik steigers bouwen (“scaffolding”), evalueer ik de genomen stappen, stel ze bij en pas ze aan waar nodig en laat los waar dat kan.

5.3. Discussiepunten en aanbevelingen

In dit onderzoek zijn alleen de werkvaardigheden en het werkgedrag van twee leerlingen onderzocht. Het is toch aan te bevelen om de TTAP op meerdere functiegebieden te onderzoeken. De testschalen functionele communicatie en sociale vaardigheden zijn niet los te zien van werkvaardigheden en werkgedrag. Om een compleet beeld te krijgen voor studieloopbaanbegeleiding, adviseer ik de hele TTAP te gebruiken. Het is tijdrovend, maar het levert wat op. Ik zou eventueel de directe observatie (veel voorbereiding, veel werk en observer effect) laten vallen en

vervangen door de sociale vaardigheden en de functionele communicatie in de thuisschaal, de schoolschaal en de werk-stageschaal..

Na het afnemen van de formele TTAP en het aanvullen / complementeren van dit beeld met de informele TTAP, adviseer ik TEACCH-based te handelen. Van alle beschikbare interventies is de effectiviteit van psycho-educatieve gedragsinterventies het best bewezen. TEACCH haalt in een vergelijkend rapport van de universiteit van Nijmegen goede resultaten (Schellingerhout e.a., 2010).

Een knelpunt is dat het in de praktijk vaak ontbreekt aan langdurige begeleiding nadat de leerling de school heeft afgerond. Vooral schoolverlaters die geen werk hebben of die na korte tijd worden ontslagen komen met veel verschillende instanties en personen in aanraking, die vaak geen zicht hebben op de mogelijkheden van de jongere met AS(s). Een onderbreking tussen school en werk is voor deze doelgroep funest. Het is wenselijk dat de hele begeleiding door één en dezelfde persoon wordt gedaan (Gezondheidsraad, 2009). De Gezondheidsraad pleit daarom voor verbetering op het gebied van jobcoaches. De visie van TEACCH sluit hierbij aan: Mesibov (2006) spreekt over levensloopbegeleiding.

Tenslotte keer ik terug naar de oproep van Drs. H. de Clerq (2010): er is nog veel (hoopvol) werk te doen qua oriëntatie op en werken met de TTAP. Hoopvol, omdat ik hoop dat het leidt tot meer begrip en acceptatie voor personen met AS(s) en tot een betere levensloopbegeleiding die resulteert in een zo zelfstandig mogelijk functioneren.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

6.1. Beschrijvende reflectie

In het hele onderzoeksproces bevalt me de rol van literatuuronderzoeker. Ik houd ervan in theorieën te duiken, ze te vergelijken of te combineren en er een werkwijze uit te distilleren voor mijn beroepspraktijk (*basisdimensie B*). Dit past bij mijn leerstijl van (overwegend) divergeerder.

De rol van onderzoeksontwerper vind ik moeilijker. In een betoog of artikel ben je vrijer in je gedachtegang en door lezen, vergelijken en toepassen, kom je tot een eigen visie. In een onderzoek zit je aan strakkere regels. “Een technische truc met passie” (Meurs, 2012), maar die techniek was soms funest voor mijn passie.

Tegenover de rol van uitvoerder van het onderzoek, sta ik ambivalent. Aan de ene kant heb ik het als prettig ervaren om intensief met twee leerlingen te werken (*competentie 1 en 2*). Ook de samenwerking met ouders, collega's, stagebegeleiders en ambulant begeleiders heb ik constructief gevonden (*competentie 6*). Aan de andere kant haalde het onderzoeken de spontaniteit soms weg. Constant was ik me bewust dat ik alles moest vastleggen. Dat was wel goed voor de dossiervorming, de evaluaties en de transitie naar komend schooljaar. In deze rol vind ik de datapresentatie moeilijk: je interpreteert snel. De opbrengst van het onderzoek is voor mij een begin, een verkenning. Als AKA in 2014 entreeonderwijs wordt en er binnen vier maanden een bindend studieadvies moet worden uitgebracht, biedt TTAP mogelijkheden in een vroeg stadium de aandachtspunten van een leerling met AS(s) in kaart te brengen. Dit kan één van de pijlers zijn onder het bindende advies.

6.2. technische reflectie

Als ik het onderzoek opnieuw zou doen, zou ik de functionele gebieden sociaal gedrag en functionele communicatie betrekken, omdat die onlosmakelijk verbonden zijn met functioneren in werk. Ik heb me beperkt tot twee functiegebieden omdat het op AKA om het leren van een arbeidshouding gaat en om het onderzoek klein te houden na overleg met een docent van Fontys.

De triangulatie kon ik sterker wegzetten, al lag de nadruk op het testen van de formele TTAP als instrument voor mijn beroepspraktijk. De informatie uit het informele deel is veel en divers dat ik het moeilijk vond dit duidelijk af te bakenen en weg te zetten. Het informele deel van TTAP sluit aan bij de wijze van informatie verzamelen, vastleggen en overdragen zoals ik in mijn beroepspraktijk gewend ben. Ik sta nog steeds achter deze werkwijze, omdat het een schat aan informatie geeft en het past in de lijn van de TTAP, maar de weergave in het kader van dit onderzoek was moeilijk. Ik verwijst nu in 4.2. naar informatie uit het dossier, maar het is een kleine selectie. Ik heb vast willen houden aan de TTAP-vorm, maar bij een vervolg

zou ik dat informele deel meer willen kaderen. Leerling Y blijft nog een jaar en wellicht liggen hier kansen voor herhaling.

