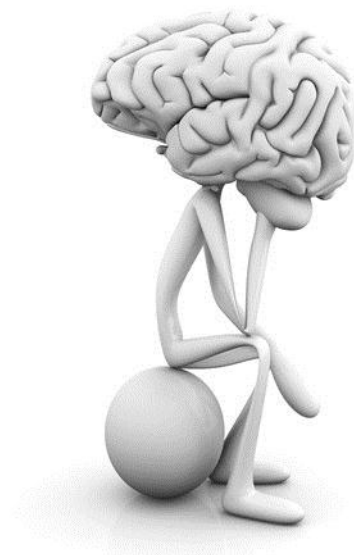


ASS & Agressie

Een onderzoek naar omgaan met
agressief gedrag bij leerlingen met
Autisme Spectrum Stoornissen



Naam: Ilona van Westerlaak
Studentnr: S 1040639
Datum: 6 mei 2013
Module: ENSO.PRAK
E-mail: iwwesterlaak@hotmail.com

Samenvatting.....	4
Voorwoord	5
1. Inleiding.....	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Wat is autisme?	7
2.2 Wat is agressie?	8
2.3 Hoe uit agressie zich?	9
2.4 Waarom gebruiken ASS leerlingen agressie?	10
2.5 Hoe kan de leerkracht reageren op agressief gedrag van leerlingen met ASS?	11
2.6 Welke invloed heeft agressie op het handelen van de leerkracht?	12
2.7 Welke interventies bestaan er?	13
2.8 Wat vragen deze interventies van de leerkracht?	14
2.9 Wat vragen deze interventies van het klassenmanagement?	15
3. Onderzoek.....	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Doel.....	16
3.3 Onderzoeksvorm	17
3.4 Onderzoeksinstrumenten.....	17
3.5 Data-analyse	17
3.6 Triangulatie	18
4. Resultaten	19
4.1 Inleiding	19
4.2 Onderzoeksvraag: Welke invloed heeft het uiten van agressie door een leerlingen met ASS op de leerkracht?	19
4.2.1 Welke vormen van agressie worden getoond?	19
4.2.2 Hoe gaat de leerkracht nu om met de agressie?	21
4.2.3 Welke hulp schakelt de leerkracht in?	22
4.2.4 Hoe voelt de leerkracht zich na een incident met agressie?	23

4.2.5	Welke invloed heeft de agressie op het handelen van de leerkracht?	25
4.3	Onderzoeksvraag: Welke interventie kan de leerkracht inzetten om met agressie om te gaan?	26
4.3.1	Welke hulpmiddelen worden ingezet?	26
4.3.2	Hoe gaat de leerkracht met een agressieve leerling om?	30
5.	Conclusies en aanbevelingen	32
5.1	Inleiding	32
5.2	Conclusies	32
5.3	Handelen van de leerkracht	32
5.4	Ondersteuning en hulpmiddelen	33
5.5	Aanbevelingen	34
5.6	Aanbevelingen ten aanzien van het handelen van de leerkracht	34
5.7	Aanbevelingen ten aanzien van het inzetten van ondersteuning en hulpmiddelen	35
	Literatuur	37
	Bijlagen	39
	Bijlage 1: Criteria Autisme DSM IV	39
	Bijlage 2: Vragenlijst voor leerkrachten	40
	Bijlage 3: Startvragen individueel semigestructureerd interview	44

Samenvatting

Agressief gedrag is een regelmatig voorkomend probleem bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis. De prikkelverwerkingsproblemen die inherent aan deze stoornis zijn, maken de wereld bedreigend voor deze doelgroep. Uitingen van agressie zijn hierdoor onvermijdbaar, maar zeer beangstigend voor zowel de leerkracht als de overige leerlingen. Leerkrachten worden geconfronteerd met deze leerlingen die door hun agressie een grote handelingsverlegenheid oproepen...

Het doel van dit praktijkonderzoek is de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden:

Op welke manier kunnen leerkrachten op de Van Voorthuissenschool omgaan met agressief gedrag bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis?

Om hier een antwoord op te vinden worden diverse bronnen geraadpleegd. Allereerst biedt de literatuur theoretische achtergrondinformatie over autisme spectrumstoornissen en agressie. Hierin is te lezen dat agressie bij autistische leerlingen voort lijkt te komen als reactie op hun onvoorspelbare en verwarrende omgeving. Ook het niet kunnen begrijpen van de medemens kan een reden zijn voor het uiten van agressie. Het is daarom voor een leerkracht van belang om het gedrag van de leerling te kunnen voorspellen en een bewuste keuze te maken in actie en reactie. Hiervoor kan het communicatiemodel “de Roos van Leary” worden ingezet. Hoe de leerkracht uiteindelijk zal reageren bij een incident waarbij agressie wordt gebruikt, is individueel bepaald. De situatie, persoonlijke gesteldheid en de omgeving zijn hierop van invloed.

Om met agressief gedrag van autistische leerlingen om te gaan kunnen diverse interventies worden ingezet. Bij het toepassen hiervan speelt de leerkracht en het klassenmanagement een belangrijke rol. De ervaringen en belevingen van leerkrachten worden daarom als informatiebron bij dit onderzoek meegenomen. Diverse leerkrachten zijn geïnterviewd over de impact die een incident met agressie heeft en het verwerken van bijkomende emoties. Over het reageren op agressie, het inzetten van hulpmiddelen en het inschakelen van hulp zijn leerkrachten ondervraagd middels een vragenlijst.

Uiteindelijk zal in de conclusie blijken dat eenduidigheid in handelen in specifieke situaties zal zorgen voor een gevoel van veiligheid en saamhorigheid.

Voorwoord

Dit praktijkonderzoek beschrijft het onderzoek dat ik heb uitgevoerd in het kader van de opleiding Master Sen Special Educational Needs, leerroute gedrag. Het onderzoek is uitgevoerd op de Van Voorthuissenschool in Haarlem. Door het volgen van deze opleiding heb ik de mogelijkheid gekregen om mij meer in autisme spectrum stoornissen en bijbehorende gedragskenmerken te verdiepen. Daardoor heb ik veel nieuwe kennis over deze doelgroep binnen de school opgedaan en is dit praktijkonderzoek een waardevolle afsluiting.

Diverse collega's waren bereid hun persoonlijke ervaringen en belevenissen met mij te delen, waardoor het mogelijk is geworden situaties en praktijkvoorbeelden in dit onderzoek te beschrijven. Ik ben hun dankbaar voor hun medewerking.

Een aantal mensen hebben tussentijds mijn geschreven stukken kritisch bekeken, beoordeeld en een aantal zinnige suggesties gegeven om de kwaliteit van dit onderzoek te verbeteren. Ik dank hiervoor mijn studiecoach Tineke Vermeulen en mijn leerteam, Linda, Monique en Marjolein. In het bijzonder wil ik Brenda bedanken voor de fijne samenwerking en haar stimulerende houding.

Tot slot bedank ik mijn creatieve vriend Jeroen voor zijn "final finishing touch".

1. Inleiding

De Van Voorthuissenschool in Haarlem is een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK). Met een S.O. afdeling (Speciaal Onderwijs) en een V.S.O afdeling (Voortgezet Speciaal Onderwijs). Op deze school wordt lesgegeven aan leerlingen met verschillende stoornissen en handicaps, een grote en diverse doelgroep. Dit praktijkgericht onderzoek is toegespitst op de groep leerlingen met een autisme spectrum stoornis (ASS) binnen de school.

De visie van de school is werken vanuit de mogelijkheden van de leerling. Hulpmiddelen, therapeutische ondersteuning en een speciale benadering worden daarbij ingezet, zodat de leerlingen hun talenten zo goed mogelijk kunnen ontwikkelen. Het onderwijs wordt zo ingericht dat de leerlingen leren optimaal te kunnen functioneren in de maatschappij op hun eigen niveau en met passende ondersteuning.

Door het bieden van structuur, duidelijkheid en voorspelbaarheid wordt een veilige leeromgeving voor alle leerlingen gecreëerd. Trainingen in sociale vaardigheden zorgen voor een positieve zelfwaardering en zelfvertrouwen. Toch is er regelmatig sprake van agressief gedrag van ASS leerlingen. Dit uit zich in fysiek geweld zoals slaan of duwen en reactieve agressie waarbij vooral verbale woede wordt getoond. Deze uitingsvormen van agressie zorgen voor veel onrust bij andere leerlingen en het personeel.

De school tracht de sociale veiligheid voor leerlingen en personeel te waarborgen. Incidenten worden geprobeerd te voorkomen door een goede pedagogische aanpak. Echter, het gedrag van een leerling kan zulke vormen aannemen, dat hij of zij (preventief) op een time out plekje tot rust moet komen. Wanneer er sprake is van zeer ontoelaatbaar gedrag, moet er een beroep moet worden gedaan op de uiterste maatregel die kan worden toegepast, namelijk de leerling schorsen of verwijderen. Dit besluit kan alleen door de schoolleiding worden gemaakt. Deze sancties hebben een negatieve, frustrerende uitwerking op de leerling.

Het doel van dit onderzoek is een interventie te vinden om om te gaan met het agressieve gedrag bij leerlingen met ASS, waardoor bovengenoemde sancties minder toegepast zullen worden.

De centrale vraag van dit onderzoek is:

Op welke manier kunnen leerkrachten op de Van Voorthuissenschool omgaan met agressief gedrag bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt door literatuuronderzoek antwoord gegeven op de deelvragen behorende bij de onderzoeksvragen. De ontwikkelingsstoornis autisme wordt toegelicht en de diverse verschijningsvormen worden beschreven. Daarnaast is te lezen welke gedrag kenmerkend is voor autisme en waarom agressie een belangrijke plaats inneemt. De verschillende manieren waarop agressie geuit kan worden staan beschreven. En welke interventies de leerkracht kan inzetten om met de agressie om te gaan.

In dit hoofdstuk worden de volgende onderzoeksvragen met bijbehorende deelvragen beantwoord:

Waardoor ontstaat agressie bij leerlingen met een Autisme Spectrum Stoornis?

- ✓ *Wat is autisme?*
- ✓ *Wat is agressie?*
- ✓ *Hoe uit agressie zich?*
- ✓ *Waarom gebruiken ASS leerlingen agressie?*

Welke invloed heeft het uiten van agressie door een leerling met ASS op de leerkracht?

- ✓ *Welke invloed heeft de agressie op het handelen van de leerkracht?*

Welke interventies kan de leerkracht inzetten om met agressie om te gaan?

- ✓ *Welke interventies bestaan er?*
- ✓ *Wat vragen deze interventies van de leerkracht?*
- ✓ *Wat vragen deze interventies van het klassenmanagement?*
- ✓ *Hoe kan de leerkracht reageren op agressief gedrag van leerlingen met ASS?*

2.1 Wat is autisme?

Autisme is een pervasieve (diep doordringende) ontwikkelingsstoornis. Deze term is een overkoepelende naam voor stoornissen uit het autistisch spectrum en wordt ook wel aangeduid als ASS (autisme spectrum stoornis) (Didden & Huskens, 2008). Hieronder vallen het "klassiek autisme" en verwante stoornissen zoals het syndroom van Asperger, PDD NOS (Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified), het Syndroom van Rett, en MCDD (Multiple-Complex Developmental Disorder). De eerste drie genoemde stoornissen worden het meest gediagnosticeerd en komen dus het vaakst voor in Nederland. (Woodcock & Page, 2009). Klassiek autisme en PDD NOS zijn de meest voorkomende stoornissen in het onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden (ZML). Door de gemiddeld hogere intelligentie die behoort tot Asperger, bezoeken leerlingen met dit syndroom geen ZML school.

Autisme is een informatieverwerking stoornis die al bij de geboorte aanwezig is, maar pas rond het derde levensjaar gediagnosticeerd kan worden (Kraijer, 2004). Al sinds lange tijd wordt er onderzoek gedaan naar de kenmerken van autisme. Leo Kanner (Kanner, 1943) maakte al in 1943 als eerste een beschrijving van opvallende (gedrags) kenmerken bij autistische kinderen. Hij omschreef "extreme autistic aloneness" bij de kinderen die hij onderzocht. Het ontbreken van het aanleggen van sociale contacten. Ook het bezitten van een mechanisch geheugen en het ontwijken van oogcontact behoren tot hun eigenschappen.

Tegelijkertijd deed Asperger (Asperger, 1944) onderzoek naar dezelfde doelgroep. In het artikel dat hij in 1944 schreef, omschreef hij kinderen die een ouwelijke indruk op hem maken. Ze leven volgens hem in een eigen wereld en hebben een eenzijdige belangstelling. Het taalgebruik kwam onnatuurlijk op hem over.

De resultaten van Kanner en Asperger zijn de fundamenteën geweest voor vele wetenschappers en onderzoekers die zich later in autisme hebben verdiept. Zo deelden Wing en Gould (2000) de kinderen met ASS die zij onderzochten in drie typeringen met hun eigen specifieke gedragskenmerken: 1) het sociaal afzijdige kind dat zich kenmerkt door een vertraagde taalontwikkeling, motorische stereotypen en fascinatie door zintuiglijke ervaringen. 2) Het passief accepterende kind dat zelden in interactie met anderen is, maar wel toenadering accepteert. Het verstandelijke vermogen is beter ontwikkeld dan bij het sociaal afzijdige kind. Maar ook de taal ontwikkelt zich vertraagd. En 3) het grillige, actieve kind (active but odd) dat een actieve taalontwikkeling doormaakt en een rijke woordenschat opbouwt. Deze groep is naïef en onaangepast in de omgang met anderen. De fascinatie voor een voorwerp of onderwerp is groot. Deze indeling kent de naam "de triade van Wing".

