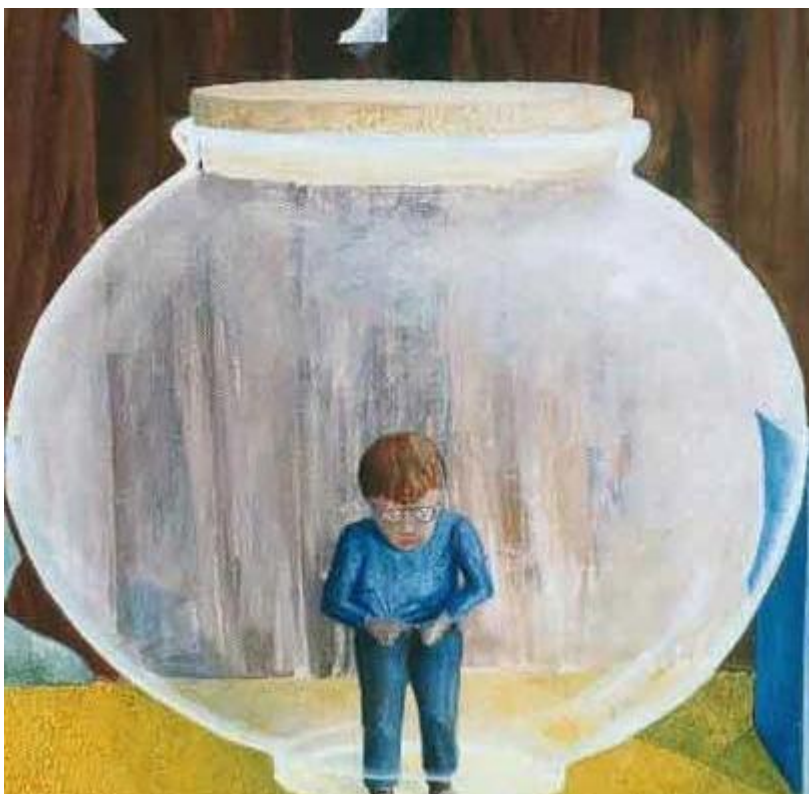


Meesterstuk

Hoe ga je om in de klas met kinderen met ASS?

Kim Koene



Lesplaats: Bergen op Zoom

Studentnummer: 2134901

Begeleid door: Willy van de Meeberg

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, Tilburg

2009-2010

Voorwoord

Tijdens de opleiding ben ik begonnen aan mijn huidige baan op een SBO school. Hiervoor heb ik al vijf jaar gewerkt op een basisschool binnen het reguliere onderwijs, waaronder twee jaar groep 6 en drie jaar kleuters. Op deze SBO school kom ik veel meer in contact met gedragsstoornissen. Bij veel kinderen is een diagnose gesteld of meerdere diagnoses. Mijn interesse gaat vooral uit naar kinderen met een autismespectrum stoornis (ASS). Voorafgaand aan het maken van mijn meesterstuk heb ik het idee dat ik nog onvoldoende af weet van gedragsstoornissen binnen het autismespectrum. Tijdens de opleiding wordt binnen een aantal modules over autisme gesproken, maar ik wil er graag nog meer induiken. Tijdens een zorgteam bespreking op school hebben we een jongen met PDD-NOS besproken. Hij zit bij mij in de klas op de maandag en dinsdag en zit sinds het einde van het vorig schooljaar bij ons op school. Er is toen met ouders besproken dat we wel in de gaten houden of we hem hier de hulp kunnen bieden die hij nodig heeft en of er op termijn toch nog een aanvraag gedaan moet worden voor REC-4. Met het oog op inclusief onderwijs proberen we ieder kind te plaatsen en verder te helpen. Als school stellen we wel grenzen aan deze zorg en daarbij kijken we of de zorg in verhouding staat tot de aandacht die gegeven moet worden aan de overige leerlingen. Bij dit kind moeten we hier dus goed bij stil staan. Vanaf het moment dat hij bij ons op school zit, vraagt de jongen veel begeleiding. Aan het einde van het vorig schooljaar lukt het hem nog niet om op het grote plein te spelen. Hij heeft gespeeld op het kleine plein. Dit plein is wat kleiner en er lopen minder en jongere kinderen. Tijdens het buitenspelen is dit toen steeds beter gegaan. Hij heeft op dat moment nog wel veel ruzies met kinderen uit de klas en is erg onrustig. Aan het begin van dit schooljaar is hij gaan spelen op het grote plein samen met zijn nieuwe klasgenoten. De kinderen komen nu weer met klachten over deze jongen. In de klas heeft hij een aparte werkplek om rustig te kunnen werken. Hij heeft heel veel structuur nodig. Wanneer hij extra uit de klas gaat voor begeleiding wil hij graag visueel hebben wanneer dat dan is. Wanneer een dag anders loopt dan anders, heeft hij ook deze visuele ondersteuning nodig om rustig te kunnen blijven. Mijn interesse op het gebied van autisme en de hulp aan deze jongen is voor mij aanleiding om mijn meesterstuk hierop te richten. Op deze manier kan ik samen met mijn collega's zorgen dat deze jongen en andere kinderen met een aan autisme verwante contactstoornis bij ons op school verder geholpen kunnen worden in hun ontwikkeling. Ik hoop met dit onderzoek te bereiken dat ikzelf veel kennis opdoe, mijn leerkrachtgedrag zo weet aan te passen dat ik goed omga met deze leerlingen, ik mijn collega's kan ondersteunen als gedragsspecialist en natuurlijk dat de kinderen bij ons op school de begeleiding krijgen die ze verdienen.

