

2016

Autisme spectrum stoornissen

CHN Hogeschool Leeuwarden

Geeske Bouma

256978

4.4

geeske.bouma@student.stenden.nl



Inhoudsopgave

Inleiding	3
Probleemanalyse	5
Overzicht literatuur-verkenning	5
Praktijkprobleem	6
Relevantie van het onderzoek	7
Theoretisch kader	8
Theorieën over ASS	12
De theory of mind, Centrale coherentie en de Executieve functies	12
Het ESB-Brein en het sociogram	14
Het ESB-Brein	14
Het socioschema	14
Autisme in de klas	17
Communiceren	17
Didactische aanpak	20
Samenhang duidelijk maken	20
Instructie	20
Didactische aanwijzingen	21
Verwerking van opdrachten	21
De leeromgeving	22
Probleemstelling	24
Het onderzoeksdoel	24
De onderzoeksvraag	24
De onderzoeksaanpak	25
Resultaten	27
De resultaten van de enquête	27
Conclusie, aanbevelingen en discussie	39
Conclusie	42
Reikwijdte van het onderzoek	44
Aanbevelingen	44
Discussie	45
Samenvatting	46
bronnenlijst	47

Inleiding

Mijn naam is Geeske Bouma, vierde jaars PABO student aan Stenden Hogeschool Leeuwarden. Mijn afstudeerfase zal plaats vinden op de basisschool X. Hier start ik mijn eindonderzoek. Hieronder beschrijf ik het onderwerp van dit onderzoek, de aanleiding en mijn persoonlijke motivatie.

Onderwerp

Het onderwerp van mijn onderzoek is de autismespectrumstoornis (ASS). Dit onderwerp sluit perfect aan op mijn minor passend onderwijs. Hierbij heb ik het één en ander al gehoord, gezien en gelezen over ASS. Het onderzoek richt zich op de kennis en vaardigheden die een leerkracht in huis moet hebben om te voldoen aan de onderwijsbehoeften van een kind met ASS.

De aanleiding

De basisschool X gaf aan dat het team graag meer kennis in huis wil hebben met betrekking tot kinderen met ASS. Vroeger gingen kinderen met ASS naar het speciaal onderwijs. Tegenwoordig met de nieuwe wet-en regelgeving over passend onderwijs kan dit niet meer. De directeur en de intern begeleider gaven aan dat de school behoefte heeft aan handvatten over hoe je omgaat met leerlingen met autisme in de klas. In de vorige module heb ik gekozen voor de minor passend onderwijs en dit onderwerp sluit hier goed bij aan. Het lijkt mij een leerzaam onderwerp waar ik later zelf in de praktijk ook wat aan heb. De resultaten van het onderzoek zullen de leerkrachten van Rkbs Basisschool X helpen om zicht te krijgen op het omgaan met ASS kinderen.

Context

Het onderzoek speelt zich af op de basisschool X. De school telt 168 kinderen. De school heeft te maken met een aantal kinderen waarbij verschillende vormen van ASS is geconstateerd en kinderen met kenmerken van verschillende vormen van ASS.

Onderzoeksorganisatie

Het praktijkprobleem komt vanuit de intern begeleider en de directeur. De samenwerking is met de directeur, intern begeleider en de leerkrachten basisschool X. Het onderzoek vindt onder de leerkrachten plaats door middel van een enquête. Met de gegevens uit de enquête kan worden gezien welke kennis er bij het team aanwezig is en wat nog ontbreekt. Het onderzoek wordt door mij alleen uitgevoerd, maar de bovengenoemde personen zullen een waardevolle bijdrage leveren aan de resultaten. De onderzoeksactiviteiten zullen op de basisschool uitgevoerd worden.

Aansluiting van het onderzoek in de school

Het onderzoek sluit aan bij de nieuwe wet: Passend onderwijs. De intern begeleider en de directeur geven aan dat de school meer behoefte heeft aan kennis en vaardigheden wat betreft de omgang van leerlingen met ASS.

Persoonlijke motivatie

Kinderen met speciale behoeften hebben mij altijd al aangesproken en over het algemeen kan ik goed met deze kinderen over weg. Over ASS heb ik het één en ander gehoord, gezien en gelezen, maar verder heb ik me er niet in verdiept. Ik ben nieuwsgierig naar wat de experts zeggen over het onderwerp, welke verschillende onderzoeken er zijn wat de nieuwste theorieën erover te zeggen hebben. Over het onderwerp is al veel geschreven, maar er verschijnen nog steeds nieuwe publicaties. Na dit onderzoek weet ik welke kennis en vaardigheden er nodig zijn en of ik ook zelf voldoende kennis en vaardigheden heb op dit gebied. Ik zal zelf profijt hebben van de resultaten van dit onderzoek.

Probleemanalyse

In de probleemanalyse staat een overzicht van de literatuurverkenning. Hierin staan belangrijke kernwoorden die voor dit onderzoek relevant zijn. Vervolgens wordt het praktijkprobleem beschreven en de relevantie van het onderzoek.

Overzicht literatuur-verkenning.

Een aantal kernwoorden, die steeds in de literatuur terug komen, heb ik in onderstaand model gezet. De bronnen die erbij staan gebruik ik om het theoretisch kader te beschrijven.

Kernbegrip	Deelaspect	Bronnen	Toelichting
Autisme-Spectrum-stoornis	Wat is Autismespectrumstoornis?	Delfos (2010) <i>Een vreemde wereld</i> . Amsterdam: SWP. P. 91-112	In dit boek wordt uitgelegd wat ASS is.
	Verschillende vormen Autismespectrumstoornis.	Van Lieshout (2009) <i>Pedagogische adviezen voor speciale kinderen</i> . Bon Stafleu van Loghum: Houten	In dit boek wordt uitgelegd wat ASS is en welke verschillende 'vormen' er zijn.
Executieve functies	Wat zijn executieve functies?	Gedragsproblemenindeklas.nl	Op deze site staat wat executieve functies zijn.
		Delfos (2010) <i>Een vreemde wereld</i> . Amsterdam: SWP. P. 122-124	
Beperkte TOM	Wat is TOM? Theory of mind.	Delfos (2010) <i>Een vreemde wereld</i> . Amsterdam: SWP. P. 118-120	Gevoelens van anderen.
Centrale Coherentie	Oog voor details.	Delfos (2010) <i>Een vreemde wereld</i> . Amsterdam: SWP. P. 120-122	
Socioschema	Wat wordt er bedoeld met socioschema? Hoe werkt het socioschema?	Delfos (2010) <i>Een vreemde wereld</i> . Amsterdam: SWP. En Delfos, M. <i>Het socioschema als verklaringsmodel</i> (2002, April).	Hierin staan wat de theorie van het socioschema is. Hoe het werkt en dat dit meer overkoepelend is dan de bovenstaande theorieën.

Praktijkprobleem

Het praktijkprobleem van de basisschool zal in dit hoofdstuk beschreven worden aan de hand van de '5xW+H methode'. Er wordt beschreven **wat** het probleem is, **wie** er met het probleem te maken heeft, **waar** en **wanneer** het probleem optreedt, **waarom** het een probleem is en **hoe** het probleem is ontstaan. Vervolgens wordt er gekeken naar de bronnen die gebruikt worden voor het onderzoek en tot slot de relevantie van het onderzoek.

De leerkrachten van basisschool X hebben kinderen op school die kenmerken vertonen van de autistisch spectrumstoornis of de diagnose autistisch spectrum stoornis hebben gekregen. De leerkrachten geven aan het moeilijk te vinden om deze kinderen met ASS te begeleiden. *Personen met autisme vertonen stoornissen in de sociale omgang, in de communicatie en de verbeelding.* (Vermeulen, 2003, p. 17) Het is logisch dat deze kinderen vragen om een andere aanpak. De kinderen met ASS hebben moeite met een sociale context. Wanneer het kind met ASS de school binnen treedt heeft hij direct te maken met andere mensen.

Een kind met ASS is niet alleen met zijn probleem. Iedereen die met het kind te maken heeft, zal hier rekening mee moeten houden. In de praktijk zijn dat de directeur, intern begeleider, de leerkrachten op school en de kinderen in de klas. Delfos & Gottmer (2006) omschrijven het algemene beeld van een autist als volgt: *De kern van het verhaal is sociale interactie. Mensen met autisme hebben als kernprobleem moeite met het inschatten van sociale interactie en daarmee samenhangend, problemen in de communicatie en (een gebrek aan) verbeelding op specifieke gebieden (p.15).* De school is een sociale context. Er kunnen problemen kunnen ontstaan, omdat wat voor andere kinderen als 'normaal' wordt beschouwd, voor kinderen met ASS heel moeilijk is.

Er zijn verschillende theorieën over autisme. De drie belangrijkste theorieën worden hieronder kort beschreven en in het theoretisch kader wordt er uitgebreid op in gegaan.

Een kind met ASS heeft een probleem omdat hij zich niet kan verplaatsen in een ander omdat hij een tekort aan empathisch vermogen heeft. Delfos omschrijft het als volgt: *'Mensen met een stoornis binnen het autismespectrum hebben de grootste moeite zich voor te stellen wat er in een ander omgaat'.* (Delfos M. , 2010, p. 114) Dit heeft te maken met de Theory Of Mind (TOM). Dit is één van de drie belangrijke psychologische theorieën op het gebied van autisme.

Het probleem doet zich voor op het moment dat het kind de school binnen stapt en er iets veranderd is. Op die momenten kan het een probleem worden voor de leerkracht, kind en de klasgenoten. Baltussen, Clijsen en Leenders omschrijven het als volgt: *"Veel ouders en leerkrachten geven aan dat zolang alles maar hetzelfde blijft en steeds dezelfde routines gevolgd worden, het allemaal goed gaat."* (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003, p. 9) De stoornis zorgt ervoor dat de kinderen moeite hebben met het verwerven van formatie. Het kind vindt het moeilijk om de hoofd- en bijzaken te onderscheiden. Dit sluit onder andere aan bij de tweede belangrijke theorie: de Centrale Coherentie theorie (CC) (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003).

Hoe ouder het kind wordt, hoe meer er verwacht wordt. Het kind zal zelf soms problemen moeten oplossen. Hierbij hebben de kinderen vaak moeite met het plannen, organiseren, volgen en bijsturen van hun gedrag. Dit heeft te maken met de derde theorie: executieve functies (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003) .

Vanaf 1 augustus 2014 is de zorgplicht: 'Passend onderwijs' erbij gekomen. Dit betekent dat elke school aan ieder kind een plekje moet geven. Hierdoor komen er meer kinderen met speciale behoeftes, die anders naar het speciaal onderwijs zouden gaan, in het reguliere basisonderwijs terecht. Op deze manier wordt er meer kennis van de school gevraagd, maar als deze kennis niet aanwezig of bijna niet aanwezig is, kan het voor problemen zorgen.

Relevantie van het onderzoek

De directeur en de intern begeleider gaven aan dat de school af en toe handelingsverlegen te zijn wat betreft gedragsproblemen en beschikken niet altijd over de nodige kennis om daar mee om te gaan.

In dit onderzoek wil ik onderzoeken welke kennis en vaardigheden je nodig hebt om een kind met de stoornis binnen het autisme spectrum te kunnen begeleiden. Het is belangrijk dat de leerkracht informatie heeft over ASS zodat hij/zij zich beter kan verplaatsen in de problematiek. Vervolgens kan de leerkracht het kind beter begrijpen en het onderwijs afstemmen op de behoeften van de leerling. Dit zorgt ervoor dat er problemen worden voorkomen en dat er niet een ergere gedragsproblematiek bij komt. Kees van Overveld (2012) noemt in zijn boek groepsplangedrag: 'alles wat je aandacht geeft groeit'. Hij bedoelt hiermee te zeggen dat wanneer je iets kan voorkomen je dit beter kunt doen, waardoor je negatieve aandacht kunt vermijden.

Theoretisch kader

In het theoretisch kader wordt het praktijkprobleem theoretisch uitgediept. Er wordt gekeken naar de betekenis van het woord autismespectrumstoornissen welke verschillende stoornissen er zijn binnen het autismespectrum. Van belang daarbij de volgende drie theorieën: de theory of mind, de centrale coherentie en de executieve functies. In het theoretisch kader wordt gesproken over het kind met autisme. De literatuur die gebruikt is, is zo recent mogelijk. Bekende en minder bekende deskundigen zullen in het theoretisch kader naar voren komen.

Inleiding

Delfos & Gottmer (2006) noemen autisme universeel en tijdloos verschijnsel, herkenbaar vanuit een vast patroon van gedragingen in verschillende landen en culturen. Autisme is geen ziekte, maar een stoornis. Autismespectrumstoornissen worden in verschillende vormen en gradaties ingedeeld. Door die verschillende gradaties zal niet ieder mens autisme als een stoornis ervaren.

Autismespectrumstoornissen

De oorzaken van autisme zijn organisch. Autisme is dus een biologische fout. Er is geen medicatie voor. Autisme heeft niet alleen een genetische oorzaak, maar het kan ook worden veroorzaakt door rodehondinfectie tijdens de groei in de baarmoeder en door sommige hersenaandoeningen. (Delfos M. , Een vreemde wereld, 2010)

Om grip te krijgen op wat autismespectrumstoornissen zijn, heb ik verschillende bronnen geraadpleegd.

'Personen met autisme vertonen stoornissen in de sociale omgang, in de communicatie en de verbeelding' (Vermeulen, 2003).

Delfos (2010) beschrijft het kernbegrip autistische stoornissen als volgt: *'het moeite hebben met het inschatten en begrijpen van sociale interactie.'*

Wing (2000) heeft onderzoek gedaan naar grote groepen kinderen met autisme. Hij komt daarbij op de volgende triade: Er is een kwalitatieve tekortkoming in sociale interactie, communicatie en de verbeelding. (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003).

Aan de hand van de bovenstaande bronnen wordt de definitie autisme/autismespectrumstoornissen in dit onderzoek als volgt omschreven: autisme is een stoornis in de sociale interactie, communicatie en verbeelding.

beperking in de Sociale omgang

Leerlingen met autisme kunnen zich moeilijk inleven in een ander, hebben moeite met contacten leggen en weten zich geen houding te geven in een relatie. Delfos (2002) geeft aan dat veel kinderen met autisme slechts gebrekkig onderscheid kunnen maken tussen het ik en de ander. Zij ontwikkelen onvoldoende het vermogen om zich in een ander in te kunnen leven. (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003)

De leerlingen kunnen zich moeilijk tot niet verplaatsen in de gevoelens van een ander. Er ontbreekt empathisch vermogen. Empathie betekent dat je je kan verplaatsen in een ander en de gevoelens van die ander kunt voorstellen. (Delfos M. , Een vreemde wereld, 2010)

Vermeulen (2003) onderscheidt vier types in de sociale interactie (Wing & Gould 1979).

1. Het afzijdige of inalerte type
2. Het passieve type
3. Het actieve-maar-bizarre type
4. Het stijf-formalistische of hoogdravende type.

Leerlingen van het eerste type komen onverschillig over richting leeftijdsgenoten en vreemden. Zij zien andere mensen meer als een instrument dat meegesleept kan worden. Het lijkt of ze geen belangstelling hebben voor de ander. Vaak gaan deze leerlingen in op hun eigen interesses. De leerlingen leren naarmate ze opgroeien de aanwezigheid van anderen te accepteren, maar tonen weinig tot geen belangstelling.

Het passieve type zal zelf de interactie niet aan gaan, maar zij accepteren wel de toenadering van anderen. Wanneer zij mee worden gevraagd, gaan ze mee. Zelf zullen ze geen initiatief nemen. Hierdoor worden ze wel meegesleept door de ander. Soms kan het later problemen opleveren als de anderen meer van het kind verwachten.

Er zijn ook leerlingen met autisme die heel actief initiatief nemen om tot sociaal contact te komen, het actieve-maar-bizarre type. Zij komen vreemd over, omdat ze op een naïeve, vreemde, onaangepaste manier contact leggen. Vaak praten zij over hun eigen dingen en krijgen het moeilijk wanneer zij zich moeten verplaatsen in een ander. Deze groep leerlingen gaat wel met anderen een spel spelen, maar komen hier vaak als opdringerig of storend over. Soms wordt hen asociaal gedrag verweten.

