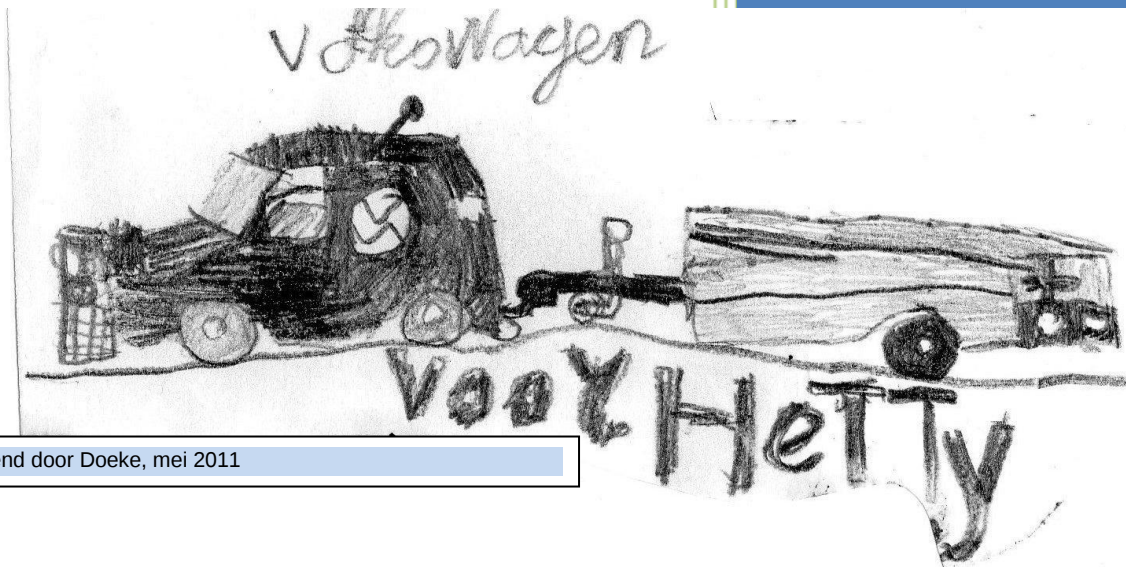


2011

Past mijn onderwijs?

Een onderzoek naar de mogelijkheden tot begeleiding van een leerling met PDD-NOS op een reguliere basisschool.



Getekend door Doeke, mei 2011

Hetty Hebbink-Zoethout

Studentnummer 1374044

‘Past mijn onderwijs?’

Master Special Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, locatie Nijmegen

Leerroute: Intern Begeleider verantwoordelijk voor eigen leerproces

Begeleid door mevrouw Petra Kerstens

Juni 2011

"Gedrag dat in aanleg zit, kun je niet zo makkelijk ombuigen. Respect voor een kind betekent ook respect voor de grenzen die de aanleg aan het kind stelt. Hoe? Door liefde en toewijding." Delfos, 2008

Inhoud

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	7
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	11
Autisme Spectrum Stoornis (ASS)	11
Theorieën over de oorzaken van autisme	13
Welke behandeling en begeleiding is er voor een kind met PDD-NOS?	15
Cognitieve gedragstherapie en kinderen met PDD-NOS	16
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	19
Inleiding.....	19
Onderzoeksvraag.....	19
Actieonderzoek	20
Onderzoekperiode.....	23
Vastleggen gegevens.....	24
Ethische code	24
Betrouwbaarheid	25
Validiteit	25
Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten.....	27
Hoofdstuk 5 Conclusies.....	33
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek.....	36
Nawoord	39
Literatuurlijst.....	40
Bijlage 1 Brief aan de Voorzitter van de Tweede Kamer	42
Bijlage 2 Een selectie van onderzoeken naar PDD-NOS	44
Bijlage 3 Diagnostic criteria for 299.00 Autistic Disorder (cautionary statement) ..	46
Bijlage 4 Toestemming gebruik Klassen-Wijzer	49
Bijlage 5 Schema onderwijsbehoeften leerling met ASS	50
Bijlage 6 Overzicht logboek opbrengsten	54
Bijlage 7 Overzicht aanpassingen klassenmanagement	57
Bijlage 8 Schema mogelijke aanpassingen leerling met PDD-NOS vanuit literatuur	64

Samenvatting

Dit onderzoek heeft als onderwerp: 'De begeleiding van een leerling met PDD-NOS in groep 5 van een reguliere basisschool'. De keuze om dit actieonderzoek te starten is gebaseerd op mijn eigen handelen als leerkracht, en de specifieke begeleidingsvragen van de leerling met PDD-NOS in mijn groep. Het gedrag van de leerling is aanleiding tot dit onderzoek. Het gedrag is onvoorspelbaar. Vanuit het niets lijkt de leerling te ontploffen van woede; hij is op dat moment niet aanspreekbaar. De aanleiding van zijn boosheid is op dat moment moeilijk te achterhalen. Vanuit deze situatie ontstond de volgende onderzoeksvraag:

Hoe kan ik als reguliere basisschoolleerkracht de leeromgeving van een leerling met PDD-NOS aanpassen aan zijn of haar speciale leer- en onderwijsbehoeften, waarbij het welzijn van het kind gewaarborgd wordt?

De ouders van het kind hebben de wens uitgesproken om hun zoon in het reguliere onderwijs te houden. Naar aanleiding van dit onderzoek zal een advies gegeven worden over hoe de leerling zijn schoolloopbaan het best kan vervolgen.

Met dit onderzoek wordt tevens de handelingsverlegenheid van de school aangetoond wanneer het gaat om het lesgeven aan het desbetreffende kind met PDD-NOS.

Het begrip en de erkenning van de speciale leer- en onderwijsbehoeften van een leerling met PDD-NOS maakt het begeleiden van de leerling mogelijk. Past mijn onderwijs? Kan ik de leer- en onderwijsomgeving passend maken voor de leerling met PDD-NOS?

De informatie over speciale leer- en onderwijsbehoeften van een kind met PDD-NOS, zijn gezocht in de literatuur en bij begeleiders vanuit het speciaal basis onderwijs (s.b.o.) en het Zorgteam. Vanuit deze bronnen werd o.a. duidelijk dat informatieverwerking, informatieverwerving, zelfstandigheid en sociaal functioneren de vier categorieën van onderwijsbelemmeringen voor kinderen met ASS zijn. (Zwijnenburg-CED-Groep,2004). Deze belemmeringen vragen om aanpassingen in klassenmanagement, het pedagogisch handelen, het didactisch handelen en het organisatorisch handelen van de leerkracht.

Informatieverwerking

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
een rustige en voorspelbare leeromgeving;
visuele ondersteuning;
eenvoudige en eenduidige communicatie;
aangepaste instructie;
aangepaste leerstof.

Informatieverwerving

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
oplettendheid van de leerkracht;
prikkelreductie;
visuele informatie.

Zelfstandigheid

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
een positieve benadering;
een veilige en uitlokkende omgeving;
eenduidige regels en afspraken;
tijdsordening;
aangepaste lesstof en instructie.

sociaal functioneren

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
duidelijke en voorspelbare interacties;
duidelijke regels voor sociale omgang;
leren herkennen en benoemen van emoties.

Het aanpassen van de leeromgeving waarbij de aandacht gericht is op de tijd, de ruimte, de activiteit en de interactie is zeer belangrijk wanneer les wordt gegeven aan leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum. Tijdens de onderzoeksperiode heb ik daarom bovenstaande behoeften van de leerling met PDD-NOS toegepast in het klassenmanagement. Het structureren van tijd en activiteit heb ik met behulp van de methode *Geef me de vijf*, van de Bruin (2005) voor de leerling duidelijk gemaakt. Het schema heeft ertoe bijgedragen dat de zelfstandigheid van de leerling is vergroot. Het Wie-Wat-Waar-Wanneer-Hoe is aangevuld met een zesde kolom: *Klaar?* Op deze wijze werd alle tijd tijdens de werkles voor de leerling geheel

ingevuld. De voorspelbaarheid van de leeromgeving is niet in een schema vast te leggen. De interacties tussen medeleerlingen worden door de leerling met PDD-NOS niet altijd begrepen. De leerling reageert hierop met onvoorspelbaar en/of agressief gedrag. Ondanks alle aanpassingen blijft er handelingsverlegenheid op het gebied van de sociale interacties tussen de leerling met PDD-NOS en zijn leeromgeving bestaan. De eindconclusie is een advies aan de ouders voor een verwijzing naar het speciaal onderwijs, REC 4.

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk leest u mijn motivatie om een praktijkonderzoek te starten over het onderwerp autisme en de wens van de ouders van Doeke, (een fictieve naam).

Doeke is een jongen met PDD-NOS (een vorm van autisme uit het Autisme Spectrum Stoornis (ASS)¹. De wens van de ouders is om Doeke op een reguliere basisschool te houden. Of zou het toch beter zijn om Doeke naar het speciaal onderwijs te verwijzen? Wellicht sluit een cluster vier school met expertise voor kinderen met PDD-NOS beter aan op de behoeftes van Doeke.

Maar misschien is het zo dat, wanneer de leeromgeving wordt aangepast aan de behoeften van een kind met PDD-NOS, dit kind dan langer op een reguliere basisschool kan blijven. Is deze keuze dan in het belang van het kind?

Het onvoorspelbare, soms agressieve gedrag van Doeke is het grootste probleem voor mij en de andere kinderen in de klas. Doeke reageert uit het niets erg agressief, hij slaat en schopt. Waar komt deze agressie vandaan en wat wil Doeke ermee zeggen? Kan ik deze agressie voorkomen door mijn klassenmanagement aan te passen? Kan ik mijn pedagogisch, didactisch en organisatorisch handelen aanpassen aan de speciale leerbehoeften van Doeke? Door middel van dit onderzoek wil ik een antwoord vinden op deze vragen.

Doeke komt met veel plezier de klas in, hij loopt enkele rondjes en kijkt even bij een groepje klasgenoten die een discussie hebben over de voetbalwedstrijd van afgelopen zaterdag. Hij mengt zich in het gesprek, praat met harde monotone stem. De juf komt binnen en alle kinderen gaan op hun plaats zitten. Doeke heeft zijn verhaal nog niet beëindigd en gaat gewoon door. Juf geeft hem een directe opdracht: "Doeke, ga op jouw eigen stoel zitten, we gaan beginnen met de les". Doeke kijkt nog even rond, praat nog even door maar gaat uiteindelijk zitten.

Hoe past de speciale begeleiding rondom de leerlingen met PDD-NOS binnen het format van passend onderwijs?

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, de heer A. Rouvoet, schrijft op 2 juli 2010 in een brief aan de Voorzitter van de Tweede Kamer de Staten-Generaal het volgende:

"Voor alle leerlingen passend onderwijs, zodat ook leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben de kans krijgen zich optimaal te ontwikkelen. Dat is het doel van 'passend onderwijs'", (Tweede Kamer, vergaderjaar 2009–2010, 31 497, nr. 27 2

¹ Onder Autisme Spectrum Stoornis (ASS) vallen verschillende vormen van autisme, o.a. PDD-NOS. Dit wordt in hoofdstuk 2 verder uitgelegd.

nr27, 1,passendonderwijs.nl).²

Het landelijk referentiekader Passend³ Onderwijs (passendonderwijs.nl) beschrijft het ‘wat ‘ voor het toewijzen van onderwijszorg aan kinderen. Het baseert zich op de onderwijsbehoeften van het kind en de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en houdt rekening met de verschillende achtergronden en wensen van ouders.

In het artikel *Passend Onderwijs - pas op de plaats of stap vooruit?* schrijft Schuman (2007) over de noodzaak op versterking en ondersteuning van het primaire proces en van de mensen die dat proces elke dag moeten vorm geven: de leerkrachten.

Bovenstaande schrijver heeft niet alleen oog voor het kind, maar ook voor de leerkrachten. Welke ondersteuning krijgen leerkrachten in het regulier onderwijs met betrekking tot de begeleiding van leerlingen met PDD-NOS?

Hier zie ik een taak voor mij als toekomstig intern begeleider.

Op basisscholen wordt geprobeerd optimaal aan te sluiten bij de onderwijs behoeften van leerlingen. In de schoolsituatie betekent dit dat duidelijkheid en voorspelbaarheid gericht moeten zijn op het klassenmanagement, het leerproces en de emotionele en sociale ontwikkeling. (Zwijnenburg-CED-Groep,2004)). Stevens(1997) schrijft “*Er moet naartoe worden gewerkt dat de leerling meer vat krijgt op zijn omgeving en dat hij handvatten in handen krijgt waarmee zelf ‘eigenaar’ wordt van de structuur*”. Voor de leerling met ASS is het vooral van belang dat hij leert dat hij vat kan hebben op de omgeving. De leeromgeving van het kind zal overzichtelijk en voorspelbaar moeten zijn. De rol van de leerkracht is hierin voor mij van belang.

Daarbij signaleren leerkrachten en intern begeleiders regelmatig dat er voor sommige leerlingen belemmeringen bestaan om zich optimaal te ontwikkelen. (Bosdriesz, 2010). De stichting waar mijn school onder valt heeft een Zorgteam. Op welke wijze biedt ons Zorgteam ondersteuning aan leerkrachten met een vraag over een leerling met PDD-NOS? Hoe past dit in het format passend onderwijs?

Om een onderbouwd advies te kunnen geven aan de ouders van Doeke, vind ik het belangrijk eerst zelf een antwoord te vinden middels onderzoek. Wat zou ik zelf in mijn klassenmanagement kunnen veranderen om een leerling met PDD-NOS in het

² U leest de hele brief in bijlage 1.

³ U leest het hele artikel op [passendonderwijs.nl/ beleid passend onderwijs/2010Referentiekader](http://passendonderwijs.nl/beleid/passend-onderwijs/2010Referentiekader)

passend onderwijs te bieden? Zijn er nog meer aanpassingen mogelijk? Misschien lukt het met handvatten vanuit het speciaal onderwijs?

Om een antwoord te krijgen op bovenstaande vragen ga ik de klassenorganisatie op mijn reguliere basisschool vergelijken met het speciale basis onderwijs (SBO) en het speciaal onderwijs; de cluster vier school (SO) specifiek gericht op het kind met PDD-NOS. Met deze informatie wil ik een antwoord vinden op de vraag hoe ik als leerkracht mijn klassenorganisatie en mijn lokaal moet inrichten, waarbij ik rekening houd met de speciale leerbehoeften van het kind met PDD-NOS.

Wat mij echter ook bezighoudt, is de vraag of ik in het belang van Doeke handel. Is Doeke wel gebaat met al die aanpassingen in het regulier onderwijs? Waar ligt de grens tussen wel of geen verwijzing?

Het welzijn van Doeke staat voorop. Het welzijn van de groep is een tweede aspect. Kan Doeke met de geboden hulp zijn agressie omzetten in vragen?

Met onderstaande onderzoeksvraag wil ik antwoord krijgen op mijn aanname dat een leerling met PDD-NOS op onze reguliere basisschool kan blijven, door middel van onderzoek in de eigen praktijk, een school binnen het primair onderwijs, op een speciale basisschool en het speciaal onderwijs.

Ik wil een antwoord vinden op de vraag hoe ik als leerkracht mijn klassenorganisatie en mijn lokaal moet inrichten, waarbij ik rekening houd met de speciale leerbehoeften van het kind met PDD-NOS.

Hoe kan ik als reguliere basisschoolleerkracht de leeromgeving van een leerling met PDD-NOS aanpassen aan zijn of haar speciale leer- en onderwijsbehoeften waarbij het welzijn van het kind gewaarborgd wordt?

Dit met als doel het kind met PDD-NOS binnen de visie van passend onderwijs op een reguliere basisonderwijs te onderwijzen.

Met onderstaande deelvragen wil ik een antwoord krijgen op bovenstaande vraag:

- Wat zijn de speciale leer- en onderwijsbehoeften van een kind met PDD-NOS?
- Welke aanpassingen maak ik al?

- Welk effect hebben deze aanpassingen?
- Welke aanpassingen zijn er binnen het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so)?
- Welke aanpassingen vanuit het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs zijn haalbaar binnen het klassenmanagement van groep 5 van een reguliere basisschool?

Mijn onderzoek is geslaagd wanneer ik de ouders van Doeke een onderbouwd advies kan geven of het regulier onderwijs op deze basisschool op een veilige manier voldoende kan bieden aan Doeke, kijkend naar de mogelijkheden van hun kind. Hierbij wordt het welzijn van hun zoon voorop gesteld. Indien dit niet realiseerbaar is op onze school, dan kan ik op een correcte en onderbouwde wijze de ouders adviseren om verder te kijken.

In Nederland wordt veel onderzoek gedaan naar jeugd en opvoeding. De nieuwsbrieven van het Nederlands Jeugd Instituut hebben een 'Dossier Autisme'. Hier heb ik veel informatie kunnen vinden op het gebied van kinderen met PDD-NOS en het onderwijs. De uitgebreide informatie uit deze onderzoeken ⁴ is een belangrijke informatiebron voor dit onderzoek gebleken.

Nieuwsbrief Jeugd

2 maart 2011, nummer 8
Nederlands Jeugdinstituut

Nederlands
Jeugd
instituut



“Het probleemgedrag ontstaat in interactie met de omgeving; daar liggen de problemen maar ook de behandelings- en oplossingsmogelijkheden.”

Mulder,(Paternotte,2006).

Wat de literatuur en de verschillende theorieën hierover schrijven leest u in hoofdstuk 2.