6.3 Biografische reflectie

Waarom werk ik bij AKA ? Waarom onderzoek ik werkvaardigheden en werkgedrag bij leerlingen met AS(s)? Waarom master SEN? Ik ben bijna 50 en ik zie als rode draad in mijn leven de sympathie voor de “underdog”. Ik heb me verzet tegen mijn “rode” opvoeding. Ik dacht dat het mijn valkuil zou worden en wilde het ontstijgen. Nu zie ik dat het mijn kracht is.

Het onderzoek heeft mij handvatten geboden voor mijn studiebegeleiding, maar ook heb ik een beter zicht gekregen in mijn eigen handelen en welke stemmen ik voorrang geef in dat proces. Mijn prioriteit ligt bij de leerling. Een leerpunt is dat ik op tijd inzichten met mijn collega's deel (*leerpunt competentie 5*). Ik merk dat ik als “change agent” nog een weg te gaan heb. De rol van plant en vorm (Belbin, 1988) zijn me niet op het lijf geschreven. Ik word hierin wel gemotiveerd door mijn persoonlijke drijfveer, maar aan de andere kant houdt die drijvende kracht me ook terug: ik wil geen docent zijn met een overduidelijk “stokpaardje”.

Metareflectie

Ik heb tijdens onderzoeken en Master SEN ervaren dat ik echt leer als theorie me raakt op het niveau van overtuiging, identiteit en zingeving (Korthagen, 2002). De betrokken stemmen in de kennisconstructie zijn die passen in het sociale model.

Ik heb tijdens de opleiding gevoeld dat basisdimensie B1 en B.2.2. gegroeid zijn. In mijn beroepspraktijk werkte ik al samen met betrokkenen rondom een leerling, maar in mijn eigen leren ben ik een “einzelfanger”. Ik deelde niet in kennis en visie, maar de werkvorm met critical friends waarin je samen door het masterproces gaat, heb ik als erg prettig ervaren. Het zelfvertrouwen dat de opleiding me gegeven heeft, zet een leerproces in gang in de beroepspraktijk.

B.2.1. is al sterk verankerd in me, maar B.2.3. blijft een aandachtspunt voor de toekomst. Mijn blokkades tijdens het onderzoek waren: de informatie passen in een technisch model zodat alles klopt en het lange tijdsbestek. Als ik ergens mee bezig ben, stort ik me er het liefst helemaal in. Omdat je met het onderzoek langere tijd bezig bent, tussen allerlei andere drukke werkzaamheden door, piekt en daalt je motivatie. Ik zou onderzoeken leuker vinden als het groter was en ik me er dagelijks aan zou kunnen wijden.

Aan de andere kant heeft dit me geleerd dat ik in basisdimensie A3 nog veel te leren heb.

Kritische reflectie

In de tijd dat ik mijn bachelor haalde was er geen sprake van Special Educational Needs. De maatschappij is in razend tempo veranderd en samenleven in de maatschappij van de toekomst vraagt veel van onze conatieve vaardigheden (Marzano, 2013). Gedragsproblemen komen meer voor. Verhulst (2008) stelt dat stoornissen bij jongeren niet toenemen, maar dat de huidige maatschappij meer vraagt van kinderen, zodat hun zwakheden eerder zichtbaar worden. Van Lieshout (2009) stelt dat er meer bekend is over problemen en dat er daardoor sneller etiketten worden geplakt.

De diagnose van mijn zoon raakt mijn dialogische reflectie, maar zorgt er ook voor dat ik kritisch kijk naar maatschappelijke ontwikkelingen op het gebied van special (supported) educational needs. Mijn streven naar inclusie en mijn vraagtekens bij de weg er naartoe heeft natuurlijk alles te maken met zijn levensloop. Is passend onderwijs hoe dat nu gepresenteerd wordt wel de juiste weg (macro)? Waar staat mijn beroepspraktijk in de huidige ontwikkelingen (meso)? En wie ben ik als studieloopbaanbegeleider (micro)? Ik vraag me steeds af uit welke “koker” een bewering komt. Welke belangen zijn ermee gemoeid? Welke waarden zitten eronder? Welke kant kies ik daarin?

Ik kies voor de jeugd die buiten de boot dreigt te vallen, omdat er een soort gietmal van een mens dreigt te ontstaan. Pas je er niet in, dan ben je “speciaal”, maar ondertussen ben je de witte olifant in de kudde, die buiten gesloten wordt. Ik chargeer nu natuurlijk, maar:

Special (Supported) Educational Needs zijn een service, geen plaats (Barton, 2008).

Omgaan met diversiteit is niet klaarstomen voor de mainstream of voor een “reservaat”, maar de unieke kwaliteiten van een individu in een juiste setting plaatsen.

Critical Friends

Mijn critical friends van de opleiding zijn goede sparringpartners. L. is kritisch, bekijkt zaken van verschillende kanten en heeft een uitdagende kijk. S. is enthousiast en consciëntieus. Vooral L. heeft me tips gegeven op het gebied van informatieverwerking en gewezen op stukken die explicieter kunnen.

L. sprak in mijn toets 3 van een gedurfd standpunt en vond dat minder terug in het onderzoek. Dit heeft vast te maken met de “technische truc” die het onderzoek is. Toch heb ik geprobeerd mijn visie in dit stuk te verwerken.