Inhoudsopgave

Bladzijde 1	Titelblad
Bladzijde 2	Voorwoord
Bladzijde 3	Inhoudsopgave
Bladzijde 4	Inleiding
Bladzijde 6	hoofdstuk 1: Probleemstelling
Bladzijde 10	hoofdstuk 2: Verantwoording van de probleemstelling
Bladzijde 13	hoofdstuk 3: Achtergronden en theoretisch kader
Bladzijde 18	hoofdstuk 4: Methode
Bladzijde 25	hoofdstuk 5: Conclusies
Bladzijde 28	hoofdstuk 6: Discussie en reflectie
Bladzijde 31	hoofdstuk 7: Samenvatting
Bladzijde 32	Literatuurlijst
Bladzijde 34	Inhoudsopgave bijlagen
	1. Bladzijde 35: groepshandelingsplan SEO
	2. Bladzijde 37: beloningssysteem en stappenplan
	3. Bladzijde 39: Educational Approaches, Inclusion for Children with Autism: The TEACCH Position
	4. Bladzijde 42: schema beertjes van Meichenbaum
	5. Bladzijde 44: Pravoo gedragslijsten N. en J.
	6. Bladzijde 46: Ingevulde KlassenKlimaatSchaal van begin onderzoek en einde onderzoek.
	7. Bladzijde 54: resultaat Kolbtesten

Inleiding

Mijn onderzoek gaat over: hoe kan ik omgaan met kinderen met een autismespectrum stoornis (ASS). Hoe kan ik met mijn gedrag als leerkracht de veiligheid van de kinderen waarborgen en hoe zorg ik dat deze kinderen binnen een SBO school kunnen functioneren. Wanneer ik er achter ben gekomen wat werkt bij de kinderen in mijn klas, wil ik dit ook doorgeven aan collega's. Deze kunnen hier dan ook gebruik van maken, hoewel ze wel opnieuw moeten proberen of dat voor dat kind ook werkt. Binnen ASS zijn namelijk erg veel verschillen mogelijk.

Ik vind dat ieder kind recht heeft op een fijne basisschooltijd. Om dit te realiseren zal ik bij elk kind moeten kijken hoe je dat bij hem of haar kan verwezenlijken. Voor elk kind kan dit weer anders zijn. Mijn gedachte hierachter is dat als een kind zich fijn voelt op school, zijn of haar leerprestaties ook omhoog zullen gaan.

Behalve het vinden van een antwoord op mijn onderzoeksvraag heb ik een aantal leervragen voor mezelf beschreven. Deze competenties zijn opgesteld a.d.h.v. de Dublin-descriptoren.

Zo heb ik voor dit schooljaar de volgende competenties beschreven waarop ik me wil richten:

Vanuit competentie 4: Leren en niveaus van gedragsverandering

- Ik denk er weinig over na wat mijn opvattingen zijn die mijn handelen sturen. Hier wil ik mee aan de slag gaan.

Vanuit competentie 5: congruentie in professioneel handelen

- Ik wil beter vanuit de metapositie een praktijkervaring bespreken en daarbij congruentie krijgen in denken, voelen, willen en handelen.

Ik vind het ook belangrijk om heel bewust met mijn leerstijl bezig te zijn. Ik leer goed door reflectief observeren, maar voor mijn onderzoek is het belangrijk om ook andere leerstijlen, zoals de doener en beslisser, in te zetten en uit te breiden.

In het volgende hoofdstuk zal ik mijn probleemstelling neer zetten. In dit hoofdstuk beschrijf ik wat ik wil onderzoeken. De verschillende vragen waar ik mee aan de slag ga, staan hierin beschreven. Ook geef ik aan hoe ik het onderzoek inhoud wil gaan geven.

Daarnaast leg ik uit waarom ik deze vraag wil onderzoeken en wat ik uit mijn onderzoek haal als dit onderzoek gelukt is.

Bij de verantwoording van de probleemstelling ga ik dieper op de vraag in waarom ik deze vraag wil onderzoeken. Ik haal hier literatuur bij die voor het onderzoek relevant is en die mij een eerste beeld hebben gegeven over autisme en de begeleiding van deze kinderen.

In hoofdstuk drie, de achtergronden en theoretisch kader, geef ik aan dat mijn onderzoek vooral gericht is op het verzamelen van gegevens. Ik beschrijf hier op welke twee kinderen mijn onderzoek gericht is.

Structuur is een belangrijk punt door heel mijn onderzoek heen. In dit hoofdstuk vertel ik wat ik al in de klas doe en wat ik kan veranderen. Dit wordt gekoppeld aan de literatuur.

Het volgende hoofdstuk vertelt wat ik in de klas gedaan heb om achter mijn antwoord van mijn onderzoeksvraag te komen. De KlassenKlimaatSchaal, het sociogram en de Pravoo gedragslijst nemen een grote rol in.

A.d.h.v. deze meetinstrumenten kom ik er achter waar ik mee aan de slag moet gaan en aan het einde helpen deze meetinstrumenten mij om mij te laten zien welke vooruitgang er is geboekt.

In hoofdstuk vijf beschrijf ik dan de conclusies die ik kan halen uit hoofdstuk 4. Het hoofdstuk geeft dus het antwoord op de onderzoeksvraag.

De conclusies zijn opgesplitst in conclusies voor de twee kinderen met ASS, voor mezelf en voor de groep. Centraal staat wat er belangrijk is voor mij en mijn collega's om mee te nemen binnen de school.

In het zesde hoofdstuk staat mijn reflectie op het gehele onderzoek. Hier staat in wat ik er van geleerd heb en in hoeverre het onderzoek mij geholpen heeft om verder te komen met mijn competenties.

Het verloop van het onderzoek wordt hier beschreven met daarin antwoorden op de vragen hoe ik het aangepakt heb.