⁴ Een selectie van de onderzoeken vindt u in bijlage 2

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

Autisme Spectrum Stoornis (ASS)

Autisme is in 1943 voor het eerst beschreven door Leo Kanner. Eén jaar later beschreef Hans Asperger een stoornis die een grote overlap had met de stoornis van Kanner, namelijk problemen in contacten, opvallend taalgebruik en een beperkte, eenzijdige belangstelling. De beschrijving van Kanner wordt momenteel ‘autisme’ genoemd en de beschrijving van Asperger het zogenaamde ‘Aspergersyndroom’. (Zwijnenburg-CED-Groep, 2004)

Tegenwoordig spreken we van een Autisme Spectrum Stoornis, ASS. Dit is een verzamelterm voor verschillende vormen van autisme. In het Nederlandse taalgebied spreken we over ‘aan autisme verwante contactstoornissen’ of over ‘een stoornis binnen de Autistische Spectrumstoornissen (ASS)’, ook wel Pervasieve ontwikkelingsstoornissen (PDD) genoemd. (Lieshout, 2002)

Doeke heeft de diagnose PDD-NOS. Mijn onderzoek richt zich op deze tak van autisme.

Kinderen met de stoornis PDD-NOS voldoen niet aan alle kenmerken van autisme of zij vertonen de kenmerken in mindere mate, waardoor er niet echt van autisme gesproken mag worden. Van Lieshout (2002) noemt PDD-NOS een sociale informatieverwerkingsstoornis, die op de volgende drie terreinen zijn weerslag heeft: stoornissen in de sociale interacties, stoornissen in verbale en non-verbale communicatie, stoornissen in de verbeelding. Als gevolg van deze stoornissen heeft het kind “een zeer beperkt repertoire van interesses en activiteiten” (Wing, 1996).

“De kernsymptomen die alle pervasieve ontwikkelingsstoornissen kenmerken zijn beperkingen op het gebied van de sociale omgang, de communicatie en het voorkomen van stereotype of rigide gedragingen” (Verheij, 2007: p. 31).

Pervasief betekent dat het diep doordringt in het totale functioneren. Het is een neuropsychiatrische aandoening waarbij kinderen en jeugdigen volgens het psychiatrisch handboek Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV-TR (1994))⁵ problemen hebben op onderstaande drie domeinen.

⁵ In bijlage 3 vindt u de volledige beschrijving van de DSM-IV-TR, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth Edition*. Copyright 1994 American Psychiatric Association

Ten eerste hebben kinderen kwalitatieve beperkingen in hun sociale interactie. Dat wil zeggen dat zij anders zijn in hun sociaal contact. Dit kan betekenen dat ze minder contact maken, maar ook dat ze wel contact maken doch op een 'andere' manier (Verheij,2007).

Carnaval komt eraan. Er is een groepje van vier jongens die samen een wagen bouwen. Doeke wil ook graag meedoen, maar het mag niet. Doeke accepteert dit. Totdat hij hoort dat een vijfde jongen wel mee mag doen. Hij begint te schelden: "Ik vermoord jullie allemaal, stomme sukkels, hij loopt dreigend door de klas en zwaait met zijn armen. De kinderen schrikken. Juf helpt Doeke. "Jongens, wat Doeke wil zeggen is: Ik snap niet waarom Pietje wel mee mag doen en ik niet". De kinderen knikken maar blijven bij hun standpunt. Doeke is de hele dag van slag.

Ten tweede hebben kinderen kwalitatieve beperkingen in de communicatie. De kwaliteit van taal en spraak is afwijkend. Dit kan betekenen dat het kind helemaal niet praat of juist te veel. Sommige kinderen praten ook op een aparte manier, bijvoorbeeld pedant, monotoon of juist met een schel stemgeluid. Qua taal valt op dat ze vooral fouten maken in de semantiek (de betekenis van woorden) en de pragmatiek (de sociale context van taal), bijvoorbeeld: Hoe speel je in op een ander? Wat zeg je en hoe zeg je iets? Naast problemen in de taal en spraak kunnen de kinderen ook een weinig gevarieerd fantasiespel en/of weinig 'doen-als-of-spel' hebben (Verheij,2007).

De groep maakt een dictee. Opeens ziet Doeke de kleuters buiten spelen. De juf heeft twee pionnen op het speelplein gezet. Doeke staat op, loopt naar het raam en vraagt hardop: "Wat gaan ze daar nou mee doen? Juf geeft hem even de tijd, ze vraagt Doeke te gaan zitten, dit doet hij. Ze leest nogmaals de zin en zegt het woord. Doeke lijkt te dromen, opeens lacht hij, kijkt de juf aan en vraagt: "Zijn we al bij vier?".....

Ten derde is bij de kinderen sprake van stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten. Dit wordt ook wel omschreven als 'rigiditeit'. De kinderen zijn niet soepel in hun denken en doen. In hun denken kan sprake zijn van preoccupaties en een hang naar routine en rituelen. Preoccupaties omvatten bijzondere belangstellingen zoals alles weten over dinosaurussen, uren kunnen praten over ridders en kastelen. De hang naar routines en rituelen gaat samen met de moeite die de kinderen ervaren met (plotselinge) veranderingen. Als iets verandert, kunnen deze kinderen in paniek raken of juist heel stil en bang worden. Ook in hun manier van doen kan sprake zijn van stereotiepe patronen zoals fladderen met de handen of heen en weer wiegen (Verheij,2007).

Doeke tekent alleen tractoren en vrachtauto's. Hij tekent zeer gedetailleerd. Elk landbouwvoertuig dat langs de school rijdt wordt met veel passie omschreven. Hij weet welk type en wat de functies zijn.

Vandaag komt meneer Frans voor de tweede keer, hij geeft een training sociale vaardigheid aan de hele groep. Doeke gaat op een kruik voor het raam van de speelzaal staan. Hij protesteert met harde stem en schudt zijn hoofd: "Ik ga daar niet naar toe hoor,..... Ik ga daar niet naar toe hoor."..... Ik vertel Doeke wat we gaan doen. " Vind je het even eng dan kom je naast mij zitten".....Doeke kijkt mij aan, geeft mij een hand en samen gaan we naar de speelzaal.

Van Lieshout (2002,p 149) noemt PDD-NOS een sociale informatieverwerkingsstoornis, *een stoornis in het 'sociale snapvermogen'*.

Baron-Cohen (1995) spreekt van '*mindblindness*': ziende blind voor intermenselijk sociaal verkeer. Doordat bij deze kinderen de neiging, mogelijkheid, tot contact zo gering is kan externe informatie slecht worden opgepikt en verwerkt. Zo wordt volgens vanLieshout (2002) een contactstoornis een informatieverwerkingsstoornis, vooral op het gebied van de menselijke interactie. Kinderen met PDD-NOS begrijpen niet goed wat er in anderen omgaat, waardoor ze hun gedrag niet goed op die ander kunnen afstemmen. Hun Theory of Mind (TOM) vermogens zijn beperkt. (Baron-Cohen,1995)

De groep staat in de rij, Doeke staat achter twee jongens die opeens hard lachen. Doeke duwt één jongen hard de rij uit, op mijn vraag : "Waarom duw jij P.?" antwoord Doeke: " Ze lachen mij uit".

Theorieën over de oorzaken van autisme

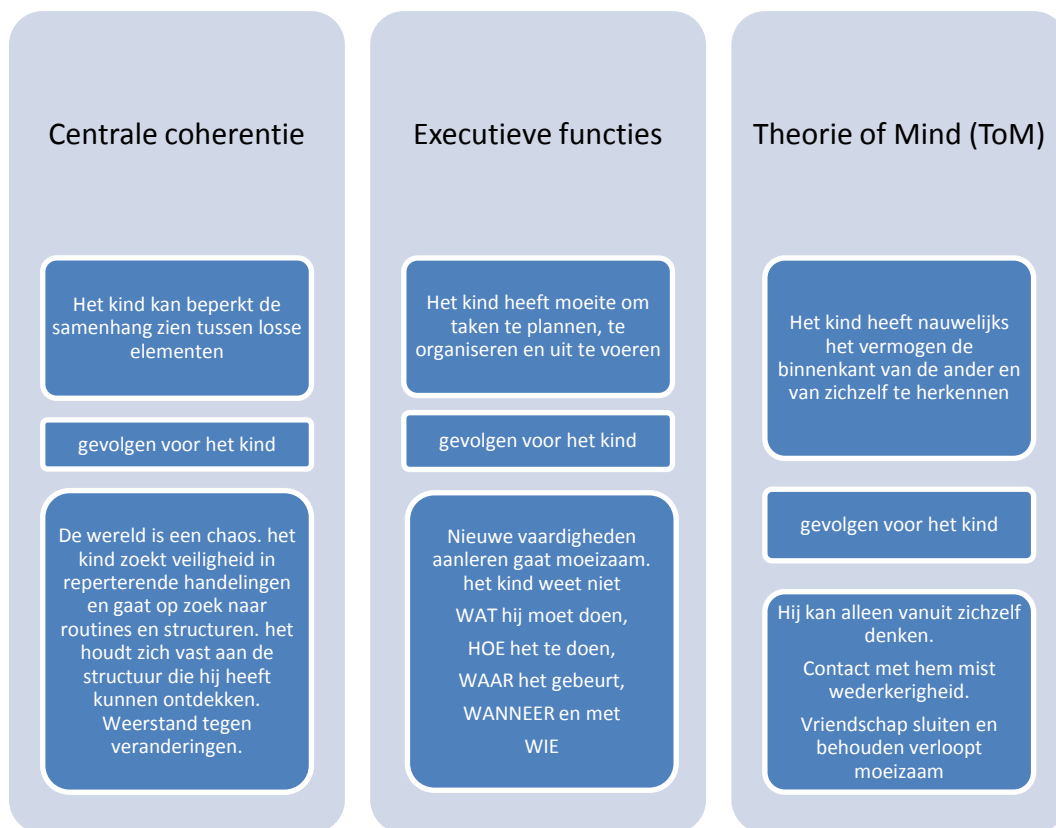
Er zijn verschillende theorieën geformuleerd over de oorzaken van autisme. Tot op heden is de precieze oorzaak echter nog onbekend. Wel is duidelijk dat een genetische oorzaak een belangrijke rol speelt. De laatste tijd wordt er onderzoek gedaan naar de informatieverwerking van kinderen met autisme. De volgende drie cognitieve verklaringsmodellen worden genoemd:

1. De Theory-of-Mind. Het innerlijk van de ander begrijpen en er rekening mee houden en daarnaast ook het innerlijk van jezelf herkennen, kunnen verwoorden en er naar handelen (Bruin,2005). Het sociaal-cognitief vermogen om gevoelens, gedachten, ideeën en intenties aan zichzelf en anderen toe te schrijven en op basis daarvan gedrag te voorspellen (Verheij, 2007). Theorie of mind is een belangrijke voorwaarde om grapjes, figuurlijk taalgebruik en ironie te snappen.
2. Het Executief Functioneren. De vaardigheid flexibel om te gaan met situaties waarin snelle routinematige oplossingen niet meer werken. Het is een paraplu begrip voor vaardigheden zoals probleemoplossend denken, cognitieve flexibiliteit, planning, impulscontrole en omgaan met terugkoppeling. Kinderen met autisme kunnen vaak wel een plan bedenken

maar blijven steken in de uitvoering of zelfs in het aanvangen van de uitvoering (Verheij,2007). Met andere woorden: welke taken komen na elkaar en hoe moet ik ze uitvoeren. (Bruin, 2005)

3. De Centrale Coherentie. Het grote geheel overzien en er de juiste betekenis aan te geven. Met andere woorden: de omgeving zien als één geheel met alles wat zich daarin afspeelt, inclusief personen en communicatie en hieraan de juiste betekenis geven (Verheij, 2007)

De Bruin (2005) heeft dit samengevat in een schema:



Het aanleren van gedragsregels is volgens de cognitieve gedragstherapie ook mogelijk voor een leerling met PDD-NOS. Mulder (Paternotte,2006 p. 18) schrijft: *“Deze kinderen missen de sociale ‘veldgevoeligheid’ om aan te voelen en in te schatten wat er sociaal van hen gevraagd wordt. Ze kunnen hun gedrag niet goed aanpassen om de sociale omgang met leeftijdgenoten soepel te laten verlopen. Het denken verloopt soms ook heel verstoord. Een ander probleem vormt de slechte regulatie van de emoties. Deze kinderen kunnen plotseling worden overvallen door heftige angsten en paniekgedachten. De aanleiding, rede of het waarom is door leerkrachten of ouders niet te voorspellen.”*

Welke behandeling en begeleiding is er voor een kind met PDD-NOS?

“In de praktijk is de behandeling en begeleiding van een kind met een pervasieve ontwikkelingsstoornis een proces waarbij steeds rekening wordt gehouden met alle aspecten van het functioneren zoals ernst, ontwikkelingsniveau, sociale redzaamheid en bijkomende problemen. Alle behandelingen worden gekenmerkt door psychoeducatie met een duidelijke uitleg aan de betrokkene en zijn of haar ouders en omgeving over de aard van de stoornis en de betekenis ervan voor dit specifieke kind. “(Verheij, 2007,p 33)

De cognitieve gedragstherapie levert volgens Mulder een belangrijke bijdrage door het kind minder afhankelijk te maken van zijn omgeving. *“Steun en dagelijkse begeleiding zijn nodig voor succes. Kinderen met een pervasieve ontwikkelingsstoornis kunnen cognitieve vaardigheden wel leren, maar de kern van het probleemgedrag of problematiek verandert hier niet door. Het is net als met de waarneming van je ogen als je daardoor slecht kunt lezen. Een leesbril helpt alleen zolang je die opzet, als compensatie”. (Paternotte,2006,p.22)*



Het jonge kind met autisme heeft moeite met veranderingen. Als leerkracht kun je hiermee rekening houden door veranderingen ruim van te voren aan te geven of met pictogrammen duidelijk te maken. *Geef me de vijf*, geschreven door C. de Bruin (2005)

gebruikt vijf puzzelstukken: *wie, wat, waar, wanneer en hoe*. Dit kan het kind voldoende informatie geven om zelfstandiger te kunnen werken.



De specifieke behoeften van het individuele kind die Verheij (2007) en de Bruin(2005) benoemen neem ik mee in mijn onderzoek. De specifieke behoeften van Doeke om te kunnen functioneren binnen de klassenorganisatie van een reguliere basisschool en de gevolgen van zijn gedrag voor de rest van de groep. Hierin voel ik elke dag een tweestrijd. De dagelijkse momenten van agressief, onvoorspelbaar gedrag van Doeke. De groep reageert angstig op deze uitbarstingen. De tweestrijd: het welzijn van Doeke tegen over het welzijn van de groep. Mijn gedrag is bepalend voor het slagen van de aanpak. Zoals Mulder (Paternotte,2006) beschreef: *“De*

pedagogische structuur die aangeboden wordt, bepaalt net zoals de 'leesbril' welk gedrag er gecorrigeerd kan worden en wat verandert. Naarmate de structuur losser en onoverzichtelijker is, neemt de kernproblematiek van PDD-NOS weer toe."
(Paternotte,2006, pagina 22)

Tijdens de extra instructie mag Joris op de stoel van de juf zitten. Doeke wil dat ook. Wanneer Joris even opstaat om zijn potlood te pakken, gaat Doeke snel op de stoel van de juf zitten. Joris accepteert dit gelaten. De juf accepteert dit echter niet, zij gebiedt Doeke van de stoel op te staan, Doeke weigert. Juf pakt hem bij de hand en zet hem op zijn eigen stoel. Wanneer de juf zich even omdraait trekt Doeke Joris van de stoel en slaat hem. Joris is bang en zegt de juf dat hij het niet erg vindt. Juf neemt Doeke mee naar het time-out plekje waarop Doeke schreeuwt: "Ik pak jou dadelijk wel hoor..."

Verheij (2007) zegt dat er een stoornis in de prikkelverwerking is. De prikkels uit de omringende omgeving, in mijn onderzoek: de klas, roept bij Doeke nu eens heel heftige, dan weer veel te geringe reacties op. Dit geldt voor allerlei prikkels, Verheij (2007) noemt: visuele, auditieve, tactiele en kinetische. Deze verschillende reactiewijzen kunnen verwarrend werken voor de omgeving, omdat die denkt dat het kind iets dus wél kan en dan denkt dat er sprake is van onwil en manipuleren in plaats van onmacht.

Cognitieve gedragstherapie en kinderen met PDD-NOS

Het theoretische uitgangspunt van de traditionele gedragstherapie is dat door het uiterlijk waarneembare gedrag te verbeteren de interne denkprocessen mee veranderen. Door consequent het gewenste gedrag te belonen en het ongewenste gedrag te bestraffen. De cognitieve gedragstherapie voegt twee elementen toe. Het interne denkgedrag van het kind en de zelfsturing van het kind. De cognitieve gedragstherapie wil weten wat een kind denkt en voelt, probleemgedrag begint bij denkproblemen. Het kind leert met behulp van cognitieve technieken zijn gedrag beter aan te passen aan de eisen van de sociale omgeving. (Paternotte,2006,p.19)

Mulder (Paternotte,2006,p. 22) schrijft: *"Naarmate de structuur losser en onoverzichtelijker is, neemt de kernproblematiek van PDD-NOS weer toe. Vaak belemmeren stress en een grote hoeveelheid prikkels bij deze kinderen het succesvol toepassen van geleerde cognitieve vaardigheden.*

Doeke ondervindt problemen in:

- belangrijke van onbelangrijke informatie te onderscheiden;
- te grote gerichtheid op details en concrete voorstellingen;
- het te letterlijk nemen van taal;

- weerstand tegen verkenning van nieuwe leergebieden;
- het niet kunnen generaliseren van kennis uit andere situaties;
- het niet flexibel kunnen hanteren, overschakelen naar andere strategieën.