Een collega fungeert ook als critical friend en zij vindt de betrokkenheid bij mijn leerlingen duidelijk naar voren komen in het onderzoek (competentie 1). De reflectief

onderzoekende houding en de kennisverdieping (basisdimensie B) ziet ze in het gebruik van theorie en de beschouwende kijk daarop. Ze mist evenwicht in de triangulatie en geeft als tip leerdoelen voor mezelf en de leerlingen SMART te formuleren. Ze is het niet met me eens dat een Wajong-uitkering een vorm van “pamperen” is. Ze ziet de Wajong als stimulans voor werkgevers en coaches. Het is prettig hierover van gedachten te wisselen, omdat dit onze beroepspraktijk raakt. Ik beseft dat ik chargeer in uitspraken over Wajong, PGB’s en LGF’s, maar dat is de strijd die mij ook biografisch raakt. Ik ben bang dat we in onze samenleving op deze manier een schijninclusie wegzetten: er wordt de illusie van dienstverlening gegeven, terwijl het in feite echte kansen ontzegt.

Gebruikte literatuur

Attwood, T. <http://www.tonyattwood.com.au/index.php/about-aspergers>
geraadpleegd op 13.04.2013

Belbin. http://www.thesis.nl/belbin/Belbin_teamrollentest. Geraadpleegd op
12.03. 2012

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

Berman, K. (2011). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders Aanvullende reactie op het rapport van de Gezondheidsraad, vanuit volwassen perspectief*. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme (2009-03)

Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., e.a. (2011). *Bronnenboek onderzoeksstrategieën*. Tilburg/Utrecht/Zwolle: Leoz.

Claassen, W., De Bruïne, E. e.a. (2009). *Inclusief Bekwaam*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Mc Clelland, ijsbergmodel Coachen onder de waterlijn. Geraadpleegd op 23 maart 2012

De Clerq, H. (2005). *Autisme van binnenuit*. Amsterdam: Houtekiet.

Degrieck, S. (2004). *Een goede verstaander...* Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme (2004-1).

Frith, U. (2009). *Autisme een korte inleiding*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Gezondheidsraad (2009). *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*. Den Haag: Gezondheidsraad.

Haxe, M., Nijboer, K., Velderman, H. (2010). *Kinderen met ernstige problemen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Korthagen, F. Vasalos, A. (2002). *Niveaus in reflectie*. Velon Tijdschrift voor lerarenopleiders. Jrg. 23 (1) 2002

Lange, R. de, Schumann, H., Montessori, N.M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Marzano, R. <http://watwerktopschool.nl/> geraadpleegd op 2 juni 2013.

Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. (2006). *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York: Springer.

Mesibov, G., Thomas, J.B., Chapman, S.M., Schopler, E. (2006) *TEACCH Transition Assessment Profile* : Nederlandse editie: Lampen, W., Schrurs, J. (2010). Tilburg, Fontys OSO.

Otter, M.den (2009). *Perspectief op inclusief, een passende uitdaging*. In: Lakerveld, J. & Otter, M. den, *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Penerai, Ferrante en Zingale, 2002

Quak, G., Smeets, K. (2003). *Autisme is zo gek nog niet*. Amersfoort: CPS.

Roeyers, H. (2008). *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven: Acco.

Schellingerhout, R., Ramaker, C., Derwort, A., Van de Lavoir, A. (2010). *Interventies voor kinderen met een autisme spectrum stoornis en/of een verstandelijke beperking Eindrapport*. Nijmegen: ITS.

Schuman, H. (2007). *Passend onderwijs, pas op de plaats of stap vooruit?* Tijdschrift voor orthopedagogiek, jrg. 46 2007. 266-278

Sicile-Kira, C. (2005). *Autism spectrum disorders: the complete guide*. London: Ebury Press.

Smeding, S. (2011). *ROC op maat & AKA, een tussentijds verslag*. Amsterdam: LIO.

Van Dijk, A. en Rodenburg, D. (2009), <http://www.leokannerhuis.nl/avanti>, geraadpleegd op 07.04.13

Van Nieuwkerk, H. (2007). *De balansschool: generatie einstein over herontwerp MBO*. Ede: MBO-raad.

Verhulst, F. (2006). *Leerboek der kinder- en jeugdpsychiatrie*. Gorcum: B.V.

Vermeulen, P., Degrieck, S. (2006). *Mijn kind heeft autisme*. Tiel: Lannoo.

Vermeulen, P. (2001). *...!? Over autisme en communicatie*. Gent: Vlaamse Dienst Autisme en EPO.

Vermeulen, P. (2007). *Autisme als contextblindheid*. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme (2007-3).

Vermeulen, P. (1999). *Brein bedriegt. Als autisme niet op autisme lijkt*. Gent: Vlaamse Dienst Autisme en EPO.

Vermeulen, P. (1996). *Dit is de titel, over autistisch denken*. Gent: Vlaamse Vereniging Autisme.

Weber, C.(2009). *Gehoord : Arbeid en autisme: enige gegevens, inzichten en anekdotes*. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme (2009-01).

Wing,L. (2000). *Leven met uw autistische kind*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

http://www.slo.nl/voortgezet/vmbo/themas/assistentopleiding/netwerkbijeenkomsten/Verslag_verdieping_Leernetwerk_22mrt05.doc/ geraadpleegd op 7 april 2013