In het laatste hoofdstuk staat een korte samenvatting van mijn onderzoek. Wanneer je een goede (eerste) indruk wil krijgen van het onderzoek is deze samenvatting fijn om te lezen.

Hoofdstuk 1: Probleemstelling

Onderzoeksvraag

Ik onderzoek wat de ideale leeromgeving van een kind met een autismespectrumstoornis (ASS) is in het speciaal basisonderwijs (SBO). De ideale leeromgeving is een omgeving waarbij het kind zich veilig voelt en optimaal leert. Dit doe ik omdat ik wil weten of ik mijn leerkrachtgedrag aan moet passen om deze ideale leeromgeving te creëren. Teneinde de twee kinderen die ik onderzoek zich prettiger voelen in de klas en ik mijzelf en mijn collega's kan laten zien wat bij deze kinderen gewerkt heeft, zodat ook andere kinderen baat hebben bij dit onderzoek.

Subvragen:

1. Ik wil weten wat er van mij als leerkracht wordt verwacht als het gaat om structuur aanbieden voor een kind met ASS.
2. Wat vertelt de KlassenKlimaatSchaal mij over mijn leerkrachtgedrag?
Waar kan ik op letten om de kinderen met autisme zich prettiger te laten voelen in de klas?

Hoe ziet dit er concreet uit?:

Voor dit onderzoek ga ik twee leerlingen uit mijn groep volgen.

Ik ga structuur aanbieden op verschillende punten, zoals de ruimte, de tijd en de activiteiten. Hierbij kijk ik wat ik nu al doe en wat er nog verbeterd kan worden.

Aan het begin van mijn onderzoek neem ik de KlassenKlimaatSchaal en het sociogram af om een beeld te krijgen van hoe de beginsituatie is. Dit werk ik in hoofdstuk 4 uit.

Aan het einde van mijn onderzoek neem ik nog een keer de KlassenKlimaatSchaal en het sociogram af en kan ik zien of deze twee kinderen zich prettiger voelen in de klas.

Door het toepassen van de klimaatschaal kan ik ook zien of het belangrijk is om mijn leerkrachtgedrag aan te passen, omdat dit hier duidelijk in naar voren komt.

Daarnaast gebruik ik de vragenlijst uit de Pravoo-update (Koning, 2001) om te zien waar ik als leerkracht op in kan steken bij deze twee kinderen.

Naast deze meetinstrumenten ga ik ook oplossingsgerichte gesprekken voeren met deze kinderen.

Als einddoel kan ik mijn collega's laten zien welke vormen van hulp voor mij en deze twee kinderen geholpen hebben. Dit doe ik middels mijn verslag, zodat ze er ook gebruik van kunnen maken.

In 2004 inventariseerde het Onderwijsblad meningen van leraren basisonderwijs over Weer samen naar school. Op de 'moeilijkheidsbarometer' scoorde autisme op een schaal van 1 tot en met 5 met 4,22 het hoogst. Lesgeven aan autisten vindt men zwaar. Moeilijker dan lesgeven aan kinderen met ADHD, gedragsproblemen en verstandelijke beperkingen.

(<http://www.straksvoordeklaas.nl/index.php/mijn%20vak/artikel/40>)

Er is ondertussen al een hoop bekend geworden over autisme, maar deze uitkomst zegt mij dat er genoeg leraren zijn die een antwoord willen hebben op een soortgelijke vraag als mijn onderzoeksvraag.

Tijdens mijn onderzoek wil ik een antwoord krijgen op de vraag hoe je om kan gaan met kinderen met een autismespectrum stoornis (ASS) binnen de klas. Dit is vooral gericht op mijn groep binnen een SBO school, omdat ik op deze school mijn onderzoek doe. Hierbij kijk ik naar twee kinderen in mijn klas die gediagnosticeerd zijn.

Het gaat hierbij om een jongen en een meisje van respectievelijk negen en acht jaar. Beiden hebben ze de diagnose PDD-NOS. In hoofdstuk 3 beschrijf ik de problematiek van deze kinderen.

Wanneer ik met succes aan deze onderzoeksvraag gewerkt heb zullen de twee kinderen die ik volg zich prettiger voelen op school. Ik heb dan een duidelijk beeld van de kinderen en wat ze prettig vinden. De kinderen liggen dan goed in de groep, worden gewaardeerd en gerespecteerd door de andere kinderen, de leerprestaties gaan omhoog en ze kunnen langer zelfstandig aan het werk zijn.

Via de KlassenKlimaatSchaal hoop ik het beeld over wat deze twee kinderen prettig vinden voor mezelf scherper te krijgen. Hierbij krijgen ze een vragenlijst voorgelegd waarbij ze vragen krijgen over de klas, de kinderen in de klas en vragen die betrekking hebben op de leerkracht. Op deze manier kan ik ook goed zien wat ik kan veranderen in mijn leerkrachtgedrag. Hier kan bijvoorbeeld uitkomen dat ik mijn band met het kind moet versterken, dat ik beter moet aangeven wanneer ze iets goed doen of dat er meer rust moet komen in de groep. Naast de KlassenKlimaatSchaal neem ik ook een sociogram af. Hier kan ik zien hoe deze twee kinderen in de groep liggen en of ze gewaardeerd en/of gerespecteerd worden. De vragenlijst uit de pravo-update (Koning, 2001) kan me laten zien waar ik als leerkracht op in kan steken bij deze twee kinderen. Bij deze lijst kijk je aan de hand van vijftig punten waar je bij het specifieke kind op in kan spelen.

Naast deze meetinstrumenten ga ik ook via oplossingsgerichte gespreksvoering in gesprek met deze kinderen

Er zijn al een aantal aanpassing in de groep gemaakt, om deze kinderen op een goede manier te begeleiden. Zo zorgen we er bijvoorbeeld voor dat er structuur geboden wordt. Vooral de kinderen met een ASS hebben deze structuur nodig door de fragmentarische waarneming van de kinderen.