Bij het stijf-formalistische of hoogdravende type zijn de sociale problemen (aan de buitenkant) subtiel. Deze leerlingen hebben vroeger problemen gehad en hebben zichzelf daarbij 'overlevingsmogelijkheden' aangeleerd. Zij leerden sociale regels uit het hoofd zodat ze zich later kunnen camoufleren. Dit type leerlingen is beleefd. Deze leerlingen hebben wel een gebrek aan empathie. De leerlingen zijn vaak beleefd en velen van hen zullen onder de diagnose syndroom van Asperger vallen.

Tot welke groep de leerlingen ook behoren, het is duidelijk dat de alle leerlingen met autisme moeite hebben met sociale details en inlevingsvermogen. Hierbij gaat het niet om een tekort aan vaardigheden of sociaal gedrag. De leerlingen hebben geen of een beperkte 'theory of mind' (TOM). (Vermeulen, 2003) De 'theory of mind' zal later in het verslag, onder het kopje 'de theorieën', toegelicht worden.

Beperking in de Communicatie

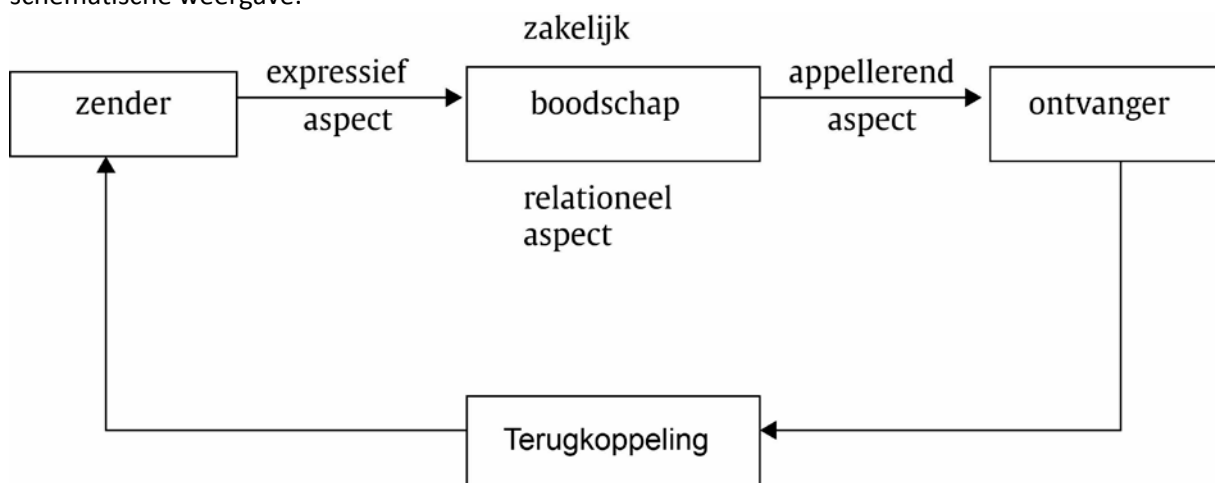
Leerlingen met autisme hebben over het algemeen moeite met communicatie en taal. Dit komt doordat taal een communicatiemiddel is (Paus, 2012).

Taal kun je verdelen in productieve en receptieve vaardigheden.

	Productief	Receptief
Mondeling	Spreken	Luisteren
Schriftelijk	Schrijven	Lezen

(Paus, 2012, p. 19)

Bij het onderdeel communicatie is er sprake van een zender, een boodschap en een ontvanger. De zender is degene die zich uit. De ontvanger is degene die de boodschap krijgt. Hieronder een schematische weergave.



Schulz von Thun, 2003 (Paus, 2012, p.21)

Taal en communicatie hangen nauw samen. Doordat Leerlingen met autisme moeite hebben om met anderen te communiceren is het voor hen lastiger om een relatie op te bouwen.

Baltussen, Clijsen & Leenders (2003) beschrijven dat er problemen kunnen optreden bij zowel de expressieve communicatie (het uiten) als in de receptieve communicatie (het begrijpen van de ander).

Leerlingen met autisme beginnen later te spreken. Hierdoor hebben ze weinig de rollen van zender en ontvanger 'geoefend'. Dit zorgt later voor problemen. Doordat zij zich moeilijk kunnen inleven in de gedachten en bedoeling van de ander, stemmen zij de communicatie weinig af op de ander. Vaak sturen zij de gesprekken naar hun eigen thema en herhalen ze het steeds weer.

In de receptieve communicatie begrijpen de leerlingen met autisme de boodschap vaak verkeerd. Dit komt doordat ze de context niet begrijpen en details en belangrijke zaken niet van elkaar kunnen onderscheiden. Samenhangende betekenissen, verbaal en non-verbaal uitwisselen, lukt dus moeizaam. Leerlingen met autisme hebben concreet, visueel materiaal nodig om de communicatie duidelijk te maken. Wanneer de objecten minder goed aanwezig zijn, vinden ze het moeilijk om de juiste boodschap over te brengen.

Grapjes, uitdrukkingen en gezegden worden spontaan niet correct begrepen en moeten daarom aangeleerd worden. In het algemeen kan gesteld worden dat leerlingen met autisme taal erg letterlijk opvatten. (Vermeulen, 2003, p. 21)

Grapjes, uitdrukkingen en gezegden kun je niet vast pakken of aanwijzen en dat is voor deze groep leerlingen lastig te begrijpen. Wanneer dit aangeleerd wordt, zullen de leerlingen dit beter gaan begrijpen.

Gesproken taal wordt vaak ondersteund met non-verbale communicatie zoals: gebaren, gezichtsuitdrukking, stemintonatie en lichaamshouding (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003). Hier heeft deze groep leerlingen grote moeite mee. Ze begrijpen dit doorgaans niet en wanneer zij dit zelf gebruiken, wijkt het van het normale patroon af.

Beperking in de verbeelding

Leerlingen met autisme ontwikkelen zich anders in fantasie of verbeeldend spel dan leerlingen zonder autisme. De leerlingen met autisme komen weinig tot niet toe aan (fantasie)spel. Symbolische spelen (het doen-alsof-spel) is vaak erg moeilijk. (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003)

Bij een aantal leerlingen met autisme lijkt het dat ze wel tot verbeeldend spel komen, maar vaak wordt dit letterlijk overgenomen van leeftijdsgenoten of van televisie. (Vermeulen, 2003)

Welke verschillende vormen zijn er binnen het Autismespectrumstoornissen (ASS)?

In dit onderzoek wordt uitgegaan van verschillende vormen binnen het spectrum van Autisme. De DSM-IV is een classificatiesysteem voor psychiatrische aandoeningen en vanuit de DSM-IV wordt er gekeken naar de verschillende vormen binnen het ASS.

De diagnose autisme is niet gemakkelijk vast te stellen. Aan de hand van de volgende classificatiesystemen zoals de DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) en ICD-10 (World Health Organization, 1992) kan er de diagnose autisme plaats vinden. De classificatiesystemen geven een aantal doorslaggevende kenmerken over autisme: er is sprake van kwalitatieve tekortkomingen in ten eerste het leggen en onderhouden van contacten, ten tweede de communicatie en ten derde het verbeeldend vermogen. Deze problemen zijn voor het derde levensjaar begonnen. (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003) Binnen de autismespectrumstoornissen vallen de verzameling stoornissen met de autistische kenmerken. Hieronder valt: autisme ook wel de kanner-vorm genoemd, HFA (High Functioning Autism), het syndroom van Rett, de desintegratieve stoornis, het syndroom van Asperger en PDD-nos (Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified) (Delfos M. , 2010).

In het reguliere onderwijs zijn er vooral kinderen met het syndroom van Asperger of met PDD-NOS. Zogenaamde 'kernautisten' kunnen in het reguliere onderwijs functioneren, maar dan zijn zij normaal begaafd, kunnen praten en zijn in staat tot een zekere sociale interactie (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003).

Het syndroom van Asperger en PDD-NOS wordt hieronder nader beschreven.

Syndroom van Asperger

Baltussen, Clijsen & Leenders (2003) beschrijven dat leerlingen met het syndroom van Asperger een normale begaafdheid hebben en waarbij de taal zich goed lijkt te ontwikkelen. Zij schrijven dat het taalgebruik van die leerlingen soms ouwelijk en formeel klinkt en dat door dit taalgebruik het begripsniveau vaak onderschat wordt. Deze groep heeft moeite om de informatie die zij ontvangen een juiste betekenis te geven. Zij hebben er baat bij om vooral verbaal auditieve ondersteuning te krijgen, want auditief zijn ze sterk. Met visuele ondersteuning kunnen zij minder.

Leerlingen met Asperger hebben moeite met sociale interactie, de motoriek is stijf en houterig en zij hebben beperkte interessegebieden en herhalingsgedrag.

PDD-NOS

Er zijn op basisscholen ook kinderen met de diagnose PDD-NOS: een pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anderszins omschreven (Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified). Het Latijnse woord 'pervasief' betekent: doordringen. Pervasieve stoornissen kunnen op verschillende ontwikkelingsgebieden doordringen. Dat kan zijn op het gebied van taalontwikkeling, motorische ontwikkeling, reageren op interne en externe prikkels, maar vooral op het vermogen zich op anderen te richten en het eigen gedrag in sociale situaties goed te besturen. Kinderen met PDD-NOS hebben wel behoefte aan contact, maar kunnen moeilijk sociale situaties inschatten. (onbekend, 2008)

Theorieën over ASS

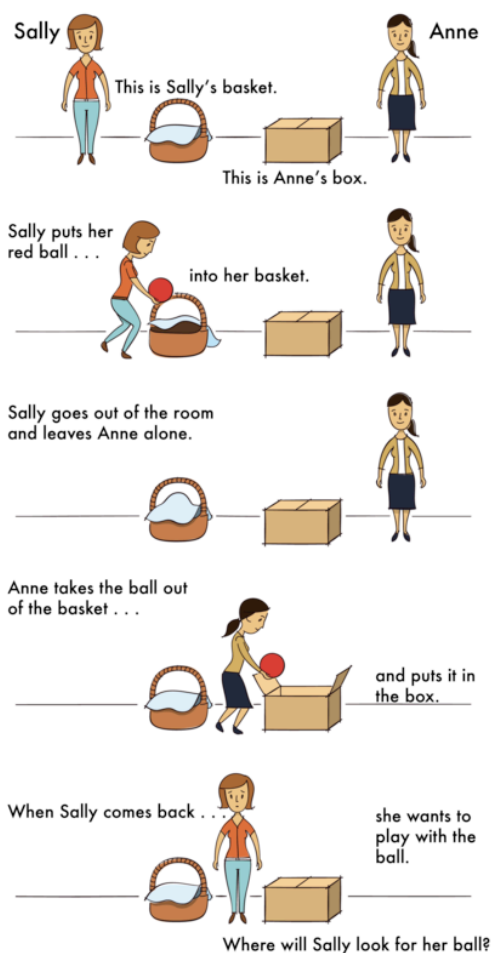
De theory of mind, Centrale coherentie en de Executieve functies

Verschillende theorieën proberen een verklaring te geven voor autisme. Het onderzoek naar autisme is nog steeds in volle gang. De volgende drie actuele theorieën zullen besproken worden: de theory of mind, de theorie van de centrale coherentie en de theorie van de executieve functies.

De theory of mind

In de normale ontwikkeling, ontwikkelt een kind vanaf vier jaar een 'Theory Of Mind' (TOM). De theorie gaat over het eigen denken en voelen, over het eigen denken en voelen van anderen, over hoe anderen zijn en wat de bedoelingen van een ander zijn (Delfos & Gottmer, Leven met Autisme, 2006). Dit betekent dat zij leren dat andere mensen in hun omgeving zelf denken en voelen. Later kunnen zij inspelen op de gevoelens van een ander. De TOM ontwikkelt zich op basis van empathie. Een kind met autisme heeft gebrek aan empathie. Hierdoor ontwikkelt de TOM niet en kan het kind zich moeilijk tot niet verplaatsen in een ander.

Er zijn verschillende tests ontwikkeld om de TOM te onderzoeken. Eén daarvan is de Sally-en-Anne test. Deze is ontwikkeld door Uta Frith (1989/2003).



Sally en Anne zijn twee kinderen. Sally heeft de mand en Anne heeft de doos. Sally doet een knikker in de mand en gaat weg. Sally is weg, Anne haalt de knikker uit de mand en doet de knikker in de doos. De volgende vraag wordt gesteld: 'Waar gaat Sally de knikker zoeken als ze terugkomt?'

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden, plaatst de leerling zich (als het goed is) in Sally. Kinderen met autisme zullen over het algemeen zeggen dat de knikker in de doos zit.

De TOM biedt geen volledige verklaring van autistisch gedrag. Het dekt vooral het sociale aspect. De Centrale Coherentie richt zich op een ander aspect.

Centrale coherentie

De Centrale Coherentie (CC) biedt een verklaring dat leerlingen met autisme een scherp oog hebben voor detail (Delfos M. , 2010). Daar tegenover hebben kinderen met ASS moeite om verbanden te leggen (Horeweg, 2014). Zij vinden het moeilijk om hoofdzaken en bijzaken van elkaar te onderscheiden.

Het proces van de CC zorgt ervoor dat de details, de fragmenten op niveau van de hersenen worden samengevoegd tot een samenhangend (coherent) geheel. Als dit proces van de CC vertraagd is, zal het meer tijd kosten om dit uit te voeren. Het betekent dat de informatieverwerking van autistische mensen anders verloopt. Delfos (2010) noemt drie onderwerpen waarbij verschillen zijn. Ten eerste is de focus minder sterk bij autistische mensen. 'Mens-onderwerpen' worden minder snel verwerkt dan 'voorwerp-onderwerpen'. Het tweede verschil is dat autistische mensen zich sterk op één onderwerp concentreren. Zij kunnen moeilijk meerdere onderwerpen tegelijk verwerken. Het derde verschil is dat zij alle informatie nauwkeurig en zonder fouten willen verwerken.

Executieve functie

De theorie van de Executieve Functie (EF) verklaart de organisatie van gedrag bij leerlingen met ASS. Executieve functies zijn circuits in de hersenen die gedrag aansturen en controleren. (Horeweg, 2014). Dit gebeurt vooral onbewust. De EF's gebruik je vooral in nieuwe situaties en situaties die je minder vaak meemaakt. Horeweg (2015) onderscheidt de volgende verschillende executieve functies: taakinitiatie (beginnen aan de opgedragen taak), planning en priorisering, aandacht richten en volgehouden aandacht, emotieregulatie, werkgeheugen, inhibitie (vermogen om je gedrag af te remmen), zelfinzicht en cognitieve flexibiliteit (Horeweg, 2015). EF's helpen met doelgericht gedrag. Delfos (2010) noemt:

De 'executive function' is de capaciteit om een passend geheel, een set van samenhangende probleemoplossende activiteiten voor een doel vast te houden (p. 122). Eén of meer van de volgende aspecten komen naar voren: de intentie een reactie af te remmen of uit te stellen tot een meer geschikt tijdstip, een strategisch plan van een reeks acties en een mentale voorstelling van een taak, inclusief het opslaan in het geheugen van de relevante feiten en de gewenste doeltoestand in de toekomst.

Hierbij noemt Delfos dat autistische mensen complexe gedragingen waarbij EF een rol spelen wel uit kunnen voeren, maar dan wel op eigen tempo.

Het ESB-Brein en het sociogram

De bovenstaande theorieën geven een verklaring voor een aantal aspecten van autisme. De volgende twee theorieën geven een meer omvattende verklaring. Deze theorieën gaan ervan uit dat de hersenen anders functioneren.

Het ESB-Brein

De ESB-theorie (Baron-Cohen) gaat uit van het anders functioneren van de hersenen en het gaat hierbij om menselijk zijn. De onderzoeken van de vrouwelijke en mannelijke hersenen hebben aangetoond dat er verschil is. Het vrouwelijk-empathische (sociale gevoeligheid, gevoeligheid voor communicatie, zich andermans gedachten en gevoelens kunnen voorstellen) staat tegenover het mannelijke-systematiserende (eilanden van begaafdheid, obsessies met systemen, repetitief gedrag). De ESB-theorie gaat uit van de volgende drie verschillende hersenstructuren: Empathische hersenstructuur (E-type), systematiserende hersenstructuur (S-type) en balanced Brain (B-type). Bij de Balanced Brain is de hersenstructuur meer in balans.