Wing (1996,p.81) *“Een specifiek probleem bij autistisch-gestoorde mensen is echter hun fundamentele onvermogen om zin en betekenis te ontdekken in ervaringen van vroeger en nu. Dit onvermogen heeft tot gevolg dat ze specifieke problemen hebben met het besef van tijd en ruimte. Zorgplannen en leerplannen hebben alleen kans van slagen als deze problemen worden begrepen en op de juiste wijze benaderd.*

”Wing (1996, p.86) schrijft verder: *“Mensen met autistische stoornissen leven niet vanuit een eigen innerlijke structuur. Ze hebben behoefte aan een kader van buiten af.”*

Door deze informatie richt ik mijn onderzoek op de volgende vier punten: de ruimte, de tijd, de activiteit en de interactie. Dit omvat mijn klassenmanagement: Hoe richt ik mijn ruimte, het klaslokaal, voor Doeke in? Hoe ga ik om met de tijd; hoe visualiseer ik tijd? Hoe reageert Doeke hierop? Veranderingen van activiteiten, nieuwe activiteiten, en de interactie tussen Doeke en mij, de groep en nieuwe personen. Hoe worden deze vier punten op het speciaal (basis) onderwijs vorm gegeven? Waar liggen kansen? Pedagogisch, didactisch en organisatorisch?

Zwijnenburg-CED-Groep (2004) heeft de beperkingen van een kind met PDD-NOS om gezet in behoeften op vier categorieën: informatieverwerking, informatieverwerving, zelfstandigheid en sociaal functioneren. Het gehele schema vindt u in bijlage 5.

Informatieverwerking

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
 een rustige en voorspelbare leeromgeving;
 visuele ondersteuning;
 eenvoudige en eenduidige communicatie;
 aangepaste instructie;
 aangepaste leerstof.

Informatieverwerving

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
 oplettendheid van de leerkracht;

prikkelreductie;
visuele informatie.

Zelfstandigheid

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
een positieve benadering;
een veilige en uitlokkende omgeving;
eenduidige regels en afspraken;
tijdsordening;
aangepaste lesstof en instructie.

sociaal functioneren

De leerling met PDD-NOS heeft behoefte aan:
duidelijke en voorspelbare interacties;
duidelijke regels voor sociale omgang;
leren herkennen en benoemen van emoties.

Ik wil eindigen met de opmerking van Delfos(2008,p. 11,12) :*"Gedrag dat in aanleg zit, kun je niet zo makkelijk ombuigen. Respect voor een kind betekent ook respect voor de grenzen die de aanleg aan het kind stelt. Hoe? Door liefde en toewijding."*

De opbouw van het onderzoek leest u in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Inleiding

In hoofdstuk twee heb ik relevante literatuur besproken en in verband gebracht met de doelstelling en vraagstelling van mijn onderzoek. In dit hoofdstuk beschrijf ik op welke manier ik de onderzoeksvragen wil beantwoorden en wat voor een soort onderzoek ik doe. Tenslotte zal ik de methode van informatieverzameling en data-analyse toelichten.

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek wil ik antwoord krijgen op de onderstaande onderzoeksvraag en deelvragen.

Ik wil een antwoord vinden op de vraag hoe ik als leerkracht mijn klassenorganisatie en mijn lokaal moet inrichten, waarbij ik rekening houd met de speciale leerbehoeften van het kind met PDD-NOS.

Hoe kan ik als reguliere basisschoolleerkracht de leeromgeving van een leerling met PDD-NOS aanpassen aan zijn of haar speciale leer- en onderwijsbehoeften, waarbij het welzijn van het kind gewaarborgd wordt?

Dit met als doel het kind met PDD-NOS onderwijs te laten volgen op een reguliere basisschool. Passend in de gedachtegang van het Passend Onderwijs.

Met onderstaande deelvragen wil ik een antwoord krijgen op bovenstaande vraag:

Wat zijn de speciale leer- en onderwijsbehoeften van een kind met PDD-NOS?

Door literatuurstudie over PDD-NOS wordt bovenstaande vraag beantwoord. De volgende schrijvers zijn geraadpleegd: Baron-Cohen (1995), Bruin (2005), Delfos (2008), Lieshout (2002), Mulder (Paternotte, 2006), Verheij (2007), Wing (1996) en Zwijnenburg-CED-Groep (2004).

Drie cognitieve verklaringsmodellen worden vergeleken: De Theorie of Mind, het Executief functioneren en de Centrale Coherentie. Hierbij wordt een link gezocht naar het leren op een reguliere basisschool. Mulder (Paternotte, 2006) beschrijft hoe de cognitieve gedragstherapie in het onderwijs toegepast kan worden.

Welke aanpassingen maak ik al?

Door het invullen van de Klassen-Wijzer (Zwijnenburg-CED-Groep,2004) wordt de beginsituatie in kaart gebracht.

Welk effect hebben deze aanpassingen?

Het bijhouden van een logboekje levert data op over de gevolgen van de aanpassingen. Hierbij wordt op de volgende punten gelet: Aanpassingen op de informatieverwerking, de informatieverwerving, de zelfstandigheid en het sociaal functioneren. Een observatie door een intern begeleider van een speciale basisschool geeft een objectief beeld van het klassenmanagement.

Welke aanpassingen zijn er binnen het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so)?

Er worden gesprekken gevoerd met twee intern begeleiders van een speciale basisschool en het zorgteam van de stichting. De methode Wijzer-Onderwijs, Autisme (Zwijnenburg-CED-Groep,2004) wordt bestudeerd.

Welke aanpassingen vanuit het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs zijn haalbaar binnen het klassenmanagement van groep 5 van een reguliere basisschool?

De gegevens, die door het bijhouden van het logboek zijn verkregen, worden in de schema's van de methode Wijzer-Onderwijs: Autisme(Zwijnenburg-CED-Groep,2004) gezet. De verkregen data vanuit de literatuurstudie worden naast deze informatie gezet als ook de opbrengst van de interviews. Door deze gegevens in een schema te zetten wordt duidelijk waar mogelijkheden tot aanpassingen liggen en waar de hulp vanuit het speciaal onderwijs nodig is.

Actieonderzoek

De keuze om een actieonderzoek te starten is gebaseerd op het eigen handelen en de specifieke begeleidingsvragen van de leerling met PDD-NOS in mijn groep. *“Een actieonderzoek is bij uitstek geschikt voor professionals die in de praktijk werken en aspecten van hun eigen werk willen verbeteren”* (Harinck,2006,p.50). Het verbeteringsproces staat daarbij primair, het onderzoek is bijkomstig, het wordt ingevoegd daar waar het echt nodig is (Kallenberg, 2007). *“Actieonderzoek heeft zeer veel aandacht voor het ‘reflection-in-action’-principe”* (Kallenberg ,2007,p.95).

Vier onderstaande onderdelen staan bij Ponte (2006,p. 47) centraal bij een actieonderzoek:

1. “Actieonderzoek is gericht op het eigen handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.
2. Bij het actieonderzoek reflecteren docenten op basis van systematisch verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde informatie.
3. Actieonderzoek gebeurt in dialoog met collega’s binnen en buiten de school.
4. Bij actieonderzoek worden leerlingen gezien als partners en als belangrijke informatiebron.”

Actieonderzoek is gericht op het eigen handelen van docenten en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.

Een korte beschrijving van de beginsituatie is startpunt van dit actieonderzoek. De onderzoeksvraag is hierop gebaseerd. Deze staat in hoofdstuk 1.

Bij het actieonderzoek reflecteren docenten op basis van systematisch verzamelde, geanalyseerde en geïnterpreteerde informatie.

De gegevens uit de klas worden verzameld in een logboek. De data worden geanalyseerd in hoofdstuk 4. Deze data worden meegenomen in het interview bij de externe deskundigen van het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so). Waar liggen nog mogelijkheden voor de leerkracht van een reguliere basisschool. Welke methodieken kunnen toegepast worden? Nieuwe methoden worden gelezen en geïnterpreteerd. Nieuwe aanpak wordt uitgevoerd en in het logboek beschreven. Welk effect heeft de nieuwe aanpak gehad? De stichting waar de school onder valt heeft een zorgteam. Hier kunnen scholen hulp vragen bij de begeleiding van zorgleerlingen. Welke extra hulp kan vanuit het zorgteam geboden worden aan een leerkracht met vragen over een leerling met PDD-NOS? Het zorgteam heeft een orthotheek. Er wordt specifiek gezocht naar methodieken met betrekking tot het begeleiden van een leerling met PDD-NOS. Het klassenmanagement staat hierin centraal, het pedagogisch, didactisch en organisatorisch handelen. De orthopedagoog en de zorgcoördinator worden geïnterviewd. Wat kan het zorgteam voor een leerkracht betekenen met betrekking tot de begeleiding van en leerling met PDD-NOS?

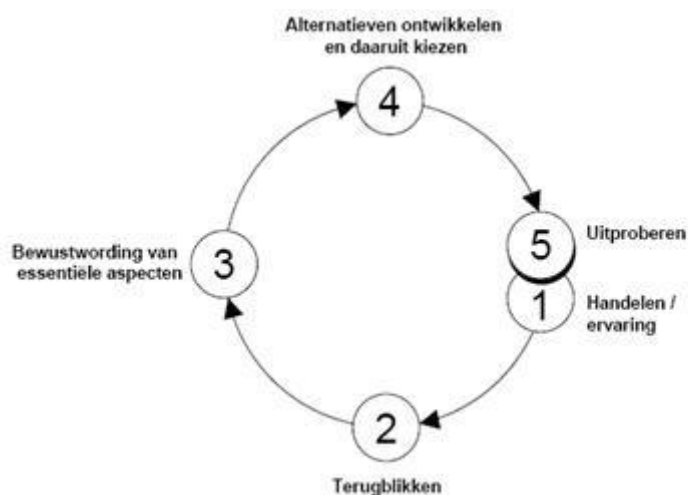
Literatuuronderzoek over autisme, en specifiek de leerling met PDD-NOS levert data voor meer inzicht en nieuwe begeleidingsmethoden.

Actieonderzoek gebeurt in dialoog met collega’s binnen en buiten de school.

Collega's wordt gevraagd hun vragen met betrekking tot de begeleiding van een leerling met ASS op papier te zetten. Deze vragen worden meegenomen in het interview met de intern begeleiders van het s.b.o en s.o., het zorgteam van de stichting alsmede de orthopedagoog.

De rol van collega's wordt ook wel omschreven als die van een kritische vriend. Kallenberg (2007), Ponte (2006) en Harinck (2006) noemen dit critical friends. Niet alleen mijn collega's, maar ook medestudenten van de opleiding en de begeleidster worden ingeschakeld als critical friends. Zij functioneren als klankbord. *“De critical friend stelt vragen met het oog op het helpen verhelderen van een ingebracht probleem of thema, en helpt bij het kritisch reflecteren op wat de actieonderzoeker doet of gaat doen”* (Kallenberg, 2007, p.97).

Het reflectiemodel van Korthagen (2006) wordt voor eigen reflectie gebruikt.



Het gericht verzamelen van informatie over de begeleiding van een leerling met PDD-NOS, met als startpunt mijn eigen gedrag, mijn pedagogisch handelen. Dit beschouw ik als fase 1.

Bij dit model hoort een drietal standaardvragen:

In fase 2: Wat is er gebeurd?

In fase 3: Wat vond ik daarin belangrijk?

In fase 4: Tot welke voornemens of leerwensen leidt dat?

Korthagen (2006) vindt fase 3 een cruciale fase: daar leidt de reflectie tot bewustwording van wat essentieel is voor de persoon die reflecteert.

De vraag waar nog ontwikkelingsmogelijkheden voor de begeleiding van de leerling

met PDD-NOS zijn. Hierbij wordt er kritisch en objectief naar eigen handelen gekeken. Tijdens het onderzoek worden de aantekeningen van het logboek voorzien van reflectie op dit eigen handelen. Bij actieonderzoek worden leerlingen gezien als partners en als belangrijke informatiebron.

Het nauwkeurig bijhouden van het logboek levert informatie op die verdiept kan worden door met de betreffende leerling met PDD-NOS gesprekken te voeren. De oplossingsgerichte gesprekstechnieken⁶ van de Jong & Berg (2008) zijn hier ingezet. Voor mij zijn de mogelijkheden van het kind belangrijk, niet de beperkingen. Op deze manier verkrijg ik een inzicht op het effect van de aanpassingen van het klassenmanagement en de reactie van de leerling met PDD-NOS. De ouders van de leerling worden nauw betrokken bij het onderzoek. De informatie wordt gebruikt om een eenduidige aanpak te creëren. De vragen die vanuit de oplossingsgerichte gesprekstechnieken komen, leveren data op die in hoofdstuk 4 verder worden uitgewerkt.

Onderzoeksperiode

Het onderzoek vindt plaats in de maanden januari, februari, maart en april 2011. Door middel van interviews (collega's en 3 experts) is getracht een antwoord te krijgen op de centrale onderzoeksvraag hoe een reguliere basisschoolleerkracht de leeromgeving van een leerling met PDD-NOS kan aanpassen aan zijn of haar speciale leer- en onderwijsbehoeften, waarbij het welzijn van het kind gewaarborgd wordt. De vragen worden bekeken vanuit pedagogisch handelen, didactisch handelen en organisatorisch handelen.

⁶ ***Wat is oplossingsgerichte gesprekswijze***

OG is een vorm van gesprekstherapie, waarin de situatie zoals de cliënt die zich wenst het uitgangspunt is. De cliënt wordt geholpen om de gewenste toekomst in detail te beschrijven. Er wordt gezocht naar kleine, haalbare, stappen die gemaakt kunnen worden om die situatie te bereiken. Daarbij wordt onder andere gezocht naar oplossingen die de cliënt zelf al in huis heeft, maar misschien nog te weinig toepast. Als de cliënt successen boekt, draagt dat bij aan een besef dat hij invloed heeft om zijn eigen leven vorm te geven.

Om dit te bereiken, werkt de oplossingsgerichte therapeut met vragen die de kracht van mensen naar boven halen. De gesprekken kunnen plezierig en bevredigend zijn, daar het gaat over krachten en oplossingen, niet over tekortkomingen en problemen. (de Jong & Berg, 2008)

Vastleggen gegevens

De interviews worden opgenomen met een bandrecorder en helemaal uitgeschreven, waarna de overeenkomsten en verschillen worden genoteerd. De hieruit verkregen gegevens worden gekoppeld aan de onderzoeksvraag en de deelvragen. Het logboek wordt op de dagplanning van het weekrooster vast gelegd. Middels plus- en mintekens wordt per lesonderdeel aangegeven of het goed of niet goed gaat met het gedrag van de leerling met PDD-NOS. *Is de leerling aan het werk; maakt de leerling de afgesproken stof; reageert de leerling op correcte wijze op interacties van mede leerlingen?* Er wordt geëvalueerd welke aanpassingen vanuit pedagogisch handelen, didactisch handelen of organisatorisch handelen gewenst gedrag hebben opgeleverd.

Ethische code

Voorafgaand aan het interview wordt geïnterviewde om toestemming gevraagd voor het opnemen van het interview op cassette recorder. Van tevoren zal duidelijk gemaakt worden dat er vertrouwelijk met de informatie om zal worden gegaan en dat gegevens anoniem zullen worden verwerkt. In het onderzoek wordt gebruik gemaakt van werk dat door andere onderzoekers is verricht binnen de grenzen van de rechtsregels voor intellectueel eigendom met een duidelijke bronverwijzing, met de APA⁷ normen. (Harinck, 2006).

Door het gebruik van fictieve namen wordt tegemoet gekomen aan de ethische code. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van de set principes in het kader van ethische reflectie op praktijkonderzoek Master SEN. (Boerman, 2008)

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog: Eerlijke zelfreflectie en zoeken naar de juiste verwijzingen om plagiaat te voorkomen.
2. Zorgvuldigheid en nalatigheid: Herlezen en aanpassen van alle documenten. Respect voor de ouders en het kind. Zorgvuldig omgaan met de gegevens, gebruik maken van de ethische code.
3. Volledigheid en selectiviteit: Een keuze maken uit de beschikbare literatuur, focus blijven richten op het onderwerp, het rechtlijnig denken omzetten in leesbare taal.
4. Concurrentie en collegialiteit: Delen van informatie met collega's en critical friends. Kritiek herkaderen in kansen.

⁷ American Psychological Association (APA) heeft regels gepubliceerd over de wijze waarop literatuur verwijzingen dienen te worden gemaakt.

5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding: Door zorgvuldig omgaan met alle verwijzingen kan mijn stuk eventueel gepubliceerd worden. De namen zijn fictief, de verwijzingen volgens de APA criteria.
6. Onderzoek en opdracht: Focus op mijn onderzoek behouden, het kind met PDD-NOS in mijn eigen groep 5. Het onderzoek komt voort uit mijn motivatie om alle mogelijkheden binnen het klassenmanagement te bekijken. Dit om de kansen voor de begeleiding voor de leerling met PDD-NOS te vergroten. Om alle bovenstaande punten te realiseren maak ik gebruik van het format van de Leer- en Onderzoekslijn van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg. Als toekomstig intern begeleider leer ik via een goed onderbouwd schema een onderzoek te starten. Dit onderzoek is de eindopdracht voor de opleiding tot intern begeleider.