Voorbeelden van structuur die we nu al geven zijn: dagritmekaarten, kleurenklok, tijd op digi-bord, vaste plaatsen in rij/tafels/kapstokken e.d. In hoofdstuk 3 zal ik dit nader toelichten.

Toch is mijn ideale beeld dat het ook mogelijk is om bepaalde situaties anders te laten verlopen dan anders, de structuur te veranderen. Dit kan bijvoorbeeld door dit goed met de kinderen te bespreken (waardoor er toch nog structuur is). Verder zorgen we in de klas dat er rust is. De kinderen vinden dit prettig en als het tijdens een les drukker is geweest geven ze aan dat ze dit niet fijn vinden. Dit kan bijvoorbeeld door heel consequent te reageren op kinderen die de rust verstoren en door de kinderen te belonen die de anderen helpen door rustig te blijven. Een ander hulpmiddel om de rust te pakken is om de kinderen even wat anders te laten doen. Wat vrij tekenen, waarbij de leerkracht voorleest bijvoorbeeld.

Er is veel literatuur over kinderen met een ASS. De structuur die de kinderen nodig hebben komt hier steeds in terug. Bijvoorbeeld in het boek: *Leerlingen met autisme in de klas* (Baltussen, Clijsen, Leenders, 2003, blz. 89) staat beschreven dat het voor kinderen met autisme belangrijk is dat er ondersteuning is bij het ontdekken van samenhang in hun omgeving. Het is belangrijk dat de klassensituatie overzichtelijk en voorspelbaar wordt gemaakt.

Daarom is structuur een belangrijk punt in dit meesterstuk.

Naast de literatuur probeer ik veel in de praktijk te onderzoeken. Door observaties en (oplossingsgerichte) gesprekken met de kinderen kan ik zien wat wel werkt en wat niet.

Het is belangrijk dat ik goed weet om te gaan met kinderen met ASS, omdat er veel kinderen bij op onze school zitten met een vorm van ASS. De kinderen met ASS die bij ons op school geplaatst worden hebben over het algemeen ook een lager IQ wat een extra moeilijkheid is. Hoe hoger het IQ en hoe beter de taalontwikkeling des te beter is het vooruitzicht (Baltussen, Clijsen, Leenders, 2003). We zullen er dus hard aan moeten werken om toch een goed vooruitzicht te creëren voor deze kinderen.

Ook voor mijn collega's is het belangrijk om te weten hoe je om kan gaan met deze kinderen. Bij de terugkoppeling naar mijn collega's moet ik wel rekening houden dat elk kind met ASS anders is, dus de kans bestaat dat de dingen die voor mij gewerkt hebben voor een ander niet werken.

Daarnaast is het belangrijk voor de leerkrachten binnen het SBO om zich te specialiseren, zodat het SBO een meerwaarde blijft hebben. Het leerlingenaantal loopt nu terug op onze school en misschien kunnen we de terugloop terugdringen door ons op verschillende gebieden te specialiseren.

Het is voor mijzelf en de school dus goed wanneer ik me meer verdiep in ASS.

Hoofdstuk 2: Verantwoording van de probleemstelling

Bij ons op school zitten veel kinderen met autisme of een vorm van autisme. Het is voor mij dus erg belangrijk veel kennis te hebben van deze stoornis en hoe je er mee om kan gaan. Er is geen behandeling die autisme kan genezen, maar je kan er wel voor zorgen dat je de verstoorde ontwikkeling bijstuurt. Het is goed om hier zo vroeg mogelijk mee te beginnen. Er is aangetoond, dat als je een kind met autisme tijdens de peuterkleutertijd minimaal twee jaar goed begeleidt, je de prognose kan verbeteren. Je kan er daardoor voor zorgen dat er geen verkeerde patronen aangeleerd worden. (Trix van Lieshout, 2002)

Daarna is het ook belangrijk om een educatieve, ontwikkelingsgerichte benadering centraal te laten staan. Je leert de kinderen steeds vaardigheden aan die de handicap kunnen compenseren waardoor ze zich in de wereld staande kunnen houden. Hierbij moet je niet teveel haast hebben, omdat dit averechts werkt. Het roept dan paniek en angst op.

Een vorm van een ontwikkelingsgerichte benadering is TEACCH. Tijdens de studiedag via Fontys (woensdagacademie) kwam deze benadering ook ter sprake.

Het is een specifiek op autisme spectrum stoornissen afgestemde methodiek. TEACCH staat voor "Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children" ofwel Behandeling en Onderwijs voor Autistische en daaraan gerelateerde Communicatie Gehandicapte Kinderen. Visualisering (dus zichtbaar maken) en voorspelbaarheid staan centraal in deze methode. De methodiek is opgebouwd in een zestal stappen. Een duidelijk voorbeeld wat binnen TEACCH past zijn de dagritmekaarten. Die zorgen er namelijk voor dat de dag visueel en voorspelbaar gemaakt worden. Een andere manier van werken via de TEACCH methode is om voor het zelfstandig werk verschillende mandjes te maken. Deze mandjes hebben verschillende kleuren en worden altijd op dezelfde volgorde afgewerkt. In het laatste maandje zit dan een belonende opdracht.

Wat je bij deze methode terugziet is de structuur die gegeven wordt aan de kinderen.

Tijdens mijn onderzoek wil ik niet de gehele methodiek opstarten, maar ik wil wel het werken met de mandjes in de klas uittesten om te zien of de twee kinderen uit mijn onderzoek hier baat bij hebben. Dit ga ik doen op dinsdag tijdens het zelfstandig werken. Tijdens het zelfstandig werken hebben de kinderen een map waar ze in werken. Ze mogen zelf kiezen wat ze gaan doen. Wanneer ik hier meer structuur in aanbreng (minder keuze vrijheid) hoop ik dat de kinderen sneller aan het werk gaan en zich beter kunnen concentreren.