Vrouwen hebben vaker een E-brein, mannen vaker een S-brein en opvallend is dat mensen met ASS vaak ook een S-brein hebben. (Delfos & Gottmer, 2006)

Het socioschema

De theorie van het socioschema ontwikkeld door Martine Delfos geeft een nog meer overkoepelende verklaring. Deze theorie kijkt naar het functioneren van de hersenen en de verschillen en overeenkomsten tussen mannen en vrouwen. Personen met autisme hebben hersenen die meer mannelijk zijn. Hun rechter hersenhelft is sterker ontwikkeld dan de linkerhelft. Daarnaast speelt de invloed van testosteron op de ontwikkeling van de foetus in de baarmoeder ook nog een rol (Delfos M., 2002). Een schematische weergave laat zien dat de invloed van testosteron in de baarmoeder verschillende consequenties heeft voor een kind met autisme.

De invloed van testosteron in de baarmoeder bij autisme	
Hoog testosteron in de baarmoeder	
A:	Remmen van het immuunsysteem ➤ Biologisch/psychologisch/neuraal zelf geremd; ➤ Beperkte ziektebestrijding.
B:	Stimulering van de rechter hersenhelft ten koste van de linker hersenhelft ➤ Beperkte taalgerichtheid, met name gedachten en gevoelens; ➤ Meer abstracte, technische, ruimtelijke en creatieve intelligentie; ➤ Beperkt bewustzijn van gevoelens en gedachten.
C:	Lager dan gemiddeld niveau testosteron ná de geboorte ➤ Minder agressiegericht; ➤ Minder seksuele gerichtheid, vruchtbaarheid.
D:	Lager/trager reagerend autonoom zenuwstelsel ➤ Reactie op gevaar: meer angst dan agressie: langzaam dovend; ➤ Compensatie door zintuiglijke reactie.

Bron: Delfos, 2010. p. 87

Als er naar de hersenen gekeken wordt, zijn mensen met ASS abstracter, creatiever en minder gericht op taal. Bij autisme gaat het in feite om een vertraagde ontwikkeling van bepaalde aspecten met name van de sociale interactie (Delfos & Gottmer, 2006). Daarom wordt het model ook het socioschema genoemd.

Delfos schrijft over het socioschema: 'Kernbegrip van mijn model is het socioschema; het 'ik'geplaatst in de wereld. Dit behelst de onbewuste en bewuste kennis van de mens over zichzelf en van zichzelf in relatie tot de wereld' (Delfos M. , 2002, p. 23)

Het socioschema bestaat uit een fysieke en psychische kant, onderverdeeld in verschillende aspecten, zie socioschema. De verschillende aspecten zijn in chronologische volgorde van de ontwikkeling van kinderen neergezet. De fysieke en psychische onderdelen ontwikkelen zich in samenhang.

Het socioschema	
Het 'ik' geplaatst in de wereld	
In Fysieke zin:	In Psychische zin:
➤ Lichaamsschema ➤ grenzen van het lichaam ➤ functioneren van het lichaam	➤ ik-anderdifferentiatie ➤ zelfbeeld ➤ besef van ruimte ➤ besef van tijd sociaal ➤ inzicht empathie ➤ theory-of-mind ➤ zelfreflectie sociaal functioneren

Bron: Delofs, M (2002) p. 23

In fysieke zin is het via de grenzen van het eigen lichaam. De ik-anderdifferentiatie staat in psychische zin centraal voor de ontwikkeling van het socioschema. Delfos & Gottmer (2006) beschrijven dat een mens het schema vormt, een besef; van wie men is, hoe men in de wereld staat en hoe men in relatie tot de mensen om zich heen staat: wie ben ik en hoe verhoud ik mij tot de ander in de wereld (p. 48). Hierbij gaat het niet alleen om kennis, maar vooral om het bewustzijn van de kennis. Het socioschema wordt de hele dag bijgewerkt. Dit gebeurt soms bewust en soms onbewust. Hieronder staat een voorbeeld om het socioschema te verduidelijken.

Als iemand buiten bewustzijn is geraakt en hij komt bij dan vraagt een arts als eerste of de persoon weet hoe hij heet (de identiteit van het 'ik'), de tweede vraag is: 'weet je waar je bent?' (besef van ruimte) en vervolgens vraagt de arts: 'welke dag is het vandaag?' (besef van tijd). (Delfos & Gottmer, 2006, pp. 48-49)

In dit voorbeeld loopt het socioschema weer opnieuw 'vol' en zo wordt het socioschema de hele tijd bijgewerkt. Dit gaat door van het voelen van een arm of het voelen of je je wel thuis voelt op een bepaalde plek. De meeste dingen lopen bewust, maar soms ook onbewust. Samen met de invloed van testosteron op de ontwikkelde foetus en de theorie van het socioschema is dit bewustzijn bij mensen met autisme minder of trager ontwikkeld. De gevolgen hiervan hangen af van de persoon en de omgeving.

De eerste bouwsteen van het socioschema is de ik-anderdifferentiatie. Op fysiek niveau gebeurt dit met objectdifferentiatie en objectconstantie. In psychische zin betekent dit het onderscheid maken tussen het 'ik' en de 'ander'. Op de volgende bladzijde is een overzicht te zien over welke stappen daarbij onderscheiden worden. Het socioschema gaat uit van een beperkte en/of vertraagde ontwikkeling van de ik-anderdifferentiatie bij autisme. (Delfos M. , 2002)

ik-anderdifferentiatie > besef ik > besef niet-ik > besef ander
mogelijkheid tot zich verplaatsen in een ander
sociale kennis / sociaal inzicht / sociale vaardigheden: ➤ mogelijkheid tot wederzijdsheid in contact ➤ kunnen spelen met anderen ➤ rekening kunnen houden met een ander ➤ vrienden kunnen maken ➤ hulp kunnen mobiliseren
besef van tijd: ➤ niet overvallen worden door tijdsverloop ➤ opdrachten kunnen volbrengen ➤ rekening kunnen houden met anderen ➤ kunnen plannen
besef van ruimte: ➤ kunnen oriënteren in een ruimte ➤ niet overal tegenaan lopen

Bron: Delofs, M (2002) p. 24

De ontwikkelingstaken van de ik-anderdifferentiatie zijn dus minder ontwikkeld bij mensen met autisme. Hieronder staan wat deze ontwikkelingstaken zijn.

Ontwikkelingstaken in de ik-ander differentiatie
1. Ik versus niet ik; 2. Niet ik: voorwerp versus mens; 3. Gehechtheid; 4. Vertrouwd versus vreemd; 5. Gehechtheidssysteem ontwikkelen; 6. Vreemd: goed versus fout 7. Sociale omgang: bouwen aan een theory-of-mind.

Autisme in de klas

In dit hoofdstuk wordt er gekeken naar wat het betekent wanneer er een leerling met autisme in de klas zit en hoe de leerkracht hiermee om kan gaan. Er komt naar voren hoe een leerkracht het beste kan communiceren, de didactische aanpak wordt besproken en de leeromgeving.

Communiceren

Als er een kind met autisme in de klas zit, is het belangrijk om op een andere manier te gaan communiceren. Dit noemen ze ook wel *auti-communicatie*. Het is belangrijk om concreet en meer to the point te zijn. Daarbij is het essentieel dat er positief gecommuniceerd wordt. Een kind met autisme kan moeilijk over correctie en kritiek. De leerkracht zorgt ervoor dat een kind met autisme weet wat er van hem verwacht wordt. Vage open vragen kunnen het beste zo weinig mogelijk gesteld worden. Een autistisch kind kan niets met een vraag: "waarom doe je dat?" Het is beter om te vragen wat er gebeurde, wie betrokken waren en wanneer het gebeurde.

Een kind met autisme kan moeilijk de context uit een lang verhaal halen. Probeer het gesprek zo duidelijk en bondig mogelijk te houden. Zorg voor duidelijke opdrachten. Hierbij kan de leerkracht het *geef me de vijf-principe* gebruiken: wat, wanneer, met wie, waar en hoe (Horeweg, 2014). Let op de mimiek en lichaamstaal. Het kind heeft moeite met oogcontact, want dit geeft veel prikkels. Dwing dit niet af. Een kind met autisme begrijpt de lichaamstaal niet en weet niet wat gezichtsuitdrukkingen betekenen. Het is verstandig om hier rekening mee te houden. Trek de aandacht van het kind en doe dit door middel van zijn naam te noemen en begin niet direct met de boodschap. Wees concreet en gebruik geen beeldspraak. Praat rustig en duidelijk en probeer de boodschap zo duidelijk mogelijk te maken. Als het lukt is het fijn voor deze kinderen om communicatie visueel te maken. Gebruik plaatjes, foto's, schema's en/of voorwerpen, maar doe dit altijd met verstand.

Een leerling met Asperger is meer auditief ingesteld.

Een kind met Autisme heeft een vertraagde ontwikkeling in communicatievaardigheden. Delfos (2002) noemt daarbij dat onderstaande voorwaarden van belang zijn.

Communicatievoorwaarden voor gespreksvoering met jonge kinderen

1. Ga op dezelfde (oog)hoogte zitten als het kind.
2. Kijk naar een kind terwijl je spreekt.
3. Alterneer het wel en niet maken van oogcontact met een kind terwijl je spreekt.
4. Stel het kind op zijn of haar gemak.
5. Luister naar wat een kind zegt.
6. Laat met behulp van voorbeelden zien wat het kind zegt effect heeft.
7. Vertel het kind dat het je moet zeggen wat het vindt of wil, omdat je het niet weet als het kind het niet zegt.
8. Probeer spelen en praten te combineren.
9. Signaleer dat je het gesprek afbreekt en later zal voortzetten wanneer je merkt dat het kind afhaakt.
10. Wanneer je een moeilijk gesprek hebt gehad, zorg dan dat het kind daarna tot zichzelf kan komen.

Delfos onderscheidt de volgende functies bij communicatie:

- Vragen om iets
- Aandacht vragen
- Weigeren
- Opmerkingen maken om aandacht te delen
- Inlichtingen geven
- Inlichtingen vragen

➤ Emoties uitdrukken

Bij de laatste vier functies worden aandacht en gevoelens van anderen met elkaar gedeeld. Dit is voor een kind met autisme moeilijk. Het kind vindt het moeilijk om hulp te vragen en heeft het niet door dat een leerkracht er is om hulp te geven (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003).

Vermeulen (2001) (geciteerd in Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003) geeft aan dat twee aspecten bij communicatie en autisme een belangrijke rol spelen.

1. Het kind helpen zichzelf verstaanbaar te maken, waardoor het wordt verstaan en begrepen door anderen.
2. Het kind helpen om anderen te begrijpen.

Hieronder worden een aantal tips van Vermeulen gegeven om de communicatie te verbeteren.

Gedrag observeren

Een kind met autisme heeft moeite om adequaat te communiceren. Daarom is het essentieel om naar de gedragingen van het kind te kijken. Let op de signalen die via het gedrag geuit worden.

Om de juiste ondersteuning te geven in de communicatie is het belangrijk om goed te observeren om inzicht te krijgen in de vaardigheden die het kind met autisme wel of niet beheerst.

Situaties en opdrachten visualiseren

De communicatie kan ondersteund worden door gebruik te maken van visuele hulpmiddelen zoals afbeeldingen, foto's, tekeningen en pictogrammen. Het programma van de dag is hier een voorbeeld van. Hierbij zorgt de leerkracht er wel voor dat de visuele ondersteuning aansluit bij het niveau van de kinderen. De visuele ondersteuning moet wel begrepen worden. Eerst kan er bijvoorbeeld gewerkt worden met afbeeldingen en pictogrammen. Later kan meer gebruik gemaakt worden van geschreven teksten en in plaats van een visueel dag- of weekprogramma van een agenda.

Communicatie stimuleren en uitlokken

Communicatie kan gestimuleerd worden door de leerkracht. Om het taalproces op gang te laten komen, is het 'bewust-frustreren' een goed hulpmiddel. Onderstaand voorbeeld zal dat duidelijk maken.

Lisette houdt van computeren. De stekker zit op een zichtbare plaats. Ze weet dat de stekker in het stopcontact moet. De leerkracht heeft de stekker eruit getrokken. Lisette moet eerst naar de leerkracht toe om hulp te vragen voordat ze de computer kan opstarten (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003, p. 70).

Lisette moet dus om hulp vragen. Anders kan ze niet computeren. Als een kind moeite heeft om hulp te vragen kan er gebruik gemaakt worden van een stappenplan.

Stappenplan om hulp leren vragen:

1. De leerkracht legt uit dat het kind het kaartje kan gebruiken als het hulp nodig heeft.
2. Het kind geeft aan de leerkracht een vraagkaartje met daarop de tekst: 'Juf of meester wil je mij helpen?'
3. Het kind geeft het kaartje aan de leerkracht en zegt tevens de tekst.
4. Het kind zegt zonder hulp van het kaartje de tekst.

Dit stappenplan kan in verschillende situaties gebruikt worden. Verder kan een leerkracht de communicatie bevorderen door over dingen te praten die het kind ook kan zien en daar vragen over kan stellen, bepaalde routines opnoemen, woorden aanleren in levensechte en natuurlijke situaties, opzettelijk iets fouts zeggen bijvoorbeeld $2+3=6$ en communicatie stimuleren door middel van een verhaal en dan tussendoor open vragen stellen.

Echolalie bijsturen

Echolalie is het herhalen van woorden of zinnen van iemand anders. Om de juiste uitspraak en intonatie uit te lokken kan gebruikt gemaakt worden van echolalie. De leerkracht zorgt ervoor dat zij de echolalie bijstuurt.

Controleren of de boodschap is begrepen

Een kind met autisme vindt het moeilijk om onderlinge interacties te begrijpen. Met onderlinge interactie wordt een opmerking of een instructie bedoeld. Controleer continu of de boodschap begrepen is.

Concreet en duidelijk spreken

Een autistisch kind heeft moeite met de verwerking van informatie. De leerkracht kan hier rekening mee houden doorbij het geven van een boodschap langzaam te spreken, niet te veel informatie in één keer te geven en voldoende tijd te geven zodat het kind hierop kan reageren.

‘regels’ van communicatie aanleren

Kinderen met ASS leren de regels niet spontaan. Dit moet expliciet aangeleerd worden door de leerkracht. Alleen een uitleg geven is niet voldoende. Zorg ervoor dat er visuele ondersteuningsmaterialen zijn. Een voorwaarde is dat de verschillende stappen en regels duidelijk zijn.

Blijf het communiceren ondersteunen

De leerkracht zorgt ervoor dat de regels bijvoorbeeld herhaald worden of dat er nog even aandacht aan besteed wordt. Als een regel of routine aangeleerd is, blijft het noodzakelijk om het te herhalen. Soms valt een kind terug in een patroon of reageert het anders. Probeer erachter te komen wat er aan de hand is. Het kan een teken van angst zijn.

Situaties voorbespreken

Het is belangrijk dat de leerkracht leert te anticiperen op de mogelijke probleemsituaties. Probeer vooruit te denken en in de huid van het kind te kruipen. Op deze manier kunnen er situaties van tevoren besproken worden en kunnen er problemen voorkomen worden.

Didactische aanpak

De leerkracht kan rekening houden met de didactiek van de lessen. Er zal in dit hoofdstuk gesproken worden over de samenhang, de instructie, didactische aanwijzingen en de verwerking van opdrachten.

Samenhang duidelijk maken

Een kind met autisme verzuipt al snel in de samenhang en gaat in op details. De leerkracht zorgt voor een didactische aanpak, zodat het kind met autisme leert de samenhang te zien. Vaak zal de leerkracht de samenhang alsnog moeten verduidelijken. Oude leerstof met nieuwe leerstof koppelen, is voor deze groep moeilijk.

Tijdens de introductie van lesactiviteiten is het voor een kind met ASS duidelijk wanneer de leerkracht expliciet noemt wat de koppeling van het nieuwe leerstof op de vorige leerstof is (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003). Er kan bijvoorbeeld teruggekeken worden wat er de vorige les(sen) besproken is. Nadat de introductie bekend is, zorgt de leerkracht er nog steeds voor dat er tijdens de les samenhang is met de vorige stof.