Nu, 50 jaar na de eerste onderzoeken van deze psychiaters, heeft zich een algemeen beeld gevormd over autisme. De ontwikkelingsstoornis kan zelfs gediagnosticeerd worden. Hiervoor kan het diagnose systeem DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) (APA, 2000) worden gebruikt. De DSM IV is een classificatiesysteem voor psychische aandoeningen waarin definities staan opgesteld waaraan een persoon moet voldoen om een diagnose te krijgen.

Om de diagnose autisme te kunnen stellen moeten er minstens 6 van de 12 definities geclassificeerd kunnen worden. De complete lijst met criteria is terug te vinden in bijlage 1.

2.2 Wat is agressie?

Bij iedere vorm van ASS behoren bepaalde gedragingen en kenmerken. Een aantal stoornissen binnen het autistisch spectrum kent uitingen van agressief gedrag. Een van de eerste grondleggers van theorieën over agressie is Freud (1923, in van der Ploeg 2009). Hij beschrijft agressie als een aangeboren, constitutionele drift. Deze drift is inherent aan de mens en kan door opvoeding en socialisatie onder controle worden gebracht. In de jaren daarna zijn er naast deze theorie vele uiteenlopende visies over het uiten van agressie ontstaan. Zo beschrijft Geuk Schuur (2009) agressie als een wisselwerking tussen mens en omgeving. Agressie vloeit volgens hem voort uit onvrede van de mens met zijn omstandigheden. Dat

kan zowel te maken hebben met verzet tegen opgelegde regels of normen als het ontbreken van sociale vaardigheden. Volgens Hansen (1997) is het geen onvrede, maar juist angst dat ten grondslag ligt aan agressie. Hoewel deze niet altijd direct als zodanig herkenbaar is, is identificatie hiervan van groot belang. Agressie als uiting van angst kan een korte periode aanwezig zijn, als reactie op een bepaalde situatie zoals overlijden, verhuizen of ziekte. Soms gaat het om een langere periode waarin agressief gedrag frequent aan de orde is. Naar de oorzaak moet dan vaak dieper gezocht worden. Tevens schaaft Hansen agressie onder de noemer “probleemgedrag”. Hij definieert dit als gedrag dat storend of schadelijk is voor de betrokkene en zijn omgeving. De ernst van probleem gedrag wordt bepaald door de intensiteit, consequenties, frequentie en de duur.

2.3 Hoe uit agressie zich?

Emerson (2001) definieert het als volgt: “Challenging behavior is: culturally abnormal behavior of such an intensity, frequency or duration that the physical safety of the person or others is likely to be placed in serious jeopardy, or behavior which is likely to seriously limit use of, or result in the person being denied access to, ordinary community facilities”. Deze definitie beschrijft agressie niet alleen als fysiek uitdagend gedrag, maar ook als gedrag dat sociaal onacceptabel is of ontregelend voor anderen. Agressief gedrag dat ervaringen van anderen in de omgeving beïnvloedt wordt als onacceptabel gezien. Ook van der Ploeg (2009) ziet betrokkenheid van de omgeving bij uitingen van agressie. Hij definieert agressie als gedrag dat al of niet opzettelijk bij de ander immateriële en/ of materiële schade veroorzaakt, waarbij formele en/ of informele regels worden geschonden. Hierin onderscheidt hij een viertal vormen van agressie. Deze zullen hieronder nader omschreven worden.

Fysieke agressie

Een duidelijk waarneembare uiting van agressie is de fysieke vorm. Hierbij wordt de fysieke kracht gebruikt om de ander lichamelijk te treffen. Schoppen, slaan, krabben, spugen en vastpakken zijn enkele voorbeelden.

Relationele agressie

Relationele agressie wordt ook wel omschreven als sociale agressie. Opzettelijk leed wordt bij deze variant toegepast door manipulatie, en het beschadigen van onderlinge relaties. Roddelen, verspreiden van leugens, onder druk zetten, en negeren zijn manieren waarop relationele agressie wordt toegepast.

Reactieve agressie

Deze vorm van agressie wordt geuit wanneer er sprake is van een bedreigende, frustrerende situatie. De uiting kan zowel fysiek als verbaal getoond worden. Gedragingen van reactieve agressie zijn; geen tegenspraak dulden, een agressieve reactie op plagen, afpakken, of een niet bedoelde aanraking.

Proactieve agressie

Wanneer agressie wordt gebruikt om bepaalde doelen mee te behalen, is er sprake van proactieve agressie. Dit type wordt ook wel omschreven als instrumentele agressie. En kent zowel een fysieke als verbale uitingsvorm. Kenmerkend is het inzetten van fysieke kracht om een ander te domineren. Om de zin te krijgen wordt er geplaagd, bedreigd of gepest.

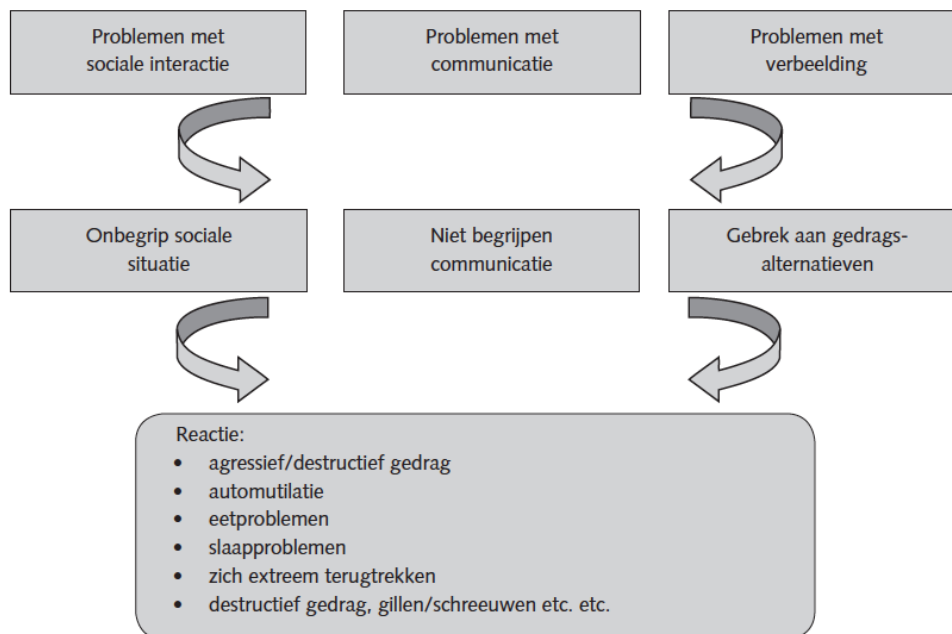
Delfos (2010) onderscheidt twee manieren waarop agressie zich kan uiten. Het kan de vorm aannemen van opzettelijk een ander pijn doen. Dit kan fysiek zijn; het plegen van lichamelijk geweld. Of het kan een psychisch karakter hebben; pesten of bedreigen. Deze uitingen van agressie worden externaliserend (naar buiten tredend) gedrag genoemd. Kinderen die externaliserend gedrag vertonen hebben veelal een gebrekkig ontwikkelde empathie (inlevingsvermogen) en voelen zelf angst en pijn niet zo sterk als gevolg van verminderde responsiviteit van het zenuwstelsel. Hierdoor herkennen zij niet die pijn die een ander wel ervaart. Deze kenmerken zijn op leerlingen met ASS van toepassing. Belangrijk voor de leerkrachten is om te weten dat de omgeving is van grote invloed op kinderen die externaliserend gedrag vertonen. Hierin speelt de media een duidelijke rol; films, computerspelletjes en televisieprogramma's roepen lichamelijke en geestelijke opwindings op, welke tot agressie kunnen leiden. Ook een reactie op een frustratie kan bij deze groep agressie tot gevolg hebben.

De geïnternaliseerde vorm van agressie kenmerkt zich door teruggetrokken en angstig gedrag ten opzichte van anderen. Het kind past zich slecht aan en stelt zich niet actief naar de omgeving op. Het fundament hiervoor wordt in de kinderjaren al gelegd. Een kind dat op jonge leeftijd te maken krijgt met stressvolle situaties en traumatische ervaringen opdoet heeft een grote kans om op latere leeftijd angststoornissen en depressies te ontwikkelen.

2.4 Waaronder gebruiken ASS leerlingen agressie?

Rutter (1985) beschrijft dat agressie zich op verschillende wijzen kan manifesteren en gericht kan zijn op de betrokkene zelf, de personen uit zijn omgeving of op materiële zaken. Bij ASS maakt hij onderscheid tussen specifieke- en niet specifieke problemen. Niet specifieke problemen behoren niet specifiek bij ASS, maar zijn wel een gevolg van de wijze waarop autisten functioneren. Hiertoe rekent hij hyperactiviteit, vermijdingsgedrag en stagnatie van de zelfredzaamheid. Specifieke problemen zijn inherent aan de stoornis. Rutter doelt hiermee op de rigide gedragspatronen als obsessies en stereotype handelingen. Autisten vervallen hierin als weerstand tegen veranderingen. Door zich angstvallig vast te klampen aan vaste gewoonten proberen zij orde aan te brengen in de wereld om zich heen. Noens en van IJzendoorn (2007) zien agressie bij ASS ook als een reactie op veranderingen. Zij beschrijven een zwakke centrale coherentie bij mensen met autisme. Hierdoor concentreren zij zich op details en missen het overzicht op een groter geheel. Het plaatsen van een situatie of informatie in de juiste context is erg moeilijk. Hierdoor is in hun beleving de omgeving onvoorspelbaar en verwarrend. Als reactie op het niet begrijpen van de omringende wereld en het niet begrepen worden door de medemens lijkt agressie voort te komen.

In de theorie van Dijkxhoorn (2003) wordt een beschrijving gemaakt van de invloed van de omgeving op het gedrag van kinderen met ASS. Zij schrijft dat het kind een eigen interpretatie van een situatie heeft. Wanneer het kind niet kan voldoen aan een eis of vraag of wanneer het de communicatie niet begrijpt, zal het agressie vertonen. Dit is schematisch weergegeven in figuur 2.



Figuur 2: schematische weergave van het ontstaan van gerelateerd probleemgedrag door Dijkxhoorn (2003).

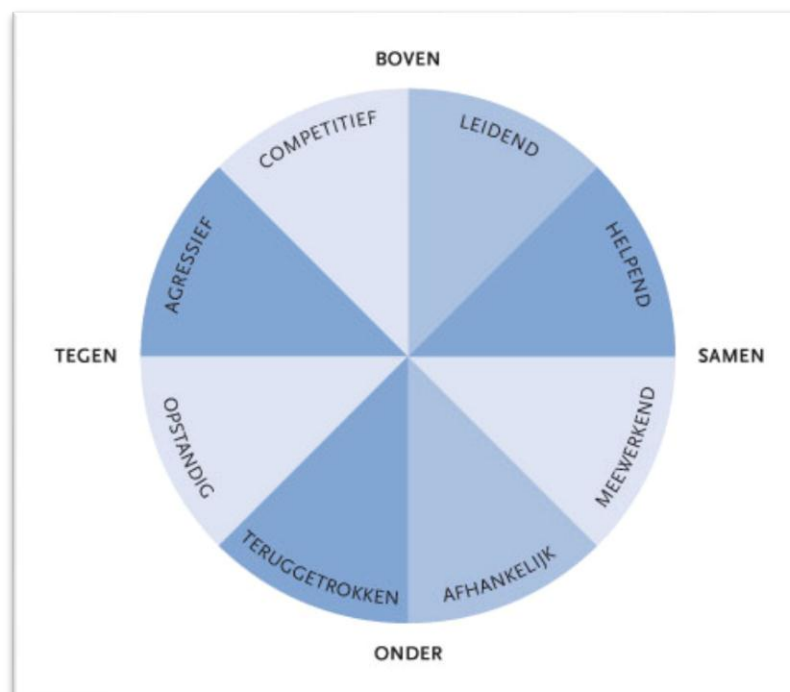
2.5 Hoe kan de leerkracht reageren op agressief gedrag van leerlingen met ASS?

Leerkrachten nemen de hele dag door een groot aantal beslissingen, zij moeten rekening houden met steeds veranderende omstandigheden. Hierdoor moeten zij vooral reactief zijn en voortdurend plannen en ideeën bijstellen. Daarvoor is het raadzaam bij voorbaat een interventie of aanpak te construeren om met ongewenst gedrag en agressie om te gaan (van der Wolf en van Beukering, 2011).

Hoe de leerkracht reageert op agressie is individueel bepaald (Westerveld, 2004). De situatie, persoonlijke gesteldheid en de omgeving zijn hierop van invloed. Bepaalde reacties komen vaker voor dan andere en zijn daardoor dominant te noemen. Westerveld (2004) heeft hiervan een grove indeling gemaakt. Hij onderscheidt vechten, vijandig gedrag dat gericht is op het versterken van de eigen positie ten koste van die van de ander. Vluchten, het uit angst vermijden van een persoon of situatie. En verstarren, waarmee in het geheel niet meer kunnen reageren wordt bedoeld. Deze kenmerken zijn primair en ongecontroleerd. Het zijn automatische reacties die men vanuit de persoonlijkheid, opvoeding en ervaringen geeft, zonder erbij na te denken. Westerveld (2004) adviseert leerkrachten deze reacties bij zichzelf

te onderkennen. Alleen dan zijn zij in staat op een adequate manier op agressie te reageren en zo nodig de juiste hulp in te schakelen.