Betrouwbaarheid

Bij een actieonderzoek moeten de onderzoekprocedures nauwkeurig omschreven worden. Het moet als het ware mogelijk zijn dat een andere onderzoeker dezelfde methode en procedures opnieuw kan toepassen en met goeddeels hetzelfde resultaat. Bij een kwalitatief onderzoek is dit niet mogelijk, omdat de omstandigheden waaronder het interview is afgenomen kunnen zijn veranderd. Bij een kwalitatief onderzoek is er sprake van interpretatie. Het gevaar bestaat dat het onderzoek wordt beïnvloed door de ideeën en gevoelens van de onderzoeker. Dit moet voorkomen worden. (Kallenberg, 2007; Harinck, 2006)

Al de geraadpleegde wetenschapsliteratuur, interviewgegevens, internetsites en tijdschriftartikelen zijn conform de APA norm verwezen in de literatuurlijst. Voor het gebruik van de Wijzer-Onderwijs, Autisme is schriftelijk toestemming gevraagd en verkregen. De bronverwijzing is verplicht op de volgende wijze: Zwijnenburg-CED-Groep, 2004. (De toestemming vindt u in bijlage 4)

Validiteit

Bij dit actieonderzoek gaat het om gegevens verzamelen om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag op de school van de onderzoeker. Om tot een valide, herkenbaar en bruikbaar oordeel over de situatie te komen wordt het triangulatieprincipe toegepast. De informatie wordt vanuit verschillende bronnen door middel van interviews met collega's uit het sbo en het so als mede de experts uit de

literatuur en theoriestudie en verschillende artikelen verkregen. Het bijhouden van een logboek, de observaties in de klas en de interviews met de intern begeleiders van de sbo en de so scholen levert triangulatie in bronnen op.

Er moet nagegaan worden of de verzamelde gegevens een goede weergave zijn van datgene wat zich in de praktijk feitelijk afspeelt. Het feit dat de praktijksituatie als uitgangspunt wordt genomen en zoveel mogelijk intact wordt gelaten is daarvoor bedoeld. De onderzoeksresultaten zullen dan meer waarde hebben of mogelijk ook beter toepasbaar of bruikbaar zijn in vergelijkbare situaties. Daarom is deze studie niet generaliseerbaar naar een andere situatie. Het is wel mogelijk dat dit onderzoek uitgangspunten biedt voor een vergelijkbaar onderzoek (Kallenberg, 2007).

De verkregen data hebben een groot scala nieuwe gegevens opgeleverd. In hoofdstuk 4 worden alle data beschreven.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data gepresenteerd. Met het beantwoorden van de deelvragen wil ik in hoofdstuk 5 antwoord geven op de onderzoeksvraag: Hoe kan ik als reguliere basisschoolleerkracht de leeromgeving van een leerling met PDD-NOS aanpassen aan zijn of haar speciale leer- en onderwijsbehoeften waarbij het welzijn van het kind gewaarborgd wordt?

Voor het onderzoek is een s.b.o. school bezocht en heb ik een bezoek gebracht aan het zorgteam. Alle verkregen informatie is gebruikt om in het klassenmanagement uit te proberen. Dit is in het logboek vastgelegd.

De intern begeleider van de bezochte s.b.o. school geeft aan dat de school sinds kort een vernieuwde pedagogisch huisstijl heeft. Deze komt voort uit de methode Klassen-Wijzer. (Zwijnenburg-CED-Groep,2004) De werkwijze van Klassen-Wijzer is een leidraad voor de hele organisatie van de school en is nu vast beleid. Van directie tot de leerlingen. Er zijn vaste regels op schoolniveau $\implies$ groepsniveau $\implies$ niveau van de leerkracht $\implies$ niveau van de leerling. Er zijn vaste rituelen, alles is uniform binnen de groepen want er wordt klassenoverstijgend onderwijs gegeven. De leerling met autisme wordt hiermee geholpen, er zijn vaste afspraken over de duidelijkheid in de ruimte, duidelijkheid in tijd, duidelijkheid in activiteit en duidelijkheid in interactie.

Deze vier punten heb ik in het klassenmanagement van groep 5 toegepast en in het logboek bijgehouden. De aanpassingen leest u in het blauwe gedeelte. In het logboek zijn het pedagogisch handelen, het didactisch handelen en het organisatorisch handelen van de leerkracht bijgehouden.

De duidelijkheid in de ruimte heeft vier kerngebieden: Aankleding van het lokaal, indeling van het lokaal, inrichting van de werkplek en ordening van materialen.

De klas heeft een vaste indeling, de kasten zijn goed bereikbaar. Doeke zit vooraan, naast de juf. Klasgenoten hoeven niet langs hem heen om bij de juf te kunnen komen. Doeke heeft een vaste plek aan de instructietafel. Er is een stilte plekje tussen twee kasten, hier zijn weinig visuele prikkels. Dit plekje is ook voor andere leerlingen. De time-timer heeft een vaste plaats boven de computers.

De duidelijkheid in de tijd heeft drie kerngebieden: dagprogramma voor de groep, individueel dagprogramma en middelen om de tijd concreet te maken.

Er hangt een dagprogramma voorin de klas, hierop staan de lessen met de opdrachten. De werktijd wordt met een grote time-timer voor de hele klas gebruikt, Doeke heeft een kleine time-timer op zijn tafel staan. Het vooraf aankruisen van de te maken opdrachten op een kopie van de lesstof biedt overzicht. Deze opdrachten zijn haalbaar binnen de afgesproken tijd.

De duidelijkheid in de activiteit heeft twaalf kerngebieden: (Speel)werken, instructie, zelfstandigheid, schriftelijke informatie, kring, vrije activiteiten in de groep, buitenspelen, bewegingsonderwijs, feesten, uitstapjes, overgang tussen activiteiten en pauzes en vrije momenten.

Het schema van de Bruin (2005) geeft Doeke meer inzicht in de aangeboden activiteiten. Onrustig rondlopen, praten met andere kinderen, kijken bij de computer zijn nu enkel nog gevolgen van niet ingevulde tijd. De aanvulling in het schema met het kopje *klaar?* vult de tijd voor Doeke helemaal in. Tevens biedt dit schema Doeke voldoende zelfstandigheid.

Doeke loopt door de klas, hij praat hardop: "Ik moet toch...ik moet toch..... "Wat moet je Doeke?", vraagt de leerkracht.. Doeke weet zich geen houding te geven. Hij loopt naar het raam, kijkt naar buiten. De klas reageert onrustig. Doeke fladdert met zijn handen, weer roept hij, nu harder: Ik wil die witte plaatjes.....Die witte plaatjes, anders weet ik het toch niet..... Waarop de leerkracht zegt: "Bedoel je deze papiertjes Doeke?" De leerkracht geeft Doeke het schema, stopt ze in het mapje dat op zijn tafelblad is geplakt. Doeke kijkt nog een keer verbouwereerd de klas rond. "Ja, die...." Doeke werkt binnen drie minuten.

Door het gebruik van het schema verdwijnt de onrust bij Doeke voor een groot gedeelte. In combinatie met het gebruik van het directe instructiemodel (Leenders 2002) zijn de lessen voor Doeke zo voorspelbaar mogelijk gemaakt.

De reken-, taal- en spellinglessen zijn daarbij goed te structureren met het schema. De wereldoriëntatielessen worden in een werkboekje verwerkt. Hierbij werkt Doeke met een aantal vaste leerlingen samen met de juf aan de instructietafel. Wanneer er een keer een andere leerling deel wil nemen aan dit groepje, veroorzaakt deze verandering onrust. Het wisselende groepje voor extra instructie bij het vak rekenen bleek voor Doeke lastig.

De vrije momenten blijven onrustig. Uit de ontdekking dat tekenen Doeke rustig maakt en dat hij op zo'n moment wel meeluistert, is een vast ritueel ontstaan.

Tijdens de kring geeft de leerkracht aan wanneer Doeke aan de beurt is om te

vertellen; hij moet zich tot die tijd aan de klassenafpraak houden: stil luisteren. Terwijl andere kinderen hun verhaal vertellen, kan Doeke zich naar zijn time-out plekje keren, waar een tekenblad met gum en potlood klaarliggen. Op elk moment tijdens het kringgesprek is er voor hem de mogelijkheid om even te tekenen. Daardoor verloopt de kring heel erg rustig. Andere kinderen accepteren dit prima.

Vrije momenten zoals handvaardigheid en gym zijn sterk afhankelijk van de activiteit. Nieuwe spelregels moeten door de leerkracht goed vooraf besproken worden. Doeke reageert met boosheid wanneer er een aanvulling op de spelregel wordt toegevoegd. De gymlessen en het buitenspelen geven op dit moment de meeste aanleidingen tot agressieve woede aanvallen.

De duidelijkheid in de interactie heeft acht kerngebieden: wederkerigheid, communicatie, cognitieve stijl, contact met medeleerlingen, impulsbeheersing, regels, belonen en bestraffen en escaleren.

Twee klasgenoten van Doeke rennen gillend achter elkaar aan. Doeke grijpt één van hen en duwt hem op de grond. Tijdens het bespreken komt Doeke er achter dat zijn klasgenootjes tikkertje aan het spelen waren. "Maar hij gilt toch heel hard,, dan is het niet leuk." , was zijn reactie.

De duidelijkheid in interactie is voor Doeke een moeilijk omkeerbaar aspect gebleken. Wanneer Doeke eenmaal iets heeft ervaren, wordt dit voor hem de norm. Zo mocht hij tijdens de rekeninstructie een keer aan de instructietafel zitten in plaats van op zijn eigen plek. Vanaf dat moment gaat hij bij rekenen al aan de instructietafel zitten zodra de les begint, terwijl dit pas tijdens het begeleid inoefenen moet. Het accepteren van deze handeling geeft rust, Doeke blijkt op deze plek prima te kunnen luisteren en werkt beter. Door alle aanpassingen in ruimte, tijd en activiteit zijn de woede aanvallen sterk verminderd; echter de wederkerigheid en de impulsbeheersing blijven een groot aandachtspunt. Doeke gebruikt grove taal, de klas reageert hierop. Het gebruik van een time-out plekje buiten de klas is alleen succesvol wanneer Doeke daar rustig naar toe kan gaan. In de observeerperiode is het zes keer voorgekomen dat Doeke naar huis moest omdat zijn gedrag niet meer acceptabel was. Straffen blijkt niet te werken, belonen ook niet. Het vooruitzicht op computertijd als beloning veroorzaakte zoveel stress dat het tegendeel bereikt werd. Door een rustige toon en consequent gedrag van de leerkracht wordt Doeke rustig. Het verschil tussen spel en echt voelt Doeke niet aan. Hij voelt zich altijd persoonlijk

Een aanvulling van bovenstaande data vindt u in bijlage 6.

Zowel Verheij (2007), Wing (1996) als Lieshout (2002) beschrijven dat kinderen met de stoornis PDD-NOS een beperking op het gebied van de sociale omgang, de communicatie en het voorkomen van stereotype of rigide gedragingen hebben. Tijdens de observatieperiode van Doeke komt de beperking op communicatief gebied sterk naar voren. Wanneer de structuur van het schema *Geef me de vijf* (Bruin, 2005) als test wordt weggelaten, is Doeke helemaal in paniek. Hij weet niet hoe hij moet reageren. Doeke loopt in zichzelf pratend rond door de klas. Het weglaten van de structuur laat ook de beperking in zijn communicatieve vaardigheden zien. Doeke weet niet op een adequate manier om hulp te vragen. Hij roept door de klas; hij weet geen vraag te bedenken die hem kan helpen zijn probleem op te lossen. Pas wanneer ik hem vraag wat hij mist, antwoordt Doeke met: “*Die witte blaadjes.*” Doordat ik inspeel op zijn gedrag en hem de schema’s teruggeef, kan Doeke snel weer zelfstandig verder werken. Tijdens de observatieperiode blijkt Doeke steeds sneller zijn werk af te hebben. Doeke loopt door de klas en stoort andere kinderen. Hij maakt een praatje en heeft een grote interesse in het computerwerk. Hij zegt de antwoorden voor en wanneer zijn klasgenoten hierop reageren reageert hij boos. Het schema van de Bruin (2005) is daarom aangevuld met een zesde kolom: *Klaar?* zodat Doeke weet wat hij moet doen wanneer zijn reguliere werk af is. Het effect van de zesde kolom is positief; het geeft Doeke duidelijkheid over zijn activiteiten, waardoor er minder onrust ontstaat. Daarnaast kan de leerkracht naar het schema verwijzen wanneer Doeke zich niet aan de afspraak houdt.

wie?	wat?	waar?	wanneer?	hoe?
	Taal les:	0 eigen plek 0 instructietafel	taaltijd	0 in taalschrift 0 op werkblad, daarna in taalschrift 0 toetsboek

Klaar? Je gaat alleen lezen in een vrij leesboek aan jouw eigen tafel.

Taakbriefje van Doeke voor taal.

Voor Doeke is begeleiding gevraagd aan het Zorgteam. De zorgleerlingen uit het regulierbasisonderwijs worden door de Permanente Commissie Leerlingenzorg (PCL) besproken. De verwijzingen worden door het Zorgteam gecoördineerd. Een school krijgt begeleiding naar aanleiding van een hulpvraag. Is deze begeleiding onvoldoende, dan volgt er een verwijzing naar het s.o. of het s.b.o. De intern begeleider wordt hierbij betrokken. Hij / zij begeleidt de leerkracht en zorgt voor het contact tussen het Zorgteam en de school.

Het Zorgteam werkt samen met een Deskundigenpool. Zij bieden kinderen binnen het basisonderwijs waar nodig extra zorg en begeleiding. Het Zorgteam/ Deskundigenpool verleent extra ondersteuning aan scholen wanneer zij vragen hebben over kinderen met leer- en of gedragsproblemen; in mijn geval, de begeleiding van een leerling met PDD-NOS. Het Zorgteam is een initiatief van het samenwerkingsverband (SWV)⁸ Land van Cuijk. Alle scholen binnen het SWV kunnen ondersteuning of advies vragen.

Het Zorgteam bestaat uit een orthopedagoog en een trajectbegeleider. Het Zorgteam heeft nauwe contacten met de twee scholen voor speciaal basisonderwijs van de stichting Optimus. Wanneer er een ontoereikend zorgaanbod is wordt het speciaal onderwijs (s.o.) ingeschakeld. Dit is het REC- 4 ⁹, een regionaal expertise centrum.

⁸ In het Samenwerkingsverband werken leerkrachten, directeuren, bestuurders en anderen kansrijk samen aan de centrale opdracht: het inrichten van een zorgstructuur waarbij alle leerlingen passend onderwijs krijgen aangeboden; dus die zorg krijgen die ze nodig hebben om een ononderbroken ontwikkelingsproces door te maken.

Het Samenwerkingsverband is gevormd in de zin van artikel 18 lid 1 van de wet op het primair onderwijs. Deze wetgeving bekend onder de naam "weer samen naar school" (WSNS) is gericht op het realiseren van een continuüm van zorg binnen en tussen de basisscholen. Tevens is het de taak van het Samenwerkingsverband een voorziening van speciaal basisonderwijs (SBO) in stand te houden. In dit zorgplan geeft het Samenwerkingsverband WSNS land van Cuijk aan hoe het deze doelen realiseert en de ontwikkelende regelgeving in het kader van "passend onderwijs" daarin wil meenemen. (wsns-lvc.nl/media/Documenten/Zorg-jaarplan/Zorgplan2007-2011mei2007)

⁹ Cluster 4:

- zeer moeilijk opvoedbare kinderen;
- kinderen in scholen verbonden aan pedologische instituten;
- meervoudig gehandicapte kinderen;
- langdurig zieke kinderen met psychiatrische problematiek.

“Voor alle vormen van onderwijs aan kinderen met ASS gelden de volgende basisprincipes: duidelijkheid: ordenen, vereenvoudigen, verhelderen en overzichtelijk maken. Hierdoor krijgt de leerling meer vat op zijn omgeving en is daardoor in staat zich te ontwikkelen en zo zelfstandig mogelijk te functioneren”, aldus de orthopedagoog van het Zorgteam. Zij geeft tevens aan dat de structuur in tijd, ruimte, in opdrachten en in persoon als belangrijke pijlers te ervaren.

In bijlage 7 vindt u een overzicht van de aanpassingen in het klassenmanagement.

Voor Doeke is een aangepast individueel handelingsplan (HP) opgesteld naar aanleiding van het bezoek aan het zorgteam. In een individueel handelingsplan wordt de specifieke aanpak vastgelegd. Hierin staan individuele streefdoelen en de aanpassingen van het leerpakket. De punten: structuur in tijd, ruimte, activiteiten en interactie zijn hierin opgenomen.

De ouders van Doeke worden actief betrokken bij het uitvoeren van het HP. Er worden vooraf twee evaluatiemomenten afgesproken; dat blijkt echter niet voldoende. De woedeaanvallen van Doeke zijn aanleiding tot een wekelijks overleg op vrijdagmiddag. De week wordt samen met Doeke en één van de ouders besproken. De momenten van boosheid worden kort met enkele voorbeelden aangegeven. Hier wordt structureel aangegeven dat Doeke niet mag slaan en grove taal mag gebruiken. Vervolgens wordt een oplossingsgericht gesprek met Doeke gevoerd. De mogelijke oplossingen komen niet vanuit Doeke, maar vanuit mijn modelfunctie als leerkracht. Doeke geeft in alle gesprekken echter aan dat hij weet hoe het moet, *“Ik mag niet boos worden”*. Doeke geeft ook aan te willen veranderen. Een voorbeeld hiervan is een oplossing die hij samen met de juf bedacht: *“Wanneer ik me boos voel, dan haal ik de juf”*. Tijdens de observatieperiode blijkt dat dit alleen lukt wanneer de juf in zijn directe omgeving is. Alle andere momenten van boosheid eindigen in grof taalgebruik en duwen. Zijn klasgenoten rennen voor hem weg. Het blijft lastig om Doeke geheel in zijn specifieke behoeftes te voorzien, waardoor mij de volgende vraag rest: *‘Waren de aanpassingen toereikend voor een optimale begeleiding van Doeke op een reguliere basisschool, groep 5?’*

U leest dit in hoofdstuk 5: Conclusies.