Instructie

Een kind met autisme ontkomt niet aan groepsinstructies. Een groepsinstructie is voor het kind lastig. De meeste informatie gaat langs hem en het pakt maar een gedeelte op. Begin voor de instructie met het doel zodat de focus ligt op de hoofdzaak. Om het voor het kind duidelijk te maken wat er besproken wordt in de groepsinstructie kan de leerkracht van te voren met het kind gaan zitten. Hierbij bespreekt de leerkracht wat er in de instructie naar voren komt. Na de instructie kan het zijn dat de leerkracht nog apart gaat zitten met het kind. Eén opdracht tegelijk geven en de uitvoering bespreken is al genoeg. Daarna pas een volgende opdracht geven. Het kind extra observeren is verstandig. Dan weet de leerkracht wat er gebeurt.

Ook is het verstandig om te kiezen voor één didactisch model, waarin per les één werkvorm gebruikt wordt. Denk bijvoorbeeld aan het Activerende Directe Instructie Model (ADIM). Zorg ook voor visuele steun of als er een kind met Asperger in de groep zit voor meer auditieve steun.

Een aantal tips voor het geven van instructie (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003, pp. 105-106).

- Geef de instructie in een rustig tempo. Kinderen met autisme hebben een langere verwerkingstijd nodig voordat de boodschap verwerkt is.
- Laat de instructie niet te lang duren.
- Treed niet in details. Beperk de instructie tot de kern van de les. Geef niet te veel informatie ineens.
- Noem vooral bij groepsinstructies het kind regelmatig bij naam.
- Geef expliciet aan wat van het kind na afloop van de instructie verwacht wordt.
- Geef daarbij enkelvoudige opdrachten in plaats van samengestelde opdrachten.
- Maak bij de instructie gebruik van visuele ondersteuning.
- Geef het kind voldoende tijd om te reageren op een vraag of instructie. Herhaal niet te snel. Een kind met autisme heeft tijd nodig om de vraag te verwerken.
- Maak een vaste afspraak met het kind wat hij moet doen als de instructie niet begrepen is.
- Controleer na afloop van de groepsinstructie of het kind de instructie begrepen heeft.

Didactische aanwijzingen

Een kind met autisme heeft zoals eerder al aangegeven behoefte aan zaken te visualiseren en schematiseren. Een vaste oplossingsstrategie is hierbij ondenkbaar. Zorg voor de koppeling de geleerde stof en situatie (transfer). Daarbij is het belangrijk dat het kind gemotiveerd blijft en beloond wordt.

Visualiseren en schematiseren

Visuele informatie verwerken kinderen met autisme beter. Het kind krijgt letterlijk 'zicht' op iets en kan zich een beeld vormen. Daarbij is een visuele boodschap langer te zien dan een mondelinge boodschap.

Visuele boodschappen kunnen verschillen in heel concreet naar abstract. Voorwerpen zijn heel concreet en geschreven tekst is abstract. Daartussen zijn foto's, tekeningen en pictogrammen ook nog voorbeelden van visuele hulpmiddelen.

Verschillende zaken kunnen gevisualiseerd worden. Een voorwaarde is dat het eenvoudig en concreet is en dat het kind de ondersteuning begrijpt. Zorg ervoor dat door de hele school dezelfde pictogrammen gebruikt worden. Soms kan er voor gekozen worden om ouders thuis ook gebruik te laten maken van dezelfde visuele hulpmiddelen.

Schematiseren is nauw verbonden met visualiseren. In een schema staan alle handelingen in stappen weergegeven die het kind achtereenvolgens doet om de opdracht uit te voeren. Schema's bieden steun en veiligheid.

Een kind met het syndroom van Asperger heeft niets aan visuele steun. Bij deze kinderen is de instructie heel belangrijk, omdat zij zoals eerder al aangegeven auditief ingesteld zijn.

Vaste oplossingsstrategie

Voor een kind met autisme kan het heel verwarrend zijn om verschillende oplossingsstrategieën te bespreken. Het is voor deze groep beter om één oplossingsstrategie aan te leren. Deze vaste strategieën kunnen ook weer gevisualiseerd of geschematiseerd worden en in verschillende situaties toegepast worden.

Transfer

Een kind met autisme heeft moeite om de koppeling te maken tussen de geleerde stof en dit te koppelen aan een situatie. De vaardigheden worden vaak correct toegepast in de situatie waarin ze het geleerd hebben, maar verder niet.

Motiveren en belonen

Kinderen met autisme hebben vaak hun eigen interesses. Soms willen ze daardoor niet alle vakken volgen. Probeer vanuit hun interesses aanknopingspunten te zoeken zodat er misschien via een omweg wel de geleerde stof aangeboden kan worden en dat de motivatie van het kind wel blijft.

Soms werkt een beloningssysteem ook om een kind met autisme te motiveren. Zorg ervoor dat het kind betrokken wordt bij het beloningssysteem en dat de beloning iets is wat het kind graag doet.

Verwerking van opdrachten

Als de instructie duidelijk overgekomen is dan zal de verwerking prima verlopen. Een korte opdracht kan een kind met autisme goed uitvoeren.

Een gesloten opdracht zal beter gaan dan vrije opdrachten. Voor vrije opdrachten kan in overleg met het kind een stappenplan gemaakt worden.

Groepsopdrachten zijn voor een kind moeilijker dan een individuele opdracht. Het kind kan al geholpen worden als er een stappenplan is met wat de opdracht inhoudt. Soms kan een 'buddy' in

het groepje het kind helpen of één taak individueel te laten maken en daarna in het groepje in te brengen.

De leeromgeving

Kinderen met autisme hebben hulp nodig bij het ontdekken van de omgeving. De school is een onoverzichtelijke en onvoorspelbare omgeving. De klas hangt vol met tekeningen en posters. Het is voor een kind met autisme belangrijk dat er goed naar de klassenorganisatie gekeken wordt. Het kind heeft duidelijkheid nodig. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe er rekening gehouden kan worden met de structuur. Er wordt gekeken naar structuur in de ruimte en de tijd.

De ruimte

De klas is voor een kind met autisme onoverzichtelijk en verwarrend (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003). Hierdoor kan het kind het schoolgebouw en klas als onveilig ervaren. Bij de inrichting kan er rekening gehouden worden met de verschillende activiteiten die in de klas gedaan worden en waar de materialen liggen, dit kan visueel ondersteund worden. Geef het kind met autisme een vaste werkplek. Deze werkplek kan afgeschermd worden, zodat er minder prikkels zijn. De werkplek kan met een naamkaartje, pictogram of foto gevisualiseerd worden. Als er geen werkplek is, zorg dan voor een vaste instructietafel.

Naast een vaste werkplek kan het kind met autisme een eigen kapstokhaak krijgen en bijvoorbeeld een vaste plek in de kring.

Het kan een kind ook al helpen om een vaste hoek te maken voor de vaste activiteiten. Dit geeft het kind rust.

De materialen die het kind nodig heeft zoals lesmaterialen, spelmaterialen, boekjes, ontwikkelingsmaterialen, werkbladen, etc. liggen op een vaste plek klaar. De materialen kunnen overzichtelijk in een mand of la zitten. Wanneer de leerkracht zorgt dat de spullen hierin liggen, hoeft het kind alleen nog maar de spullen uit de mand of la te halen en kan het daarna direct aan de slag. De leerkracht kan er ook voor kiezen om de materialen te coderen met bijvoorbeeld kleuren, foto's of pictogrammen. Zorg er dan wel voor dat het gemakkelijk en overzichtelijk is.

Het lokaal zelf is zo gestructureerd mogelijk. Een werkplek is een plek met zo weinig mogelijk prikkels, dus op de plek waar het kind zit, mogen geen werkjes of posters hangen. Dit leidt kinderen met autisme alleen maar af. De werkjes hangen gestructureerd aan de muur, een aantal posters uit het gezichtsveld van het kind kunnen aan de muur.

Het schoolgebouw kan ook gestructureerd worden met pictogrammen en herkenningspunten. Bepaalde ruimtes kunnen met pictogrammen aangegeven worden zoals het toilet, personeelskamer, de verschillende klassen, het kopieerhokje, etc.

Een kind met autisme kiest vaak zelf een vaste looproute in school (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003).

Het schoolplein is voor een kind met autisme erg onoverzichtelijk en onveilig. De pauzes zijn onvoorspelbaar en het biedt weinig houvast. De school kan ervoor kiezen om een rustige plek te maken waar kinderen zich terug kunnen trekken. Om het kind nog meer te helpen kan er ook voor gekozen worden om het kind een vertrouwd stuk speelgoed mee te laten nemen. Een rustige plek op het plein moet ook echt rustig en veilig zijn. Hiervoor zorgt de pleinwacht.

De tijd

Een kind met autisme heeft weinig grip op de tijd. Het kunnen overzien wat er op een dag gaat gebeuren is voor hem of haar lastig en hierdoor kan hij of zij angstig en onrustig worden (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003). De leerkracht kan een kind houvast bieden door zo concreet mogelijk aan te geven wat er op een dag gaat gebeuren. Elke activiteit kan met een afbeelding/pictogram met begin- en eindtijd aangegeven worden. Vage woorden waar geen grip op te krijgen is zoals: 'nog even, straks en dadelijk' worden zoveel mogelijk vermeden.

Veranderingen in het programma zorgen voor onrust bij het kind. Probeer dit altijd van te voren te zeggen, zodat het kind hiervan op de hoogte is.

Het dagprogramma kan visueel gemaakt worden op het bord, zorg voor dezelfde pictogrammen per activiteit. Om het kind extra ondersteuning te bieden kan voor hem of haar een persoonlijke planning gegeven en besproken worden. Lesovergangen worden goed aangegeven. Als een kind wat ouder is, kan de leerkracht ervoor kiezen om samen met het kind een planning te maken. Het kind krijgt hierbij ervaring met plannen en dit kan hij of zij later goed gebruiken.

De tijd kan concreet gemaakt worden aan de hand van een klok, kookwekker, zandloper, time-timer, etc. Het is dan voor iedereen duidelijk hoe lang een activiteit duurt.

Regels en afspraken

Regels en afspraken zorgen er ook voor dat er structuur komt binnen de school en in de klas. Regels en afspraken moeten geoefend en herhaald worden. Baltussen, Clijsen en Leenders (2003) onderscheiden omgangsregels, communicatieregels, spelregels en werkregels. Regels moeten concreet en expliciet zijn voor een kind met autisme. Zij vinden het namelijk moeilijk om de regels toe te passen. Zorg ervoor dat regels geformuleerd zijn in gewenst gedrag.

Probleemstelling

In de probleemstelling wordt het onderzoeksdoel, de onderzoeksvraag en de deelvragen beschreven. Hierna wordt de hypothese beschreven.

Het onderzoeksdoel

Aan het eind van het onderzoek weet elke leerkracht van de basisschool Basisschool X wat voor kennis en vaardigheden je nodig hebt om een leerling met Autismespectrumstoornissen (ASS) te begeleiden in de klas.

De onderzoeksvraag

Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten op Rkbs. X nodig om om te kunnen gaan met leerlingen uit het spectrum van autisme?

Deelvraag 1:

Wat is Autismespectrumstoornissen (ASS)?

Deelvraag 2:

Welke verschillende vormen van Autismespectrumstoornissen zijn er?

Deelvraag 3:

Welke kennis heeft een leerkracht nodig?

Deelvraag 4:

Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig?

Hypothese

Ik verwacht dat de leerkrachten wel weten wat ASS is en dat zij hierbij kunnen benoemen dat leerlingen uit het autismespectrum moeite hebben met sociale interactie, communicatie en verbeelding. Ik denk dat niet elke leerkracht genoeg kennis heeft over de theorie of mind, de centrale coherentie en de executieve functies, het ESB-brein en het socioschema en hierdoor het begrip en/of de vaardigheden minder goed beheersen om een leerling met ASS te begeleiden. Een ervaren onderwijzer heeft misschien door de ervaring al verschillende vaardigheden uitgeprobeerd en weet nog welke vaardigheden werken en welke minder. Zij zullen misschien om kunnen gaan met deze leerlingen, maar hebben niet de kennis om te verwoorden waarom ze een handeling doen. Ik denk dat de school meer kan bieden dan de kennis en vaardigheden die nu aanwezig zijn. Wanneer de school een cursus of een expert inhuurt op het gebied van ASS zal er in de toekomst meer uit de handelingen van de leerkracht komen en zal een leerling met ASS zich nog beter thuis kunnen voelen op de reguliere basisschool.

De onderzoeksaanpak

In dit onderzoek wordt er ook naar de praktijk gekeken. Om praktijkgegevens te verzamelen, wordt er bij het onderzoek gekeken naar de onderzoeksgroep en de methode om de dataverzameling te verkrijgen. Daarnaast worden de ethische kwesties beschreven. Onder het personeel zal een enquête worden afgenomen.

De onderzoeksgroep

Het personeel (de leerkrachten, de directeur en de intern begeleider) van de Basisschool X vormen de onderzoeksgroep. In totaal telt het personeel dertien personen.

Onderzoeksmethodiek

Al het personeel van de Basisschool X krijgen een enquête over ASS. De enquête zal uit twee delen bestaan. De enquête zal uit twee delen bestaan: een kennis- en een vaardigheidsgedeelte. Deze beide delen van het onderzoek zullen inzicht geven in welke kennis en vaardigheden het personeel nodig heeft.

Het theoretisch kader bestaat net zoals de enquête uit twee gedeelten. Het eerste deel gaat over kennis en de theorieën van ASS. Het tweede deel gaat over de praktijk. De vragen gaan over vaardigheden die een leerkracht nodig heeft om een kind met ASS te begeleiden. De gegevens die uit de enquête komen worden met elkaar vergeleken. Hieruit zal een conclusie komen over welke kennis en/of vaardigheden de leerkrachten (nog) nodig hebben.

Ethische kwesties

Dit onderzoek vindt plaats onder het personeel. Om dit onderzoek tot een succes te maken, heb ik ervoor gekozen om alleen een enquête onder het personeel af te nemen. De enquête die ik maak, zou elke basisschool kunnen gebruiken om te kijken welke kennis er nog nodig is om een kind met ASS te begeleiden.

Als onderzoeksmethode kies ik bewust voor de vorm van enquête om de nodige data te verzamelen. Als ik zou kiezen voor observatie in een klas, dan zouden de onderzoeksresultaten te persoonlijk kunnen worden, omdat er dan onder andere naar leerkrachtgedrag gekeken wordt. Het zou te persoonlijk opgevat kunnen worden en daarbij is het mijn taak niet om gedrag van een leerkracht te 'beoordelen'.

Onderzoeksplanning

Hieronder heb ik een planning gemaakt over de activiteiten die nog gedaan zullen worden.

Onderzoeksactiviteit	Wanneer	Waar	Wie	Tijdsduur
Enquête vragen maken	05-01-2016	Thuis	Ik	2 uur.
Enquête vragen bespreken	06-01-2016 of 07-01-2016	Stenden	Joanneke en ik	20 min.
Enquête vragen verbeteren	10-01-2016	Thuis	Ik	2 uur.
Enquête digitaal afnemen	14-01-2016	Op school	Het personeel	Het personeel krijgt een week de tijd.
Enquête evalueren	21-01-2016	Thuis	Ik	Twee tot drie uur.
Enquête verwerken	22-01-2016	Thuis	Ik	Vier uur.
Conferentie: presentatie onderzoek	23-06-2016	Stenden	Docenten pabo, studenten, het personeel van Basisschool X.	20 min. presentatie 15 min. verdediging.

Resultaten

De resultaten van de enquête

De resultaten van de enquête worden hieronder weergegeven. Zeven van de dertien respondenten hebben de enquête ingevuld. De resultaten van de gesloten vragen zijn weergegeven in cirkeldiagrammen. De open vragen zijn verdeeld in drie categorieën: pedagogisch, didactisch en de leeromgeving. De antwoorden van de openvragen zijn per vraag te zien.

Het onderzoeksplan en de uitvoering

De enquête is later dan gepland naar de respondenten gestuurd. De respondenten kregen een week de tijd om deze in te vullen, maar dit heeft een aantal weken geduurd. Dit heeft geen gevolgen voor het onderzoek gehad. Doordat alles wat later op gang is gekomen, is het onderzoek later dan gepland afgerond.