Daarnaast is duidelijke communicatie is voor mensen met autisme van groot belang. Van Dijk (2007) stelt dat het mogelijk is om elkaars gedrag te voorspellen en een bewuste keuze te maken in actie en reactie. Om dit inzichtelijk te maken gebruikt hij de Roos van Leary (zie figuur 3). Dit communicatiemodel toont dat ieder mens gedragingen in zich heeft die binnen specifieke situaties worden ingezet. De horizontale en de verticale assen van het model tonen het verloop van menselijk gedrag. De horizontale as staat voor de relatie met de ander. “Samen” staat voor affiniteit met de ander en “tegen” als vijandigheid. De verticale as vertegenwoordigt de opstelling tegenover elkaar. Met “boven” als dominant gedrag naar de ander toe en “onder” onderdanig gedrag. Om het gedrag van de assen met elkaar te combineren onderscheiden de vakken binnen de roos acht verschillende basisgedragingen. In de praktijk betekent dat, dat de leerkracht het gedrag van een leerling kan analyseren door de gedragingen te vergelijken met deze in de roos. Doordat de leerkracht nu het gedrag van de leerling begrijpt, kan zij bewust haar eigen gedrag afstemmen.



Figuur 3: Roos van Leary, van Dijk (2007).

2.6 Welke invloed heeft agressie op het handelen van de leerkracht?

De impact van een direct betrokkene bij een incident met agressie vaak hevig en veroorzaakt een gevoel van schrik, boosheid en onveiligheid (Schoor, 2009). Contact met collega's na een incident is daarom belangrijk, het ontvangen van sociale steun geeft een gevoel van "erbij

horen" en veiligheid. Uiteindelijk zal het helpen om nare ervaringen te verwerken, problemen op te lossen en de betrokkene weerbaarder te maken. Deze collegiale omgang is een natuurlijke en informele manier van het geven van steun (Schuur, 2009). Ook van der Wolf en van Beukering (2011) stellen dat leraren de problematiek niet zelfstandig moeten willen oplossen. Zij vinden het vragen van steun volstrekt normaal en getuigen van professionaliteit. Wel moet een leraar weten wanneer, bij welke vragen en hoe zij gebruik kan maken van andere experts. Een helder geformuleerde hulpvraag is daarbij een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle samenwerking.

Daarnaast vindt Schuur (2009) dat steun ook op een formele manier gegeven moet worden. Hij adviseert daarvoor het hanteren van een "agressie protocol". Het doel van een protocol is eenduidigheid te brengen in het handelen. Het biedt richtlijnen omtrent het handelen in specifieke situaties. Daarnaast vraagt een protocol om een evaluatie waardoor de afwikkeling van een situatie nader bekeken dient te worden. Indien nodig, kunnen onderdelen in het bestaande protocol bijgesteld worden als de praktijk daar aanleiding toe geeft. Tot slot draagt een protocol bij aan een goed veiligheidsbeleid en een gezamenlijke verantwoordelijkheid.

2.7 Welke interventies bestaan er?

Enkele decennia geleden werd straffen als belangrijk opvoedingsmiddel beschouwd. Hoe ernstiger een kind de fout in was gegaan, hoe harder het gestraft werd. Destijds werd deze maatregel gezien als een "opscherping van het geweten" (van der Ploeg, 2009). Kinderen moesten beseffen dat ze de fout in waren gegaan, de straf moest voorkomen dat zij in de toekomst dezelfde fout nogmaals zouden begaan. In onderzoeken die in de jaren daarna volgden vroeg men zich af of straf wel een geslaagd opvoedingsmiddel was. Straffen bleek geen of een beperkt effect te hebben en soms zelfs averechts te werken.

Van der Wolf en van Beukering (2011) benoemen de moeilijkheden die leraren veelal ondervinden bij het confronteren van leerlingen met hun uitingen van ongewenst gedrag. Een belangrijke reden hierbij zijn de eigen waarden en normen van de leerkracht die in het geding komen. Leraren worden niet graag als "moraal ridders" beschouwd. Toch kan het treffen van zinvolle maatregelen, die gekoppeld zijn aan zinvolle pedagogische doelen, het gedrag en het handelen van leerlingen beïnvloeden (van der Wolf en van Beukering, 2011). Velderman (2007) erkent dit en beschrijft een maatregel waarbij ongewenst gedrag genegeerd wordt doordat de leerling tijdelijk elders in de school verblijft, de time out. Na de time out beloont de leerkracht gewenst gedrag van de leerling met positieve aandacht. Deze maatregel kan doeltreffend werken, mits de leerkracht duidelijke regels stelt, de time out consequent inzet en zich houdt aan de vooraf gestelde tijdsduur van de time out.

Van Acker (1995) vindt het niet nodig om maatregelen te treffen, maar adviseert de leerkracht begrip te tonen voor het gedrag van het kind. Een kind dat niet begrepen wordt zal eerder in verzet komen en het gedrag zal versterkt worden. Van Acker formuleert dit als volgt "solidariteit is het beste wapen tegen destructief en onaangepast gedrag". Deze formulering is zeker van toepassing op ASS leerlingen die agressief gedrag vertonen. Zij zullen geholpen

moeten worden in de wijze waarop zij met anderen omgaan (Delfos, 2010) Deze groep kinderen mist empathie (zich kunnen inleven in de ander). Een eigenschap die in omgang met anderen juist zo belangrijk is. Delfos adviseert deze leerlingen uitleg te geven over de sociale omgang aan de hand van concrete voorbeelden. Een zeer geschikte manier om de leerling hierbij te helpen is gebruik te maken van zijn positieve eigenschappen. Hiermee leert het kind dat anderen plezier kunnen beleven aan de omgang met hem. Voor stimuleren van de positieve eigenschappen worden op de Van Voorthuissenschool beloningssystemen ingezet. Bij jongere leerlingen zijn dit “dikke duimen kaarten” (kaart waarop bij goed gedrag een sticker wordt geplakt). Bij oudere leerlingen zijn dit “afspraken kaarten” (iedere activiteit wordt beoordeeld met een gekleurd vakje: rood voor slecht gedrag, groen voor goed gedrag. Voor een bepaald aantal groene vakjes verdient de leerling een vooraf afgesproken beloning).

Ook adviseert Delfos (2010) de leerkracht om structuur aan te brengen. Structuur biedt houvast en vult de tijd in. Op de van Voorthuissenschool wordt structuur geboden door het lesprogramma te visualiseren aan de hand van een pictobord (een bord waarop met pictogrammen het lesprogramma wordt weergegeven). En het gebruik van een time timer (klok waarop de resterende tijd voor een activiteit wordt aangegeven). Daarnaast betekent structuur ook duidelijkheid over de grenzen die aan het kind gesteld worden. Deze grenzen worden verduidelijkt door het maken van “regels”, voorzien van pictogrammen. De regels worden kort en bondig beschreven (in één zin) en voorzien van één of meerdere pictogrammen die de regel verduidelijken. Op de van Voorthuissenschool bestaan pleinregels, gangregels, groepsregels en pauzeregels.

2.8 Wat vragen deze interventies van de leerkracht?

Bij het omgaan met agressie is de basishouding van de leerkracht essentieel. Deze basishouding stuurt het denken en handelen van de leerkracht aan. Van der Wolf en van Beukering (2011) benoemen een aantal adviezen betreft deze basishouding:

“De leerkracht staat model voor het gedrag en de houding van de leerlingen”, zelf positief gedrag laten zien, is het meest basale wat je als leerkracht kunt doen om met agressie om te gaan. Leerlingen letten goed op de lichaamshouding, gezichtsuitdrukking, uiterlijke verzorging, taal en stemgebruik van de leerkracht. Het verzorgen van deze aspecten vormt de basis voor de uitstraling van natuurlijk gezag.

“Ga er vanuit dat een leerling het zo goed doet als het kan”, met andere woorden de leerkracht moet vertrouwen hebben in de leerling. Op sommige momenten is de leerling nog niet in staat om concreet vorm te geven aan gewenst gedrag of bepaalde leerprestaties. Daar heeft hij de ondersteuning van de leerkracht bij nodig. De leerkracht mag hoge verwachtingen hebben, maar moet ook realistische doelen hanteren. Dat voorkomt teleurstellingen en zorgt dat er soms een succeservaring gevierd kan worden. Kortom, de leerkracht moet het positieve gedrag versterken, benoemen en benutten in de aanpak.

“Bewaak de grenzen”, hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht duidelijk moet zijn over het gedrag dat zij op prijs stelt en het gedrag dat zij niet tolereert. Dat kan door op een heldere, samenhangende manier regels en afspraken op te stellen. Daarnaast moet de leerkracht consequent zijn in haar optreden en het geven van waarschuwingen.

“Erken de beelden die je van een leerling hebt”, door verhalen van collega’s of door een eerste indruk vormt de leerkracht snel een beeld van een leerling zoals “lastig” of “vervelend”. Deze beelden hebben invloed op de relatie met de leerling. Vooral het gedrag dat past bij dit beeld zal opvallen. Het is raadzaam om deze beelden te reflecteren en het gevormde beeld proberen bij te stellen.

2.9 Wat vragen deze interventies van het klassenmanagement?

Lange tijd is er weinig aandacht geschonken aan klassenmanagement in verband met ongewenst gedrag. Uit een onderzoek van Emmer en Stough (2001) blijkt dat leraren die goed met probleemgedrag omgaan, ervoor zorgen dat leerlingen in een schoolsituatie vooral met leren bezig zijn. Deze leraren hebben zich goed voorbereid en organiseren goed. “Een rommelpot vraagt om problemen”, aldus Emmer en Stough. Zij lichten een aantal onderdelen toe die de kwaliteit van het klassenmanagement doen verbeteren. “Wanneer dit in orde is, lijkt het alsof alles vanzelf gaat”.

“Alerte leraren hebben ogen in hun achterhoofd”, zo luidt hun eerste advies. Hiermee bedoelen zij dat de leerkracht bewust moet zijn van de verschillende zaken die tegelijkertijd spelen in de groep. De leerkracht moet in staat zijn te anticiperen en vooruit te lopen op dingen die zouden kunnen gebeuren. Zo kan er snel gehandeld worden wanneer dat nodig is. Emmer en Stough vergelijken de leerkracht als een dirigent die zijn orkest bespeelt: continue moet zij de leerlingen proberen “af te lezen” en weten hoe die het beste te motiveren zijn.

Een tweede advies is het zorgen van een optimale actieve en effectieve leertijd. Dit begint bij het plannen en faseren van leeractiviteiten. Zoals het plannen van het begin en het einde van de les, maar ook de tijd die nodig is voor de overgang naar de volgende activiteit. Een goede organisatie hiervan is belangrijk voor leerlingen die behoefte hebben aan een heldere structuur. Daarnaast moet er voorkomen worden dat de leerlingen moeten “wachten”. Vele problemen ontstaan tijdens wachtmomenten, omdat de leerlingen niet weten wat er van ze verwacht wordt en zich mogelijk kunnen gaan vervelen. Dit is te voorkomen door te werken met goede routines, planborden en hulpmiddelen.

Een laatste advies over het klassenmanagement is gericht op de punctualiteit van de leerkracht. Met punctualiteit toont de leerkracht respect voor het werk van de leerlingen en de onderwijstijd. Punctualiteit gaat samen met goede routines, een heldere structuur gedurende de dag en week en het maken van afspraken. Deze markeringspunten zijn belangrijk, zodat de leerling weet hoe de dag is ingedeeld en wat er van hen verwacht wordt.

3. Onderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de verantwoording beschreven over het doel en de gevolgde werkwijze van het onderzoek. Aan de hand van twee onderzoeksinstrumenten worden gegevens verkregen die de onderzoeksvragen en de deelvragen beantwoorden. Deze instrumenten zijn terug te vinden in de bijlagen 1 en 2.

3.2 Doel

Dit praktijkonderzoek heeft het doel om antwoord te geven op de centrale vraag: *“Op welke manier kunnen de leerkrachten op de Van Voorthuijsenschool omgaan met agressief gedrag bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis?”* In hoofdstuk één is middels de literatuur uiteengezet wat onder autisme en agressie wordt verstaan, welke vormen van agressie er bestaan en waarom leerlingen met ASS in agressief gedrag kunnen vervallen. Daarnaast is er een theoretische onderbouwing geschreven over de invloed van agressief gedrag op de leerkracht en zijn handelen. Hieruit volgt dat middels twee onderzoeksinstrumenten, de vragenlijst en het interview, de volgende onderzoeksvragen met bijbehorende deelvragen beantwoord moeten worden:

Welke invloed heeft het uiten van agressie door een leerling met ASS op de leerkracht?

- ✓ *Welke vormen van agressie worden getoond?*
- ✓ *Hoe gaat de leerkracht nu om met de agressie?*
- ✓ *Welke hulp schakelt de leerkracht in?*
- ✓ *Hoe voelt de leerkracht zich na een incident met agressie?*
- ✓ *Welke invloed heeft de agressie op het handelen van de leerkracht?*

Welke interventie kan de leerkracht inzetten om met agressie om te gaan?

- ✓ *Welke hulpmiddelen kunnen worden ingezet?*
- ✓ *Hoe gaat de leerkracht met een agressieve leerling om?*

3.3 Onderzoekvorm

Om bovenstaande onderzoeksvragen en deelvragen te kunnen beantwoorden wordt er op diverse manieren informatie verzameld. Voor het verkrijgen van deze gegevens worden er twee onderzoeksvormen ingezet. De eerste vorm is middels een vragenlijst aan 25 leerkrachten, welke zowel open als gesloten vragen bevat. De andere vorm is een interview met 5 bij agressie betrokken leerkrachten.

3.4 Onderzoekinstrumenten

De eerste onderzoeksvorm om gegevens te verkrijgen is middels een vragenlijst welke onder 25 leerkrachten van de Van Voorthuissenschool verspreid werd. De vragenlijst bevat zowel open als gesloten vragen (zie bijlage 2). Er is gekozen voor het inzetten van een vragenlijst omdat de onderzoek- en deelvragen gericht zijn op de emotie en het handelen van de leerkracht wanneer deze te maken krijgt met agressie. Een vragenlijst is vooral geschikt voor het meten van percepties, meningen, gevoelens, motivaties en houdingen (Korzilius, 2000). De vragenlijst kan anoniem worden ingevuld, met de verwachting dat de ondervraagden eerlijk en open in hun antwoorden zullen zijn. Het is namelijk gemakkelijker om een minder geaccepteerde mening anoniem op papier te zetten dan die te uiten tegenover een interviewer (den Boer, Bouwman, Frissen & Houben, 2005).