Wat de grondleggers van TEACCH erg belangrijk vinden, is dat een kind met ASS geholpen kan worden binnen de reguliere klas en zodoende ook te maken krijgen met normale omstandigheden. Wij zijn wel een SBO school, maar gezien vanuit deze methode is het niet nodig dat de leerlingen nog doorverwezen worden naar een school waar bijvoorbeeld een

aparte klas is voor kinderen met autisme. Inclusief onderwijs is dus een duidelijk uitgangspunt. (zie artikel; Educational Approaches, Inclusion for Children with Autism: The TEACCH Position, bijlage 3, blz. 40)

Voor de onderwijspraktijk is het steeds belangrijk dat de school inspeelt op problemen die er in de volgende ontwikkelingsfase naar voren kunnen komen.

Op de locatie waar ik werk zit de onderbouw. Kinderen van vier t/m negen (tien) jaar. Juist omdat de kinderen hier nog jonger zijn, is het dus belangrijk om ze goed te begeleiden. Ze kunnen daardoor misschien een stuk verder komen, dan wanneer je het kind 'gewoon' mee laat draaien. Verder lopen de aanmeldingen binnen het SBO terug en door je als leerkracht te specialiseren kunnen we ervoor blijven zorgen dat het SBO zijn meerwaarde blijft behouden. Als ik me gespecialiseerd heb op het gebied van autisme is dit een meerwaarde voor de school. Op de laatste studiedag van onze school is dit ook naar voren gekomen. Als school zijn we op dit moment ook aan het kijken op welke manier we kunnen blijven bestaan. Naast de aanmeldingen die terug lopen, merken we op school ook een verzwaring van de problematiek van de kinderen. Eén van de leerlingen die ik ga volgen bij dit onderzoek is een jongen die vroeger naar het SO doorverwezen zou worden en hij heeft nu nog een tijdelijke beschikking. Dat betekent dat we er als school nog voor kunnen kiezen dat we aangeven dat zijn problematiek te zwaar is voor ons. Dat zou betekenen dat we hem door moeten verwijzen naar het REC-4 onderwijs. In mijn voorwoord heb ik al aangegeven dat we als school grenzen aan de zorg hebben gesteld en dat deze grenzen ervoor kunnen zorgen dat we een kind doorverwijzen. Toch willen we proberen om hem binnen het SBO te begeleiden.

In mijn onderzoeksvraag geef ik aan dat ik de ideale leeromgeving zou willen creëren, waarin het kind zich veilig voelt en optimaal leert. Dit is ook mijn visie: ieder kind heeft het recht om met plezier naar school te kunnen gaan.

Behalve vroeg beginnen met het kind vaardigheden aan te leren is het naar mijn mening dus vooral belangrijk dat het kind zich veilig voelt.

In het boek autisme op school (Delfos, 2008, blz. 14) staat dat leerkrachten die actief de orde bewaren vaak onrustige klassen hebben. Het zijn de klassen waar een kleine tijdbom onder ligt, die zomaar naar aanleiding van een incident kan ontploffen. Beter is als de leerkracht een natuurlijk gezag heeft en de kinderen rekening houden met elkaar en met de leerkracht.

Later in het boek (blz. 28) komen ze weer terug op het feit dat voor een kind met autisme een veilige situatie op school van groot belang is. De leerkracht die vooral actief bezig is met actief de orde te bewaren zorgt via de verkeerde weg voor 'rust' in de klas. Dit is geen 'veilige' rust.

Waar een kind met autisme dus erg bij gebaat is, is bij een goed pedagogisch klimaat waarin hij zich veilig voelt.

Ook op bladzijde drieënveertig staat weer dat het bij kinderen met autisme vooral angst is wat ervoor zorgt dat het functioneren in de klas moeilijk wordt gemaakt.

Al met al is het dus van cruciaal belang dat het kind zich veilig voelt op school en in de klas. Dit is dus niet alleen mijn visie, maar is ook terug te vinden in de theorie over hoe je omgaat met kinderen met ASS.

Binnen het positief pedagogisch klimaat is het belangrijk dat de dag steeds bestaat uit een vast rooster en dat er rust heerst. Dit komt in het boek: Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht (Mark Haddon, 2006) naar voren.

Vanuit het boek van Mark Haddon heb ik een hoop herkenbare signalen van autisme gelezen waar de jongen mee te maken krijgt.

Dit boek is geschreven door een jongen met autisme, waardoor er steeds uit het verhaal gehaald kan worden wat er in het hoofd van deze jongen omgaat.

Zo vertelt hij dat hij een vast patroon heeft per dag. Hij maakt een rooster en zegt ook dat hij van roosters houdt. Hij kan opmerkingen van mensen niet altijd plaatsen.

Hij houdt niet van lichamelijk contact. Hij gaat geluiden maken als er harde geluiden om hem heen zijn.

In het boek Autisme op school (Delfos, 2008) komen deze voorbeelden weer terug. Zo staat er op bladzijde negentien dat de ontwikkeling op het gebied van letterlijk/figuurlijk gestagneerd kan zijn, maar dat je dit wel uit kan leggen. Je biedt dan als leerkracht het ontbrekende denkkader aan. Dit zie je terug in het boek omdat de jongen een opmerking wel kan plaatsen als hij hem eerder uitgelegd heeft gekregen.

Dit is iets om mee te nemen in de onderwijspraktijk.

Al met al: als er voor het kind een veilig klimaat is, kan je veel met het kind bereiken.