Hoofdstuk 5 Conclusies

In dit hoofdstuk wordt een conclusie getrokken vanuit de verkregen data en hoe deze is gerelateerd aan de literatuur. Vervolgens wordt er een overzicht gegeven van hoe ik als leerkracht mijn klassenmanagement kan afstemmen op de behoeften van Doeke, de leerling met PDD-NOS. De hoofdvraag en de bijbehorende deelvragen worden hiermee beantwoord. Het hoofdstuk eindigt met aanbevelingen voor verder onderzoek.

Voor een optimale begeleiding van een leerling met PDD-NOS is vooral begrip en kennis nodig. Door het pervasieve karakter van de stoornis heeft dit zijn weerslag op het totale functioneren van de leerling binnen de setting van een reguliere basisschoolgroep. Verheij (2007) benoemt drie kwalitatieve beperkingen op het gebied van sociale interactie, in de communicatie en stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten. Plotselinge veranderingen leveren stress op bij de leerling met PDD-NOS. Mulder (Paternotte, 2006) geeft deze stress als veroorzaker van het onvoorspelbare agressieve gedrag van Doeke. Door de leeromgeving voorspelbaar te maken wordt deze veiliger voor Doeke. Voorspelbaarheid in ruimte, tijd, activiteit en interactie. Wing (1996, p.81) schrijft: *“Het onvermogen om zin en betekenis te ontdekken in ervaringen van vroeger en nu heeft tot gevolg dat ze specifieke problemen hebben in het besef van tijd en ruimte.”* Deze vier aspecten worden voorspelbaar gemaakt door gebruik te maken van de methode *Geef me de vijf* van de Bruin (2005). Dit is een visueel bruikbaar instrument voor Doeke voor de taal-, spelling-, reken- en wereldoriëntatielessen.

Een leerling met PDD-NOS moet worden erkend in zijn beperking van zijn centrale coherentie (Verheij, 2007). Voor een kind PDD-NOS ligt de speciale begeleiding in het bieden van vaste structuur en routines. De cognitieve gedragstherapie zoals Mulder (Paternotte, 2006) beschreef, is voor de klassenorganisatie inzetbaar, mits het cognitieve niveau van een kind met PDD-NOS toereikend is.

De hang naar rituelen en routines maakt dat een kind met PDD-NOS niet soepel is in zijn denken en doen. Veranderingen van een eenmaal ingezet patroon worden direct na een eerste keer de norm. Een voorbeeld: ‘Doeke heeft als beloning voor zijn goede werkhouding een keer op de computer mogen werken. De eerst volgende les

staat hij al bij de computer te wachten om aan de slag te gaan. Hij begrijpt niet waarom dit nu niet mag.'

Doeke kan leren omgaan met zijn emoties wanneer de leerkracht begrip heeft voor zijn beperkte TOM, (Verheij,2007). Het begrip voor zijn beperkte sociale 'snapvermogen' vraagt in het klassenmanagement een verhoogde sensitiviteit van de leerkracht. Het accepteren van Doeke's stereotype gedragingen ,onder andere het altijd vast houden van een potlood en een gum, is hier een voorbeeld van. Doordat de leerkracht niet boos wordt op Doeke, maar haar opdracht consequent herhaalt, gaat Doeke weer verder met zijn opdracht.

Het aanleren van gedragsregels is volgens de cognitieve gedragstherapie (Paternotte,2006) mogelijk. De werkwijze van de oplossingsgerichte gesprekstechnieken van de Jong & Berg (2008) biedt de mogelijkheid om met Doeke zijn denkprobleem te bespreken. Hij leert zo zijn sociale gedrag aan te passen aan de eisen van de sociale omgeving. De ruzies tijdens het buitenspelen ontstaan vaak uit het fout interpreteren van signalen en opmerkingen van mede leerlingen door Doeke. Tijdens het naspelen van een conflict wordt de rol van Doeke door de leerkracht gemodelleerd.

De slechte regulatie van emoties is een probleem voor een kind met PDD-NOS. Het kind wordt overvallen door heftige angsten en emoties. Deze kunnen zonder duidelijke reden of aanleiding ontstaan. Voor de omgeving van Doeke is dit onvoorspelbare gedrag vaak niet te begrijpen.

De methode Wijzer-Onderwijs, Autisme (Zwijnenburg-CED-Groep,2004) is toepasbaar in het reguliere basisonderwijs. Het maakt de speciale leer- en onderwijsbehoeften van een kind met PDD-NOS in een schema praktisch toepasbaar voor de leerkracht. De pedagogische huisstijl van de bezochte s.b.o. school is door de leerkracht ingezet. Deze pedagogische structuur van de leerkracht is gericht op de speciale leer- en onderwijsbehoeften van het kind met PDD-NOS. Deze aanpassing heeft een positief effect opgeleverd. De leerkracht weet waar en wanneer er een aanpassing voor Doeke nodig is. Het vooraf bedenken waar extra begeleiding nodig is zorgt voor de juiste afstemming. De juiste 'leesbril' (Paternotte,2006, pagina 22) wordt opgezet.

De voorspelbaarheid in interactie op sociaal emotioneel gebied is te afhankelijk van onvoorspelbare factoren zoals spel, buiten spelen of de gymlessen. Mijn rol als leerkracht is een doorslaggevend aspect binnen het klassenmanagement gebleken.

Hoe kan ik als reguliere basisschoolleerkracht de leeromgeving van een leerling met PDD-NOS aanpassen aan zijn of haar speciale leer- en onderwijsbehoeften, waarbij het welzijn van het kind gewaarborgd wordt?

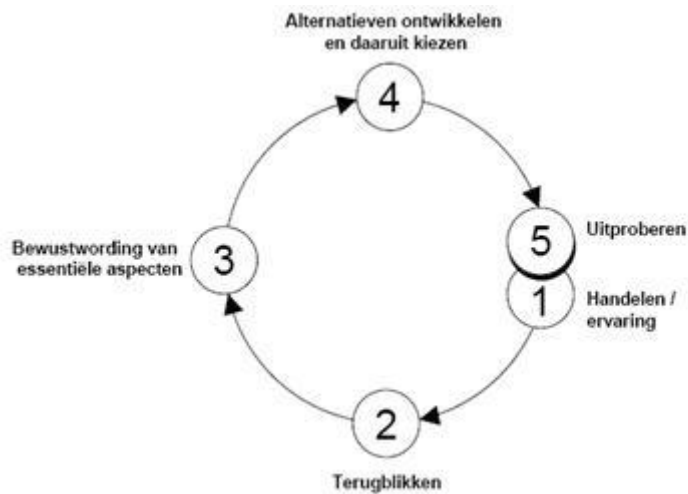
In de antwoorden op mijn deelvragen is de conclusie naar aanleiding van mijn hoofdvraag al verweven. Een nevendoeel van mijn onderzoek was een gedegen document op te stellen om de handelingsverlegenheid van de school aan te tonen. Na mijn observaties en onderzoek blijkt dat het onvoorspelbare gedrag van Doeke op sociale interacties voor mij als leerkracht onvoldoende te reguleren is. De onvoorzienbare veranderingen in het spel van de leerlingen van groep 5 en het beperkte vermogen van Doeke om hier adequaat mee om te gaan, is te groot. Het onvoorspelbare gedrag vanuit het sociale functioneren van Doeke biedt te weinig voortgang in begeleiding. Het leren herkennen en benoemen van emoties (Zwijnenburg-CED-Groep,2004) is een proces dat heel langzaam op gang komt. De vooruitgang is zo minimaal dat hulp van externe expertise vanuit het Zorgteam en/of een verwijzing naar het s.o (REC 4) noodzakelijk is.

Voor de tegemoetkoming aan de speciale leer- en onderwijsbehoefte van Doeke op het gebied van sociaal functioneren is mijn begeleiding ontoereikend. De onvoorspelbare veranderingen die binnen het klassenmanagement van een reguliere basisschool voorkomen zijn onvoldoende te veranderen om een voorspelbare leeromgeving te bieden voor Doeke. De invulling van ruimte, tijd en activiteit zijn, met de middelen die beschikbaar zijn op de huidige school van Doeke, voldoende om een groot gedeelte van de behoefte aan voorspelbaarheid in te vullen. Het tegemoet komen aan de speciale onderwijsbehoefte op sociaal emotioneel gebied is echter onvoldoende toepasbaar binnen de setting van de reguliere basisschool.

Dit document wordt daarom gebruikt om de verwijzing van Doeke naar het s.o. REC4 te realiseren.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

Het reflectiemodel van Korthagen (2006) wordt voor eigen reflectie gebruikt.



Het gericht verzamelen van informatie over de begeleiding van een leerling met PDD-NOS, met als startpunt mijn eigen gedrag, mijn pedagogisch handelen. Dit beschouw ik als fase 1.

Bij dit model hoort een drietal standaardvragen:

In fase 2: Wat is er gebeurd?

In fase 3: Wat vond ik daarin belangrijk?

In fase 4: Tot welke voornemens of leerwensen leidt dat?

Dit onderzoek heeft een emotionele ontlading opgeleverd. De onmacht die ik tijdens de conflicten met Doeke voelde, werden door de opbrengsten van het literatuuronderzoek omgezet in kracht.

Het aanpassen van de leeromgeving met behulp van de methode Wijzer-Onderwijs-Autisme (Zwijnenburg-CED-Groep, 2004) bood een gestructureerde leidraad voor mijn handelen en denken. Ik ben van nature een associatieve denker en handel vanuit emotie. Deze emoties zijn door de begeleiding van mevrouw Petra Kerstens omgezet in kracht. Zij spiegelt mijn gedachten keer op keer naar één punt: het welzijn van Doeke. Het ordenen van de data blijkt voor mij een moeilijk aspect in deze cyclus van onderzoek. Wat is belangrijk en wat mag er geschrapt worden?

Emoties zijn een rode draad in dit onderzoek; het gevoel van onmacht om het agressieve gedrag van Doeke te kantelen naar accepteerbaar wenselijk gedrag; de bewustwording van mijn eigen motieven. Ik wil de wereld wel eens laten zien dat een

leerling zoals Doeke echt op een reguliere basisschool kan blijven. De reacties van collega's dat het gedrag van Doeke tijdens zijn woede-uitbarstingen echt onacceptabel is en dat zijn medeleerlingen daar de dupe van zijn, worden niet zomaar door mij geaccepteerd. Mijn eerste gedachten tijdens zo'n conflict waren: Hoe kwam de reactie tot stand? Welke aanpassingen hadden dit kunnen voorkomen? Is het te voorkomen?

De blijheid van een ochtend werken zonder woede aanval. Wanneer ik dit met Doeke deel reageert hij met een verbaasde blik. Ook deze emotie kan hij niet plaatsen, tja weer een bevestiging voor zijn autisme, is mijn reactie.

Het verdriet om de onmacht die ik ervaar wanneer Doeke uit het niets woedend schopt en scheld na een opmerking die niet voor hem bedoeld was. Vervolgens volgt de trots dat deze woede aanval binnen enkele minuten voorbij is. Mijn rustige en consequente houding is hier een positieve aanvulling in.

Een opluchting dat er een verklaring is voor deze emoties: Het sociale snapvermogen van Doeke is ontoereikend. Volgend schooljaar gaat Doeke daarom naar een cognitieve gedragsspel therapie bij de plaatselijke GGZ.

De gesprekken met het Zorgteam zijn in gang gezet. Of Doeke op onze school blijft is nog niet zeker. De wens van de ouders is duidelijk, maar of dit een haalbare wens is binnen de setting van alle aanpassingen, is nog de vraag. Ik weet nu dat alle aanpassingen zijn uitgetoetst. In mijn hoofdvraag staat het welzijn van Doeke centraal. Het welzijn van Doeke kan ik gevoelsmatig niet voor 100% waarborgen wanneer hij op een reguliere basisschool blijft.

Het onderwerp autisme heeft al jarenlang mijn aandacht. Het proces van schrijven, schrappen, schrijven en toch weer schrappen vond ik moeilijk. Wat is relevant? Waar ligt mijn focus? Wat is nu precies mijn doel? Gaat het om mij of toch om het welzijn van Doeke? De ontdekking van het 'breed-denken', het associatief denken, zoals mijn begeleider Petra het benoemde, heeft ervoor gezorgd dat ik bij alles wat ik schreef de onderzoeksvraag centraal bleef.

Dit onderzoek is in het kader van de opleiding tot intern begeleider uitgevoerd. Ik ben een intern begeleider die haar aandacht richt op het kind met gedragsproblemen. Het contact met ouders, de gesprekken met het kind, de begeleiding van leerkrachten zijn voor mij belangrijke informatiebronnen. De oplossingsgerichte gesprekstechniek van Insoo Kim Berg (2008) is een denkwijze, een natuurlijke eigenschap geworden.

Het 'breeddenken' leverde een schat aan informatie op. Teveel om in dit onderzoek te gebruiken maar voor mij te waardevol om niet te delen. Daarom een overzicht in bijlage 8. In dit schema heb ik mogelijke aanpassingen vanuit de literatuur verzameld.

Om passend onderwijs te kunnen bieden aan leerlingen met gedragsproblemen zoals Doeke heeft de Fontys Hogeschool een competentieprofiel opgesteld:

Bekwaam & Speciaal, *Generiek competentieprofiel speciale onderwijs*.

(WOSO,2004). Dit zou een volgend onderzoek kunnen worden. Welke competenties zou een reguliere basisschoolleerkracht moeten ontwikkelen om een leerling met ASS onderwijs te geven? Als toekomstig intern begeleider wil ik collega's kunnen begeleiden met bovenstaand proces. Dit vanuit de oplossingsgerichte werkwijze van Insoo Kim Berg.

Hetty Hebbink-Zoethout.

Nawoord

Ik wil een bijzondere dank uit spreken aan mijn gezin en het gezin van Sigrid en Ronald. Zij hebben mijn stukken keer op keer gelezen en van feedback voorzien. De feedback van Sigrid is voor mij extra waardevol, omdat zij moeder is van drie kinderen met ASS.

Tevens een woord van dank voor Petra, mijn begeleidster van de Fontys Hogescholen te Nijmegen. Zij is met haar optimisme en vertrouwen een oplossingsgerichte gesprekspartner gebleken.

Cuijk, juni 2011

Hetty Hebbink-Zoethout.

Literatuurlijst

American Psychiatric Association(1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (fourth edition)*, Washington,DC: Author.

Baron-Cohen,S.(1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge:MIT Press

Bosdriesz,M.,Moerkens,M.,Godefrooy,C.,Kessel,B. van. (2010). *Kwaliteit ZAT! Handreiking voor zorgteam en zorg- en adviesteam (ZAT) in het primair onderwijs*. Utrecht :Nederlands Jeugdinstituut.

Delfos,M.F. (2008). *Autisme op school. Deel 1. Basisschool/primaironderwijs*. Den Haag,NUR: 100

Harinck,F. (2006). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Jong,P. de,Berg,I.K. (2008.) *De kracht van oplossingen. Handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amersfoort: Drukkerij

Stevens, L.(1997). *Over denken en doen*. Den Haag:PMPO

Kallenberg,T,Koster,B.,Onstenk,J.,Scheepsma,W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen:ThiemeMeulenhoff

Korthagen,F.,Koster,B.,Melief,K.,Tichelaar,A. (2006). *Docenten leren reflecteren. Systematische reflectie in de opleiding en begeleiding van leraren*. Soest:Nelissen

Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directie instructiemodel*. Amersfoort: CPS

Paternotte,A.(2006). *Balans Belicht PDD-NOS: artikel: Cognitieve gedragstherapie, Mulder.G. (1997) pagina 18 tot en met pagina 22*.Delft.Thieme Print4U

Ponte,P.(2006). *Onderwijs van eigen makelij. Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Soest: Nelissen

Santermans,B.(2005). *Stippestappen, systematisch trainen van een goede werk- en leerhouding bij kinderen met een handig stappenplan*. Zuidhoorn.Waasmunster:Abima:Schoolsupport

Wing,L.(1996). *The autistic Spectrum: A guide for Parents and Professionals*. London. Constabele & Company Limited.Vertaling: Saane-Hijner,van P.A.(2001).*Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders .Lorna Wing*.Lisse. Swets & Zeitlinger B.V.

WOSO-Werkverband Opleidingen Speciaal Onderwijs met ondersteuning van de SBL-Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (2004). *Bekwaam&Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*.Antwerpen-Apeldoorn:Garant

Zwijnenburg,C.,Straasheijm-Have,M. van-der, Sluis,I. van de.(2004). *Wijzer onderwijs: Autisme*. Rotterdam:Uitgeverij Partners, CED-Groep

Bezocht op 11-04-2011:

www.fontysmediatheek.BaermanEthische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OS.

Bezocht op 19-04-2011:

wsns-lvc.nl/media/Documenten/Zorg-jaarplan/Zorgplan2007-2011mei2007

Bijlage 1 Brief aan de Voorzitter van de Tweede Kamer

kst-31497-27
ISSN 0921 - 7371
's-Gravenhage 2010

Tweede Kamer der Staten-Generaal **2**

Vergaderjaar 2009–2010

31 497 Passend onderwijs

Nr. 27 BRIEF VAN DE MINISTER VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP

Aan de Voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal

Den Haag, 2 juli 2010

Voor alle leerlingen passend onderwijs, zodat ook leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben de kans krijgen zich optimaal te ontwikkelen. Dat is het doel van «passend onderwijs». De hoofdlijnen van het beleid passend onderwijs zijn beschreven in de brief van 2 november 2009¹.