De tweede manier waarop informatie verkregen wordt is door het afnemen van een interview met 5 bij agressie betrokken leerkrachten van de Van Voorthuissenschool. Deze groep is geselecteerd naar aanleiding van het invullen van zogenaamde "incidentenformulieren". Dit zijn formulieren waarop een personeelslid een incident gedetailleerd vastlegt. 5 Personen hebben dit formulier ingevuld voor één of meerdere incidenten die in relatie staan tot agressie met een leerling met ASS. Bij hen wordt een interview afgenomen. Het interview is individueel en semigestructureerd, wat wil zeggen dat de antwoordmogelijkheden niet vastliggen (zie bijlage 3). Er kan worden doorgevraagd op een gegeven antwoord. Het interview leent zich voor een verscheidenheid aan meningen, gedrag, gevoelens en gebeurtenissen. Het is bijzonder geschikt om onderwerpen uit te diepen. Met name de semigestructureerde vorm geeft meer inzicht op achtergronden, persoonlijke belevingen en motieven voor het eigen handelen (Harinck, 2010).

3.5 Data-analyse

Uit de vragenlijst komt deels kwantitatieve informatie. Kwantitatieve gegevens zijn meetbaar (Harinck, 2010). De kwantitatieve informatie zal gepresenteerd worden in een staftabel. Daarnaast worden vanuit de vragenlijsten en de interviews ook kwalitatieve gegevens verkregen. Dit zijn ongestructureerde gegevens zoals antwoorden op open vragen, toelichtingen of notities. Kwalitatieve gegevens zijn ongestructureerd en dienen vaak ter illustratie van kwantitatieve gegevens. Voorbeelden hiervan zijn antwoorden op open

interview vragen of een kanttekening die mensen bij een vragenlijst maken. Kwalitatieve gegevens zijn moeilijker te verwerken. Wanneer de kwalitatieve gegevens tamelijk gestructureerd zijn, zoals antwoorden op een “gerichte open vraag” is het mogelijk om deze volgens een inhoudsanalyse te verwerken (Harinck, 2010). Een gedeelte van de kwalitatieve gegevens zal ter illustratie van de kwantitatieve gegevens worden gebruikt. Van het andere deel zal een inhoudsanalyse worden gemaakt.

3.6 Triangulatie

Bij een praktijkonderzoek is het belangrijk om gebruik te maken van meerdere gegevensbronnen, ook wel triangulatie genoemd. Letterlijk: vanuit drie invalshoeken naar een onderwerp kijken (Harinck, 2010). In dit praktijkonderzoek krijgt de triangulatie vorm door de gegevens te verzamelen vanuit de literatuur, via een vragenlijst en door middel van interviews.

4. Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal er een analyse gemaakt worden van de resultaten die voortkomen uit de vragenlijsten en het interview. Voor het invullen van de vragenlijst zijn 25 leerkrachten benaderd, waarvan er uiteindelijk 20 een volledig ingevulde lijst hebben geretourneerd. 5 leerkrachten die betrokken zijn geweest bij een incident waarbij sprake was van agressie, veroorzaakt door een leerling met ASS, zijn uitgenodigd voor een interview. Alle 5 benaderde leerkrachten hebben daaraan deelgenomen.

4.2 Onderzoeksvraag: Welke invloed heeft het uiten van agressie door een leerlingen met ASS op de leerkracht?

In deze paragraaf zal door middel van een analyse van de vragenlijst en het interview antwoord worden gegeven op de volgende onderzoeksvraag: *Welke invloed heeft het uiten van agressie door een leerling met ASS op de leerkracht?* Daarvoor zullen de deelvragen behorende bij deze onderzoeksvraag beantwoord worden.

4.2.1 Welke vormen van agressie worden getoond?

In deze paragraaf zal de volgende deelvraag beantwoord worden: *Welke vormen van agressie worden getoond?*

In de literatuur worden diverse vormen van agressie door van der Ploeg (2009) beschreven. Uit resultaten van de vragenlijsten en de interviews blijkt dat uitingen van agressie in de fysieke- en de reactieve vorm op de Van Voorthuissenschool voorkomen. In de tabellen zijn de resultaten van zowel de vragenlijst als de interviews opgenomen, in totaal 25 ondervraagden, die meerdere antwoordmogelijkheden kregen.

Fysieke agressie					
	Nooit	Dagelijks	Wekelijks	Maandelijks	Minder dan eens per maand
Schoppen	14			5	6
Slaan	4		6	11	4
Krabben	19				6
Spugen	16			2	7
Vast pakken	4		6	10	5
Bijten	24				1
Duwen	5	2	2	10	6

Tabel 1: Uitingen van fysieke agressie. N= 25.

Reactieve agressie					
	Nooit	Dagelijks	Wekelijks	Maandelijks	Minder dan eens per maand
Geen tegenspraak dulden	2	12	5	1	5
Agressieve reactie op plagen	0	16	4	3	2
Agressieve reactie op een niet bedoelde aanraking	2	14	6	1	2
Provoceren	12	2	1	4	6
Woede	1	9	5	5	5

Tabel 2: Uitingen van reactieve agressie. N= 25.

Toelichting

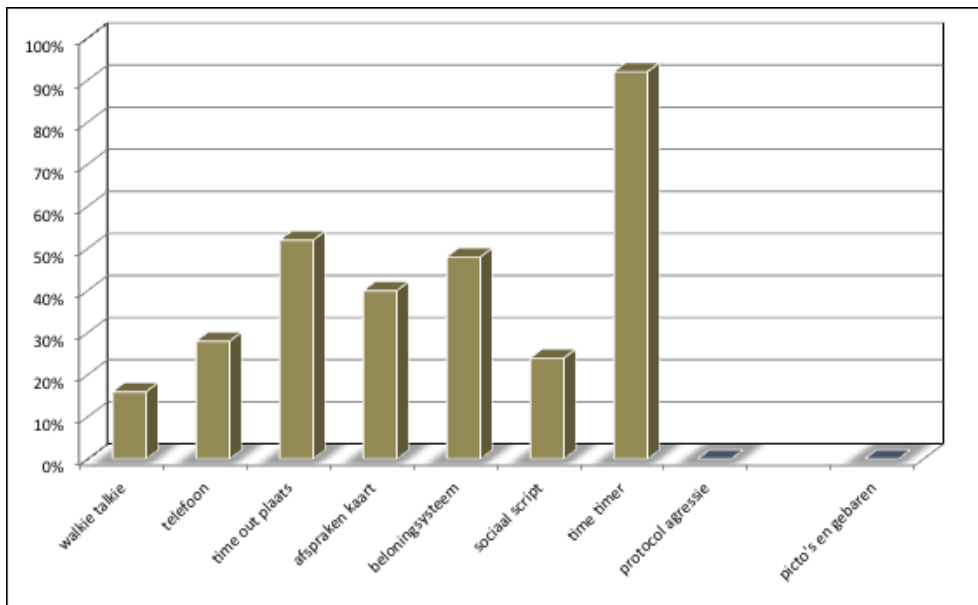
De resultaten tonen aan dat leerkrachten te maken hebben met vormen van fysiek geweld. Het meest geconfronteerd worden zij met de volgende uitingsvormen: slaan, vast pakken en duwen. Opmerkelijk is dat de ondervraagden in het interview aangeven dat zij zich bij de uitingsvormen vastpakken en duwen wel realiseren met agressie te maken te hebben, maar hier niet zodanig met omgaan. Dit gedrag wordt door hen omschreven als “kind kenmerkend gedrag”. Gedrag waarvan men weet dat een kind het gebruikt uit onmacht. Het gedrag wordt om die reden in alle gevallen niet multidisciplinair nabesproken of gerapporteerd. De uitingsvormen bijten en spugen worden nagenoeg nooit ervaren. Opvallend is dat leerkrachten aangeven bijna maandelijks geconfronteerd te worden met uitingen van fysieke agressie.

Uitingen van vormen van reactieve agressie laten een hogere frequentie zien ten opzichte van de fysieke agressie. Bijna dagelijks en zeker wekelijks krijgen leerkrachten te maken met deze vorm van agressie. Agressie als reactie op plagen is dagelijks de meest voorkomende oorzaak voor reactieve agressie, welke volgens informatie die verkregen is via het interview, door leerkrachten het meest wordt ervaren in “vrije momenten” zoals tijdens het buitenspelen. Ook agressie door een niet bedoelde aanraking komt veel voor. Meer dan de helft (3) van de geïnterviewde leerkrachten gaf aan dat het hier aanrakingen van leerlingen onderling betreft. Zij zelf weten dat een fysieke benadering door leerlingen met autisme als onprettig wordt ervaren. De laatste hoge score is te vinden bij het niet dulden van tegenspraak. Deze uitingsvorm wordt vooral waargenomen bij leerlingen in het VSO, zo blijkt uit de reacties van de ondervraagden. 3 Geïnterviewde leerkrachten en 7 respondenten van de vragenlijst noemden dit gedrag specifiek bij VSO leerlingen te zien. Provocerend gedrag wordt het minst waargenomen. Twee geïnterviewde leerkrachten konden dit verklaren. Zij vinden dat provocerend gedrag opzettelijk wordt ingezet om een reactie uit te lokken. Leerlingen met ASS tonen agressie niet met opzet, maar uit onmacht of door gebrek aan overzicht. Provocerend gedrag zullen zij daarom niet snel tonen.

4.2.2 Hoe gaat de leerkracht nu om met de agressie?

In deze paragraaf zal de volgende deelvraag beantwoord worden: *Hoe gaat de leerkracht nu om met de agressie?*

De onderstaande tabel laat zien welke hulpmiddelen de leerkrachten inzetten bij het omgaan met agressie. In de tabel zijn de resultaten van zowel de vragenlijst als de interviews opgenomen, in totaal 25 ondervraagden, die meerdere antwoordmogelijkheden kregen.



Grafiek 1: Hulpmiddelen welke worden ingezet om te kunnen gaan met agressie. N= 25.

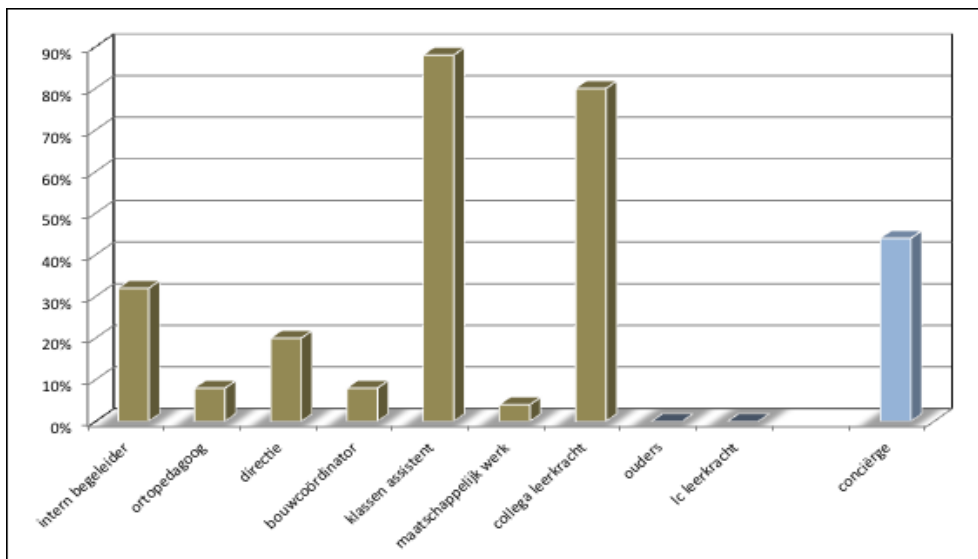
Toelichting

Alle ondervraagde leerkrachten geven aan één of meerdere hulpmiddelen in te zetten om met agressie om te kunnen gaan. Het meest gebruikte hulpmiddel is de time timer, die door 92% van de respondenten wordt gebruikt. Ondanks het veelvuldig gebruik van dit hulpmiddel werden er zowel in de vragenlijst als tijdens het interview veel aanmerkingen op gegeven. Zo vinden de leerkrachten dat zij over te weinig time timers bezitten in één klas en blijkt het instrument snel defect te raken. 75% van de ondervraagden heeft de wens uitgesproken voor een grote time timer. Een volgend veel gebruikt hulpmiddel blijkt de time out plaats, welke door 52% van de ondervraagden wordt ingezet. Opvallend is dat de time out plaats als veelgebruikt hulpmiddel wordt genoemd. Maar tegelijkertijd worden er, in notities op de vragenlijsten en reacties in het interview, aan de huidige time out plaatsen veel nadelen toegevoegd. De leerkrachten missen een prikkelarme, rustige, geïsoleerde plaats, buiten het klaslokaal, waarin de leerling door een ervaren begeleider wordt opgevangen. Een ander veel gebruikt hulpmiddel is met 48% het beloningssysteem, welke door de leerkracht zelf gemaakt wordt. De vorm en de inzet van het beloningssysteem worden afgestemd op de leerling. Hierdoor wordt er niet met één uniek format gewerkt, maar wordt er een individueel systeem ontwikkeld. Geen van de respondenten ervaart de diversiteit aan systemen als vervelend.