<http://www.roc-teraa.nl/index.php?pid=383> geraadpleegd op 7 april 2013

<http://www.samenwerkingsverbandvomb.nl/pcl.htm> geraadpleegd op 01.04.2013

Bijlage 1: Verklarende woordenlijst

1. TEACCH: Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren.
2. AKA: Arbeidsmarkt geKwalificeerd Assistent (=MBO niveau 1)
3. TTAP: TEACCH Transition Assessment Profile
4. AS(s): Autisme Spectrum stoornis
5. Asperger: syndroom van Asperger. Vorm van autisme, meestal gepaard met een hogere begaafdheid en een goed verbaal vermogen.
6. PCL: Bovenschoolse Permanente Commissie Leerlingenzorg: Het Samenwerkingsverband Voortgezet Onderwijs (SWV VO) Midden-Brabant wil scholen extra ondersteunen bij het begeleiden van leerlingen met complexe hulpvragen. Vooral bij het nemen van belangrijke beslissingen over de schoolloopbaan van de leerling, wil het SWV VO Midden-Brabant, school, ouders en leerlingen ondersteunen. Die taak wordt uitgevoerd door de Bovenschoolse Permanente Commissie Leerlingenzorg.
7. Transitie/overgang:(Gezondheidsraad 2009)Overgangen betekenen een verstoring van het bestaande evenwicht doordat opeens andere, mogelijk zwaardere taakeisen op het toneel verschijnen. Een nieuw evenwicht moet gezocht worden; hierbij bestaat altijd het gevaar dat vanwege de specifieke kenmerken van de individuele stoornis niet aan de nieuwe eisen kan worden voldaan, met verergering van de symptomen tot gevolg.
8. Natuurlijk leren: Bij AKA wordt gewerkt volgens de opvattingen van natuurlijk leren. Kenmerken van natuurlijk leren zijn: weinig theorie; veel werken aan praktische binnenschoolse en buitenschoolse opdrachten;de leerlingen vullen hun portfolio met bewijzen van beheerste vaardigheden; de leerlingen kiezen zelf welke opdrachten ze uitvoeren;geen vaste lessen volgens een vast rooster.Stage is een belangrijk deel van de opleiding. (Smeding, 2011).
9. LGF: Leerling Gebonden Financiering ("het rugzakje").

Bijlage 2: beschrijving leerlingen

Leerling X:meisje, 18 jaar, IQ laag – normaal, externaliserend gedrag.

Op school vertoont X grillig werkgedrag en een wisselend beeld bij de werkvaardigheden. Het beoordelingssysteem van onze school vertoont pieken en dalen: het gemiddelde is in periode 1 niet voldoende.

Uit gesprekken met X, ouders en ambulant begeleider blijkt dat X moeite heeft met het wennen aan nieuwe situaties en dat X problemen heeft met het vragen van hulp. X voelt zich snel onbegrepen en is onzeker. Ze is in staat taken uit te voeren, maar heeft vaak meer instructie nodig en vraagt daar niet om. In moeilijke situaties wordt X boos en loopt weg. In het verleden gingen stages niet goed: er werd te snel een beroep op haar zelfstandigheid gedaan en afspraken waren onduidelijk. Stage is een onderdeel van AKA waar X tegenop ziet.

Toen ik haar stage uitbreidde van één naar twee en toen naar drie dagen was dat te snel. Daarnaast is er een afwijzing geweest van een gewenste vervolgopleiding. Ik dacht de taakverzwaring op stage en het gesprek bij niveau 2 goed voorbereid te hebben, maar het was te veel en heeft gezorgd voor verslechtering van symptomen (op het gebied van communicatie en sociaal functioneren, maar ook qua werkhouding): ik heb te verantwoordelijkheid die ze kon dragen te hoog ingeschat. Het stukje zelfvertrouwen dat in ontwikkeling was is uit balans. Wat er in de studieloopbaanbegeleiding nu nodig is, is X terugbrengen in haar comfortzone en van daaruit weer gaan opbouwen. De stapjes te zetten, moeten weer klein en overzichtelijk gemaakt worden. Bij leerling X is een goed beeld ontstaan van haar mogelijkheden door o.a. het meten met de TTAP. In de studieloopbaanbegeleiding van X is ingezet op het inzichtelijk maken van elke stap, het langzaam loslaten van die opbouw, om er soms toch weer op terug te vallen. X heeft hierdoor succeservaringen opgedaan en stroomt uit naar een niveau-2 beroepsopleiding.

Leerling Y: jongen, 17 jaar, IQ laag – normaal, internaliserend gedrag.

Y is vaak afwezig. Als hij op school is, wordt hij regelmatig ziek. Hij wil snel op stage. De start op stage verloopt moeizaam. Na een aanpassing naar halve dagen, gaat het beter. Op school gaat het slechter. Het verzuim blijft hoog, ook na roosteraanpassingen naar halve dagen. In de werkplaatsen laat hij geen werk zien. Ook als hij alleen zit of met een één op één- begeleiding lukt het niet. Hij geeft aan zich niet te kunnen concentreren. Ouders geven aan dat hij vlucht voor moeilijkheden. In zijn weigeringen is hij volhardend. Is het niet kunnen, niet willen, niet durven? Succeservaringen worden moeilijk realiseerbaar en zijn motivatie zal verder afnemen.

In het leerlingoverleg is besloten het AKA-traject te verlengen. Gedurende het tweede jaar moet het duidelijk worden of regulier werk haalbaar is of dat er een traject richting beschermd werken ingezet moet worden.

Bijlage 3

ROCTILBURG



Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg

Betreft: onderzoek

Tilburg, 2 maart 2013

Beste ouders / leerlingen,

Bij de aanvang van schooljaar 2012-2013 heb ik jullie mondeling mede gedeeld dat ik in het kader van mijn masteropleiding SEN (Special Educational Needs) bij Fontys OSO Tilburg een onderzoek ga doen binnen mijn eigen beroepspraktijk.