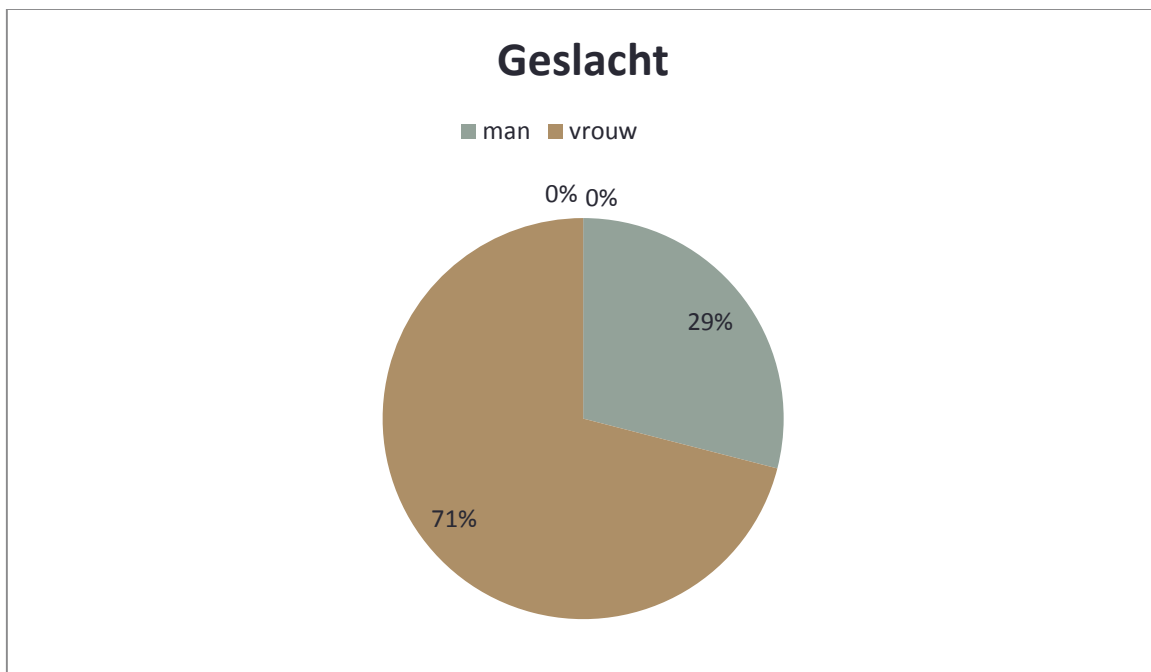
De resultaten

De resultaten zullen op de volgende manier weergegeven worden:

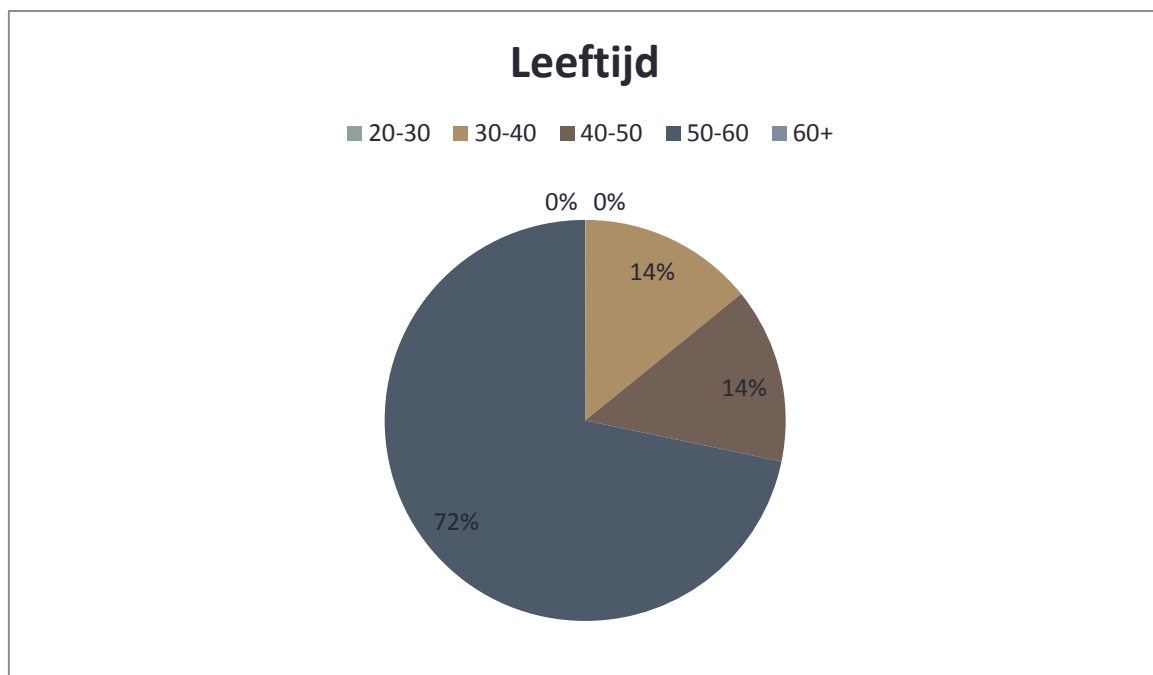
- Algemeen
- Theoretisch gedeelte
- Praktische gedeelte

Algemeen

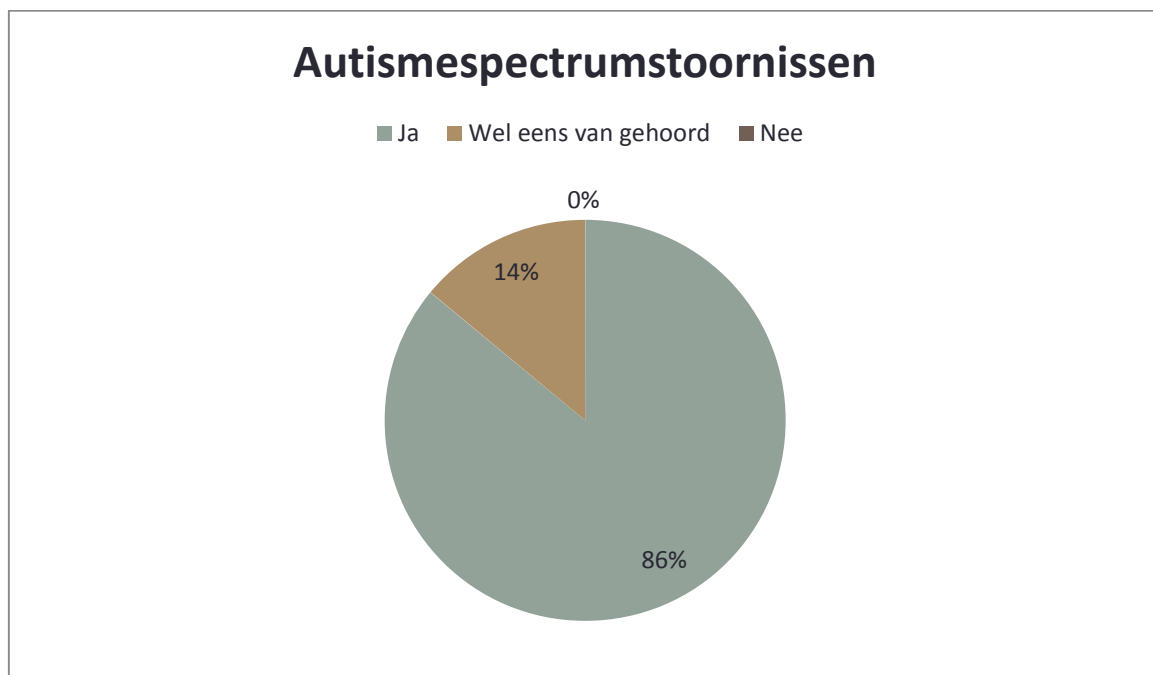
Statistieken voor vraag 1: Geslacht:



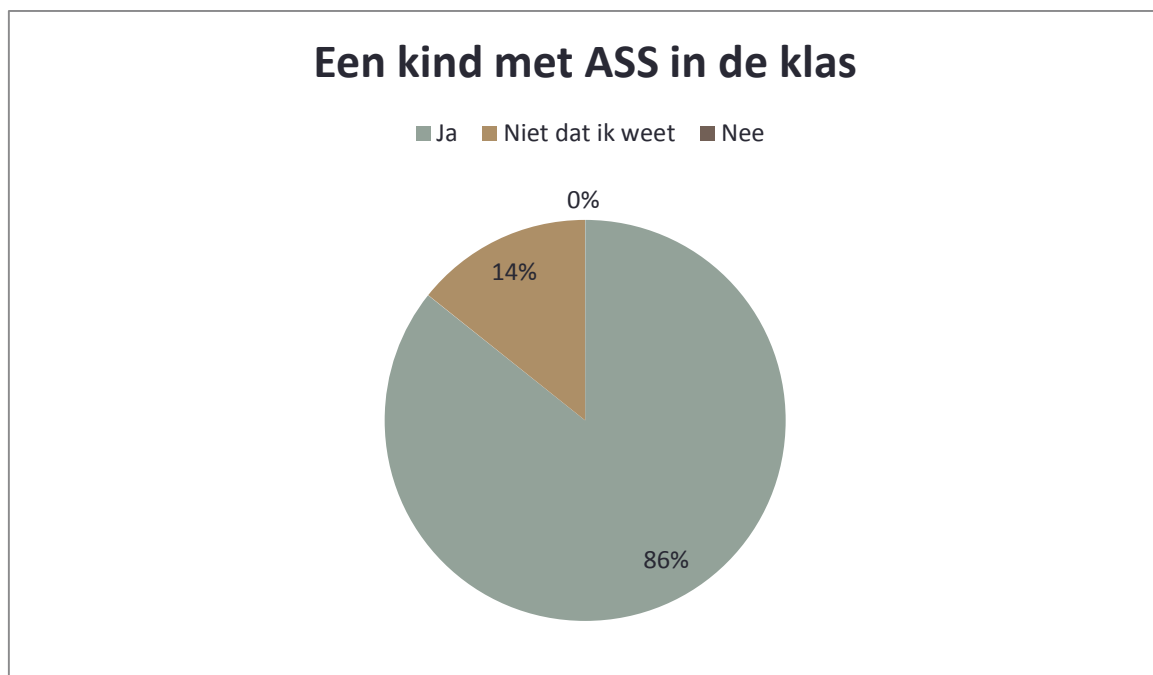
Statistieken voor vraag 2: leeftijd:



Statistieken voor vraag 3: Kent u de term Autismespectrumstoornissen (ASS)?



Statistieken voor vraag 4: Heeft u wel eens een kind met ASS in de klas gehad?



Zes van de zeven respondenten geven aan een kind in de klas te hebben gehad met PDD-nos en Asperger.

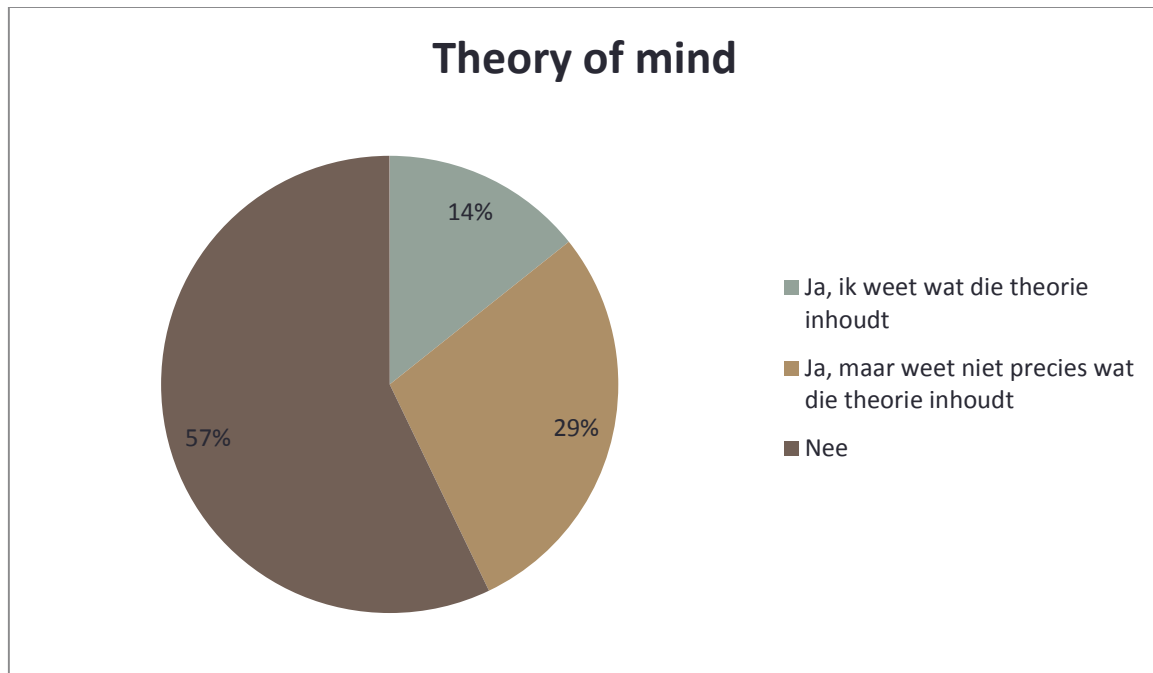
Statistieken voor vraag 5: Wat zijn volgens u de kenmerken van ASS?

Deze antwoorden werden gegeven:

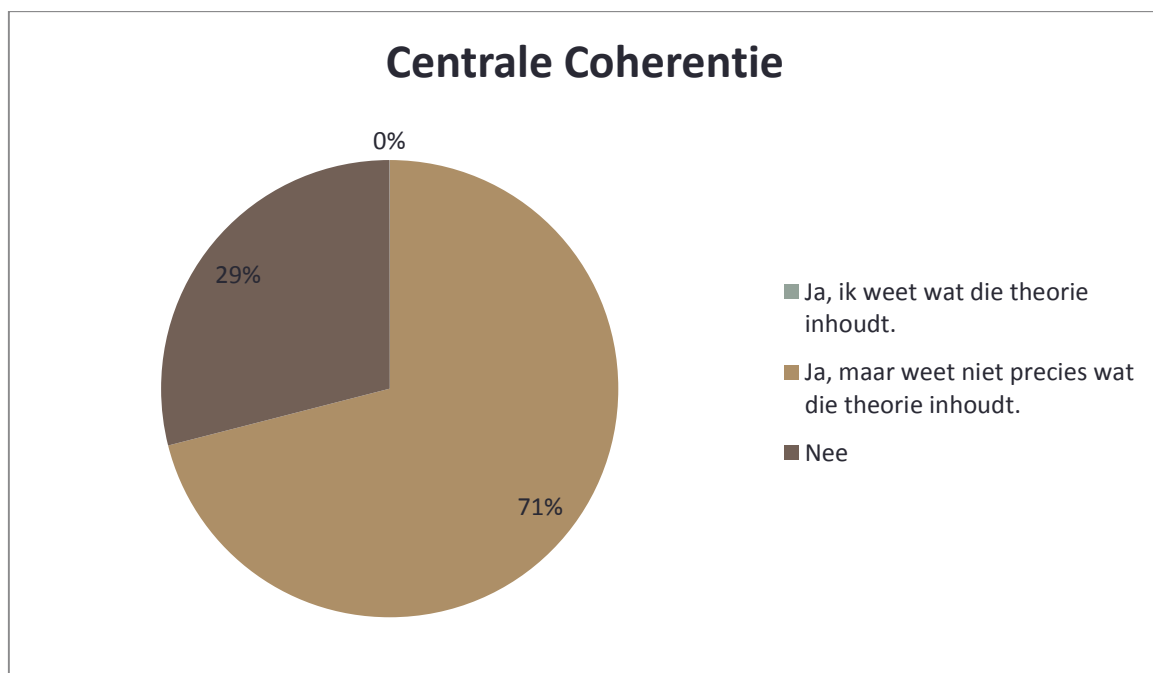
- niet de meester/juf aankijken\in sommige dingen over geïnteresseerd alles moet volgens een bepaalde structuur als het anders loopt dan vinden ze dat lastig
- emoties-werkelijkheid, omgaan met plotselinge veranderingen, aankijken vast ritme taalontwikkeling moeilijk vrienden maken
- geen oogcontact en hekel aan lichamelijk contact en reageert alleen bij noemen van de naam en voelt zich niet aangesproken zonder genoemde naam geen begrip voor gevoelens van anderen egocentrisch gericht
- - informatieverwerking verloopt anders, ze overzien het geheel niet, de betekenis van mensen/ situaties wordt niet goed begrepen(bv figuurlijk taalgebruik, emoties, lichaamstaal, dingen afleiden uit een context, graag vasthouden aan vaste handelingen, rituelen
- Moeite met contact maken. Veel structuur nodig Letterlijk nemen van de wereld om zich heen De wereld om zich heen niet begrijpen
- baat hebben bij structuur/ bij geen structuur van de kaart zijn taal heel letterlijk nemen geen overzicht hebben moeite met planning sociaal onhandig zijn sociaal ander mensen niet aanvoelen
- * Niet of nauwelijks oogcontact maken, lichamelijk contact mijden, speelgedrag is anders, kunnen niet omgaan met onverwachte gebeurtenissen, dwangmatig handelen, weinig invoelend vermogen..