Over deze hoofdlijnen is in een algemeen overleg met uw Kamer op 11 februari jl. (kamerstuk 31 497, nr. 24) gesproken. Bij deze bespreking is ook de eerste uitwerking betrokken die eind januari 2010 naar de Tweede Kamer is gestuurd². De Kamer heeft ingestemd met het verder uitwerken van de hoofdlijnen passend onderwijs.

Beoogd was dat u in juni 2010 de uitwerking van de hoofdlijnen zou ontvangen zodat nog voor het zomerreces besluitvorming over de invoering van passend onderwijs zou kunnen plaatsvinden. Als gevolg van de val van het kabinet heeft de uitwerking echter vertraging opgelopen. In deze brief schets ik kort een aantal activiteiten die in de afgelopen maanden hebben plaatsgevonden.

Referentiekader passend onderwijs

Net als u, heb ook ik de stand van zaken van de uitwerking van het referentiekader ontvangen van de sectororganisaties. Ik deel de analyse van de organisaties dat het hier gaat om een werkversie en niet om het eindresultaat. Nadere uitwerking is op veel punten nodig. Vanwege het belang om snel tot een verdere uitwerking van het kader te komen ga ik op korte termijn in overleg met de sectororganisaties. Ik zal daarbij dan ook aandacht vragen voor de afstemming met de (jeugd)zorg en de gemeenten.

¹ Kamerstukken 2009/ 2010, 31 497, nr. 17.

² Kamerstukken 2009/ 2010, 31 497, nr. 21.

Tweede Kamer, vergaderjaar 2009–2010, 31 497, nr. 27 1

Verevening: gelijke verdeling van middelen voor onderwijsondersteuning

De bekostiging van het (voortgezet) speciaal onderwijs ((v)so) en de leerlinggebonden financiering (lgf) wordt in het kader van passend onderwijs gebudgetteerd. Een belangrijk onderdeel van de uitwerking van de budgetfinanciering passend onderwijs is de verevening. De vraag is of de middelen die landelijk beschikbaar zijn gelijk over de samenwerkingsverbanden verdeeld kunnen worden, of dat rekening gehouden moet worden met regionale verschillen in de behoefte aan extra ondersteuning. Deze vraag is voorgelegd aan de Evaluatie en adviescommissie passend onderwijs (ECPO). Het advies dat ik in antwoord heb ontvangen, is bij deze brief gevoegd.¹ De belangrijkste conclusie van de ECPO is dat van de beschikbare modellen, verevening het beste alternatief is om de onderwijszorgmiddelen te verdelen.

Naar mijn mening levert het advies een waardevolle bijdrage aan de uitwerking van het bekostigingsmodel, inclusief de verevening binnen passend onderwijs. Dat neemt niet weg dat net als voor de uitwerking van het referentiekader geldt dat de ECPO in haar advies een aantal punten noemt die nadere uitwerking vragen.

Overige pijlers passend onderwijs

Complementair aan het referentiekader zal passend onderwijs verankerd moeten worden in een wettelijk kader. De hoofdlijn van de uitwerking van de zorgplicht is beschreven in de eerder genoemde brief die eind januari

naar de Kamer is gestuurd. In die brief is aangekondigd dat in de eerste helft van 2010 een conceptwetsvoorstel zou worden opgesteld. Besluitvorming over de nieuwe wetgeving passend onderwijs is echter als gevolg van de controverseel-verklaring aan het nieuwe Kabinet. De inspectie heeft een aantal conferenties georganiseerd voor de uitwerking van het toezicht op de zorgplicht. Het toezicht op de naleving passend onderwijs wordt, net als het reguliere toezicht op de scholen, risicogestuurd vormgegeven. Aan de hand van een aantal indicatoren wordt bepaald of er aanleiding is om nader onderzoek te doen. Op basis van nader onderzoek in (een deel van) de regio kunnen vervolgens conclusies worden getrokken. De indicatoren worden nader uitgewerkt.

Vervolgproces

Uit de rapportage van de voortgang op de diverse onderdelen komt naar voren dat er verscheidene stappen zijn gezet. Tegelijkertijd kan worden geconcludeerd dat het nog niet «af» is. De komende tijd wil ik de uitwerking in overleg met de organisaties, concretiseren ter voorbereiding op de besluitvorming door het nieuwe kabinet.

De minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap,

A. Rouvoet

¹ Ter inzage gelegd bij het Centraal Informatiepunt
Tweede Kamer.

Tweede Kamer, vergaderjaar 2009–2010, 31 497, nr. 27 2

Bijlage 2 Een selectie van onderzoeken naar PDD-NOS

Nieuwsbrief Jeugd

2 maart 2011, nummer 8
Nederlands Jeugdinstituut

Nederlands
Jeugd
instituut



Nederlands Jeugd instituut: onderzoeken met betrekking tot PDD-NOS:

De psychofysiologie van selectieve aandacht en werkgeheugen bij kinderen met PDD-NOS en/of ADHD. (afgesloten)

Onderzoek naar de mogelijkheid om op basis van informatieverwerkingsvaardigheden ADHD en PDD-NOS te onderscheiden.

Onderzoeksinstelling Accare, Groningen. **Onderzoekers** Gomar, H.K.

De psychofysiologie van selectieve aandacht en werkgeheugen bij kinderen met PDD-NOS en/of ADHD. (afgesloten)

Onderzoek naar de mogelijkheid om op basis van informatieverwerkingsvaardigheden ADHD en PDD-NOS te onderscheiden.

Onderzoeksinstelling Accare, Groningen. **Onderzoekers** Gomar, H.K.

Onderzoek naar een leerlingpopulatie van cluster 4 en evaluatie van de training 'omgaan met sociale grenzen'. (afgesloten)

Evaluatie van de training 'omgaan met sociale grenzen' en exploratief onderzoek naar de kenmerken van de onderzoeksgroep: cluster 4 leerlingen.

Onderzoeksinstelling School of Behavioral and Cognitive Neurosciences - BCN (RuG). **Onderzoekers** Strijker, J.; Zandberg, T.; Huyghen, A.M.N.

Ontwikkeling van de Theory-of-Mind en mogelijke Theory-of-Mind problemen van kinderen met PDD-NOS (afgesloten)

Onderzoek naar de ontwikkeling van Theory-of-Mind problemen bij kinderen met PDD-NOS.

Onderzoeksinstelling Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen. **Onderzoekers** Blijd-Hogewys, E.M.A.

Sociale vaardigheidstraining voor jongeren met een autismespectrumstoornis: een onderzoek naar de effecten. (afgesloten)

Onderzoek naar de effectiviteit van een groepsgewijze gedragsinterventie voor adolescenten met een autismespectrumstoornis (ASS).

Onderzoeksinstelling Accare UCKJP. **Onderzoekers** Neef, M.; Vet, L.; Serra, M.

Bijlage 3 Diagnostic criteria for 299.00 Autistic Disorder (cautionary statement)

A. A total of six (or more) items from (1), (2), and (3), with at least two from (1), and one each from (2) and (3):

(1) qualitative impairment in social interaction, as manifested by at least two of the following:

- (a) marked impairment in the use of multiple nonverbal behaviors such as eye-to-eye gaze, facial expression, body postures, and gestures to regulate social interaction
- (b) failure to develop peer relationships appropriate to developmental level
- (c) a lack of spontaneous seeking to share enjoyment, interests, or achievements with other people (e.g., by a lack of showing, bringing, or pointing out objects of interest)
- (d) lack of social or emotional reciprocity

(2) qualitative impairments in communication as manifested by at least one of the following:

- (a) delay in, or total lack of, the development of spoken language (not accompanied by an attempt to compensate through alternative modes of communication such as gesture or mime)
- (b) in individuals with adequate speech, marked impairment in the ability to initiate or sustain a conversation with others
- (c) stereotyped and repetitive use of language or idiosyncratic language
- (d) lack of varied, spontaneous make-believe play or social imitative play appropriate to developmental level

(3) restricted repetitive and stereotyped patterns of behavior, interests, and activities, as manifested by at least one of the following:

- (a) encompassing preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interest that is abnormal either in intensity or focus
- (b) apparently inflexible adherence to specific, nonfunctional routines or rituals
- (c) stereotyped and repetitive motor mannerisms (e.g., hand or finger flapping or twisting, or complex whole-body movements)
- (d) persistent preoccupation with parts of objects

B. Delays or abnormal functioning in at least one of the following areas, with onset prior to age 3 years: (1) social interaction, (2) language as used in social communication, or (3) symbolic or imaginative play.

C. The disturbance is not better accounted for by Rett's Disorder or Childhood Disintegrative Disorder.

Reprinted with permission from the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth Edition. Copyright 1994 American Psychiatric Association

Vertaling

A. Een totaal van zes (of meer) items van (1), (2), en (3), met ten minste twee uit (1), en telkens een uit (2) en (3):

(1) kwalitatieve beperkingen in sociale interactie, zoals blijkt uit ten minste twee van de volgende:

(A) duidelijke stoornissen in het gebruik van meerdere non-verbale gedrag, zoals oog-in-oog, gelaatsuitdrukking, lichaamshoudingen en gebaren om de sociale interactie

(B) het niet peer relaties passende bij het ontwikkelingsniveau

(C) een gebrek in het spontaan proberen te delen plezier, interesses, of prestaties met andere mensen (bijvoorbeeld door een gebrek aan laten zien, brengen of aanwijzen van voorwerpen die van belang)

(D) het ontbreken van sociale of emotionele wederkerigheid

(2) kwalitatieve beperkingen in de communicatie zoals blijkt uit ten minste een van de volgende:

(A) vertraging in, of totaal gebrek aan, de ontwikkeling van gesproken taal (niet begeleid door een poging dit te compenseren door middel van alternatieve vormen van communicatie zoals gebaar of mimiek)

(B) bij individuen met voldoende spraak duidelijke beperkingen in het vermogen om te beginnen of te onderhouden een gesprek met anderen

(C) stereotiepe en zich herhalende gebruik van taal of idiosyncratische taal

(D) het ontbreken van gevarieerd spontaan make-geloof af te spelen of sociale imitatieve spelen passend ontwikkelingsniveau

(3) Beperkte, zich herhalende en stereotiepe patronen van gedrag, interesses en activiteiten, zoals blijkt uit ten minste een van de volgende:

- (A) sterke preoccupatie met een of meer stereotiepe en beperkte patronen van belangstelling die abnormaal is in ofwel intensiteit of aandachtspunt
- (B) duidelijk rigide vastzitten aan specifieke niet-functionele routines of rituelen
- (C) stereotiepe en zich herhalende motorische maniërismen (bijvoorbeeld hand of vinger flapperen of draaien, of complexe bewegingen van het gehele lichaam)
- (D) aanhoudende preoccupatie met delen van voorwerpen

B. Vertragingen of abnormaal functioneren in ten minste een van de volgende gebieden, met een begin vóór de leeftijd van 3 jaar: (1) sociale interactie, (2) taal zoals gebruikt in sociale communicatie, of (3) symbolisch of verbeeldend spel.

C. De stoornis is niet beter voor rekening van Rett's Disorder of Childhood Disintegrative Disorder .

Bijlage 4 Toestemming gebruik Klassen-Wijzer

Geachte mevrouw Hebbink,

in antwoord op uw onderstaande mail het volgende:

Erg leuk dat u zoveel heeft gehad aan onze materialen. U heeft toestemming om de gegevens zoals u die beschrijft te gebruiken in uw verslag, op voorwaarde dat u zorgt voor een goede bronvermelding. Dat wil zeggen, dat naast Zwijnenburg 2004 ook de naam van de CED-Groep genoemd moet worden.

Ik wens u veel succes.

Met vriendelijke groet

Richard van den Oever,
productbeheerder Wijzer Onderwijs

*Drs. Richard van den Oever,
Gz-psycholoog,
Medior innovatie- en organisatieadviseur CED-Groep
Unit Zuid-Hollandse Eilanden
T 010-5032500
M 06-13250665
E r.vdoever@cedgroep.nl*

Bijlage 5 Schema onderwijsbehoeften leerling met ASS

Wijzer-Onderwijs (Zwijnenburg CED-Groep,2004)

Anti-Wijzer wordt onderverdeeld in vijf katernen:

1. Anti-Wijzer
2. Klassen-Wijzer
3. Methode-Wijzer
4. Begeleidings-Wijzer
5. Plan-Wijzer

	school/beleid	Begeleider	leerkracht
Anti-Wijzer	X	X	X
Begeleidings-Wijzer		X	
Klassen-Wijzer		X	X
Methode-Wijzer	X	X	X
Plan-Wijzer	X	X	X

Overzicht van de onderdelen uit Wijzer Onderwijs: Autisme

De Anti-Wijzer beschrijft de stoornis autisme en de gevolgen ervan voor het onderwijs. Dit verduidelijkt de stoornis, waardoor behoeften en specifieke gedragingen van deze leerlingen beter te begrijpen en hopelijk daardoor ook beter te accepteren zijn.

Informatieverwerking, informatieverwerving, zelfstandigheid en sociaal functioneren zijn vier categorieën onderwijsbelemmeringen. De kenmerkende onderwijsbehoeften van autisten wordt middels een samenvatting in een schema overzichtelijk gemaakt. (Zwijnenburg-CED-Groep,2004)

Paars zijn de aanpassingen die door de leerkracht zijn gemaakt voor het onderzoek.

Groen zijn de aanpassingen die naar aanleiding van het onderzoek in het klassenmanagement zijn gemaakt.

Rood zijn aanpassingen die nog niet zijn gerealiseerd of nog niet realiseerbaar zijn.

belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht
Cognitieve functies		
<i>Intelligentie</i> - Sterke visueel ruimtelijke vaardigheden - Lage intelligentie - Talige kant van Asperger is sterk	- Rustige en voorspelbare leeromgeving - Visuele ondersteuning - Eenvoudige en eenduidige communicatie - Aangepaste instructie - Aangepaste leerstof	- Gebruik visuele ondersteuning zoals geschreven woorden, plaatjes of pictogrammen - Ondersteun het dagprogramma visueel - Ondersteun instructies, regels en afspraken visueel - Maak instructies zo concreet mogelijk
<i>geheugen</i> - Fotografisch - Onvoldoende onderscheid hoofd- en bijzaken - Obsessies en fixaties		- Versterk kerninformatie - Sluit aan op bekende informatie - Hanteer een vaste opbouw van de lessen - Vat de kerninformatie aan het eind van de les samen - Spreek opdrachten direct na - Bied stof en regels zo zakelijk mogelijk aan
<i>voorstellingsvermogen</i> - Contextgebonden - Problemen met onderscheid fantasie en werkelijkheid		- Beperk fantasieprikkels - Leg de bedoeling achter plaatjes uit - Versterk kerninformatie in plaatjes
<i>integreren</i>	Rustige en voorspelbare	Begin de les met het

• Detaildenker • Problemen met koppeling nieuwe en reeds aanwezige kennis	leeromgeving • Visuele ondersteuning • Eenvoudige en eenduidige communicatie	ophalen van voorkennis • Koppel nieuwe kennis aan reeds aanwezige kennis • Houd rekening met langere verwerkingstijd
belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht
generalisatie • Problemen met oproepbaarheid informatie • Transferproblemen	• aangepaste instructie • aangepaste lesstof	• breid basiskennis stap voor stap uit • bied het geleerde in verschillende contexten aan • baken bij overgeneralisatie geleerde zaken af
leerstijl • prikkelgevoeligheid • problemen met taakgericht werken		• beperk afleidende prikkels binnen het lokaal • zorg voor een rustige werkplek • beperk overbodige prikkels op werkbladen en in (werk)boekjes • versterk de kerninformatie • pre-teaching • wissel activiteiten af
communicatie		
'eenrichtingsverkeer' • gebrek aan adequate inzet taal • terugvallen op eigen interesses en belevingen	• rustige en voorspelbare leeromgeving • visuele ondersteuning • eenvoudige en eenduidige communicatie • aangepaste instructies • aangepaste lesstof	• leer communicatieregels aan • buig monologen over eigen interesses om
taalgebruik • 'onecht'taalgebruik • Woordvindingsproblemen • Verwarring rondom persoonlijke voornaamwoorden		• Ga na of de leerling weet wat hij zegt • Help met het vinden van woorden
taalbegrip • Problemen met begrip abstracte en symbolische taal • Letterlijk nemen van taal • Gericht op kernwoorden • Problemen met impliciete boodschappen		• houd communicatie eenvoudig en duidelijk • spreek korte, kernachtige zinnen • geef één opdracht per zin • zeg (concreet) wat je bedoelt • gebruik geen symbolische taal • ga na of de instructies goed zijn overgekomen
belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoefte leerling	aandachtspunten leerkracht
Zintuiglijk functioneren		
prikkelgevoeligheid • over- en ondergevoeligheid voor prikkels	• oplettendheid leerkracht • prikkelreductie • visuele informatie	• observeer de leerling en merk de specifieke prikkelgevoeligheid op • vermijd of verminder afleidende prikkels
prikkelselectie • Hoge afleidbaarheid • Verliezen in details • Moeilijkheden met selecteren van de juiste informatie		• Beperk overbodige prikkels binnen het lokaal • Haal overbodige prikkels in de lesstof weg • Zorg voor sobere, rustige

		werkbladen met niet teveel informatie Versterk kerninformatie in de lesstof
visuele instelling Sterke visuele vaardigheid		- Bied informatie visueel aan - Ondersteun talige informatie visueel
belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht
motorisch functioneren		
motorische onrust - Concentratie (problemen) - Bewegingstics	- oplettendheid leerkracht - prikkelreductie - visuele informatie	- zorg dat de leerling zich makkelijk door het lokaal kan bewegen - zorg voor een rustige werkplek
motoriek - Houterig / soepel - Onhandigheid - Overbewegelijk en impulsief		- Voorkom gevaarlijke situaties en grijp zodanig in - Beperk obstakels binnen het lokaal
belemmeringen en kwaliteiten zelfstandigheid	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht
werkhouding		
concentratie - Korte spanningsboog - Ingaan op eigen interesses - Lesstofafhankelijk	- Behoefte aan positieve benadering - Behoefte aan een veilige en uitlokkende omgeving - Behoefte aan eenduidige regels en afspraken - Behoefte aan tijdsordening - Behoefte aan aangepaste lesstof en instructie	- Vergroot de spanningsboog middels een beloningssysteem - Geef uitdagende opdrachten op niveau - Zorg dat de lesstof functioneel en afwisselend is - Geef instructie in een één op één-situatie - Beperk de afleidend prikkels
zelfstandig werken - Concentratieproblemen en afleidbaarheid - Star denkpatroon - Problemen met tijdsbesef		- Oefen de regels voor zelfstandig werken stapsgewijs in - Zorg voor eenduidige, positief geformuleerde regels - Hanteer de regels consequent - Zorg dat de regels zichtbaar zijn - Bespreek uitzonderingen op de regel vooraf door - Maak gebruik van een visueel dagschema - Laat kinderen gebruik maken van een agenda - Maak tijdsduur zichtbaar
belangstelling voor de omgeving - Verkleinen van hun wereld - Beperkte interesse in schoolse vaardigheden		- Zorg voor een gestructureerde,voorspelbare en herkenbare omgeving en opdrachten - Zorg voor een prikkelarme omgeving - Berg materialen op vaste plaatsen op - Gebruik concrete materialen
Competentiegevoel		