Mijn onderzoek in de richting autismespecialist gaat over werkvaardigheden en werkgedrag bij leerlingen met ASS. Omdat AKA opleidt tot Arbeidsmarkt gekwalificeerd Assistent is het voor de hand liggend dat deze aspecten belangrijk zijn in onze trajecten richting diploma en doorstroom naar werk of beroepsopleiding. Om de werkvaardigheden en het werkgedrag goed in beeld te krijgen, ga ik gebruik maken van een bestaande test die TTAP (TEACCH Transition Assessment Profile) heet. Die directe observatietest wordt afgenomen bij de leerling. Ouders, enkele docenten en stagebegeleiders vullen een lijst in met vragen over werkvaardigheden en werkgedrag in de eigen situatie. Ook aan de leerlingen worden nog vragen gesteld, bijvoorbeeld over wat zij zelf denken nodig te hebben om hun traject succesvol te laten verlopen. Het doel van het onderzoek is zo goed mogelijk in beeld te krijgen wat een leerling met ASS nodig heeft om te kunnen functioneren hier op school en daar de studieloopbaanbegeleiding en het vervolgadvis op af te stemmen.

Het spreekt vanzelf dat alle gegevens in het onderzoek geanonimiseerd worden en vertrouwelijk worden behandeld en dat u te allen tijde recht heeft op inzage in het onderzoek.

In deze brief vraag ik uw/je toestemming voor deelname aan dit onderzoek.
Zou u aub willen tekenen aan de achterzijde van deze brief.

Voor vragen kunt u altijd bij me terecht op rwouters@roctilburg.nl of u kunt me bellen op 013-5397930 / 06 -30875022.

Met vriendelijke groet,

Roos Wouters

Studieloopbaanbegeleider / docent ROC Tilburg

Bij deze verklaar ik akkoord te gaan met deelname van mijn zoon/dochter aan het eerder genoemde onderzoek:

Handtekening ouder(s):

Naam in letters:

Plaats en datum:

Bij deze verklaar ik akkoord te gaan met deelname aan het eerder genoemde onderzoek:

Handtekening leerling:

Naam in letters:

Plaats en datum:

Bijlage 4 Toolkit

Lijst benodigheden toolkit directe observatie

MATERIALELIJST die nodig is voor het samenstellen van de testkits

Uitt: TEACCH Transition Assessment Profile (Mesibov, Thomas, Chapman, Schopler, 2006)
Nederlandse editie verzorgd door Wendy Lampen & Jan Schrurs (2010)

5 afdichtringen
 5 bouten
 5 standaard moeren
 5 groene knopen
 een sorteerbak
 5 vleugelmoeren
 5 boterhamzakjes
 lege plastic doos om de afgewerkte zakjes in te stoppen
 5 kaarten met silhouetten van de verschillende te volgen patronen
 6 groene kaarten
 6 blauwe kaarten
 6 gele kaarten
 6 rode kaarten
 4 bakjes om de kaarten in te sorteren
 8 A4 bladen met een nummer 1 in de rechter bovenhoek
 8 A4 bladen met een nummer 2 in de rechter bovenhoek
 8 A4 bladen met een nummer 3 in de rechter bovenhoek
 8 grote paperclips
 20 pillenpotjes
 20 dekseltjes voor op de potjes (geen schroefdeksels)
 20 kleine plastic fiches die in de pillenpotjes passen
 1 lege doos
 6 reisformaat zeepjes (=6 witte luciferdoosjes)
 6 flesjes shampoo
 6 lotions
 6 tandenborstels (=6 lampjes)
 6 tubes tandpasta
 6 doosjes talkpoeder (=6 pakjes : Sense)
 bakje voor elk voorwerp
 zakjes met knijpsluiting
 een set met foto-instructie kaarten
 een foto (van het samengesteld product)
 2 sets met woordkaarten :
 Set 1: boek, goed, heet, schoen, appel
 Set 2: winkel, school, saai, schroef, sterk
 1 liniaal van 30 cm
 1 potlood (1 standaard formaat -ca 19cm met gom)
 1 blanco steekkaartje (7 x 12 cm, 1 lange zijde gemarkeerd)
 1 metaal stokje (10 cm)
 1 blanco steekkaartje (10 x 15 cm, 1 korte zijde gemarkeerd)
 1 kleiner potlood (ong. 12 cm)
 1 metalen staafje van 19 cm
 3 gemarkeerde sorteerbakken (19 cm, 12 cm, 10 cm)

Kaartenbak

10 tabbladen elk voorzien van een getal bestaande uit 5 cijfers

2 x 20 steekkaartjes met getallen bestaande uit 5 cijfers (lettergrootte 36 punten)

1 maatbeker (500 ml met blauwe label)

1 maatbeker (150 ml met groene label)

maatlepels (1 eetlepel met gele label, $\frac{1}{2}$ eetlepel met rode label)

containers (voorzien van een etiket) met rijst, linzen, zout en peper

een grote bak voor de gemengde ingrediënten

1 lijst met geschreven instructies voor het mengen van de ingrediënten

3 potloden

3 tot 5 bladen papier

Foto's bij Directe observatie schaal werkvaardigheden opdracht 3





Foto bij Directe observatieschaal werkvaardigheden opdracht 6



Instructieformulier bij Directe observatieschaal opdracht 11

Metten

Stap 1: Meet in de grote maatbeker 100 gram meel af.

Stap 2: Doe het meel in de bak.

Stap 3: Meet in de kleine maatbeker 50 gram suiker af.

Stap 4: Doe de suiker in de bak.

Stap 5: Meet een eetlepel zout af.

Stap 6: Doe het zout in de kleine maatbeker.

Stap 7: Meet een theelepel suiker af.

Stap 8: Doe de suiker in de bak.