Theoretische gedeelte

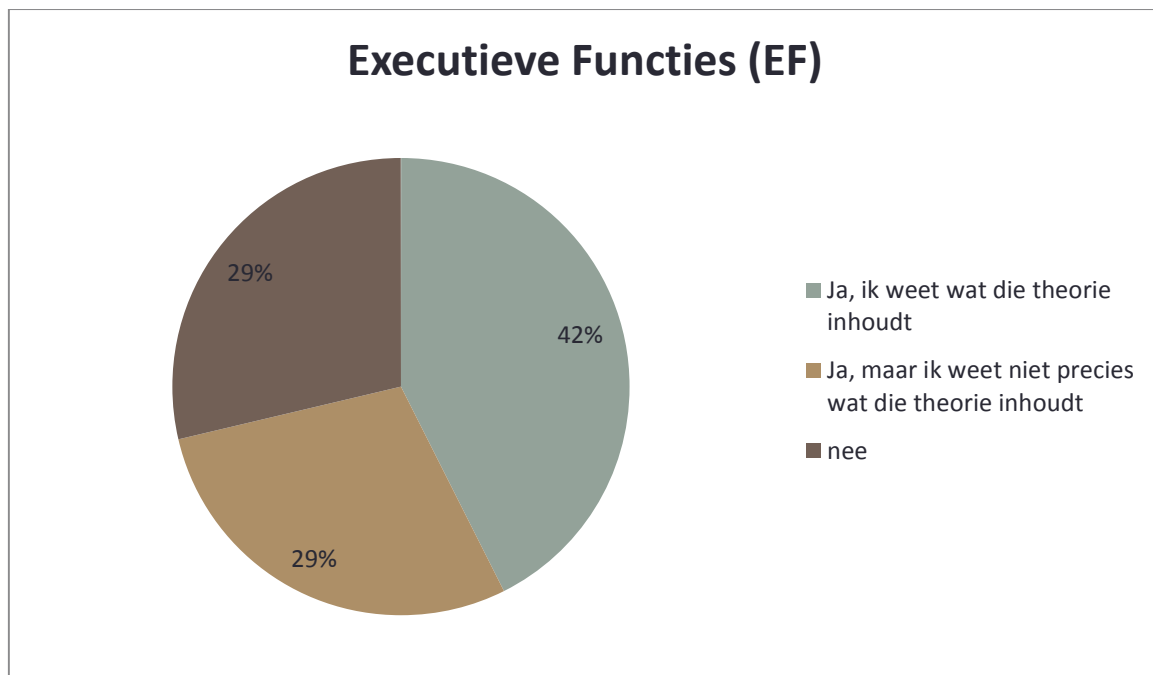
Statistieken voor vraag 6: Heeft u wel eens gehoord van de Theory of Mind (TOM)? Deze gaat in op het eigen denken en voelen, wat anderen denken en voelen, over hoe anderen zijn en wat de bedoeling van een ander is (Delfos & Gottmer, 2006)?



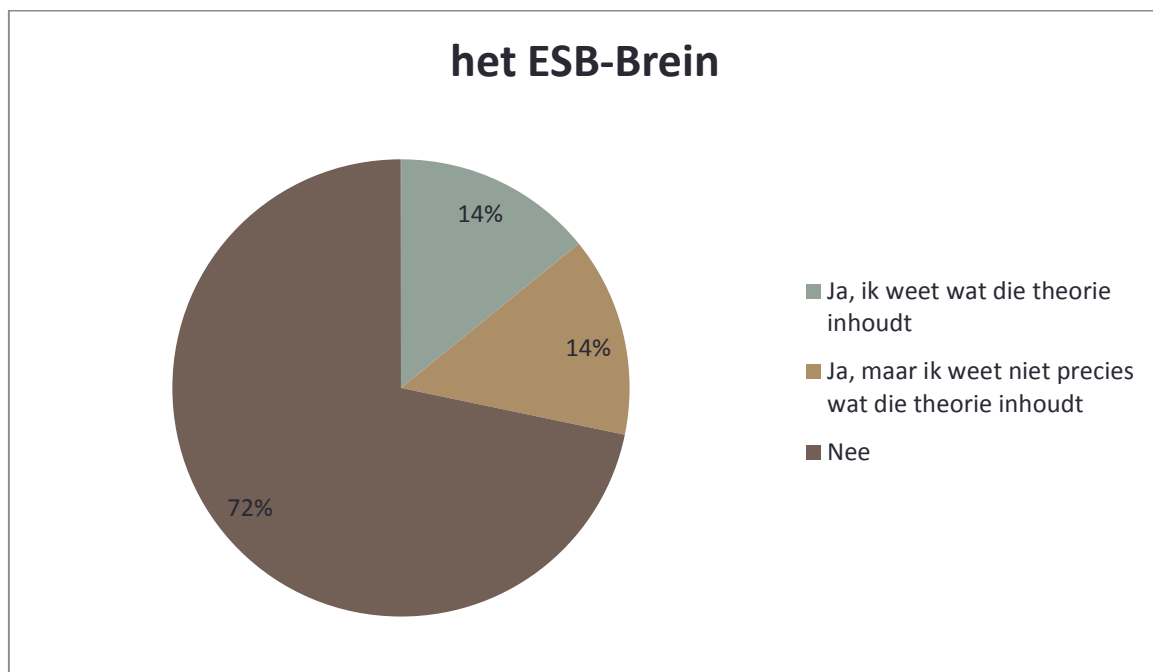
Statistieken voor vraag 7 : Heeft u wel eens gehoord van de Centrale Coherentie (CC)? Onder Centrale Coherentie wordt verstaan verbanden leggen, hoofdzaken en bijzaken onderscheiden.



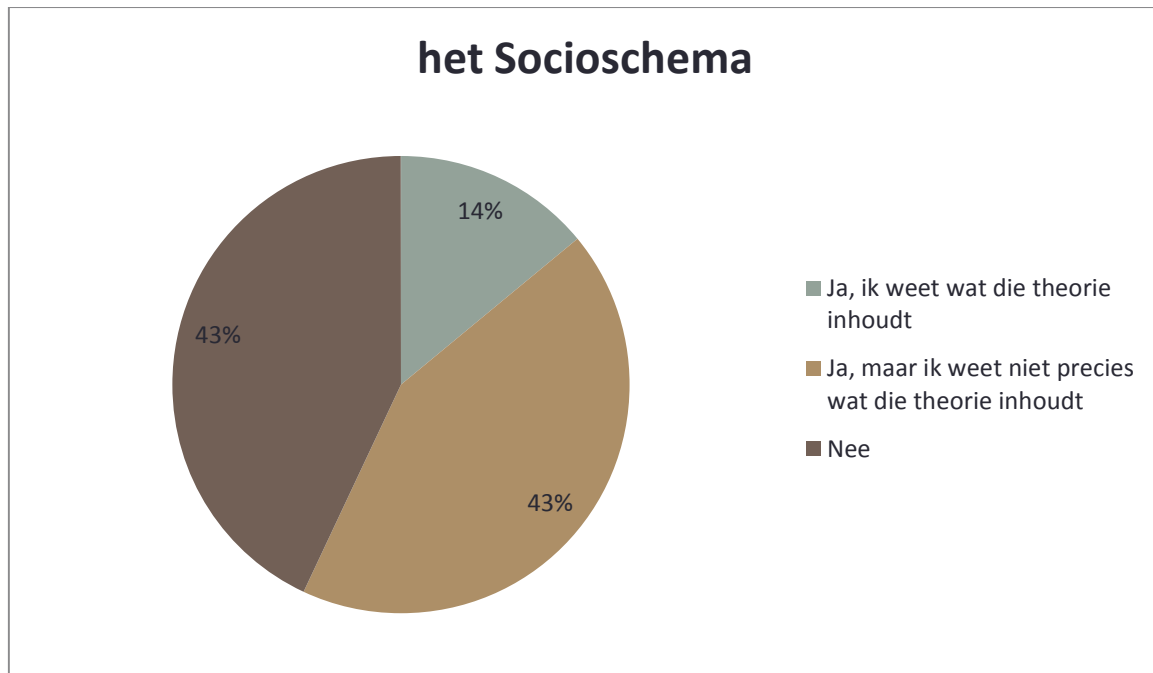
Statistieken voor vraag 8 : Heeft u wel eens gehoord van de Executieve Functies (EF)? Executieve functies verklaart de organisatie van het gedrag van kinderen.



Statistieken voor vraag 9 : Heeft u wel eens gehoord van het ESB-brein? Het ESB-Brein gaat uit van het anders functioneren van hersenen.



*Statistieken voor vraag 10 : Heeft u wel eens gehoord van het socioschema?
Het socioschema gaat in op het 'ik' geplaatst in de wereld in fysieke en
psychische zin.*



Het praktische gedeelte

De volgende vragen zijn open vragen. De vragen zijn verdeeld in pedagogisch, didactisch en de leeromgeving.

Statistieken voor vraag 11 : Pedagogisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind zich op zijn gemak voelt in de klas?

Deze antwoorden werden gegeven:

- zoveel mogelijk structuur aanbieden, van te voren vertellen wat we gaan doen.
- de omgeving vertrouwd en veilig voor de leerling laten zijn.
- rustig aanspreken met zijn/haar naam, opdrachten stap voor stap aanbieden stiltehoek aanbieden positieve benadering.
- vaste plek in de klas, duidelijke korte taal gebruiken, oogcontact niet eisen, duidelijke leerkrachtgedrag met eenzelfde benadering, positieve benadering.
- Duidelijke structuur aanbieden, geen onverwachte activiteiten plannen, begeleiden bij de sociale vaardigheden en opdrachten stap voor stap aanbieden.
- duidelijkheid in taalgebruik, duidelijke planning, duidelijk in gestelde verwachtingen van kind en ondersteunen bij planning/ maken van zelfstandig werk.
- Ik zorg voor rust en regelmaat en leg vooraf duidelijk uit wat er te gebeuren staat.

Statistieken voor vraag 12 : Pedagogisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind met klasgenoten overweg kan?

Deze antwoorden werden gegeven:

- vertellen dat iedereen anders is en dat sommige mensen rekenen moeilijk vinden en andere mensen vinden het moeilijk om om te gaan met klasgenootjes kanjertraining inzetten.
- leren omgaan met verschillen. Accepteren dat iedereen anders is. Iedereen is een kanjer.
- samen spelen samen werken spelvorm masseren Kanjertraining
- positieve dingen van het kind benoemen en dit veel aandacht geven, \"anders zijn mag\" uitstralen
- Door middel van de kanjertraining (onder andere) voordoen hoe je in sociale situaties het beste kunt reageren. Het kind koppelen aan een sociaal sterke leerling.
- klasgenoten uitleggen wat het kind heeft en hoe daar mee om te gaan, wat te verwachten het kind duidelijke sociale verwachtingen aanleren wekelijks individueel overleg met het kind om situaties te overleggen
- Ik zorg voor duidelijke regels en maak bespreekbaar dat er verschillen tussen kinderen bestaan.

Statistieken voor vraag 13 : Pedagogisch: Hoe zorgt u ervoor dat de relatie tussen leerkracht en leerling vertrouwd is?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Elke dag even persoonlijk praatje. Zijn/haar interesses leren kennen. Het kind hierover laten vertellen.
- Zorg dat de leerling vertrouwen in jou heeft. De leerling moet zich veilig voelen en weten dat dat vertrouwen niet geschaad wordt.
- met geduld en vriendelijkheid opbouwen, samenwerken, positieve benadering
- positief benaderen, duidelijke taal gebruiken, vaste regels en manieren gebruiken, benadrukken wat het kind wel kan.

- Door het kind het gevoel te geven er altijd voor het kind te zijn. Veel hulp en begeleiding bieden.
- de dag starten met een duidelijk contact tussen beide, consequent lerarengedrag uiten, kind eventuele privileges geven tijdens de lessen (bij zelfstandig werken bijv. altijd mogen komen bij de leerkracht) eventueel een schriftje gebruiken om te communiceren met het kind
- Ik laat weten dat ik er altijd voor hem / haar ben. Ik geef soms extra instructie.

Statistieken voor vraag 14 : Pedagogisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind afspraken leert maken met betrekking tot sociale omgang?

Deze antwoorden werden gegeven:

- de regels bespreken.
- met oefeningen, reflectie op (eigen) gedrag. In de groep zaken bespreken.
- Kanjertraining samen oefenen met de groep samen afspraken leren maken.
- consequent en duidelijk zijn met behulp van regels, 1 ding tegelijk, misschien een maatje toewijzen Kanjertraining.
- Door het voor te doen, het goede voorbeeld te geven.
- kanjertraining - veel rollenspellen, individuele gesprekken met deze leerling, wekelijks duidelijke afspraken maken in verwachtingen.
- Veel oefenen.

Statistieken voor vraag 15 : Pedagogisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind afspraken leert maken met betrekking tot communiceren?

Deze antwoorden werden gegeven:

- moeilijke vraag hoor, de regels vaak herhalen.
- oefenen in de groep. luisteren naar anderen, Niet alleen je eigen zin doorduwen. Samen bespreken.
- Kanjertraining oefeningen
- concrete taal gebruiken, korte zinnen, concrete vragen stellen, laten herhalen, voorspelbaar zijn, tijd geven. Kanjertraining.
- door het kind vertrouwen en veiligheid te bieden.
- kanjertraining, individuele gesprekken met deze leerling, wekelijks duidelijke afspraken maken in verwachtingen.
- veel oefenen.

Statistieken voor vraag 16 : Didactisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind tijdens de instructie scherp blijft?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Door te activeren.
- Korte instructie. Reflecteren. Visueel bezig zijn.
- korte instructie per opdracht en samen inoefenen.
- noem de naam van het kind dat instructie ook voor hem/haar is, overzichtelijke bieden, korte opdrachten, vaste oplossingsstrategieën, tijd geven.
- De instructie niet alleen verbaal aanbieden maar ook visueel. Korte instructies i.p.v. lange verhalen.

- vooraan in de klas zetten zodat het contact zonder naam noemen kan, even tikken op de tafel, schrift aanwijzen bijv.
- Regelmatig een beurt geven.

Statistieken voor vraag 17 : Didactisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind visuele ondersteuning krijgt?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Beertjesmethode, hulpmiddelen bij het rekenen.
- Via het digiboord. Hulpmiddelen.
- kaartjes op het tafeltje met beertjes methode en/of dagplanning samen actueel neerleggen
- dat kan met bijvoorbeeld picto's, time-timer, dobbelsteen/blokje met rood, groen en vraagteken, binnen een vak als spelling kunnen woorden gevisualiseerd worden met de regel erbij.
- Met behulp van materialen zoals blokjes, telramen en beeldmateriaal (enz).. Om het kind te helpen bij het werken zou ik de beertjesmethode laten gebruiken. Het biedt het kind de structuur die hij/zij nodig heeft.
- in de instructie veel visualiseren alle schema's etc die nodig zijn aanbieden.
- Goede voorbeelden via boeken en computer / digibord.

Statistieken voor vraag 18 : Didactisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind weet wat het doel van de les is?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Staat op het bord en wordt na de les herhaald.
- Op het dagschema vermelden. Aan het begin van de les vermelden. Later herhalen.
- hoort in de instructie als eerste genoemd te worden.
- doel staat op bord en nog eens benoemen.
- Door het duidelijk aan te geven op het bord of op de weektaak.
- aan het begin van de les benoemen, samenvatten tussendoor en aan het eind met herhalen van het doel van de les.
- Extra laten benoemen / herhalen.