<i>eigenwaarde</i> • Geen realistisch zelfbeeld • Geringe frustratietolerantie	• Behoeftte aan positieve benadering • Behoeftte aan een veilige en uitlokkende omgeving • Behoeftte aan eenduidige regels en afspraken • Behoeftte aan tijdsordening • Behoeftte aan aangepaste lesstof	• Laat de leerling succeservaringen op doen • Geef complimenten / beloningen • Geef activiteiten op eigen niveau • Probeer de leerling te begrijpen • Help de leerling op moeilijke momenten
<i>motivatie</i> • Motivatie niet van binnen uit • Weinig exploratiedrang		• Geef duidelijke en voorspelbaren opdrachten • Geef complimenten • Gebruik beloningssystemen
belemmeringen en kwaliteiten sociaal functioneren	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht
functioneren in de groep		
<i>inlevingsvermogen</i> • Sociaal inzicht ontbreekt • Moeite met voegen naar anderen • Houding te open / gesloten • Inschattingsproblemen • overgeneralisering	• behoefte aan duidelijke en voorspelbare interacties • behoefte aan duidelijke regels voor sociale omgang	• leer sociale regels aan • geef de leerling zicht op sociale regels • help leerlingen bij conflicten • reduceer en concretiseer sociale regels • vermijd rollenspellen en 'doen alsof'-spelen
<i>interactiebehoefte</i> • weinig gericht op anderen • problemen met participatie in groeps- en spelactiviteiten		• help de leerling bij het maken van contact (stappenplan) • bouw samenwerkings-activiteiten langzaam op
emoties		
<i>omgaan met eigen emoties</i> • Koppelen emoties niet aan situaties • Moeite met het invullen van reeds ervaren emoties	• behoefte aan duidelijke en voorspelbare interacties • leren herkennen en benoemen van emoties	• leer de leerling verschillende emoties bij zichzelf te herkennen en benoemen • help de leerling emoties aan een situatie te koppelen
<i>omgaan met emoties van anderen</i> • Interpretatieproblemen • Problemen met het plaatsen van een emotie in en context		• Leer de leerling verschillende emoties bij anderen te herkennen en benoemen • Benoem de emoties op een neutrale manier

Bijlage 6 Overzicht logboek opbrengsten

Doeke reageert onrustig wanneer de leerkracht een keer emotioneel reageert door persoonlijke omstandigheden. Doeke drementelt de klas door, wordt steeds prikkelbaarder. Dit uit zich in een woede uitbarsting. De leerkracht neemt hem even apart op de gang en spreekt uit dat ze verdrietig is en dat Doeke hier niets aan kan doen. Ze spreekt ook uit dat ze Doeke begrijpt en de les nog een keer zal uitleggen. Doeke gaat mee en vervolgt zijn les.

De lichaamstaal van Doeke: schouders naar beneden, borst naar voren, hoofd in de nek, grote ogen? Dit betekent voor de leerkracht: opletten.

Doeke heeft altijd zijn potlood en gum vast. Vergeet hij ze een keer mee te nemen dan betekent dit paniek. Doeke reageert met een verlegen *O, ja* wanneer de leerkracht hem er aan herinnert dat zijn potlood en gum nog op de instructietafel liggen.

Elke extra aanpassing in de verwerking van de les levert onrust op. Het i-lijn werkboekje van de methode Rekenrijk biedt een duidelijke structuur. De leerkracht geeft met een kruisje aan welke opdrachten gemaakt moeten worden. Doeke reageert hier zeer positief op. De extra oefeningen staan niet in dit werkboekje. Doeke werkt nu met een kopie van de bladzijde. Dit geldt voor alle vakken wanneer er geen werkboek voorhanden is.

Onverwachte veranderingen leveren onrust op. Niet alle veranderingen zijn te voorzien, het bespreken en uitspreken van gewenst gedrag brengt weer overzicht voor Doeke. Hem bij de hand nemen en bespreken wat er gaat gebeuren. Indien dit niet meteen mogelijk is heeft Doeke een vlucht mogelijkheid met tekenen. Doeke tekent en luistert en kijkt ondertussen rond. Stopt Doeke met tekenen en kijkt hij de leerkracht aan dan is dit een goed moment om Doeke weer bij de les te betrekken.

De sociale interactie met medeleerlingen is voor 98 % de oorzaak van de agressieve reacties van Doeke. Het buiten spelen eindigt in een woede aanval. Begeleiding door vooraf afspraken te maken hoe Doeke kan handelen levert een kleine vooruitgang op. Doeke haalt de leerkracht tijdens een conflict op. De nabespreking is lastiger. Doeke heeft zijn 'waarheid' en deze is niet altijd waar. Doeke blijft in zijn emotie hangen en een time-out is de enige oplossing. Doeke gebruikt tijdens conflicten altijd grove taal en duwt en schopt de ander. Ook de leerkracht. De aanleiding tot deze agressieve reacties zijn niet altijd te herleiden. Positieve benadering: *"Ik zie dat je heel erg boos bent Doeke, knap dat je mij om hulp vraagt."* Na ongeveer 10 minuten kan een vervolg gesprek plaats vinden. Vijf keer is het onmogelijk gebleken Doeke tot rust te brengen, zijn vader heeft hem opgehaald.

Niet afgesloten conflicten gaan de volgende dag gewoon verder. Doeke komt dan al opgewonden de klas binnen lopen. Verder gaan zonder hierop in te gaan is onmogelijk, Doeke is niet voor rede vatbaar.

Doeke heeft een grote voorkeur voor computeren. Hij probeert elke dag te

onderhandelen. De leerkracht heeft nu op het schema een aanpassing gemaakt op welke momenten Doeke op de computer mag werken. Alle tijd is nu voor hem ingevuld.

Doeke staat naast de juf, zij werkt op de computer. Doeke vraagt of hij ook even mag. Juf antwoordt dat dit nu niet kan. Doeke staat op en loopt naar zijn tafel. Even later staat Doeke weer naast de juf, hij wil het zo graag, mag het dan niet wanneer hij zijn werk af heeft? Juf reageert rustig, "Nee Doeke, wanneer jouw werk af is ga je vrij lezen." Doeke krijgt tranen in zijn ogen en kan bijna niet meer stil staan. Hij dribbelt en probeert het nog een keer. Juf reageert rustig en spreekt haar bewondering uit dat Doeke niet boos wordt en dat ze weet hoe graag Doeke op de computer werkt. Doeke gaat met tranen in zijn ogen naar zijn tafel en maakt de opdrachten volgens afspraak. Een overwinning!

Bijlage 7 Overzicht aanpassingen klassenmanagement

“Informatieverwerking, informatieverwerving, zelfstandigheid en sociaal functioneren zijn vier categorieën onderwijsbelemmeringen. De kenmerkende onderwijsbehoeften van autisten wordt middels een samenvatting in een schema overzichtelijk gemaakt.” (Zwijnenburg-CED-Groep,2004)

Informatieverwerking			
belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht	Invulling leerkracht groep 5 bij Doeke
Cognitieve functies			
Intelligentie - Sterke visueel ruimtelijke vaardigheden - Lage intelligentie	- Rustige en voorspelbare leeromgeving - Visuele ondersteuning - Eenvoudige en eenduidige communicatie - Aangepaste instructie - Aangepaste leerstof	- Gebruik visuele ondersteuning zoals geschreven woorden, plaatjes of pictogrammen - Ondersteun het dagprogramma visueel - Ondersteun instructies, regels en afspraken visueel - Maak instructies zo concreet mogelijk	- Taakplanning met vast schema waarin staat Wie, wat, waar, wanneer en hoe. Extra kopje met Klaar? Hier wordt beschreven wat Doeke gaat doen wanneer de opdracht af is. - Naast het digibord hangt het dagschema, hier wordt aangegeven welke les behandeld wordt. - Er hangt een computerschema. - Extra instructie wordt op het whitebord met naamkaartjes aangegeven. Tevens de plek waar deze instructie plaats vindt.
geheugen - Fotografisch - Onvoldoende onderscheid hoofd- en bijzaken - Obsessies en fixaties		- Versterk kerninformatie - Sluit aan op bekende informatie - Hanteer een vaste opbouw van de lessen - Vat de kerninformatie aan het eind van de les samen - Spreek opdrachten direct na - Bied stof en regels zo zakelijk mogelijk aan	- De directe instructie methode wordt op school standaard toegepast. - Doeke werkt in het i-lijnschriftje van de methode Rekenrijk. Elke dag worden de sommen aangekruist die Doeke af moet maken. Hierin wordt rekening gehouden met wat Doeke al kan en aangepast wanneer het nieuwe leerstof betreft. - De leerkracht bespreekt vooraf wanneer er nieuwe strategieën worden aangeboden. Vaste regel: “<i>Luister naar de instructie, daarna maken wij de eerste sommen samen</i>”.
voorstellingsvermogen - Contextgebonden - Problemen met onderscheid fantasie en werkelijkheid		- Beperk fantasieprikkels - Leg de bedoeling achter plaatjes uit - Versterk kerninformatie in plaatjes	
integreren - Detaildenker - Problemen met koppeling nieuwe en reeds aanwezige		- Begin de les met het ophalen van voorkennis - Koppel nieuwe kennis aan reeds aanwezige	- Het gebruik van het directe instructiemodel voldoet de leerkracht hieraan. - Door het gebruik van het i-lijnschriftje heeft Doeke voldoende tijd om het minimum van de

kennis	eenduidige communicatie	- kennis - Houd rekening met langere verwerkingstijd	aangeboden leerstof af te maken.
belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht	
<i>generalisatie</i> - Problemen met oproepbaarheid informatie - transferproblemen	- aangepaste instructie - aangepaste lesstof	- breid basiskennis stap voor stap uit - bied het geleerde in verschillende contexten aan - baken bij overgeneralisatie geleerde zaken af	
<i>leerstijl</i> - prikkelgevoeligheid - problemen met taakgericht werken		- beperk afleidende prikkels binnen het lokaal - zorg voor een rustige werkplek - beperk overbodige prikkels op werkbladen en in (werk)boekjes - versterk de kerninformatie - pre-teaching - wissel activiteiten af	- Er hangt weinig aan de wand. - Er is een stilteplekje, afgeschermd door twee kasten, kijkend op een witte muur.
communicatie			
<i>‘eenrichtingsverkeer’</i> - gebrek aan adequate inzet taal - terugvallen op eigen interesses en belevingen	- rustige en voorspelbare leeromgeving - visuele ondersteuning - eenvoudige en eenduidige communicatie - aangepaste instructies - aangepaste lesstof	- leer communicatieregels aan - buig monologen over eigen interesses om	Doeke vertelt uit het niets over alles wat hem interesseert, aanleiding kan een woord uit de les zijn of een auto die langs komt rijden. De leerkracht gaat hierop niet verbaal in maar geeft non-verbaal een knikje. Door haar hand op te steken, geen oog contact te maken en door te gaan met haar verhaal heeft Doeke geleerd dat dit niet het moment van praten is. De leerkracht gaat later even kort in gesprek gelijk na de instructie of op een moment wanneer dit wel kan.
<i>taalgebruik</i> ‘onecht’taalgebruik - Woordvindingsproblemen - Verwarring rondom persoonlijke voornaamwoorden		- Ga na of de leerling weet wat hij zegt - Help met het vinden van woorden	

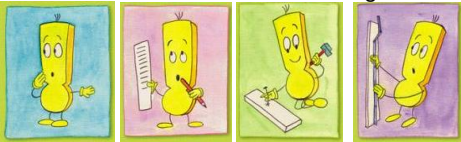
<i>taalbegrip</i> • Problemen met begrip abstracte en symbolische taal • Letterlijk nemen van taal • Gericht op kernwoorden • Problemen met impliciete boodschappen		• houd communicatie eenvoudig en duidelijk • spreek korte, kernachtige zinnen • geef één opdracht per zin • zeg (concreet) wat je bedoelt • gebruik geen symbolische taal • ga na of de instructies goed zijn overgekomen	• de leerkracht geeft duidelijke “ik-boodschappen” waarbij met korte zinnen duidelijk gemaakt wordt wat er van Doeke verwacht wordt.
Informatieverwerking			
Zintuiglijk functioneren			
<i>prikkelgevoeligheid</i> • over- en ondergevoeligheid voor prikkels	• oplettendheid leerkracht • prikkelreductie • visuele informatie	• observeer de leerling en merk de specifieke prikkelgevoeligheid op • vermijd of verminder afleidende prikkels	• aan de lichaamstaal van Doeke kan de leerkracht ‘zien, aanvoelen’ wanneer er onduidelijkheden zijn.
<i>prikkelselectie</i> • Hoge afleidbaarheid • Verliezen in details • Moeilijkheden met selecteren van de juiste informatie		• Beperk overbodige prikkels binnen het lokaal • Haal overbodige prikkels in de lesstof weg • Zorg voor sobere, rustige werkbladen met niet teveel informatie • Versterk kerninformatie in de lesstof	• Het kopiëren van de taallessen, Doeke schrijft direct op het kopie.
<i>visuele instelling</i> • Sterke visuele vaardigheid		• Bied informatie visueel aan • Ondersteun talige informatie visueel	
belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoefte leerling	aandachtspunten leerkracht	
motorisch functioneren			
<i>motorische onrust</i> • Concentratie (problemen) • bewegingstics	• oplettendheid leerkracht • prikkelreductie • visuele informatie	• zorg dat de leerling zich makkelijk door het lokaal kan bewegen • zorg voor een rustige werkplek	• Doeke zit vooraan, soms alleen en soms naast een rustige leerling. Juf bepaalt wanneer dit mag. Doeke haalt graag koffie voor de juf.