Het veilige klimaat kan je bereiken door structuur en rust (rust in de aankleding van het lokaal en rust bij de andere kinderen in de groep)

Hoofdstuk 3: Achtergronden en theoretisch kader

Mijn onderzoek is vooral gericht op verzameling van gegevens. Het is dus een gevalsstudie. Ik ga verschillende manieren van structuur bieden uitproberen in de praktijk. Daarnaast kijk ik naar wat ik als leerkracht kan veranderen om kinderen met ASS verder te helpen.

Verderop in dit hoofdstuk werk ik dit uit.

De gegevens ga ik verzamelen binnen de groep waar ik maandag en dinsdag voor sta. Deze bestaat uit dertien leerlingen, vier meisjes en negen jongens. Deze twee dagen draai ik op dit moment alleen. Op de woensdag, donderdag en vrijdag staat mijn collega voor de groep. Zij heeft op de woensdag en vrijdag een SPW-stagiaire.

Van deze dertien leerlingen ga ik me vooral richten op twee leerlingen met ASS.

Leerling 1:

Een jongen, J., van 9,6 jaar. J is een jongen met, in vergelijking met leeftijdsgenoten, gemiddelde capaciteiten. Hij heeft een IQ van 90. De didactische achterstanden zijn gering. Hij heeft een achterstand bij de motorische ontwikkeling. J. heeft werkhoudingproblemen. Als werkhoudingproblemen worden genoemd: een geringe concentratie, impulsief, korte spanningsboog, laag werktempo, onrustig. Sociaal-emotioneel is J. jong. Op school vertoont J. naar buiten gerichte gedragsproblemen. Hij heeft problemen met gedragsregulatie in vrijere situaties. Hij kan moeilijk samenwerken. Bij spel heeft hij snel ruzie. Hij houdt zich nauwelijks aan gestelde regels. Hij kan zich moeilijk inleven in de ander. GGZ-WNB heeft in maart 2009 PDD-NOS problematiek vastgesteld bij J. Als sterke kanten zijn de volgende dingen te benoemen:

- hij is nieuwsgierig en leergierig
- hij heeft een goed geheugen
- J. is lief en vriendelijk
- hij is zorgzaam
- hij kan goed tekenen

Op dit moment krijgt hij een aparte sociale vaardigheidstraining bij ons op school met als doel: omgaan met zijn emoties, zich verplaatsen in een ander, herkennen van emoties bij anderen. Hij heeft de afgelopen periode ook aparte spelbegeleiding gekregen.

Ook in de klas is er een individueel handelingsplan (IHP) voor hem opgesteld, waarin staat beschreven dat we hem zoveel mogelijk met het normale programma mee willen laten draaien.

Leerling 2:

Een meisje, N., van 8,8 jaar. N is een meisje met, in vergelijking met leeftijdsgenoten, een algemene ontwikkelingsachterstand en een beperkte leerbaarheid en daardoor didactische problemen. Ze heeft een IQ van 87. Bij rekenen heeft ze een achterstand door problemen met automatiseren en getalbegrip. N. heeft een zwakke werkhouding. Als werkhoudingproblemen worden genoemd: snelle afleidbaarheid, korte spanningsboog, onvoldoende taakgerichtheid, soms een laag werktempo, onzeker en lage motivatie voor schools werk. N. heeft naar buiten gerichte gedragsproblemen. Ze heeft problemen in het contact met andere kinderen. Ze kan negatief en kattig zijn. Ze kan moeilijk met andere kinderen spelen.

N. heeft ook gedragsproblemen in de thuissituatie. Ze is oncontroleerbaar, opstandig en storend. Ze heeft problemen met gedragsregulering in vrijere situaties. In de zomervakantie heeft haar moeder een TIA gehad. Dit is voor haar erg moeilijk. Ze ziet goed in dat haar moeder voorlopig geen leuke dingen met haar kan doen. Haar vader heeft veel zorgtaken op zich genomen, maar omdat het voor vader wat te veel werd, gaat N. nu op de maandag, dinsdag en woensdag naar de naschoolse opvang. Hier wordt ze ook goed begeleid. Vader heeft aangegeven dat hij en zijn vrouw gaan scheiden. Vader blijft nog thuis wonen totdat het beter met moeder gaat, maar daarna gaan vader en moeder apart wonen. N. is hier ook van op de hoogte.

GGZ heeft de diagnose PDD-NOS gesteld (30-10-'08). Als sterke kanten zijn de volgende dingen te benoemen:

- ze kan gezellig kletsen
- ze kan een leider zijn
- ze kan goed knutselen

Op dit moment is ze net gestopt met de aparte sociale vaardigheidstraining bij ons op school. Deze training had als doel: Inleven in een ander, eigen grenzen ('zonder geweld) leren aangeven en grenzen van anderen accepteren. Leren 'remmen van eigen gedrag, eerst denken dan doen. Ze is hierin wel vooruit gegaan, maar het blijven aandachtspunten. Ze is mede door de SOVA training vrolijker geworden.

Waarom is het voor kinderen met ASS erg belangrijk dat er structuur aangebracht wordt?

Zoals ik al eerder heb aangehaald, is het voor kinderen met autisme erg moeilijk om samenhang in hun omgeving te ontdekken. Hun waarneming is fragmentarisch. Ze zijn meer gericht op de details van wat zij horen of zien dan op het geheel. Omdat ze meer gericht zijn

op de details is het lastig om deze 'losse fragmenten' een betekenis te geven. Het is voor deze kinderen moeilijk om een onderscheid te maken tussen hoofd- en bijzaken.

Kinderen met autisme hebben duidelijkheid, overzicht en voorspelbaarheid nodig, omdat ze leven in een chaotische, onsamenhangende en onvoorspelbare wereld.