Statistieken voor vraag 19 : Didactisch: Hoe zorgt u ervoor dat het kind hoofdzaken en bijzaken kan onderscheiden?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Door de hoofdzaken te herhalen.
- Vermelden van hoofdzaken.
- alleen de hoofdzaken doorwerken.
- geen lange verhalen maar kort spreken, doel benoemen zodat kind zich daarop kan focussen.
- Door alleen de hoofdzaken te benoemen en de bijzaken zo veel mogelijk waar het kan weg te laten. Dit is anders alleen maar verwarrend voor de leerling.
- lastig - proberen aan te geven, zowel visueel als in taalgebruik.
- Opdrachten in kleine stapjes aanbieden / laten maken / laten controleren.

Statistieken voor vraag 20 : Didactisch: Hoe zorgt u ervoor dat u concreet taal gebruikt?

Deze antwoorden werden gegeven:

- ?
- Kort en duidelijk.
- korte zinnen en laten navertellen.
- geen woorden gebruiken als: misschien, zo meteen korte zinnen, duidelijk alsof je er een plaatje van kunt maken in je hoofd.
- Helder, duidelijk en niet te uitvoerig uitleg te geven.
- constant bewust blijven van je rol als leerkracht, je duidelijkheid, eenvoud, consequent in taalgebruik.
- Gaat automatisch.

Statistieken voor vraag 21 : De leeromgeving: Op welke manier zorgt u ervoor dat een kind met autisme een werkplek heeft met weinig tot geen prikkels?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Dat is voor alle kinderen het beste, daar richt ik sowieso mijn klas al een beetje op in. Met schotten werken.
- vooraan. Met zicht op bord. Eventueel een rustige werkplek achterin de klas of ergens anders.
- in een stiltehuisje(tafel en stoel achter een grote poppenkast met dichtgemaakt venster)
- de aankleding van het lokaal moet niet teveel prikkels hebben die kunnen afleiden, als je in groepjes werkt goed kijken bij wie hij/zij in het groepje zit, misschien juist met rug naar digibord, tafel moet weggedraaid kunnen worden, koptelefoon.
- Een rustige plek geven. Het lokaal niet te veel behangen met van alles en nog wat. Soms is het goed om het kind even een rustig plekje alleen te geven zonder dat het kind denkt dat hij/zij los komt van de groep.
- zorgen dat het kind zowel in het groepje kan werken, maar zo nodig, bijvoorbeeld bij zelfstandig werken, met het gezicht richting een muur kan - weg van de prikkels van de andere leerlingen
- Zitten op een rustige plaats in rustig groepje.

Statistieken voor vraag 22 : De leeromgeving: Op welke manier zorgt u ervoor dat een kind met autisme een vaste werkplek in de klas heeft?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Een tafeltje op een rustig plekje waar diegene altijd even heen kan gaan.
- Speciale werkplek creëren die voor hem/haar is..
- eigen plaats vooraan in de klas.
- vaste werkplek geven en niet meer wisselen zoals we vaak doen na vakanties, check of dit een fijne plek is om te werken.
- Voor een kind met autisme is helderheid en structuur belangrijk daarom is het zeker van belang dat het kind zijn/haar eigen plekje in de klas heeft zonder dat dat in de loop van het schooljaar regelmatig veranderd/.

- bij het wisselen van de groepjes dit kind altijd dezelfde plek geven als het kind aangeeft dit liever te hebben.
- Dat hebben alle kinderen.

Statistieken voor vraag 23 : De leeromgeving: Op welke manier zorgt u ervoor dat een kind met autisme de lesmaterialen in één handeling kan pakken?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Alles zit in het laatje. Geldt in onze groep voor alle kinderen, behalve de lesboeken.
- klaarleggen.
- alles zit in het blaadjes-laasje of het dingen-laasje.
- eigen bakjes, laatjes, vaste plekken voor de materialen.
- Door alles een vaste plek te geven. Door datgene het kind elke dag en bij de meeste vakken nodig heeft in het eigen laasje te geven.
- plaats dicht bij de kast, of een eigen extra lade geven of een plekje waar hij alles neer kan zetten.
- Dat doe ik niet.

Statistieken voor vraag 24 : De leeromgeving: Op welke manier zorgt u ervoor dat een kind met autisme de afspraken, regels en routines weet?

Deze antwoorden werden gegeven:

- Net zoals de rest van klas. Een poster met afspraken/regels maken en deze ondertekenen.
- De afspraken, regels en routines zo duidelijk mogelijk houden. Niet teveel veranderen. Op het dagschema duidelijk laten zien.
- dagelijks dag doorlopen zelfde schema op het bord werksteen met symbolen voor hulpvraag en stilte teken.
- regels hangen in de klas eventueel met plaatjes, foto's ter ondersteuning en verduidelijking, dagritme kaarten op het bord zodat kind weet wat er gebeuren gaat. gebruik van blokje en timetimer Dit kan ook persoonlijk, dus eigen mapje met gelamineerde woorden en picto's
- Door deze visueel te maken en in de klas op te hangen.
- veel herhalen, visualiseren in de klas of op de tafel, consequent leerkrachten gedrag tonen, zodat alles steeds hetzelfde is
- Vaak (laten) herhalen.

Statistieken voor vraag 25 : De leeromgeving: Op welke manier zorgt u ervoor dat een kind met autisme grip krijgt op het dagprogramma en de factor tijd?

Deze antwoorden werden gegeven:

- dmv een timer en het dagprogramma staat op het bord
- Dagprogramma op schema (evt. met tijd). Steeds vermelden tot hoelang je bezig gaat.
- plaatjes op het bord time timer in de klas of op de tafel zie hierboven.
- Door het helder en met een duidelijke structuur op het bord aan te geven. Gebruik maken van een time-timer.

- dagprogramma zoveel mogelijk hetzelfde door de week heen waar mogelijk dagprogramma op het bord zetten of indien nodig voor het kind opschrijven op een eigen planblaadje agenda gebruiken/weekplanning/dagplanning tijd: duidelijk opdrachten afschermen qua tijd, bijv. 20 minuten voor spelling klaar of niet, dan komt het volgende vak. het kind vragen hoelang deze erover denkt te gaan doen.

- Dagritme kaarten geven veel houvast. Een duidelijke weektaak.

Samenvatting van de resultaten:

1. Kennis van:

- 86% geeft aan de term Autismespectrumstoornissen te kennen en 14% geeft aan er wel eens van gehoord te hebben.
- 86% geeft aan een kind in de klas te hebben gehad met ASS en 14% geeft aan dit niet te weten.
- Er is kennis nodig over de Theory of Mind. Deze gaat in op het eigen denken en voelen, wat anderen denken en voelen en over hoe anderen zijn en wat de bedoeling van een ander is. 14% geeft aan dat hij/zij weet wat de inhoud van deze theorie is. 29% geeft aan hier iets over te weten, maar weet het niet precies. 57% zegt nee.
- Kennis over de Centrale Coherentie. Verbanden leggen zodat hoofdzaken en bijzaken onderscheiden worden. Uit de enquête blijkt dat 71% niet precies weet wat de inhoud van de theorie is en 29% geeft aan dat zij weten wat de theorie inhoudt.
- De kennis over Executieve functies. Dit verklaart de organisatie van het gedrag van kinderen. 42% van de leerkrachten weet wat de theorie inhoudt, 29% weet het niet precies en 29% weet het niet.
- Kennis over het ESB-Brein. Deze gaat ervan uit dat de hersenen anders functioneren. 14% geeft aan hierover kennis te hebben, 14% weet het niet precies en 72% weet het niet.
- Kennis over het socioschema. Deze gaat in op het 'ik' geplaatst in de wereld in fysieke en psychische zin. 14% weet wat deze theorie inhoudt, 43% weet het niet precies en 43% geeft aan het niet te weten.

2. Leerkrachtgedrag

- Structuur aanbieden door middel van concreet taalgebruik en de planning visueel op het bord en/of takenkaart aanbieden.
- Aan de hand van kanjertraining ervoor zorgen dat het kind overweg kan met klasgenoten.
- De relatie tussen leerkracht en leerling is vertrouwd doordat de leerkracht de leerling vertrouwen geeft.
- De afspraken en regels worden besproken en geoefend tijdens kanjertraining.
- Een kind blijft scherp tijdens de instructie door een korte instructie te geven.
- Het kind krijgt visuele ondersteuning via het digibord en de beertjes methode.
- Het doel van de les staat op het bord en wordt genoemd.
- De leerkracht benoemt alleen de hoofdzaken en herhaalt dit meerdere keren.
- De leerkracht is kort en duidelijk en op deze manier zorgt het voor concreet taal gebruik.
- Het kind komt in een rustig groepje zodat hij/zij weinig tot geen prikkels heeft.
- De leerkracht geeft het kind met autisme een vaste (werk) plek in de klas.
- De lesmaterialen zitten in het laatje of in de kast.
- Het kind weet de afspraken, regels en routines door dit zo duidelijk mogelijk te houden en eventueel met pictogrammen te ondersteunen.
- Het dagprogramma en de factor tijd wordt aan de hand van het dagprogramma op het bord en met behulp van een time-timer weergegeven op het (digi)bord.

Conclusie, aanbevelingen en discussie

In de conclusie wordt er antwoord gegeven op de hoofd- en deelvragen.

Deelvraag 1:

Wat is Autismespectrumstoornissen (ASS)?

Autisme is een stoornis in de sociale interactie, communicatie en verbeelding. Dit staat verder beschreven in het theoretisch kader vanaf bladzijde 8 t/m 10.

Deelvraag 2:

Welke verschillende vormen van Autismespectrumstoornissen zijn er?

Vanaf bladzijde tien tot en met elf is dit te lezen in het theoretisch kader. Hieronder kort de verschillen.

Binnen de autismespectrumstoornissen vallen: de Kanner-vorm, HFA (High Functioning Autism), het syndroom van Rett, de desintegratieve stoornis, het syndroom van Asperger en PDD-nos (Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise specified) (Delfos M, 2010).

Deelvraag 3:

Welke kennis heeft een leerkracht nodig?

Dit staat beschreven in het theoretisch kader vanaf bladzijde twaalf tot en met zestien. Hieronder een korte samenvatting.

Een kind met een normale ontwikkeling ontwikkelt een 'Theory of mind' (TOM). Zij leren dat mensen in hun omgeving zelf denken en voelen en hierop kunnen ze inspelen. Een kind met Autisme ontwikkelt de TOM niet en hierdoor kan het kind zich moeilijk verplaatsen in een ander.

Het proces van de Centrale Coherentie (CC) zorgt ervoor dat details en de fragmenten op niveau van de hersenen worden samengevoegd tot een coherent (samenhangend) geheel. Als dit proces vertraagd is, kost het meer tijd om dit uit te voeren. De informatieverwerking loopt hierdoor anders bij een kind met ASS. Mens-onderwerpen worden minder snel verwerkt dan voorwerp-onderwerpen. De Executieve Functies (EF) verklaart de organisatie van gedrag bij kinderen met ASS. EF's helpen met doelgericht gedrag. De EF's kunnen worden uitgevoerd, maar dan wel in hun eigen tempo uitgevoerd.

Het ESB-Brein gaat uit van het anders functioneren van de hersenen. Opvallend is dat mensen met ASS vaak een S-brein (systematiserende hersenstructuur) hebben.

Het socioschema geeft een overkoepelende verklaring. Deze theorie kijkt naar het anders functioneren van de hersenen en het verschil tussen mannen en vrouwen. Personen met ASS hebben meer mannelijke hersenen. Hun rechter hersenhelft is sterker ontwikkeld dan de linkerhelft. Mensen met ASS zijn abstracter, creatiever en minder gericht op taal. Delfos schrijft over het socioschema: 'Kernbegrip van mijn model is het socioschema; het 'ik' geplaatst in de wereld. Dit behelst de onbewuste en bewuste kennis van de mens over zichzelf en van zichzelf in de relatie tot de wereld' (Delfos, M., 2002, p.23).

Deelvraag 4:

Welke vaardigheden heeft een leerkracht nodig?

Dit is te lezen vanaf bladzijde zeventien tot en met 23 in het theoretisch kader. Hieronder wordt een korte samenvatting gegeven.

Voor een kind met Autisme is het belangrijk om op een andere manier te communiceren. De leerkracht is concreet en meer to the point. Het is belangrijk om positief te communiceren. De leerkracht zorgt ervoor dat het kind weet waar die aan toe is. Vage open vragen worden vermeden. Het gesprek tussen leerkracht en leerling moet zo kort mogelijk zijn. Denk aan de 'geef me de vijf'-principe: wat, wanneer, met wie, waar en hoe (Horeweg, 2014). Oogcontact kan voor extra prikkels zorgen, dwing dit niet af. Controleer de gegeven boodschap of deze begrepen is.

Zorg ervoor dat een kind de samenhang leert te zien. Oude stof koppelen aan nieuwe stof is lastig voor een kind met Autisme. Hoofdzaken en bijzaken duidelijk maken. Begin de instructie met het doel, zodat het kind zich kan focussen op de hoofdzaak. En geef één opdracht.

Help het kind door zaken te visualiseren en te schematiseren. Schema's bieden steun en veiligheid. Voor deze groep kinderen is het beter om één oplossingsstrategie aan te leren. Het kind heeft moeite met transfer. De vaardigheden worden correct toegepast in de aangeleerde situatie maar verder niet. Zorg ervoor dat het kind gemotiveerd blijft en beloon het kind positief.

De leeromgeving is voor het kind met ASS onoverzichtelijk en onvoorspelbaar. De klas hangt vol met tekeningen en posters. Om het kind zoveel mogelijk te helpen is structuur belangrijk.

Het kind heeft een vaste werkplek met weinig prikkels nodig. De materialen die het kind nodig heeft liggen op een vaste plek klaar. Dit kan in een mandje of laatje liggen.

De leerkracht geeft zo concreet mogelijk de dagplanning door. Woorden als: 'straks, even, dadelijk' worden zoveel mogelijk vermeden. Lesovergangen worden goed aangegeven.

De tijd kan concreet gemaakt worden aan de hand van een klok, kookwekker, zandloper of timer. Het is dan voor iedereen duidelijk hoelang een activiteit duurt.

De regels en afspraken moeten worden geoefend en worden herhaald. Regels moeten concreet zijn. De regels zijn geformuleerd in gewenst gedrag.

De onderzoeksvraag:

Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten op Rkbs. Basisschool X nodig om om te kunnen gaan met leerlingen uit het spectrum van autisme?

- De leerkrachten hebben meer kennis nodig over wat de kenmerken zijn van ASS. Uit de antwoorden van de enquête blijkt dat de leerkrachten weten dat een kind met ASS een beperking in de sociale omgang heeft en baat heeft bij structuur en een duidelijke communicatie. Over verbeelding wordt niet gesproken.
- De leerkrachten hebben meer kennis nodig over de theorieën over Autisme. Bij drie kwart van de leerkrachten is dit niet aanwezig.
- Op pedagogisch gebied kan er nog gewerkt worden aan de volgende vaardigheden:
 - Oefeningen aanbieden om de sociale vaardigheden van het kind te bevorderen.
 - De regels bespreken en regelmatig oefenen (wekelijks).
 - Verwachtingen bespreekbaar maken.
 - Het kind regelmatig observeren wat het wel/niet kan en hierop inspelen.
 - Positief communiceren.

- Op didactisch gebied kan er nog gewerkt worden aan de volgende vaardigheden:
 - Visuele steun geven.
 - Naam van het kind noemen.
 - Korte instructie geven.
 - Eén opdracht tegelijk geven.
 - Eén vaste oplossingsstrategie.
 - Eén didactisch model voor elke les, bijv. het ADIM model.
 - Per les één werkvorm.
 - Geef de instructie in een rustig tempo.
 - Niet te veel informatie geven.
 - Ga in op de kern van de les.
 - Gebruik de 'geef me de vijf'-principe: wat, wanneer, met wie, waar en hoe

- Aan de volgende vaardigheden kan gewerkt worden op het gebied van de leeromgeving:
 - Een vaste werkplek voor het hele jaar met weinig tot geen prikkels.
 - Een vaste plek in de kring.
 - Een vaste kapstok plek.
 - De lesmaterialen klaarleggen in een mandje of laatje.
 - Zorgen dat de leerling in één handeling zijn spullen heeft.
 - Dagprogramma met doel en tijd op het bord en/of takenkaart.