Stap 9: wijs aan op de grote maatbeker: halve liter

Stap 10: wijs aan op de kleine maatbeker: halve deciliter

Bijlage 5 Ingevulde TTAP formele deel

Leerling Y

TTAP scoreformulier – thuisschaal

Naam: 

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
73. gebruikt eenvoudige (keuken)gereedschappen		X		
74. sorteert alledaagse items (bijv. in kast of bestekla)		X		
75. vegen en stofzuigen		X		
76. schoonmaken			X	
77. wassen en drogen Kleding			X	
78. afwassen / of vaatwasser inruimen		X		
79. keukenapparatuur gebruiken			X	
80. handdoeken / kleding opvouwen		X		
81. bed opmaken	X			
82. opruimen vaat of vaatwasser leegruimen		X		
83. tafel dekken	X			
84. opruimen na maaltijd of na koken	X			

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
85. werkt zelfstandig		X		
86. vraagt om hulp als het nodig is		X		
87. accepteert leiding / contact supervisor	X			
88. respecteert regels en richtlijnen	X			
89. leert nieuwe taken na 1 of 2x uitleg	X			
90. 2 instructies met tussentijd*			X	
91. verdraagt onderbreking tijdens werk			X	
92. kan zich aanpassen bij verandering van routine			X	
93. onderhoudt werkplek en gereedschap		X		
94. mobiel tijdens taak			X	
95. samenwerking	X			
96. afgeleid door computer, tv of andere zaken			X	

- *Herinnert en reageert op instructies met tussentijd van 10 minuten of meer, bijvoorbeeld: "nadat jij je kamer hebt opgeruimd, moet je de vuilnisbak buiten zetten."



TTAP scoreformulier – school/werk/stageschaal

Naam:

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
145. objecten sorteren		X		
146. iets monteren met of zonder tekening		X		
147. archiveren /systematisch opbergen		X		
148. gebruik maken van eenvoudige machines en gereedschappen	X			
149. onderscheiden verschillende groottes		X		
150. meten en wegen		X		N.V.T
151. iets verpakken / inpakken of opbergen		X		N.V.T
152. schoonhouden eigen Werkplek		X		
153. vullen *		X		N.V.T
154. kan met behulp van een lijst spullen bij elkaar zoeken		X		
155. gebruikt apparatuur volgens instructie	X			
156. tillen / verplaatsen	X			

**Bijvoorbeeld het vullen van een suikerpot, een zoutvaatje, een glas, papier in een kopieermachine, papieren in een map, nietjes in een nietmachine, etc.*

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
157. werken op tijd / met klok		X		N.V.T
158. werktempo (constant en regelmatig)	X			
159. fouten maken	0-10% X	11-50%	>50%	
160. controle preoccupaties* tijdens werkzaamheden		X		
161. respect voor eigendommen regels en richtlijnen	X			
162. samenwerken	X			
163. correcte relatie met leidinggevende	X			
164. organiseren van werk-materialen		X		
165. maakt zelfstandig overgangen tussen taken ("ziet werk")			X	
166. adequaat gedrag tussen wisseling van taken		X		
167. corrigeert fouten na instructie zonder teken van ergernis			X	
168. aanpassen aan (aangekondigde) verandering van routine			X	

*Preoccupatie: van iets vervuld zijn. Preoccuperen is een basaal kenmerk van de autistische stoornis. Eén van de criteria voor de autistische stoornis en voor de stoornis van Asperger is de beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteit.

TTAP scoreformulier – school/werk/stageschaal

Naam: 

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
145. objecten sorteren		X		
146. iets monteren met of zonder tekening			X	
147. archiveren /systematisch opbergen			X	
148. gebruik maken van eenvoudige machines en gereedschappen		X		
149. onderscheiden verschillende groottes			X	
150. meten en wegen			X	
151. iets verpakken / inpakken of opbergen		X		
152. schoonhouden eigen Werkplek			X	
153. vullen *		X		
154. kan met behulp van een lijst spullen bij elkaar zoeken			X	
155. gebruikt apparatuur volgens instructie		X		
156. tillen / verplaatsen		X		

*Bijvoorbeeld het vullen van een suikerpot, een zoutvaatje, een glas, papier in een kopieermachine, papieren in een map, nietjes in een nietmachine, etc.

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
157. werken op tijd / met klok		X		
158. werktempo (constant en regelmatig)				
159. fouten maken	0-10%	11-50% X	>50% 	
160. controle preoccupaties* tijdens werkzaamheden		X		
161. respect voor eigendommen regels en richtlijnen	X			
162. samenwerken		X		
163. correcte relatie met leidinggevende		X		
164. organiseren van werk-materialen		X		
165. maakt zelfstandig overgangen tussen taken ("ziet werk")				
166. adequaat gedrag tussen wisseling van taken		X		
167. corrigeert fouten na instructie zonder teken van ergernis		X		Hy geeft geen reactie
168. aanpassen aan (aangekondigde) verandering van routine				

*Preoccupatie: van iets vervuld zijn. Preoccuperen is een basaal kenmerk van de autistische stoornis. Eén van de criteria voor de autistische stoornis en voor de stoornis van Asperger is de beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteit.

8

3

TTAP scoreformulier – directe observatieschaal

Naam: R.