4.2.3 Welke hulp schakelt de leerkracht in?

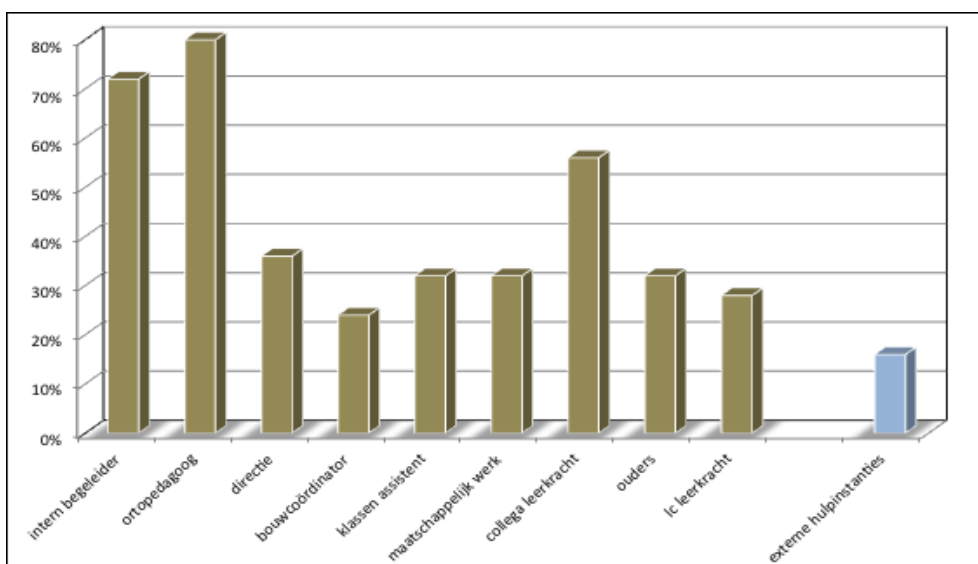
In deze paragraaf zal de volgende deelvraag beantwoord worden: *Welke hulp schakelt de leerkracht in?*

Een opmerkelijk feit dat in het onderzoek naar vormen komt, is dat de hulp die de leerkracht inschakelt *tijdens* een incident verschilt met de hulp waar *na* een incident een beroep op wordt gedaan. De resultaten van het onderzoek zijn daarom in twee tabellen weergegeven. Wederom zijn de resultaten van zowel de vragenlijst als de interviews opgenomen, in totaal 25 ondervraagden, die meerder antwoordmogelijkheden kregen.



Grafiek 2: Inschakelen van personen ter ondersteuning tijdens een incident. N= 25.

	Standaard antwoordmogelijkheden
	Inhoudsanalyse aanvullende antwoordmogelijkheden



Grafiek 3: Inschakelen van personen ter ondersteuning na een incident. N= 25.

	Standaard antwoordmogelijkheden
	Inhoudsanalyse aanvullende antwoordmogelijkheden

Toelichting

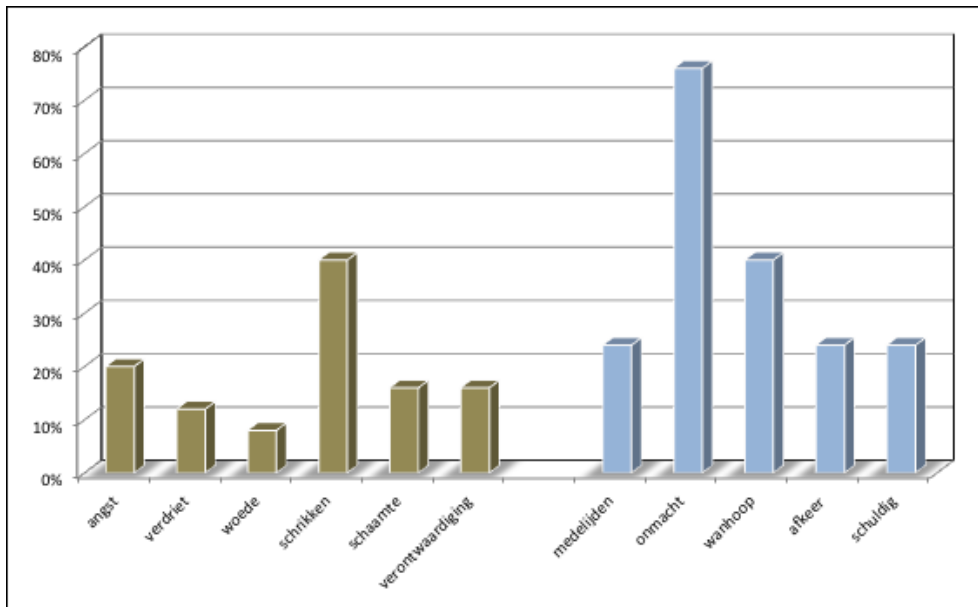
Met hulp tijdens een incident wordt alle hulp bedoeld die wordt ingeschakeld zolang een leerling agressief gedrag vertoont. 88% van de leraren kiest voor hulp van de klassen assistent. Ook de inzet van hulp van collega leerkrachten is voor 80% van de leerkrachten een veel gekozen manier van ondersteuning. Opvallend is dat 44% van de respondenten de ondersteuning van de conciërge zelf aan de antwoordmogelijkheden hebben toegevoegd. Argumenten hiervoor zijn dat hij via een walky talky altijd oproepbaar is of anders snel in het gebouw te vinden is. Daarnaast is hij een man, die zeker bij fysiek geweld een goede ondersteuning biedt. De uitkomsten laten zien dat de leerkracht tijdens een incident hulp zoekt in de nabije omgeving. Dit citaat van een geïnterviewde leerkracht “Het maakt niet uit wie mij helpt, maar het idee dat ik niet alleen ben geeft mij een veiliger gevoel” verduidelijkt deze keuze. Daarnaast is deze uitkomst te herleiden naar resultaten verderop in het onderzoek waarin gegevens uitwijzen dat leerkrachten tijdens een incident rustig blijven maar wel handelen. Het vragen van hulp in de directe omgeving zorgt ervoor dat de leerkracht direct en adequaat kan reageren op de situatie.

In de uitkomst op de vraag welke hulp de leerkracht na een incident inschakelt zijn de resultaten opgenomen van hulp direct nadat de agressie gestopt is, tot en met hulp na schooltijd. Uit de toelichting die 14 ondervraagden (9 via de vragenlijst en 5 in het interview) op het onderzoek hebben gegeven, blijkt dat de periode na een incident twee fases kent. De eerste behoefte ligt in het feitelijk nabespreken van het incident, waarvan 56% van de leerkrachten aangeven dit met de collega leerkracht te doen en/ of 32% met de klassen assistent. Vervolgens hebben de leerkrachten behoefte aan het bedenken van een interventie welke kan worden ingezet om herhaling in de toekomst te voorkomen. 80% van de leerkrachten richten zich hiervoor tot de orthopedagoog. En bijna evenveel leerkrachten, 72%, vragen hulp aan de intern begeleider. Opmerkelijk is, ondanks de grote behoefte aan professionele hulp, dat slechts 16% zelf als antwoord hebben toegevoegd zich over een mogelijke interventie te laten informeren door een externe hulpinstantie.

4.2.4 Hoe voelt de leerkracht zich na een incident met agressie?

In deze paragraaf zal de volgende deelvraag beantwoord worden: *Hoe voelt de leerkracht zich na een incident met agressie?*

De onderstaande tabel laat zien hoe de leerkracht zich voelt na een incident waarbij een leerling agressief gedrag vertoonde. In de tabel zijn de resultaten van zowel de vragenlijst als de interviews opgenomen, in totaal 25 ondervraagden, die meerder antwoordmogelijkheden kregen. Veel leerkrachten hebben onder de antwoordmogelijkheid “anders” een emotie toegevoegd. Van deze antwoorden is een inhoudsanalyse gemaakt.



Grafiek 4: Emoties bij het personeel na een incident. N= 25.

	Standaard antwoordmogelijkheden
	Inhoudsanalyse aanvullende antwoordmogelijkheden

Toelichting

Onmacht is veruit de meest voorkomende emotie bij leerkrachten die betrokken waren bij een incident waarbij sprake was van agressie. Maar liefst 85% van de leerkrachten heeft deze emotie zelf aan de antwoordmogelijkheden van de vragenlijst toegevoegd. De volgende citaten van geïnterviewde leerkrachten illustreren dat gevoel:

“Ik voelde onmacht, ik wist totaal niet meer hoe ik weer grip op deze situatie kreeg”.

“Het gevoel van onmacht bezorgde onzekerheid in mijn omgang met de agressieve leerling. Ik wist niet meer hoe ik met hem om moest gaan en welke aanpak nog effectief zou werken. Totaal handelingsverlegen zijn, zo voelde het ook wel”.

“Als ondanks de inzet van hulpmiddelen de agressie maar aanhoudt, dan komt er een gevoel van onmacht bij je naar boven. Je weet niet meer wat je nog kunt doen”.

Beduidend minder leerkrachten, 38%, voegden het gevoel wanhoop als herkenbare emotie toe aan de antwoordmogelijkheden. De keuze voor de emotie wanhoop kan herleid worden tot het hoge percentage van de emotie onmacht. 75% van de ondervraagden in het interview noemden de emoties wanhoop en onmacht in relatie tot elkaar. Zoals bijvoorbeeld deze citaten uit twee interviews:

“Ik voelde zoveel handelingsverlegenheid en onmacht, ik wist niet meer wat ik moest doen, daar werd ik wanhopig van”.

“Je wordt wanhopig als je veel interventies hebt ingezet en niets leidt tot een verbetering van het gedrag van de leerling. Ik voelde mij regelmatig verdrietig en wanhopig”.

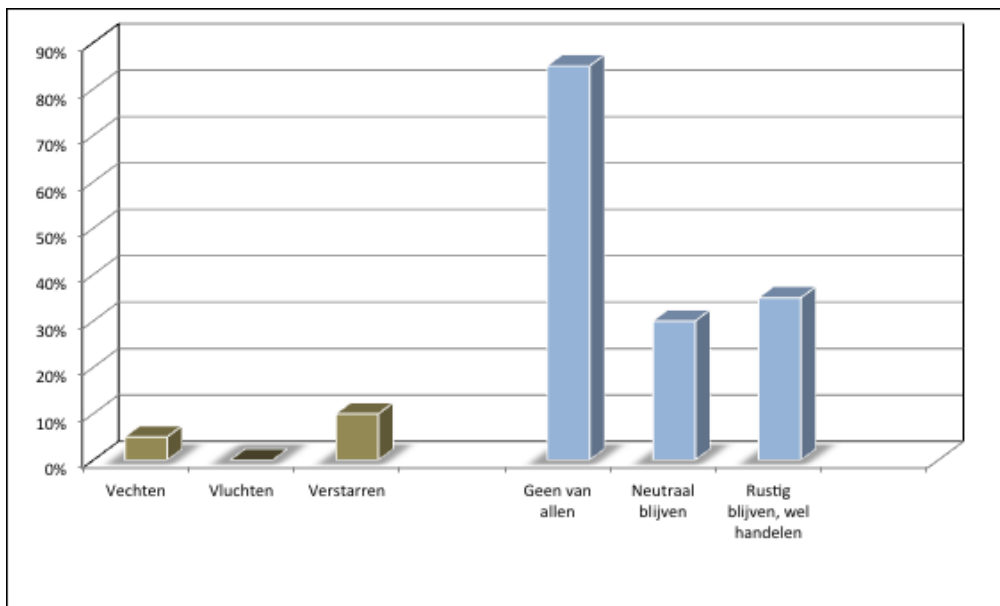
Hieruit kan geconcludeerd worden dat de emoties wanhoop en onmacht voor een groot aantal respondenten twee beschrijvingen zijn voor een zelfde gevoel. De emotie schrikken is het meest gekozen van alle standaard antwoordmogelijkheden. Geen van de respondenten, zowel in het interview als in de vragenlijsten heeft hier een nadere toelichting op gegeven. Opmerkelijk is dat veel respondenten gebruik hebben gemaakt van de mogelijkheid om zelf een emotie aan de antwoordmogelijkheden toe te voegen. De percentages van zelfgenoemde emoties onder de antwoordmogelijkheid “anders” liggen duidelijk hoger dan die van de standaard mogelijkheden.

4.2.5 Welke invloed heeft de agressie op het handelen van de leerkracht?

In deze paragraaf zal de volgende deelvraag beantwoord worden:

Welke invloed heeft de agressie op het handelen van de leerkracht?

Westerveld (2004) heeft een indeling gemaakt waarin hij drie primaire reacties onderscheidt. Deze indeling is verwerkt in de vragenlijst. Alle 20 respondenten van de vragenlijst hebben geantwoord welke reactie zij (denken te) geven. Een vierde antwoordmogelijkheid was “geen van allen”. Hieraan heeft 65% van de respondenten zelf een reactie toegevoegd. Hiervan is een inhoudsanalyse gemaakt.



Grafiek 5: Primaire reactie van personeel tijdens een incident. N= 20.

	Standaard antwoordmogelijkheden
	Inhoudsanalyse aanvullende antwoordmogelijkheden

Toelichting

Een zeer klein percentage leerkrachten, 15%, reageert met één van de primaire reacties. Een groot deel van de respondenten, 85%, heeft gekozen voor de antwoordmogelijkheid “geen

van allen”, wat dus betekent dat zij zich in de genoemde primaire reacties niet kunnen vinden. Opvallend is dat er in de vragenlijst geen antwoordruimte was gecreëerd om zelf een reactie aan de antwoordmogelijkheid toe te voegen. Toch vond 65% van de ondervraagden het belangrijk om hun antwoord toe te lichten. Van de gegeven antwoorden is een inhoudsanalyse gemaakt. De meeste leerkrachten, 35%, noemden reacties die zich het beste omschrijven als “rustig blijven, maar wel handelen”. Enkele voorbeelden hiervan zijn:

“Overzicht bewaren en de agressieve leerling kalmeren”

“De leerling uit de situatie (ruimte) proberen te halen”

“Kalm blijven, rustig spreken tegen de leerling”

“Overzicht creëren en instructies aan anderen geven”

30% van de leerkrachten hebben “neutraal blijven” als reactie toegevoegd. Geen van de respondenten heeft nader beschreven wat deze term inhoudelijk betekent. Toch kan de conclusie worden getrokken dat de leerkrachten ondanks de emoties bij een incident spelen, lukt om deze de situatie niet te laten beïnvloeden. De reactie “neutraal blijven” werd in de enquête op diverse omschreven:

“Neutraal handelen”

“Neurale houding”

“Geen emoties tonen, neutraal blijven”

4.3 Onderzoeksvraag: Welke interventie kan de leerkracht inzetten om met agressie om te gaan?

In deze paragraaf zal door middel van een analyse van de vragenlijst en het interview antwoord worden gegeven op de volgende onderzoeksvraag: *Welke interventies kan de leerkracht inzetten om met agressie om te gaan?* Daarvoor zullen de deelvragen behorende bij deze onderzoeksvraag beantwoord worden.