Dit zorgt voor een weerstand tegen verandering, omdat deze veranderingen en onbekende situaties beangstigend kunnen zijn.

Doordat deze kinderen moeilijk samenhang of coherentie aan kunnen brengen in hun omgeving heeft dit gevolgen voor de interactie, communicatie en het leerproces van de kinderen.

Om een veilige en voorspelbare leeromgeving te creëren kan je gebruik maken van structuur, kinderen met een autistisch verwante gedragsstoornis hebben hier baat bij. Structuur kan je op verschillende manieren bieden, bijvoorbeeld door een overzicht te maken van de activiteiten op een dag, een vaste werkplek te creëren in de klas en duidelijke werk- en omgangsregels.

Het is belangrijk dat de klassensituatie duidelijkheid, overzicht en voorspelbaarheid biedt.

Een kind zal zich dan rustiger en veiliger voelen en meer profiteren van het onderwijs.

De belangrijkste vormen van structuur aanbieden heb ik hieronder uitgewerkt.

Voor de uitwerking heb ik gebruik gemaakt van het boek leerlingen met autisme in de klas (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003). Hierbij beschrijf ik wat ik al doe en wat ik mee ga nemen in mijn onderzoek. In hoofdstuk vijf komen deze dan terug.

In andere boeken ben ik nog andere vormen van structuur aanbieden tegengekomen. Ik beperk me tot de onderstaande drie, omdat deze overal terugkomen. Daarnaast kan je de andere vormen van structuur vaak wel inpassen bij één van deze drie.

Zo kwam ik in het boek: Leerlingen met een specifieke hulpvraag (Nauta & Giesing, 2007) een andere vorm van structuur tegen: structuur in de persoon. Hiermee wordt bedoeld dat je als persoon consistent en consequent bent in het uitvoeren van afspraken. Deze laat ik als aparte vorm van structuur achterwege, omdat je deze bij alle drie weer in kan passen.

Bijvoorbeeld: In je klaslokaal (ruimte) maak je afspraken over vaste plekken in de klas. Deze plekken hanteer je consistent.

Structuur in de ruimte

In onze groep doen we al veel om structuur in de ruimte aan te bieden. De kinderen hebben een vaste plek in de rij, vaste plekken op de kapstok en vaste plekken in de klas. Ook wanneer er gewisseld wordt tijdens niveaugroepen, hebben die kinderen weer vaste plekken. Er is een extra tafel waar kinderen mogen zitten als ze even rust nodig hebben.

Alle materialen die we gebruiken voor de lessen liggen op vaste plekken, zodat de kinderen altijd weten waar ze deze moeten pakken.

In het lokaal hebben we wel werkjes van kinderen en posters e.d. opgehangen, maar hierbij houden we rekening met de kinderen met ASS, zodat het niet te veel prikkels worden.

Werkjes worden bij elkaar gehangen en niet aan de kant van het bord.

De tafels van de kinderen proberen we zo veel mogelijk leeg te houden of alleen met de materialen die nodig zijn.

Buiten de klas zie je ook de structuur terug. Zo blijven de gymshoenen op school en staan in een kastje. Hier staan de schoenen weer op nummer en in de kleedkamer hebben de kinderen ook vaste plekken gekregen. Een plattegrond of looproute is er niet, maar de school is niet groot. Als ik bekijk wat de literatuur zegt en wat ik al doe in de klas, is er weinig wat veranderd hoeft te worden op het gebied van structuur in de ruimte. Wat we nog missen zijn naamkaartjes bij de verschillende spullen die opgeborgen liggen. De leesboeken staan wel op categorie en de verschillende laatjes hebben een naam gekregen, maar de plank met werkboeken en schriften is niet gelabeld. Dit bespreek ik met de kinderen om te zien of ze dit wel als prettig ervaren.

Structuur in de tijd

Er hangt in de klas een bord met dagritmekaarten waar we ook op laten zien als er kinderen uit de groep gehaald worden voor bijv. extra SOVA lessen. De ochtend is elke dag vrijwel hetzelfde. Alleen op de woensdag is deze anders, omdat deze ochtend een half uur langer duurt. De middagen zijn steeds verschillend, maar wel per dag hetzelfde, dus de vakken die we op maandag doen, doen we die weken erop ook op maandag. De kinderen hebben geen dagritmekaarten voor zichzelf. Als er iets verandert op een dag, geven we dit 's morgens meteen aan, zodat de kinderen hier rekening mee kunnen houden.

In de ochtend gaat na elke les een bel. Dit is voor de kinderen een handig hulpmiddel om structuur aan te brengen in de tijd.

Als deze structuur verandert, merk ik dit aan het gedrag van J. en N.

Een voorbeeld daarvan is het bezoek van de fotograaf in maart. Aan het begin van de dag heb ik verteld in de klas dat de fotograaf kwam voor de schoolfoto en ik heb dit visueel gemaakt bij de dagritmekaarten. J. komt op deze dag later en had dit dus niet meegekregen. Toen hij er net was, moesten wij met de groep op de foto, maar J. blijft op dat moment zitten. Na een uitleg komt hij dan vervolgens wel mee, maar de rest van de dag merk je dat hij duidelijker aanwezig is in de klas. Hij is er onrustig van geworden.

We gebruiken wel eens de klok op het digibord om aan te geven wanneer een bepaalde opdracht klaar moet zijn. Dit doen we erg weinig en hier zouden we dus vaker gebruik van

kunnen maken, zodat er nog meer structuur komt in de tijd. Naar mijn idee is dit een handig hulpmiddel voor de kinderen. Van mij als leerkracht wordt dan gevraagd dat ik dit van tevoren klaar heb staan en dat ik tijd vrij houd om te evalueren.