Datum: 06.03.13

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
1. sorteren	X			goed snel
2. sorteerfouten corrigeren	X			
3. passen op voorbeelden Condr.		X		zakje scheuren moeilijk / soms 2 bout vallen
4. matchen en sorteren kleur	X			merkt op als kleuren samen zitten propers!.
5. sorteren en vergelijken	X			ziet dat er veel bij elkaar zitten.
6. gebruikt één- één relatie 3- stappentaak	X			2 instructies in 1 vraag: doe hand ik over.
7. samenstellen Reisetui	X	→ 1 fout (dubbel)		
8. eenvoudig en complex alfa- betiseren				heel snel prima.
9. meten met liniaal	X			heel snel.
10. sorteren op nummer	X			
11. meten met maatbekers en lepels		X		
12. typen	X			

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
13. montage		X		<i>vindt papier dun. geen nagels.</i>
14. werkt zonder onderbreking	X			
15. afgeleid door omgevingsgeluiden	X			
16. werkt zonder toezicht			X	
17. productiviteit			X	
18. werkt netjes en systematisch		X		
19. reactie op de omgeving		X		<i>heek oven op, wakte door</i>
20. reactie op overgangen	X			
21. vraagt hulp indien nodig	X			
22. reactie op correcties	X			
23. verdraagt onderbrekingen	X			
24. uithoudings-Vermogen		X		

Leerling X

TTAP scoreformulier – directe observatieschaal

Naam:

Datum: 11.03.13

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
1. sorteren	X			ziet ook fast
2. sorteerfouten corrigeren	X			
3. passen op voorbeelden	X			
4. matchen en sorteren kleur	X			heel vlot/snel handig met paperclip.
5. sorteren en vergelijken	X			- -
6. gebruikt één- één relatie 3- stappentaak	X			instructie één voor één geven
7. samenstellen Reisetui	X			telt.
8. eenvoudig en complex alfa- betiseren	X			Complexe duurde wat langer.
9. meten met liniaal	X			8 controleert eigen werk.
10. sorteren op nummer	X			snel
11. meten met maatbekers en lepels	X			snel
12. typen of schrijven	X			

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
13. montage	X			voorspelde de opdracht → "kleuter"
14. werkt zonder onderbreking	X			
15. afgeleid door omgevingsgeluiden	X			
16. werkt zonder toezicht		X		
17. productiviteit	X			
18. werkt netjes en systematisch	X			
19. reactie op de omgeving		X		
20. reactie op overgangen	X			
21. vraagt hulp indien nodig		X		
22. reactie op correcties	X			
23. verdraagt onderbrekingen	X			
24. uithoudingsvermogen	X			

TTAP scoreformulier – thuisschaal

Naam:

Datum: 17/3/2013

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
73. gebruikt eenvoudige (keuken)gereedschappen	X			
74. sorteert alledaagse items (bijv. in kast of bestekla)	X			
75. vegen en stofzuigen	X			
76. schoonmaken	X			
77. wassen en drogen Kleding		x		wassengaat goed, vergeet dan die was snel optehangen (soms)
78. afwassen / of vaatwasser inruimen	X			
79. keukenapparatuur gebruiken	X			
80. handdoeken / kleding opvouwen	X			
81. bed opmaken	X			
82. opruimen vaat of vaatwasser leegruimen	X			
83. tafel dekken	X			
84. opruimen na maaltijd of na koken	X			

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
85. werkt zelfstandig		x		met wat aansturing
86. vraagt om hulp als het nodig is		x		in de gaten houden...
87. accepteert leiding / contact supervisor	x			
88. respecteert regels en richtlijnen	x			duidelijk zijn is erg belangrijk
89. leert nieuwe taken na 1 of 2x uitleg	x			
90. 2 instructies met tussentijd*	x			weer duidelijke uitleg geven.
91. verdraagt onderbreking tijdens werk		x →		geen afleidingen liefst.
92. kan zich aanpassen bij verandering van routine		x →		daarna weer even tijd nodig om opnieuw te beginnen.
93. onderhoudt werkplek en gereedschap		x		
94. mobiel tijdens taak		x		
95. samenwerking		x		
96. afgeleid door computer, tv of andere zaken		x →		beter geen afleidingen

*Herinnert en reageert op instructies met tussentijd van 10 minuten of meer, bijvoorbeeld: "nadat jij je kamer hebt opgeruimd, moet je de vuilnisbak buiten zetten."

2019

TTAP scoreformulier – school/werk/stageschaal

Naam:

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
145. objecten sorteren	X			
146. iets monteren met of zonder tekening		X		
147. archiveren /systematisch opbergen	X			
148. gebruik maken van eenvoudige machines en gereedschappen	X			
149. onderscheiden verschillende groottes	X			
150. meten en wegen		X		
151. iets verpakken / inpakken of opbergen		X		
152. schoonhouden eigen Werkplek	X			
153. vullen *	X			
154. kan met behulp van een lijst spullen bij elkaar zoeken	X			
155. gebruikt apparatuur volgens instructie		X		
156. tillen / verplaatsen	X			

*Bijvoorbeeld het vullen van een suikerpot, een zoutvaatje, een glas, papier in een kopieermachine, papieren in een map, nietjes in een nietmachine, etc.

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
157. werken op tijd / met klok		X		
158. werktempo (constant en regelmatig)		X		
159. fouten maken	0-10%	11-50% X	>50%	
160. controle preoccupaties* tijdens werkzaamheden		X		
161. respect voor eigendommen regels en richtlijnen	X			
162. samenwerken		X		
163. correcte relatie met leidinggevende	X			
164. organiseren van werkmaterialen		← X		
165. maakt zelfstandig overgangen tussen taken ("ziet werk")		X		
166. adequaat gedrag tussen wisseling van taken		X		
167. corrigeert fouten na instructie zonder teken van ergernis		X		
168. aanpassen aan (aangekondigde) verandering van routine		X		

*Preoccupatie: van iets vervuld zijn. Preoccuperen is een basaal kenmerk van de autistische stoornis. Eén van de criteria voor de autistische stoornis en voor de stoornis van Asperger is de beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteit.