4.3.1 Welke hulpmiddelen worden ingezet?

In deze paragraaf zal de volgende deelvraag beantwoord worden:

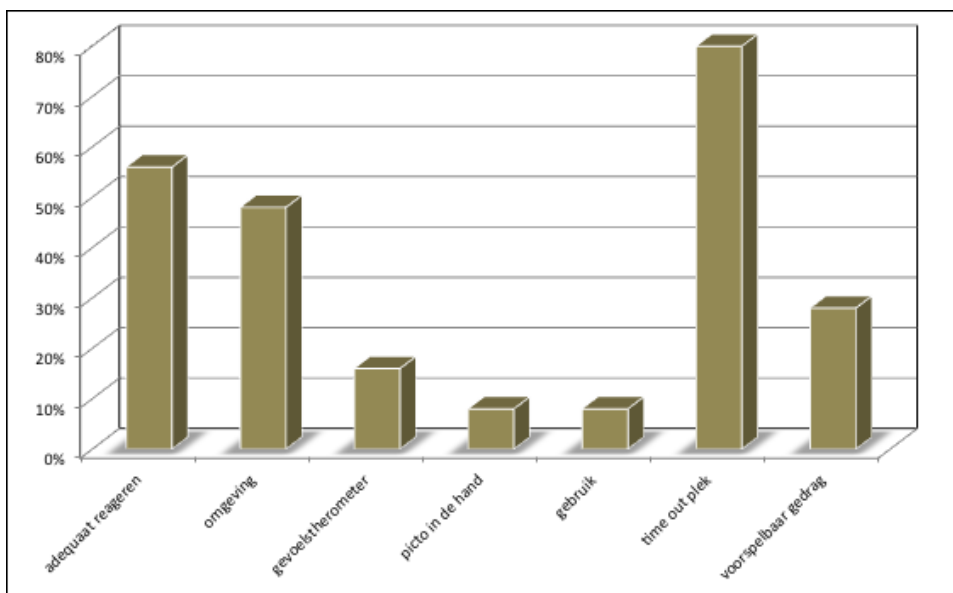
Welke hulpmiddelen worden ingezet?

Tijdens het onderzoek zijn de leerkrachten ondervraagd over hulpmiddelen die hen direct ondersteuning bieden en hulpmiddelen die op de lange termijn een effectieve ondersteuning kunnen geven. De resultaten van het onderzoek zijn in twee tabellen weergegeven, namelijk in hulpmiddelen die direct ondersteunen en hulpmiddelen voor de lange termijn. De gegevens tonen de resultaten van zowel de vragenlijst als de interviews, in totaal 25 ondervraagden, die meerdere antwoordmogelijkheden kregen. De ondervraagden van zowel

de vragenlijst als het interview hebben ruimte gekregen om suggesties te plaatsen en hulpmiddelen toe te voegen. Van deze reacties is een inhoudsanalyse gemaakt.

Straffen (apart zetten)	20
Medelijden tonen	3
Begrip tonen	8
Gedrag bespreken (sociaal script)	7
Collegiale consultatie	0
Protocol agressie	18
Inbrengen in Commissie van Begeleiding	0
Communicatie op leerling afstemmen	13
Inzetten beloningssysteem	9
Hulp vragen aan derden: IB, orthopedagoog, directie, bouwcoördinator	3
Regels en afspraken naleven: afsprakenkaart	14

Tabel 3: Hulpmiddelen voor directe ondersteuning. N= 25



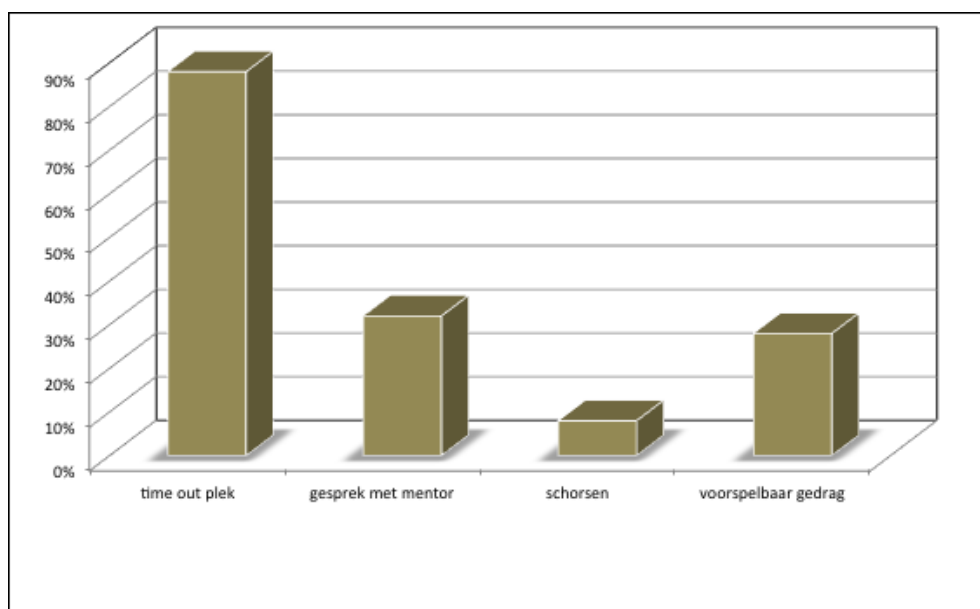
Grafiek 6: Inhoudsanalyse suggesties hulpmiddelen voor directe ondersteuning. N= 25

* voorspelbaar gedrag: iedereen reageert hetzelfde op gedrag leerling

Welke vormen kunnen volgens jou de leerling de lange termijn ondersteuning bieden?

	Lange termijn	Geen ondersteuning
Straffen (apart zetten)	15	
Medelijden tonen	1	11
Begrip tonen	8	
Gedrag bespreken (sociaal script)	9	
Collegiale consultatie	9	
Protocol agressie	18	
Inbrengen in Commissie van Begeleiding	12	
Communicatie op leerling afstemmen	8	
Inzetten beloningssysteem	10	
Hulp vragen aan derden: IB, orthopedagoog, directie, bouwcoördinator	13	
Regels en afspraken naleven: afsprakenkaart	7	

Tabel 4: Hulpmiddelen voor ondersteuning op de lange termijn. N= 25



Grafiek 7: Inhoudsanalyse suggesties hulpmiddelen voor ondersteuning op de lange termijn. N= 25

Toelichting

Opvallend aan de resultaten is wederom de voorkeur die leerkrachten aangeven voor het inzetten van de time out plek. 88% van de ondervraagden heeft dit hulpmiddel zelf aan de antwoordmogelijkheden toe gevoegd. Nog opmerkelijker is dat dit hulpmiddel zowel direct (80%) als op de lange termijn (88%) als goede ondersteuning wordt ervaren. In beide situaties is ook een grote voorkeur voor straffen (apart zetten) te zien, in de directe ondersteuning kiezen 20 ondervraagde leerkrachten voor dit hulpmiddel en op de lange termijn zien 15 leerkrachten dit als effectief middel. 60% van de ondervraagden via de vragenlijst heeft deze antwoordmogelijkheid toegelicht met een korte reactie of kanttekening. Zij geven aan voor dit antwoord te kiezen vanwege de toevoeging “ apart

zetten". Hierbij refereren zij naar de time out plek. Het volgende citaat uit een interview: "Apart zetten op een time out plek is niet altijd een straf, kan ook ter voorkoming werken", licht de relatie tussen beide antwoordmogelijkheden toe. Nogmaals werden door zowel de ondervraagden via de vragenlijst als de ondervraagden door middel van het interview de eerder genoemde nadelen van de huidige time out plek herhaald.

Een ander opvallend resultaat dat uit deze gegevens naar voren komt is de voorkeur die de leerkrachten geven aan een protocol voor agressie. In beide situaties, zowel direct als op de lange termijn zien 18 leerkrachten dit als effectief hulpmiddel. Enkele reacties die hierop aan de vragenlijst zijn toegevoegd zijn: "handig als iedereen hetzelfde handelt in een situatie met agressie", "een eenduidige aanpak kan effectief en voorspellend werken, goed voor onze doelgroep!" en "het geeft een veilig gevoel als vooraf is vastgesteld hoe te handelen en wie ingeschakeld kan worden". In het interview wordt deze antwoordmogelijkheid niet specifiek genoemd. Toch omschreven 3 geïnterviewde leerkrachten een hulpmiddel dat als agressieprotocol geïnterpreteerd kan worden. Hun reacties op de vraag "Waar zou je in de toekomst een beroep op willen doen?" waren de volgende:

"Samen discussiëren en tot een gezamenlijk plan van aanpak komen".

"een vaststaand plan waarin staat hoe wij met situaties waarbij agressie gebruikt wordt om moeten gaan".

"Een concreet plan van aanpak dat door het gehele team gedragen wordt".

In de directe ondersteuning hebben de antwoordmogelijkheden "het hanteren van een afspraken kaart" en de zelf toegevoegde suggestie "adequaat reageren" een even grote voorkeur, 56%. De laatste antwoordmogelijkheid werd via de vragenlijsten als volgt toegelicht: "voorspelbaar reageren", "direct handelen zoals de leerling van je verwacht en gewend is" en "regels nakomen en consequent daarnaar handelen". Hieruit mag worden geconcludeerd dat het adequaat reageren inhoudelijk een grote overeenkomst kent met het hanteren van een regels en afspraken welke gevisualiseerd met pictogrammen op een afspraken kaart zijn vastgelegd. Zowel in de vragenlijsten als in het interview wordt het gebruik van de afsprakenkaart toegelicht. Hieruit blijkt dat deze kaart twee vormen kent. Op de eerste soort kaarten worden individuele afspraken tussen de leerkracht en de leerling vast gelegd. Deze kaart wordt alleen voor die specifieke leerling gebruikt. Er bestaan ook kaarten met algemene regels die gelden voor alle leerlingen binnen de hele school. Aantekeningen op de vragenlijsten en reacties in het interview wijzen uit dat men meer behoefte heeft om deze algemene regels regelmatig met elkaar te evalueren en zo nodig bij te stellen. Ook heeft men de wens deze regels op centrale plaatsen te presenteren zodat hier meer de aandacht op gevestigd wordt. Enkele citaten onderschrijven deze mening:

"Als we deze regels zo belangrijk vinden, moeten ze meer zichtbaar worden"

"We vragen de leerlingen om de regels na te leven, maar ze zijn buiten de klassen nergens te lezen".

"Wanneer je een leerling op de gang op de regels wilt wijzen, zijn ze niet te vinden. Zo kun je niet verwachten dat de leerlingen zich eraan houden".

Op de lange termijn noemen 8 leerkrachten het inzetten van de Commissie van Begeleiding en 13 leerkrachten hulp vragen aan derden als doeltreffende hulpmiddelen. Al eerder in het onderzoek toonden gegevens aan dat leerkrachten de inzet van deze professionals zinvol ervaren. Toelichtingen en reacties in zowel de vragenlijsten als in het interview tonen veel gelijkenissen:

“Het is prettig om met andere professionals over een aanpak na te denken”, “Goed als meer mensen meedenken over hoe we met de situatie omgaan”

“De intern begeleider en orthopedagoog hebben meer kennis over bepaalde situaties dan ikzelf, overleg is daarom zeer zinvol”.

Het enige hulpmiddel dat volgens de respondenten geen handreiking biedt in een situatie waarin agressie wordt gebruikt is het tonen van medelijden. Hierop zijn geen verdere toelichtingen gegeven.

4.3.2 Hoe gaat de leerkracht met een agressieve leerling om?

In deze paragraaf zal de volgende deelvraag beantwoord worden:

Hoe moet de leerkracht met een agressieve leerlingen omgaan?

Om de bovenstaande deelvraag te beantwoorden is een inhoudsanalyse gemaakt van de resultaten van de volgende startvraag welke aan 5 leerkrachten door middel van een interview gesteld is. De leerkrachten kregen de ruimte om meerdere antwoorden te geven.

Wordt er binnen de school voldoende aandacht besteed aan omgaan met agressie?