Conclusie

Zijn de verwachtingen, zoals geformuleerd in de probleemstelling, uitgekomen?

De verwachtingen zijn deels uitgekomen. Uit de enquête blijkt dat de leerkrachten weten dat de kenmerken van Autisme te maken hebben met het sociale gebied en richting de communicatie, maar er is niet gesproken over de gebrek aan verbeelding.

De leerkrachten weten wat Autismespectrumstoornissen zijn en 86% geeft aan een kind met ASS in de klas te hebben gehad en 14% geeft aan dit niet te weten.

De kennis over de executieve functies is bij 42% van de leerkrachten aanwezig.

29% geeft aan de kennis van de executieve functies niet precies te weten en 29% weet niet wat executieve functies zijn.

Meer dan de helft van de leerkrachten weten niet wat de theory of mind inhoudt en een derde geeft aan het niet precies te weten.

De kennis over de Centrale Coherentie is bij 71% niet precies aanwezig.

Er is meer kennis nodig voor de theorieën van het ESB-brein en het socioschema. 86% weet niet of niet precies wat de theorie van het ESB-brein is. De theorie van het socioschema is bij 86% niet bekend of niet precies bekend.

De vaardigheden die de leerkrachten nodig hebben om een kind met ASS te begeleiden zijn deels wel aanwezig, maar er is nog meer uit te halen.

De leerkrachten communiceren kort en duidelijk. Het doel staat op het bord en wordt van tevoren genoemd en na de les. De hoofdzaken worden tijdens de les meerdere keren genoemd. Door middel van korte instructies wordt het kind scherp gehouden tijdens de les.

Het dagprogramma staat op het bord met visuele steun. De beertjes methode wordt ook door een aantal leerkrachten gebruikt. De visuele hulpmiddelen die op het digibord kunnen komen, worden gebruikt. Tijdens de les gebruiken de leerkrachten een time-timer of tijden om aan te geven hoe lang iets gaat duren.

De leerkrachten geven het kind vertrouwen hierdoor is de relatie vertrouwd, de leerkracht benadert het kind zoveel mogelijk positief. Zij zorgen ervoor dat er tijdens kanjertraining geoefend wordt met de afspraken en regels en soms wordt dit ondersteunt met pictogrammen. Door kanjertraining te geven, leert een kind met autisme om te gaan met andere klasgenoten.

De leerkrachten zorgen ervoor dat het kind met ASS in een rustig groepje komt met zo weinig tot geen prikkels. Een vaste (werk) plek is er voor het kind en de lesmaterialen zitten in het laatje en/of in de kast.

De leerkrachten communiceren dus kort en duidelijk, maar zouden door de 'geef me de vijf'-principe: wat, wanneer, met wie, waar en hoe (Horeweg, 2014) te gebruiken nog concreter kunnen communiceren. De leerkrachten kunnen tijdens de lessen meer de samenhang benadrukken door de hoofdzaken en bijzaken duidelijk van elkaar te onderscheiden.

Het is belangrijk om hetzelfde didactisch model te gebruiken met daarin één werkvorm en zoveel mogelijk één oplossingsstrategie. Uit de antwoorden blijkt dat een aantal leerkrachten dit al wel doen, maar hier valt zeker meer winst uit te halen. Hierdoor zullen lesovergangen ook soepeler gaan, omdat het kind weet wanneer een les afgelopen is.

Uit de antwoorden van de enquête blijkt dat de leerkrachten meer individuele steun geven aan een kind met autisme, maar hier valt meer winst te halen. Consistent elke dag een individueel gesprek(je) voeren met het kind en hierbij de routines, regels en afspraken koppelen als dit nodig is. Probeer het kind een jaar lang een vaste (werk) plek te geven, een vaste plek in de kring en een vaste kapstokhaak. Ervoor zorgen dat het kind in één handeling zijn/haar spullen heeft. Al deze kleine dingetjes geeft het kind minder prikkels.

De leeromgeving is voor het kind met ASS onoverzichtelijk en onvoorspelbaar. De klas hangt vol met tekeningen en posters. Om het kind zoveel mogelijk te helpen is structuur belangrijk. Het kind heeft een vaste werkplek met weinig prikkels nodig. De materialen die het kind nodig heeft liggen op een vaste plek klaar. Dit kan in een mandje of laatje liggen.

Reikwijdte van het onderzoek

Dit onderzoek kan in alle scholen plaats vinden. Door ontwikkeling van de wet passend onderwijs is het voor elke basisschool een urgent onderwerp. Kinderen met autisme zullen steeds vaker in het reguliere onderwijs te recht komen.

Aanbevelingen

Het doel van het onderzoek is: Aan het eind van het onderzoek weet elke leerkracht van de basisschool Basisschool X wat voor kennis en vaardigheden je nodig hebt om een leerling met Autismespectrumstoornissen (ASS) te begeleiden in de klas. Hieronder staat welke kennis en vaardigheden de leerkrachten nog nodig hebben.

De school kan zich meer verdiepen in de theorie en de achterliggende achtergronden van autisme.

Op deze manier zal er meer begrip komen voor het kind met Autisme.

De leerkrachten weten wat autisme spectrumstoornissen betekent. De algemene basiskennis is bij het team aanwezig, maar de leerkrachten zouden zich meer kunnen verdiepen in de theory of mind, centrale coherentie, de executieve functies, het ESB-brein en het socioschema. Door literatuur hierover te lezen zal dit verdiept worden. De bovenstaande kennis geeft automatisch een verklaring voor de vaardigheden die de leerkrachten in de praktijk gebruiken.

De leerkrachten kunnen zich verder ontwikkelen in een aantal vaardigheden. Bijvoorbeeld door nog meer concreet te werken.

Zorg er altijd voor dat je concreet bent, gebruik de 'geef me de vijf'-principe: wat, wanneer, met wie, waar en hoe (Horeweg, 2014). Check altijd of de boodschap begrepen is. Communiceer positief!

Zorg voor één didactisch model bijv. ADIM met daarin één werkvorm. In het ADIM model wordt oude stof gekoppeld aan nieuwe stof, het doel wordt genoemd, korte instructie met begeleid inoefenen en het doel wordt weer genoemd en gecheckt of het gehaald is.

Ga wekelijks individuele gesprekken voeren met het kind, dit helpt om de relatie tussen de leerkracht en het kind te versterken. Tijdens deze gesprekken kan de transfer gemaakt worden van de kanjertraining richting andere situaties. Er kan dan gekeken worden naar wat goed ging en waarom het kind een conflict/probleem in een andere situatie het geleerde tijdens kanjertraining niet heeft toegepast. Het kind leert op deze manier de sociale vaardigheden die bij hem/haar ontbreekt.

Het kind krijgt veel prikkels binnen, daarom is het belangrijk dat het kind in één handeling de lesmaterialen kan pakken. Dit kan gedaan worden door een laatje of mandje klaar te leggen met de spullen erin. Alles wat het kind klaar heeft, kan in een 'klaar' mandje of bakje neergelegd worden. Posters en werkjes liggen/hangen gestructureerd in het klaslokaal, dit zorgt voor rust. Het kind heeft het hele jaar door een vaste werkplek, een vaste plek in de kring en een vaste kapstokhaak.

Andere concrete aanbevelingen:

Literatuur om de kennis over ASS te vergroten:

- Delfos, M. (2010). Een vreemde wereld (8e ed.). Amsterdam: SWP.

Literatuur voor praktische vaardigheden in de klas:

- Horeweg, A. (2014). Gedragsproblemen in de klas. Tiel: Lannoo.
- Baltussen, M., Clijnen, A., & Leenders, Y. (2003). Leerlingen met autisme in de klas. Meppel: Giethoorn ten Brink.

Er zou ook gekozen kunnen worden dat er één uit het team zich gaat specialiseren in ASS. Zodat collega's met vragen naar hem of haar zouden kunnen komen.

Verschillende cursussen kunnen worden gevolgd. Hier een aantal cursussen op een rijtje:

- Deze cursus gaat vooral in op het gebied van communiceren:

<http://www.auris.nl/Cursus/Voor-Professionals/ASS-cursus?gclid=CNH30KyI3swCFdYK0wod7rwNaQ>

- Deze cursus geeft inzicht in Autisme:

<http://intoautisme.nl/cursussen/cursus/?id=1>

- Deze cursus gaat meer in op PDD-NOS:

<http://www.marnixonderwijscentrum.nl/aanbod/cursussen/cursus/kinderen-met-autisme-en-aanverwante-stoornissen.aspx>

- Deze cursus gaat in op Autisme en ADHD. Er wordt gekeken naar de onderwijsbehoeften van deze leerlingen. Er wordt extra aandacht besteed aan de communicatie en leerstijlen van deze leerlingen.

<https://www.springest.nl/expertisecentrum-leren-gedrag/effectief-omgaan-met-autisme-en-adhd-in-de-klas#beschrijving>

Discussie

Vragen die na het uitvoeren van het onderzoek naar voren zijn gekomen

Autisme spectrum stoornissen is een breed begrip. In dit onderzoek is ASS heel algemeen genomen. Misschien is het wel te algemeen genomen en zijn de vaardigheden die nodig zijn ook wel te algemeen genomen. Elk kind met autisme heeft toch zijn/haar aanpak nodig.

Suggesties vervolgonderzoek

Er zou een vervolgonderzoek kunnen komen naar welke 'vormen' er voornamelijk binnen het reguliere onderwijs naar voren komen en hierop inspelen.

Er zou gekeken kunnen worden naar de doorlopende lijn binnen de school op het gebied van de leeromgeving. Als dit één doorgaande lijn is, zullen de leerlingen een aantal zaken niet meer als onveilig beschouwen.

Eigen mening onderbouwd met argumenten

De inhoud van dit onderzoek is erg interessant voor elke leerkracht in het onderwijs. Ik denk dat wanneer je in de praktijk aan het werk bent, minder snel geneigd bent om de boeken weer in te duiken. De literatuur zal in mijn geval één van de laatste stappen zijn. Door de resultaten van dit onderzoek wordt elke leerkracht weer scherp. Ik denk dat je dit af en toe gewoon nodig hebt. Ik ben van mening dat elke leerkracht deze kennis nodig heeft om een kind met autisme goed te kunnen begeleiden. Hier heeft het kind recht op, maar de leerkracht zelf ook. Wij willen onderwijs op maat aanbieden dan moeten we dit ook doen. Wel vind ik dat een leerkracht hier meer begeleiding in mag hebben. De overheid verwacht van de leerkrachten dit er nog even bij te doen. Dat vind ik wel te heftig, want er zijn vaak nog minstens twintig kinderen die hier en daar om aandacht vragen. Wanneer deze kennis bij elke leerkracht aanwezig is, kan de leerkracht hier preventief mee om gaan. De gedragingen van het kind kunnen een plekje krijgen en dit straalt een leerkracht dan ook weer uit. De gevolgen voor het kind zullen dan alleen maar positief zijn.

Samenvatting

In dit hoofdstuk wordt de inhoud van het onderzoeksverslag samengevat.

Het onderzoek is uitgevoerd op Basisschool X. De directeur en de intern begeleider kwamen met het onderwerp: Autisme spectrumstoornissen (ASS). Na het gesprek is de volgende onderzoeksvraag tot stand gekomen: Welke kennis en vaardigheden hebben leerkrachten op basisschool X nodig om om te kunnen gaan met leerlingen uit het spectrum van autisme? Om antwoord te vinden, is er onderzoek gedaan in literatuur en na aanleiding van de literatuur is er een enquête onder het personeel afgenomen.

Om een kind met ASS te begeleiden in de klas is er een andere aanpak nodig dan andere kinderen. Deze aanpak is een combinatie van kennis en vaardigheden.

Autisme Spectrum stoornissen is een gebrek in de sociale omgang, de communicatie en de verbeelding.

Verschillende theorieën zullen een verklaring geven voor autisme. De theory of mind, de centrale coherentie en de executieve functies geven deels een verklaring.

Het ESB-brein en het socioschema gaan uit van het anders functioneren van de hersenen. Het socioschema geeft vooral een overkoepelende verklaring: 'Het 'ik' geplaatst in de wereld in fysieke- en psychische zin.' (Delfos.M, 2002).

De belangrijkste vaardigheden die nodig zijn om een kind met autisme te begeleiden zijn communiceren, de didactische aanpak en de leeromgeving.

Communiceren zal op een andere manier moeten gebeuren om het kind te begrijpen. Communiceer positief, concreet en gebruik visuele materialen.

Het is belangrijk om andere didactische keuzes te maken. Zorg ervoor dat de samenhang duidelijk is. Het doel en de hoofdzaken moeten duidelijk naar voren komen. Gebruik zoveel mogelijk één didactisch model met daarin één werkvorm. Houd de instructie zo kort, duidelijk en bondig mogelijk. Als de instructie duidelijk is, zal de verwerking goed verlopen.

Door de leeromgeving zo voorspelbaar mogelijk te maken, geef je het kind veiligheid. Een vaste werkplek in de klas, een kapstokhaak en een vaste plek in de kring zorgt al voor een stuk rust voor het kind. Het lokaal structureren zodat er minder prikkels zijn. Een rustige speelplek kan tijdens pauzes zorgen voor rust en veiligheid voor het kind. Een kind met autisme heeft ook weinig grip op tijd. De leerkracht kan ervoor kiezen om het dagprogramma visueel op het bord te plaatsen (met tijden) en de tijd kan concreet gemaakt worden aan de hand van een klok, time-timer, zandloper, etc. Dit geeft het kind rust. De regels en afspraken moeten herhaald worden en in de school moet er een bepaalde structuur en doorgaande lijn in zitten. De regels zijn geformuleerd in gewenst gedrag (Baltussen, Clijsen, & Leenders, 2003).

Als de kennis over de theory of mind, centrale coherentie, de executieve functies, het ESB-brein en het socioschema duidelijk zijn, worden de vaardigheden die van een leerkracht verwacht wordt beter begrepen. Uit de analyse resultaten komt naar voren dat het personeel het kind al structuur geeft, grip op tijd, visuele steun op het bord en digibord. Doordat zij kanjertraining geven, leert het kind sociale vaardigheden.

De aanbevelingen voor de leerkrachten zijn bestudeer literatuur en volg eventueel een cursus. Aan de volgende vaardigheden kan gewerkt worden. Geef het kind een vaste werkplek, plek in kring, kapstokhaak. Zorg ervoor dat het kind in één handeling de spullen kan pakken die nodig zijn. Eén didactisch model gebruiken met één werkvorm erin. Wees concreet en gebruik 'geef me de vijf'-principe: wat, wanneer, met wie, waar en hoe. Check of het duidelijk is en communiceer positief. Ga wekelijks individueel in gesprek met het kind.

bronnenlijst

- Baltussen, M., Clijnen, A., & Leenders, Y. (2003). *Leerlingen met autisme in de klas*. Meppel: Giethoorn ten Brink.
- Delfos, M. (2002, April). Autisme: het socioschema als verklaringsmodel. *Wetenschappelijk tijdschrift Autisme*, pp. 20-34.
- Delfos, M. (2010). *Een vreemde wereld* (8e ed.). Amsterdam: SWP.
- Delfos, M., & Gottmer, M. (2006). *Leven met Autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Horeweg, A. (2014). *Gedragsproblemen in de klas*. Tiel: Lannoo.
- Horeweg, A. (2015). *Executieve functies*. Opgeroepen op 12 30, 2015, van Gedragsproblemenindeklas: <http://gedragsproblemenindeklas.nl/executieve-functies/>
- Lieshout, v. (2009). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Ministerie: onderwijs, c. e. (ob, ob ob). *home pagina*. Opgeroepen op 12 1, 2015, van Passend onderwijs: <https://www.passendonderwijs.nl/>
- onbekend. (2008, november). PDD-NOS. *Uitgave van balans*. de Bilt: Balans. Opgehaald van https://www.orbisconcern.nl/orbis-medisch/ggz/clientenfolders/?eID=dam_frontend_push&docID=708
- Paus, H. (2012). *Portaal*. Bussum: Coutinho.
- Vermeulen, P. (2003). *Voor alle duidelijkheid leerlingen met autisme in he gewoon onderwijs*. Berchum: Uitgeverij EPO.