<i>motoriek</i> - Houterig / soepel - Onhandigheid - Overbewegelijk en impulsief		- Voorkom gevaarlijke situaties en grijp zodanig in - Beperk obstakels binnen het lokaal	
Zelfstandigheid			
werkhouding			
<i>concentratie</i> - Korte spanningsboog - Ingaan op eigen interesses - Lesstofafhankelijk		- Vergroot de spanningsboog middels een beloningstelsel - Geef uitdagende opdrachten op niveau - Zorg dat de lesstof functioneel en afwisselend is - Geef instructie in een één op één-situatie - Beperk de afleidend prikkels	- Doeke werkt graag op de computer. Met behulp van stickers kan Doeke computertijd verdienen. Ook wordt tijdens het maken van de lesplanning aangegeven dat Doeke op computer mag werken wanneer de aangegeven opdrachten af zijn. - Na elke instructie komt de leerkracht naast Doeke zitten om hem te helpen met het opstarten. De nieuwe opdrachten worden eerst nog een keer voorgedaan, daarna luister de leerkracht of de opdracht zelfstandig gemaakt kan worden.
<i>zelfstandig werken</i> - Concentratieproblemen en afleidbaarheid - Star denkpatroon - Problemen met tijdsbesef	- Behoeftte aan positieve benadering - Behoeftte aan een veilige en uitlokkende omgeving - Behoeftte aan eenduidige regels en afspraken - Behoeftte aan tijdsordening - Behoeftte aan aangepaste lesstof en instructie	- Oefen de regels voor zelfstandig werken stapsgewijs in - Zorg voor eenduidige, positief geformuleerde regels - Hanteer de regels consequent - Zorg dat de regels zichtbaar zijn - Bespreek uitzonderingen op de regel vooraf door - Maak gebruik van een visueel dagschema - Laat kinderen gebruik maken van een agenda - Maak tijdsduur zichtbaar	- De klas werkt met het stoplicht systeem voor uitgestelde aandacht. Doeke kan hier nog niet mee omgaan. - Een nee is een nee, er volgt altijd een duidelijke korte verklaring. Deze wordt herhaald wanneer dit nodig is. - Het dagschema en de lesplanner worden dagelijks ingezet. - Het gebruik van de time-timer geeft de tijdsduur aan. - Tijdens de wereld oriëntatie lessen en het begrijpend lezen heeft Doeke een tekening op zijn tafel, hij luister en tekent.
<i>belangstelling voor de omgeving</i> - Verkleinen van hun wereld - Beperkte interesse in schoolse vaardigheden		Zorg voor een gestructureerde, voorspelbare en herkenbare omgeving en opdrachten	Het vaste dagschema, vanaf groep 4 t/m groep 5. De ochtenden verlopen elke dag hetzelfde. Uitzondering is de woensdag, dan is er geen weektaak. De middagen verlopen volgens een

		• Zorg voor een prikkelarme omgeving • Berg materialen op vaste plaatsen op • Gebruik concrete materialen	vast schema, maandag, donderdag en vrijdag altijd een wereld oriëntatie les, aangevuld met gym en handvaardigheid. • Vaste plekken voor materiaal.
Competentiegevoel			
<i>eigenwaarde</i> • Geen realistisch zelfbeeld • Geringe frustratietolerantie	• Behoefte aan positieve benadering • Behoefte aan een veilige en uitlokkende omgeving • Behoefte aan eenduidige regels en afspraken • Behoefte aan tijdsordening • Behoefte aan aangepaste lesstof	• Laat de leerling succeservaringen op doen • Geef complimenten / beloningen • Geef activiteiten op eigen niveau • Probeer de leerling te begrijpen • Help de leerling op moeilijke momenten	• Haalbare opdrachten, Doeke kan ze zeker afkrijgen. Auditieve complimenten: Goed gedaan Doeke. Ik ben trots op jou. Knap werk. • Beloningen in de vorm van computertijd, een karweitje voor de juf, Doeke houdt van opruimen. • Even koffie halen. • Tekenmomentje tussendoor. De klas geeft aan bewondering te hebben voor Doeke, hij kan tekenen en luisteren. Hij weet alle antwoorden!
<i>motivatie</i> • Motivatie niet van binnen uit • Weinig exploratiedrang		• Geef duidelijke en voorspelbaren opdrachten • Geef complimenten • Gebruik beloningssystemen	• Hulp bij opstarten activiteit door kort te benoemen wat Doeke allemaal nodig heeft voor de volgende les.
Sociaal functioneren			
belemmeringen en kwaliteiten informatieverwerking	behoeften leerling	aandachtspunten leerkracht	
functioneren in de groep			
<i>inlevingsvermogen</i> • Sociaal inzicht ontbreekt • Moeite met voegen naar anderen • Houding te open / gesloten • Inschattingsproblemen • overgeneralisering	• behoefte aan duidelijke en voorspelbare interacties • behoefte aan duidelijke regels voor sociale omgang	• leer sociale regels aan • geef de leerling zicht op sociale regels • help leerlingen bij conflicten • reduceer en concretiseer sociale regels • vermijd rollenspellen en ‘doen alsof’-spelen	• Voorzeggen van gewenst gedrag • Samen conflicten oplossen, uitspreken wat Doeke bedoelt, het ongewenste taalgebruik omzetten in wat de bedoeling van Doeke was richting de klasgenoten.
<i>interactiebehoefte</i> • weinig gericht op anderen • problemen met participatie in groeps- en spelactiviteiten		• help de leerling bij het maken van contact (stappenplan) • bouw samenwerkings-	•

		• activiteiten langzaam op	
emoties			
<i>omgaan met eigen emoties</i> • Koppelen emoties niet aan situaties • Moeite met het invullen van reeds ervaren emoties	• behoefte aan duidelijke en voorspelbare interacties • leren herkennen en benoemen van emoties	• leer de leerling verschillende emoties bij zichzelf te herkennen en benoemen • help de leerling emoties aan een situatie te koppelen	•
<i>omgaan met emoties van anderen</i> • Interpretatieproblemen • Problemen met het plaatsen van een emotie in en context		• Leer de leerling verschillende emoties bij anderen te herkennen en benoemen • Benoem de emoties op een neutrale manier	•

Bijlage 8 Schema mogelijke aanpassingen leerling met PDD-NOS vanuit literatuur

Informatieverwerking		
aandachtspunten leerkracht	Invulling leerkracht groep 5 bij Doeke	Nieuwe aanpak van leerkracht
Cognitieve functies		
• Gebruik visuele ondersteuning zoals geschreven woorden, plaatjes of pictogrammen • Ondersteun het dagprogramma visueel • Ondersteun instructies, regels en afspraken visueel • Maak instructies zo concreet mogelijk	• Taakplanning met vast schema waarin staat Wie, wat, waar, wanneer en hoe. Extra kopje met Klaar? Hier wordt beschreven wat Doeke gaat doen wanneer de opdracht af is. • Naast het digibord hangt het dagschema, hier wordt aangegeven welke les behandeld wordt. • Er hangt een computerschema. • Extra instructie wordt op het whitebord met naamkaartjes aangegeven. Tevens de plek waar deze instructie plaats vindt.	• Cognitieve gedragstherapie toepassen: de cognitieve gedragstherapie wil gedragsveranderingen bij het kind bereiken door zich te richten op het denken (de interne denkprocessen, informatieverwerking), de zelfspraak (de interne dialoog) en de vergroting van de zelfcontrole. (Mulder-Paternotte, 2006) • Het basisidee is dat elke situatie of gebeurtenis cognitief verwerkt wordt. De manier waarop een kind deze informatie verwerkt zal bepalen wat het daarbij voelt. • Het kind krijgt een training waarin het aan de hand van een aantal vaste denkstappen leert om een probleem systematisch aan te pakken en op te lossen. (Mulder, Paternotte, 2006) • De denkstappen zijn: Stap 1: Wat is het probleem? Stap 2: Welke oplossingen kan ik zelf bedenken? Stap 3: Welke oplossing ga ik kiezen (voor- en nadelen afwegen, ofwel: wat is er handig en onhandig aan elke gevonden oplossing? Stap 4: Uitvoering van een gekozen, meest handige oplossing. Stap 5: Evaluatie: a- ben ik tevreden? Klaar. b- ben ik nog niet helemaal tevreden? Terug naar stap 3. De leerkracht werkt met Stippetappen (Santermans, 2005), De training is gebaseerd op de beertjes van de psycholoog Meichenbaum en het werk van pedagoge Kaat Timmerman. De vier beertjes zijn ontwikkeld met het oog op een goede werkhouding van het kind. In deze uitgave komt Stippe in plaats van de beertjes, omdat de ervaring leerde dat met name oudere kinderen de beertjes al gauw te kinderachtig vonden. Werkhouding kan het gedrag zijn dat een kind laat zien tijdens het uitvoeren van een taak, maar het gedrag kan zich ook afspelen op denkniveau. Het kind doorloopt mét de beertjes vier fasen op cognitief niveau. De beertjes visualiseren de fasen. Aan de basis van alles ligt de concentratie, een noodzakelijke voorwaarde voor een goede werkhouding. Daarnaast zijn er drie vormen van aandacht: gerichte, volgehouden en verdeelde aandacht.
		

• Versterk kerninformatie • Sluit aan op bekende informatie • Hanteer een vaste opbouw van de lessen • Vat de kerninformatie aan het eind van de les samen • Spreek opdrachten direct na • Bied stof en regels zo zakelijk mogelijk aan	• De directe instructie methode wordt op school standaard toegepast. • Doeke werkt in het i-lijnschriftje van de methode Rekenrijk. Elke dag worden de sommen aangekruist die Doeke af moet maken. Hierin wordt rekening gehouden met wat Doeke al kan en aangepast wanneer het nieuwe leerstof betreft. • De leerkracht bespreekt vooraf wanneer er nieuwe strategieën worden aangeboden. Vaste regel: <i>“Luister naar de instructie, daarna maken wij de eerste sommen samen”</i>.	Het Directe Instructiemodel bestaat uit de volgende stappen: • Dagelijkse terugblik, actualiseren van voorkennis en woordenschatontwikkeling; • Presentatie/interactieve groepsinstructie; • (In)Oefening van de strategieën en samenwerkend leren; • Zelfstandig toepassen van strategieën en/of samenwerkend leren bij het toepassen van strategieën. Verlengde instructie voor zwakke leerlingen. • Aandacht voor de komende les; • Periodieke terugblik; • Terugkoppeling (gedurende elke lesfase).
• Beperk fantasieprikkels • Leg de bedoeling achter plaatjes uit • Versterk kerninformatie in plaatjes		
• Begin de les met het ophalen van voorkennis • Koppel nieuwe kennis aan reeds aanwezige kennis • Houd rekening met langere verwerkingstijd	• Het directe instructiemodel wordt toegepast. • Door het gebruik van het i-lijnschriftje heeft Doeke voldoende tijd om het minimum van de aangeboden leerstof af te maken.	
aandachtspunten leerkracht		
• breid basiskennis stap voor stap uit • bied het geleerde in verschillende contexten aan • baken bij overgeneralisatie geleerde zaken af		
• beperk afleidende prikkels binnen het lokaal • zorg voor een rustige werkplek • beperk overbodige	• Er hangt weinig aan de wand. • Er is een stilteplekje, afgeschermd door twee kasten, kijkend op een witte muur.	

- prikkels op werkbladen en in (werk)boekjes • versterk de kerninformatie • pre-teaching • wissel activiteiten af		
communicatie		
• leer communicatieregels aan • buig monologen over eigen interesses om	• Doeke vertelt uit het niets over alles wat hem interesseert, aanleiding kan een woord uit de les zijn of een auto die langs komt rijden. De leerkracht gaat hierop niet verbaal in maar geeft non-verbaal een knikje. Door haar hand op te steken, geen oog contact te maken en door te gaan met haar verhaal heeft Doeke geleerd dat dit niet het moment van praten is. De leerkracht gaat later even kort in gesprek gelijk na de instructie of op een moment wanneer dit wel kan.	
• Ga na of de leerling weet wat hij zegt • Help met het vinden van woorden		
• houd communicatie eenvoudig en duidelijk • spreek korte, kernachtige zinnen • geef één opdracht per zin • zeg (concreet) wat je bedoelt • gebruik geen symbolische taal • ga na of de instructies goed zijn overgekomen	• de leerkracht geeft duidelijke "ik-boodschappen" waarbij met korte zinnen duidelijk gemaakt wordt wat er van Doeke verwacht wordt.	
Informatieverwerving		
Zintuiglijk functioneren		
• observeer de leerling en merk de specifieke prikkelgevoeligheid op	• aan de lichaamstaal van Doeke kan de leerkracht 'zien, aanvoelen' wanneer er onduidelijkheden zijn.	

• vermijd of verminder afleidende prikkels		
• Beperk overbodige prikkels binnen het lokaal • Haal overbodige prikkels in de lesstof weg • Zorg voor sobere, rustige werkbladen met niet teveel informatie • Versterk kerninformatie in de lesstof	• Het kopiëren van de taallessen, Doeke schrijft direct op het kopie.	
• Bied informatie visueel aan • Ondersteun talige informatie visueel		
aandachtspunten leerkracht		
motorisch functioneren		
• zorg dat de leerling zich makkelijk door het lokaal kan bewegen • zorg voor een rustige werkplek	• Doeke zit vooraan, soms alleen en soms naast een rustige leerling. Juf bepaalt wanneer dit mag. Doeke haalt graag koffie voor de juf.	•
• Voorkom gevaarlijke situaties en grijp zodanig in • Beperk obstakels binnen het lokaal		
Zelfstandigheid		
werkhouding		
• Vergroot de spanningsboog middels een beloningsysteem • Geef uitdagende opdrachten op niveau • Zorg dat de lesstof functioneel en afwisselend is • Geef instructie in een	• Doeke werkt graag op de computer. Met behulp van stickers kan Doeke computertijd verdienen. Ook wordt tijdens het maken van de lesplanning aangegeven dat Doeke op computer mag werken wanneer de aangegeven opdrachten af zijn. • Na elke instructie komt de leerkracht naast Doeke zitten om hem te helpen	

• één op één-situatie • Beperk de afleidend prikkels	met het opstarten. De nieuwe opdrachten worden eerst nog een keer voorgedaan, daarna luister de leerkracht of de opdracht zelfstandig gemaakt kan worden.	
• Oefen de regels voor zelfstandig werken stapsgewijs in • Zorg voor eenduidige, positief geformuleerde regels • Hanteer de regels consequent • Zorg dat de regels zichtbaar zijn • Bespreek uitzonderingen op de regel vooraf door • Maak gebruik van een visueel dagschema • Laat kinderen gebruik maken van een agenda • Maak tijdsduur zichtbaar	• De klas werkt met het stoplicht systeem voor uitgestelde aandacht. Doeke kan hier nog onvoldoende mee omgaan. • Een nee is een nee, er volgt altijd een duidelijke korte verklaring. Deze wordt herhaald wanneer dit nodig is. • Het dagschema en de lesplanner worden dagelijks ingezet. • Het gebruik van de time-timer geeft de tijdsduur aan. • Tijdens de wereld oriëntatie lessen en het begrijpend lezen heeft Doeke een tekening op zijn tafel, hij luister en tekent.	
• Zorg voor een gestructureerde,voorspelbare en herkenbare omgeving en opdrachten • Zorg voor een prikkelarme omgeving • Berg materialen op vaste plaatsen op • Gebruik concrete materialen	• Het vaste dagschema, vanaf groep 4 t/m groep 8. De ochtenden verlopen elke dag hetzelfde. Uitzondering is de woensdag, dan is er geen weektaak. De middagen verlopen volgens een vast schema, maandag, donderdag en vrijdag altijd een wereld oriëntatie les, aangevuld met gym en handvaardigheid. • Vaste plekken voor materiaal.	
Competentiegevoel		
• Laat de leerling succeservaringen op doen • Geef complimenten / beloningen • Geef activiteiten op eigen niveau • Probeer de leerling te begrijpen	• Haalbare opdrachten, Doeke kan ze zeker afkrijgen. Auditieve complimenten: Goed gedaan Doeke. Ik ben trots op jou. Knap werk. • Beloningen in de vorm van computertijd, een karweitje voor de juf, Doeke houdt van opruimen. • Even koffie halen. • Teknmomentje tussendoor. De klas	

Help de leerling op moeilijke momenten	geeft aan bewondering te hebben voor Doeke, hij kan tekenen en luisteren. Hij weet alle antwoorden!	
- Geef duidelijke en voorspelbaren opdrachten - Geef complimenten - Gebruik beloningssystemen	Hulp bij opstarten activiteit door kort te benoemen wat Doeke allemaal nodig heeft voor de volgende les.	
Sociaal functioneren		
aandachtspunten leerkracht		
functioneren in de groep		
- leer sociale regels aan - geef de leerling zicht op sociale regels - help leerlingen bij conflicten - reduceer en concretiseer sociale regels - vermijd rollenspellen en 'doen alsof'-spelen	- Voorzeggen van gewenst gedrag - Samen conflicten oplossen, uitspreken wat Doeke bedoelt, het ongewenste taalgebruik omzetten in wat de bedoeling van Doeke was richting de klasgenoten.	- De zelfinstructietraining is verbonden met het leren onderscheiden en beheersen van gevoelens en impulsen. (Mulder-Paternotte,2006) - Het stoplichtmodel bestaat uit drie kleurzones: rood, oranje en groen. - Rood: de leerkracht is ontevreden - Oranje: de leerkracht is nog net tevreden - Groen: de leerkracht is tevreden deze stoplichten hangen goed zichtbaar in de klas, de leerkracht geeft met korte duidelijke zinnen aan waarom hij de desbetreffende kleur aanwijst. het gebruik van een tip-kaartje met rijmpje geeft de leerling ondersteuning: Groen, ik weet wat ik moet (kan) doen. Oranje, wat kan je? Rood, ik ben in nood!
- help de leerling bij het maken van contact (stappenplan) - bouw samenwerkings-activiteiten langzaam op		- Groen: Je voelt je gewoon prettig. Je doet wat je moet doen. Het is veilig en OK. Je kan doen e, denken en voelen wat je wilt. Ga door zoals je nu bezig bent. Je bent de baas over jezelf. - Oranje: Je voelt je meer gespannen, een beetje bang of boos. Je bent nog steeds een beetje baas over jezelf. Maar je moet oppassen. Je moet je gedachten controleren en/of stoppen. Er is nog geen probleem, maar er kan er wel eentje aankomen. - Rood: je kunt nu niet meer zelf stoppen met je boos/bang te voelen, te denken, te doen. Je bent niet meer de baas over jezelf. Haal direct hulp bij de leerkracht. - De leerkracht heeft een vaste hulpprocedure, totdat je zelf weer door kunt gaan. (Mulder-Paternotte,2006)
emoties		
leer de leerling verschillende emoties bij zichzelf te herkennen en benoemen		Cognitieve herstructurering: uitgangspunt is dat onaangename emoties ontstaan of in stand blijven door denkfouten. Het kind leert net als bij rekenen om zijn gedachten na te kijken en zo te controleren op fouten. Er zijn twee soorten gedachten: de rationele gedachten, de echte gedachte en de irrationele, de misschiengedachte. (Mulder, Paternotte,2006)

• help de leerling emoties aan een situatie te koppelen		• Er zijn drie misschiengedachte : 1. De prettige misschiengedachte: volgende week win ik de hoofdprijs in de staatsloterij. 2. De angstige misschiengedachte: volgende week loopt mijn hond weg. 3. De droevige misschiengedachte : wat ik ook doe, ik mag toch nooit meespelen met de kinderen uit mijn klas op het schoolplein. de cognitieve herstructurering maakt een kind zekerder en geeft meer zelfcontrole mogelijkheden om negatieve gedachten te reguleren. Het kind leert om misschien-gedachten om te zetten in echte gedachten. (Mulder-Paternotte,2006)
• Leer de leerling verschillende emoties bij anderen te herkennen en benoemen • Benoem de emoties op een neutrale manier	•	•