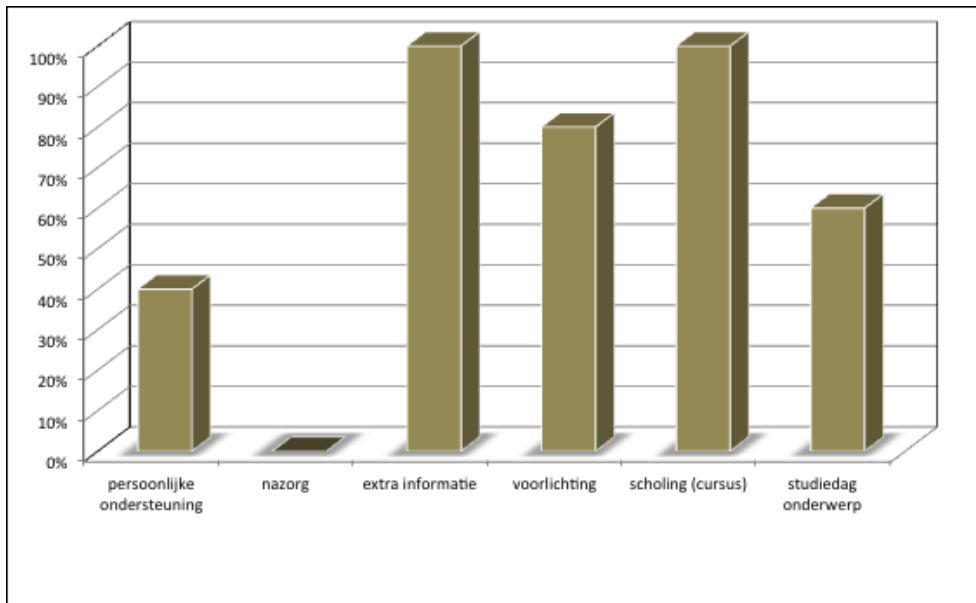
Uit de resultaten van het interview blijkt dat alle leerkrachten, 100%, vinden dat er binnen de school te weinig tijd en aandacht aan omgaan met agressie wordt besteed. Enkele toelichtingen die de ondervraagden op deze vraag hebben gegeven, worden geciteerd:

“ Er moet meer tijd komen om met elkaar over omgaan met agressie te discussiëren”.

“ Leren omgaan met agressie zou een goed onderwerp voor een studiedag zijn”.

“ Wanneer er recent een incident plaats vindt denken we na over omgaan met agressie. Wanneer de tijd verstrijkt is het geen aandachtspunt meer. We zouden er vaker over moeten praten met elkaar”.

Ook hebben de geïnterviewde leerkrachten aangeven waar hun behoeften liggen bij het (leren) omgaan met agressieve leerlingen. Deze behoeften zijn weergegeven volgens een inhoudsanalyse in onderstaande tabel, 5 leerkrachten hebben meerdere antwoorden per persoon gegeven.



Grafiek 8: Inhoudsanalyse suggesties voor leren omgaan met agressieve leerlingen. N= 5

Toelichting

De resultaten van het interview wijzen uit dat leerkrachten behoefte hebben aan voorlichting (80%) en scholing (100%) over omgaan met agressie. 60% van de leerkrachten doet de suggestie hier een onderwerp voor een studiedag van het personeel van te maken. De volgende citaten lichten dit toe:

“Niet alleen de mensen die met agressie te maken hebben gehad moeten leren over dit onderwerp, iedereen kan bij zo’n incident betrokken raken”

“Met elkaar aan dit onderwerp werken zorgt dat we een effectieve aanpak kunnen bedenken”.

Geen van de leerkrachten heeft behoefte aan nazorg (0%) en weinig leerkrachten aan persoonlijke begeleiding (40%).

5. Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

Het onderwerp voor dit praktijkonderzoek is ontstaan vanuit de verlegenheidssituatie waarin er ondanks een duidelijk gestructureerde leeromgeving toch veel sprake is van agressief gedrag bij ASS leerlingen. Deze situatie leidde tot de centrale vraagstelling van dit onderzoek:

Op welke manier kunnen leerkrachten op de Van Voorthuissenschool omgaan met agressief gedrag bij leerlingen met een autisme spectrum stoornis?

5.2 Conclusies

Uit literatuurstudie is gebleken dat leerlingen met ASS moeite hebben met de omringende wereld te begrijpen en vaak niet begrepen worden door de medemens. Voor een leerling met ASS is de omgeving onvoorspelbaar en verwarrend, hier blijkt agressie uit voort te kunnen komen. Wanneer deze informatie wordt vergeleken met de onderzoeksgegevens, blijkt dit overeen te komen met de praktijksituatie. Leerkrachten ervaren uitingen van fysieke agressie zoals vastpakken en duwen, maar concluderen dat de leerling deze toont uit onmacht. Ook uitingen van reactieve agressie zoals een reactie op plagen of een onbedoelde aanraking worden herkend, maar geïnterpreteerd als onopzettelijk gedrag. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het gedrag van de leerling met ASS voortkomt uit onmacht en moeite met het omgaan met zijn omgeving. Dit gedrag kan niet geheel veranderd worden. Juist de omgeving zal zich moeten aanpassen en hiermee leren omgaan. Uit onderzoek is gebleken dat deze aanpassingen in twee onderdelen in de omgeving van de leerling uiteen kunnen worden gezet. Namelijk in het handelen van de leerkracht en het inzetten van de juiste ondersteuning en hulpmiddelen.

5.3 Handelen van de leerkracht

Hoe een leerkracht reageert op agressie is individueel bepaald. De persoonlijke gesteldheid en omgeving zijn hierop van invloed, aldus de literatuurstudie. Tevens wordt leerkrachten geadviseerd hun eigen reactie te onderkennen om zo op een adequate manier op agressie te kunnen reageren. Meer dan de helft van de leerkrachten heeft in het onderzoek aangegeven rustig en "neutraal" te blijven, maar wel te handelen. Zij geven aan van zichzelf te weten dat zij tijdens een incident rustig zullen spreken, kalm blijven en overzicht proberen te houden. Eveneens tonen de gegevens uit het onderzoek aan dat leerkrachten die betrokken waren bij een incident met name onmacht voelen. Hieruit komt een gevoel van onzekerheid over het eigen handelen voort. Ook heeft men het gevoel grip op de situatie te verliezen, waardoor handelingsverlegenheid wordt ervaren. Gegevens uit de literatuur wijzen uit dat betrokkenheid bij een incident een grote impact kan hebben. Van daaruit wordt het

ontvangen van steun geadviseerd. Veel leerkrachten blijken deze steun ook op te zoeken. Tijdens een incident zoekt de leerkracht vooral steun in de nabije omgeving zoals bij een collega of klasse assistent. Een beroep kunnen doen op een persoon die direct bereikbaar is en fysieke ondersteuning kan bieden geeft een gevoel van extra veiligheid. Na een incident heeft de leerkracht behoefte aan het nabespreken van het incident en het bedenken van een interventie die kan worden ingezet om herhaling te voorkomen. Hiervoor wordt een beroep gedaan op hulp van andere deskundigen zoals de intern begeleider en de orthopedagoog. De leerkracht geeft bij het bedenken van en discussiëren over interventies de voorkeur aan professionele hulp. Deze wordt binnen de eigen school gezocht, een beroep op externe instanties wordt nauwelijks gedaan. Ondanks de kennis over het eigen handelen, de collegiale steun en de betrokken houding bij het bedenken van goede interventies heerst er bij de leerkrachten een gevoel van onbekendheid wat betreft omgaan met agressie en het op de juiste manier inzetten van hulpmiddelen. Uit de gegevens van het onderzoek blijkt dat iedere leerkracht individueel, met hulp van een professional, een strategie bedenkt om met incidenten en agressie om te gaan en hier volgens eigen denkwijze een hulpmiddel bij inzet. Er blijkt meer behoefte aan een vastgestelde, eenduidige aanpak, ruimte voor discussie met collega's en meer scholing en voorlichting over omgaan met agressie en het gebruiken van hulpmiddelen op de juiste manier.

5.4 Ondersteuning en hulpmiddelen

Een van de manieren om gewenst gedrag van een leerling met ASS te versterken is gebruik te maken van zijn positieve eigenschappen, zo wijst de literatuur uit. Uit onderzoek blijkt het inzetten van een beloningssysteem een veel gebruikt hulpmiddel hiervoor door leerkrachten te zijn. Deze wordt afgestemd op de individuele behoeften van de leerling en wordt door de leerkracht zelf ontwikkeld. De resultaten die met het systeem bereikt worden blijken positief te worden ervaren. Een andere aanbeveling die vanuit de literatuur wordt gedaan is het aanbrengen van structuur. De gegevens uit het onderzoek tonen aan dat bijna alle leerkrachten de time timer hiervoor inzetten. De duidelijkheid die dit hulpmiddel door het aanduiden van tijd aangeeft, wordt ook als preventief hulpmiddel ingezet. Enige nadelen die leerkrachten ervaren is dat het wat de technische werking betreft, een onbetrouwbaar instrument blijkt te zijn. Zij hebben regelmatig te maken met een defect hulpmiddel. Tevens is men van mening over te weinig time timers te beschikken en staat de grote time timer hoog op de verlanglijst.

Het meest ingezette hulpmiddel blijkt de time out plek te zijn. In de literatuur wordt het inzetten van deze maatregel aanbevolen om ongewenst gedrag te negeren. Uit onderzoek blijkt dat dit hulpmiddel tweeledig wordt ingezet. Enerzijds als preventief hulpmiddel, waarbij een leerling apart wordt gezet ter voorkoming van een incident. Anderzijds als hulpmiddel tijdens een incident waarbij de leerling apart wordt gezet om tot rust te komen of om het toebrengen van schade of letsel te voorkomen of beperken.

Ondanks de frequente inzet van de time out plek als hulpmiddel, heerst er veel onvrede over de huidige situatie. Een geïsoleerde, prikkelarme time out plek ontbreekt in de school. In de

actuele situatie wordt de leerling opgevangen binnen of aangrenzend aan het klaslokaal. Wat volgens de leerkrachten veel onrust en afleiding veroorzaakt.

Uit de gegevens van het onderzoek blijken leerkrachten een voorspelbare houding en adequaat op de leerling reageren belangrijke eigenschappen te vinden. Hiervoor worden de zogenaamde afsprakenkaarten gebruikt waarop de regels, ondersteund door pictogrammen, staan genoemd. Reacties van de leerkrachten hierop wijzen uit dat men behoefte heeft deze regels regelmatig met elkaar te evalueren en zo nodig bij te stellen. Ook ontbreekt het presenteren van deze regels op centrale plaatsen in de school. Wat een belangrijk onderdeel is voor het naleven hiervan.

In het ondervragen van leerkrachten is gevraagd naar effectieve ondersteuningsmogelijkheden in de directe vorm en op de langere termijn. Een groot deel van de leerkrachten gaf zowel als directe ondersteuning en als hulpmiddel voor de langere termijn de voorkeur het inzetten van een zogenaamd agressieprotocol. Uit het onderzoek blijkt er behoefte te zijn aan richtlijnen omtrent het handelen in specifieke situaties zoals een incident waarbij agressief gedrag wordt getoond. Er blijkt veel interesse bij de leerkrachten te zijn in het meedenken en helpen vorm te geven aan dit protocol.

5.5 Aanbevelingen

Welke aanbevelingen zouden er gedaan kunnen worden, ofwel wat is er nodig om met agressie bij leerlingen met ASS om te gaan? Op basis van de conclusies die eerder in dit hoofdstuk zijn gepresenteerd komen de aanbevelingen voort, welke zoals eerder in dit hoofdstuk, in twee onderdelen uiteen worden gezet: het handelen van de leerkracht en het inzetten van de juiste ondersteuning en hulpmiddelen.

5.6 Aanbevelingen ten aanzien van het handelen van de leerkracht

Na een incident heeft de leerkracht behoefte aan het bespreken van het incident en het bedenken van een interventie. Momenteel wordt hiervoor hulp binnen de school gezocht, bij de intern begeleider en de orthopedagoog. Echter, er zijn meer deskundigen op dit gebied die kunnen worden gevraagd mee te denken. Aan te bevelen is in gecompliceerde situaties frequenter externe hulp te zoeken. Een nadeel hiervan kan zijn dat het vinden van een goede interventie mogelijk langer kan duren. Anderzijds kan een externe hulpverlener de situatie vanuit een andere invalshoek bekijken en frisse ideeën aandragen die een toevoeging kunnen zijn op de bestaande aanpak.

Het inzetten van de time out plek blijkt een veelgebruikte interventie bij het omgaan met agressie. Vanuit de literatuur zijn een aantal richtlijnen opgesteld om deze plek functioneel en als zinvol pedagogisch doel in te zetten. Het hanteren van deze richtlijnen is aan te bevelen zodat deze maatregel doeltreffend kan werken. Dit houdt in dat de leerkracht duidelijke regels stelt betreffende de time out plek, de time out plek consequent inzet, en dat

de leerkracht zich houdt aan de vooraf gestelde tijdsduur van de time out, zij laat de leerling niet langer zitten dan is afgesproken. Mogelijk kan de veelgebruikte time timer hier een rol in betekenen.

Handelingsverlegenheid en het beschikken over weinig kennis met betrekking tot omgaan met agressie geeft aan dat het volgen van scholing noodzakelijk is. Aangezien de leerkracht verantwoordelijk is voor het begeleiden van de leerlingen zullen zij ten aanzien van omgaan met agressie kennis moeten gaan opdoen. De suggestie van de leerkrachten om dit onderwerp gezamenlijk op een studiedag te behandelen lijkt van essentieel belang.

5.7 Aanbevelingen ten aanzien van het inzetten van ondersteuning en hulpmiddelen

Binnen de school wordt veel gebruik gemaakt van hulpmiddelen om met agressie om te gaan. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van de time timer. De time timer brengt structuur in de tijd en activiteit aan, wat de leerling voorspelbaarheid biedt. Een aanbeveling is dat de leerkracht hierbij over een instrument moet kunnen beschikken dat betrouwbaar is en goed functioneert. Tevens moeten er voldoende aanwezig zijn om alle leerlingen de juiste structuur te kunnen bieden. Een grote time timer om klassikale activiteiten te kunnen structureren is wenselijk, maar kent niet de urgentie van voldoende goed functionerende kleinere time timers.

De time out plek is een hulpmiddel dat tweevoudig kan worden ingezet en dus frequent gebruikt wordt. Het doel van de time out plek is dat negatief gedrag door de leerkracht genegeerd kan worden. Daarnaast moet de time out plek rust bieden aan de leerling die er gebruik van maakt, maar de andere leerlingen mogen er geen hinder van ondervinden. Een time out plek in een separate ruimte, los van het klaslokaal is om die reden aan te bevelen. In een ruimte zonder visuele prikkels en externe geluiden krijgt de leerling de gelegenheid om tot rust te komen. Mocht de leerling agressief gedrag vertonen, kan het minder schade aanrichten in een lege ruimte dan in een vol klaslokaal. Waardoor uiteindelijk in de veiligheid van zowel deze leerling, als alle andere leerlingen tegemoet zal worden gekomen.