TTAP scoreformulier – school/werk/stageschaal

Naam:

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
145. objecten sorteren	X			
146. iets monteren met of zonder tekening		X →		
147. archiveren /systematisch opbergen	X			
148. gebruik maken van eenvoudige machines en gereedschappen	X			
149. onderscheiden verschillende groottes	X			
150. meten en wegen	X			
151. iets verpakken / inpakken of opbergen	X			
152. schoonhouden eigen Werkplek	X			
153. vullen *	X			
154. kan met behulp van een lijst spullen bij elkaar zoeken		X →		
155. gebruikt apparatuur volgens instructie	X			
156. tillen / verplaatsen		X		

*Bijvoorbeeld het vullen van een suikerpot, een zoutvaatje, een glas, papier in een kopieermachine, papieren in een map, nietjes in een nietmachine, etc.

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
157. werken op tijd / met klok	X			
158. werktempo (constant en regelmatig)	↔X			
159. fouten maken	0-10% 5%	11-50%	>50%	
160. controle preoccupaties* tijdens werkzaamheden		X		
161. respect voor eigendommen regels en richtlijnen	X			
162. samenwerken	X			
163. correcte relatie met leidinggevende	X			
164. organiseren van werk-materialen	X			
165. maakt zelfstandig overgangen tussen taken ("ziet werk")		X		
166. adequaat gedrag tussen wisseling van taken	↔X			
167. corrigeert fouten na instructie zonder teken van ergernis	X			
168. aanpassen aan (aangekondigde) verandering van routine		X		

*Preoccupatie: van iets vervuld zijn. Preoccuperen is een basaal kenmerk van de autistische stoornis. Eén van de criteria voor de autistische stoornis en voor de stoornis van Asperger is de beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteit.

Bijlage 6 Originele oningevulde TTAP-formulieren

TTAP scoreformulier – directe observatieschaal

Naam:

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
1.sorteren				
2. sorteerfouten corrigeren				
3. passen op voorbeelden				
4. matchen en sorteren kleur				
5. sorteren en vergelijken				
6. gebruikt één- één relatie 3- stappentaak				
7. samenstellen Reisetui				
8. eenvoudig en complex alfa- betiseren				
9. meten met liniaal				
10. sorteren op nummer				
11. meten met maatbekers en lepels				
12. typen of schrijven				

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
13. montage				
14. werkt zonder onderbreking				
15. afgeleid door omgevingsgeluiden				
16. werkt zonder toezicht				
17. productiviteit				
18. werkt netjes en systematisch				
19. reactie op de omgeving				
20. reactie op overgangen				
21. vraagt hulp indien nodig				
22. reactie op correcties				
23. verdraagt onderbrekingen				
24. uithoudings-Vermogen				

TTAP scoreformulier – thuisschaal

Naam:

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
73. gebruikt eenvoudige (keuken)gereedschappen				
74. sorteert alledaagse Items (bijv. in kast of bestekla)				
75. vegen en stofzuigen				
76. schoonmaken				
77. wassen en drogen Kleding				
78. afwassen / of vaatwasser inruimen				
79. keukenapparatuur gebruiken				
80. handdoeken / kleding opvouwen				
81. bed opmaken				
82. opruimen vaat of vaatwasser leegruimen				
83. tafel dekken				
84. opruimen na maaltijd of na koken				

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
85. werkt zelfstandig				
86. vraagt om hulp als het nodig is				
87. accepteert leiding / contact supervisor				
88. respecteert regels en richtlijnen				
89. leert nieuwe taken na 1 of 2x uitleg				
90. 2 instructies met tussentijd*				
91. verdraagt onderbreking tijdens werk				
92. kan zich aanpassen bij verandering van routine				
93. onderhoudt werkplek en gereedschap				
94. mobiel tijdens taak				
95. samenwerking				
96. afgeleid door computer, tv of andere zaken				

**Herinnert en reageert op instructies met tussentijd van 10 minuten of meer, bijvoorbeeld: "nadat jij je kamer hebt opgeruimd, moet je de vuilnisbak buiten zetten."*

TTAP scoreformulier – school/werk/stageschaal

Naam:

Datum:

Werkvaardigheden	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
145. objecten sorteren				
146. iets monteren met of zonder tekening				
147. archiveren /systematisch opbergen				
148. gebruik maken van eenvoudige machines en gereedschappen				
149. onderscheiden verschillende groottes				
150. meten en wegen				
151. iets verpakken / inpakken of opbergen				
152. schoonhouden eigen Werkplek				
153. vullen *				
154. kan met behulp van een lijst spullen bij elkaar zoeken				
155. gebruikt apparatuur volgens instructie				
156. tillen / verplaatsen				

**Bijvoorbeeld het vullen van een suikerpot, een zoutvaatje, een glas, papier in een kopieermachine, papieren in een map, nietjes in een nietmachine, etc.*

Werkgedrag	Geslaagd	In ontwikkeling	Mislukt	Aantekeningen
157. werken op tijd / met klok				
158. werktempo (constant en regelmatig)				
159. fouten maken	0-10%	11-50%	>50%	
160. controle preoccupaties* tijdens werkzaamheden				
161. respect voor eigendommen regels en richtlijnen				
162. samenwerken				
163. correcte relatie met leidinggevende				
164. organiseren van werk-materialen				
165. maakt zelfstandig overgangen tussen taken ("ziet werk")				
166. adequaat gedrag tussen wisseling van taken				
167. corrigeert fouten na instructie zonder teken van ergernis				
168. aanpassen aan (aangekondigde) verandering van routine				

**Preoccupatie: van iets vervuld zijn. Preoccuperen is een basaal kenmerk van de autistische stoornis. Eén van de criteria voor de autistische stoornis en voor de stoornis van Asperger is de beperkte, zich herhalende stereotiepe patronen van gedrag, belangstelling en activiteit.*