Uit onderzoek blijkt dat de leerkrachten behoefte hebben aan tijd voor overleg en discussie over het toepassen van afspraken. Het inrichten van (vergader) tijd waarin de leerkrachten kunnen overleggen over de functionaliteit van bestaande reglementen (afsprakenkaarten) is daarvoor essentieel. Door deze regelmatig te evalueren kunnen er regels en afspraken aan worden toegevoegd of uit worden verwijderd. Ook is het wenselijk tijdens deze gesprekken de presentatie van de afsprakenkaart aan de leerlingen te bespreken. Zo kunnen onder andere de plekken waar afsprakenkaarten geplaatst worden, bepaald worden. Een reglement dat is afgestemd op het gedrag van de leerlingen is nodig om het effectief te kunnen blijven inzetten en kan mogelijk agressie voorkomen.

Ten slotte is er een grote behoefte aan richtlijnen over het handelen in een specifieke situatie, zoals een incident waarbij agressie wordt gebruikt. Hiervoor wordt het opzetten van een agressieprotocol aanbevolen. In dit protocol wordt uitgewerkt welke procedure gevolgd dient te worden tijdens en ook na een agressie incident. Aan te raden is om van dit document

een praktische handleiding te maken dat bruikbaar is in de dagelijkse praktijk. Echter, de afspraken in het protocol zijn niet vrijblijvend, alleen dan kan het effectief worden ingezet. Belangrijk is om het protocol laten samen te stellen door de leerkrachten die ermee moeten werken. Zo wordt er een groot draagvlak gecreëerd, wat bijdraagt aan een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel!

Literatuur

- Acker, J. van (1995). *Gedrags- en opvoedingsproblemen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghem.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
- Asperger, H. (1944). *Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter*. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, 117, 76-136.
- Boer, D. den, Bouwman, H., Frissen, V. & Houben, M. (2005). *Methodologie en statistiek voor communicatie-onderzoek*. Deventer: Kluwer.
- Delfos, M. (2010). *Kinderen en gedragsproblemen: aanleg, rijping of omgeving?* Amsterdam: Pearson.
- Didden, R. & Huskens, B. (2008). *Begeleiding van kinderen en jongeren met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Dijk, B. van (2007). *Beïnvloed anderen, begin bij jezelf*. Zaltbommel: Thema.
- Dijkxhoorn, Y. (2007). Gedragsproblemen bij mensen met autisme. In I. Noens & R. van IJendoorn (eds.), *Autisme in orthopedagogisch perspectief* (pp. 171-184). Amsterdam: Boom academic.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior, analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities*. Cambridge: Cambridge university press.
- Emmer, E., & Stough, L. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36, 103-112.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2, (pp. 217-250).
- Korzilius, H. (2000). *De kern van survey-onderzoek*. Assen: Van Gorcum.
- Kraijer, D. (2004). *Handboek autisme spectrumstoornissen en verstandelijke beperkingen*. Amsterdam: Pearson Assessment and Information.
- Mulders, M.A.H., Hansen, M.A.T. & Roosen, C.J.A. (1997). *Autisme: aanpassen en veranderen*. (pp. 118 – 162). Assen: Van Gorcum & Comp. B.V.
- Noens, I. & IJendoorn, R. van (2007). *Autisme in orthopedagogisch perspectief*. Amsterdam: Boom.
- Ploeg, J.D. van der (2009). *Agressie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rutter, M. & Howlin, P. (1985). *The treatment of autistic children*. John Wiley and Sons Ltd.
- Schuur, G. (2009). *Omgaan met agressie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Velderman, H. (2007). *Time out en switch. Theorie en praktijk over tijdelijke verwijdering uit de klas*. Utrecht: Agiel.
- Westerveld, T. (2004). *Omgaan met agressie kun je leren*. Den Haag: Academic Service.
- Wing, L. (2000). *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Wolf, K. van der. & Beukering, T. van (2011) *Gedragsproblemen in scholen. Het denken en handelen van leraren*. Leuven / Den Haag: Acco.

Woodcock, L. & Page, A. (2009). *Managing family meltdown. The low Arousal Approach and Autism*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Bijlagen

Bijlage 1: Criteria Autisme DSM IV

1 Sociale interactie

- 1) Uiterst gebrekkig gebruik van meervoudig non- verbaal gedrag, zoals oogcontact, gezichtsuitdrukking en gebaren die sociale interactie reguleren.
- 2) Tekortschieten in het aangaan van leeftijdsadequaat vriendschapsgedrag.
- 3) Gebrek aan het spontaan willen delen met anderen van vreugde, ervaringen of prestaties.
- 4) Gebrek aan sociale of emotionele wederkerigheid. De autist lijkt zich niet bewust van het bestaan of de gevoelens van anderen. Hij of zij gaat met anderen om alsof zij een voorwerp zouden zijn.

2 Tekort aan verbale en non- verbale communicatie

- 1) Late ontwikkeling van verbale communicatie zonder pogingen om dit op een andere wijze op te lossen, bijvoorbeeld met gebaren. Soms afwezigheid van verbale communicatie.
- 2) Bij degenen die spreken een opvallend onvermogen een gesprek aan te knopen of voort te zetten.
- 3) Vreemd gebruik van inhoud of vorm van de taal, bijvoorbeeld echolalie, stereotiepe spraak, taalherhalingen, verwisselen van persoonlijke voornaamwoorden of idiosyncratische taal.
- 4) Afwezigheid van fantasieactiviteiten en gevarieerd spelgedrag.

3 Beperkte receptieve en stereotiepe gedragingen, activiteiten en interesses.

- 1) Preoccupatie met een of meerdere stereotiepe gedragingen.

Bijlage 2: Vragenlijst voor leerkrachten

Vragenlijst voor leerkrachten

Deze vragenlijst gaat over leerlingen met een autistische spectrum stoornis (ASS). Autisme is een ontwikkelingsstoornis. Hieronder vallen het "klassiek autisme" en verwante stoornissen. De volgende vragen hebben betrekking op alle vormen van ASS.

1 Hoeveel leerlingen met de diagnose ASS heb je dit schooljaar in de klas?leerlingen.

Bij iedere vorm van ASS behoren bepaalde gedragingen en kenmerken. Een aantal stoornissen binnen het autistisch spectrum kent uitingen van agressief gedrag. De volgende vragen hebben betrekking op agressief gedrag van leerlingen met ASS.

2 Komt er agressief gedrag voor in jouw klas? ja / nee (sla vraag 3 over)

Agressie is te onderscheiden in verschillende vormen.

3 Geef hieronder van de volgende twee vormen aan hoe vaak je de vorm tegenkomt.

<u>Fysieke agressie:</u> Een duidelijk waarneembare uiting van agressie is de fysieke vorm.					
	Nooit	Dagelijks	Wekelijks	Maandelijks	Minder dan eens per maand
Schoppen					
Slaan					
Krabben					
Spugen					
Vast pakken					
Bijten					
Duwen					

<u>Reactieve agressie:</u> De uiting van reactieve agressie kan zowel fysiek als verbaal getoond worden.					
	Nooit	Dagelijks	Wekelijks	Maandelijks	Minder dan eens per maand
Geen tegenspraak dulden					
Agressieve reactie op plagen					
Agressieve reactie op een niet bedoelde aanraking					
Provoceren					
Woede					

Er zijn vele interventievormen geschreven over omgaan met agressie.

4 Welke vormen kunnen volgens jou de leerling direct ondersteuning bieden en welke op de lange termijn?

	Direct	Lange termijn	Geen ondersteuning
Straffen (apart zetten)			
Medelijden tonen			
Begrip tonen			
Gedrag bespreken (sociaal script)			
Collegiale consultatie			
Protocol agressie			
Inbrengen in Commissie van Begeleiding			
Communicatie op leerling afstemmen			
Inzetten beloningssysteem			
Hulp vragen aan derden: IB, orthopedagoog, directie, bouwcoördinator			
Regels en afspraken naleven: afsprakenkaart			

5 Geeft hieronder suggesties ter verbetering van de ondersteuningsmogelijkheden voor de leerling. Geef aan of dit directe ondersteuning is of op de langere termijn.

6 Welke interventievormen heb jij ingezet bij een agressieve leerling? En hoe vaak heb je van deze interventievorm gebruik gemaakt?

	Nooit	Soms	Vaak
Straffen (apart zetten)			
Medelijden tonen			
Begrip tonen			
Gedrag bespreken (sociaal script)			
Collegiale consultatie			
Protocol agressie			
Inbrengen in Commissie van Begeleiding			
Communicatie op leerling afstemmen			
Inzetten beloningssysteem			
Hulp vragen aan derden: IB, orthopedagoog, directie, bouwcoördinator			
Regels en afspraken naleven: afsprakenkaart			

De confrontatie met agressie gedrag veroorzaakt een hevige reactie bij de betrokken persoon.

7 Welke emoties heb jij ervaren toen je in aanraking met een agressieve leerling kwam?

Meerdere antwoorden zijn mogelijk

0 angst 0 verdriet 0 woede 0 schrikken

0 schaamte 0 verontwaardiging 0 anders.....

Hoe we reageren op agressie is individueel bepaald. Er zijn drie primaire reacties te onderscheiden.

Vechten, vijandig gedrag dat gericht is op het versterken van de eigen positie.

Vluchten, het uit angst vermijden van een persoon of situatie.

Verstarren, waarmee in het geheel niet meer kunnen reageren wordt bedoeld.

8 Welke primaire reactie is op jou van toepassing wanneer je in aanraking met agressie komt?

- 0 Vechten
- 0 Vluchten
- 0 Verstarren
- 0 Geen van allen.

De confrontatie met agressie gedrag veroorzaakt een hevige reactie bij de betrokken persoon. Sociale steun is daarna een van de belangrijkste vormen van hulp. Sociale steun is steun die je ontvangt van een collega.

9 Welke vormen van sociale steun heb jij ervaren?

Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- ☐ troost ☐ luisterend oor ☐ een compliment ☐ advies
☐ een gesprek ☐ samen een oplossing bedenken ☐ anders.....

Extra hulp en ondersteuning heeft de leerkracht soms nodig bij het begeleiden van een agressieve leerling.

10 Welke personen kun je inschakelen wanneer je ondersteuning nodig hebt?

Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- ☐ Intern begeleider ☐ Orthopedagoog ☐ Directie ☐ Bouwcoördinator
☐ Klassenassistent ☐ Maatschappelijk werk ☐ Collega leerkrachten ☐ Ouders
☐ LC leerkracht ☐ Anders

11 Welke hulpmiddelen kun je inschakelen wanneer ondersteuning nodig hebt?

Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

- ☐ Walky talky ☐ Telefoon ☐ Time out plaats ☐ Afsprakenkaart
☐ Beloningssysteem ☐ Sociaal script ☐ Time timer ☐ Protocol agressie
☐ Anders

12 Zijn er personen / hulpmiddelen hierboven niet genoemd waar je toch als ondersteuning behoefte aan zou hebben? Geef dat in de ruimte hieronder aan

Hartelijk bedankt voor het invullen van deze vragenlijst.

Bijlage 3: Startvragen individueel semigestructureerd interview

Individueel semigestructureerd interview met een bij agressie betrokken leerkracht

Doel van het interview: ervaringen en emoties van betrokkenen bij agressie op de van Voorthuissenschool meten.

Werkwijze: het interview is semigestructureerd. De vragen zijn gebaseerd op de theorie uit het theoretisch kader, waardoor de inhoud gedeeltelijk vast ligt. De hieronder geformuleerde vragen zijn startvragen. Hierop kan worden doorgevraagd wanneer het antwoord onduidelijk of onvolledig is. De geïnterviewde persoon krijgt een korte inleiding op het onderwerp. Daarna zullen de startvragen gesteld worden, de volgorde waarin deze gesteld worden kan variëren, afhankelijk van het verloop van het interview.

Inleiding

Dit interview gaat over leerlingen met een autistische spectrum stoornis (ASS). Autisme is een ontwikkelingsstoornis. Bij iedere vorm van ASS behoren bepaalde gedragingen en kenmerken. Een aantal stoornissen binnen het autistisch spectrum kent uitingen van agressief gedrag. De volgende interviewvragen hebben betrekking op agressief gedrag van leerlingen met ASS.

Startvragen

- Kun je een beschrijving maken van het agressieve gedrag waarmee jij in aanraking bent gekomen?
- Kun je het gedrag dat jij hebt ervaren concreet beschrijven? Bijvoorbeeld: slaan, schoppen, etc.
- Kun je jouw reactie op het agressieve gedrag beschrijven?
- Welke emoties voelde je?
- Welke hulp (hulpmiddelen en/ of personen) heb je direct ingeschakeld toen de leerling agressief gedrag toonde?
- Welke hulp (hulpmiddelen en/ of personen) heb je na het incident ingeschakeld?
- Was deze hulp voldoende? Welke hulp (hulpmiddelen en/ of personen) heb je gemist waar je in de toekomst graag wel een beroep op zou willen doen?
- Wordt er binnen de school voldoende aandacht besteed aan omgaan met agressie?
- Heb je behoefte aan extra persoonlijke ondersteuning (begeleiding/ nazorg) ?
- Heb je behoefte aan extra informatie (voorlichting/ scholing) of hulpmiddelen?
- Heb je hulp of steun van je naaste collega's ervaren? Op welke manier?
- Zou je *tijdens* en *na* een eventueel volgend incident precies zo handelen als je in deze situatie hebt gedaan? Of zou je het anders aanpakken?