Vanuit de structuur in de tijd ga ik daarom onderzoeken hoe ik nog beter structuur in de tijd aan kan brengen. Dit doe ik door gebruik te maken van het digibord en de daarop staande time timer en kleurenklok. Bij de rekenlessen op maandag ga ik gebruik maken van de time timer en tijdens de rekenles op dinsdag maak ik dan gebruik van de kleurenklok. Dit doe ik drie weken achter elkaar om te zien wat het beste werkt bij de kinderen. Dit evalueer ik ook met de kinderen, zodat ik ook hun persoonlijke mening kan horen.

Structuur in de activiteiten

Voor een kind met autisme is het belangrijk dat hij weet wanneer en hoe hij met een opdracht moet beginnen, wat af moet zijn, wanneer het af moet zijn en wat hij moet doen als hij klaar is. Bij de verschillende lessen proberen we steeds zo concreet mogelijk uit te leggen wat er verwacht wordt van de kinderen. Zijn de kinderen klaar en weten ze niet precies wat ze kunnen doen, hebben ze altijd een klaarboekje in de la, waar ze aan mogen werken. Dit is nu nog erg vrijblijvend en ik merk bij de twee kinderen van dit onderzoek dat ze het soms lastig vinden om te weten wat ze moeten doen als ze ergens mee klaar zijn. Hier kan ik dus nog vooruitgang mee boeken. Om dit te realiseren ga ik het idee van TEACCH gebruiken. Ik ga dit in eerste instantie uitproberen tijdens het zelfstandig werk op dinsdagmiddag. Nu werken ze in hun map met werkjes waaruit ze mogen kiezen. Zeker voor J. is dit kiezen erg lastig, hij raakt dan het overzicht kwijt en is vaak met andere dingen bezig. I.p.v. de verschillende kleuren mandjes ga ik gebruik maken van de verschillende kleuren tabbladen die al in de map zitten. Hierdoor verminder ik de keus in wat ze gaan doen en kan ik ook een beloningsopdracht toevoegen.

Daarnaast ga ik de beertjes van Meichenbaum weer structureel inzetten. Voordat de kinderen zelfstandig aan het werk gaan, bespreek ik de verschillende stappen. Om dit visueel te maken, zet ik deze stappen met de plaatjes van de beertjes op het digibord. Ik ga de stappen die gemaakt moeten worden opschrijven. De stappen volgens de beertjes vind je terug als bijlage (bijlage 4, blz. 43).

Wanneer je de map inzielt van de beertjes van Meichenbaum staat er vermeld dat het gebruik van de beertje zo is opgesteld dat je eerst stap voor stap de beertjes introduceert. De meeste kinderen in de groep kennen deze beertjes al en hebben dus de lessen die vooraf gaan aan het gebruik van de beertje gehad. Ik zal de stappen wel weer kort moeten herhalen.

Hoofdstuk 4: Methode

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag heb ik de KlassenKlimaatschaal en het sociogram afgenomen in de groep. De groep bestaat uit dertien kinderen waarvan vier meisjes.

Daarnaast gebruik ik de vragenlijst uit de Pravoo-update (Koning, 2001) om te zien waar ik als leerkracht op in kan steken bij deze twee kinderen.

De uitslagen van de KlassenKlimaatSchaal en de Pravoo gedragslijst zitten toegevoegd als bijlage (bijlage 5 + 6, blz. 45 e.v.). Vanwege de privacy van de kinderen is het sociogram niet toegevoegd. Hieronder beschrijf ik de opvallende punten uit deze onderzoeken en de punten waar ik als leerkracht mee aan de slag ga.

KlassenKlimaatSchaal

De KlassenKlimaatSchaal heb ik afgenomen om te kijken hoe de kinderen het klimaat ervaren. Ik heb deze met heel de klas afgenomen, omdat je anders geen goed beeld krijgt, maar ik heb ook de vragenlijsten van de twee kinderen apart eruit gelicht.

Bij deze vragenlijsten worden er stellingen voorgelegd over de klas en over een specifieke leraar. Ze kunnen die stellingen beoordelen met (bijna) nooit, soms, regelmatig en vaak.

De eerste keer heb ik hem in december afgenomen. Op dat moment is er al een tijdje onrust in de groep. Er loopt dan een PABO-3 stagiaire die een hoop lessen geeft, maar het vaak moeilijk vindt om consequent te blijven. Dit heeft zijn uitwerking op de rust in de groep en zorgt ervoor dat ik zelf het idee heb vooral de 'boeman' te moeten zijn.

Uit de KlassenKlimaatSchaal kan ik halen dat we met heel de klas vooral moeten gaan werken aan de sfeer in de groep. Daarnaast is de orde in de klas een aandachtspunt.

Ik had zelf gedacht dat de sfeer in de groep beter was, omdat de kinderen vaak positief over elkaar praten. Het probleem op het gebied van orde in de klas had ik wel verwacht. Gelukkig zie ik dat er ook kinderen zijn die hierop positief scoren.

Voor mij betekent de uitslag dat ik een iets andere weg in moet slaan dan waar ik nu mee bezig was. Ik ben vooral bezig met consequent regels hanteren, zodat de kinderen weten wat wel en wat niet mag. Spelletjes en andere ontspannende activiteiten doe ik vooral als beloning, maar deze kan ik nog meer inzetten ook binnen de lessen.

N.a.v. de KlassenKlimaatSchaal heb ik een klassikaal handelingsplan gemaakt. Hierin beschrijf ik dat ik ga werken aan een beloningssysteem en dat we de afspraken van straffen en belonen rondom gedrag visueel duidelijk maken. Het visueel maken van deze afspraken doe ik via een stappenplan. Ook voor mij is het stappenplan een goed hulpmiddel om consequent te handelen naar de kinderen toe.

Daarnaast staat in het handelingsplan dat we met sfeerversterkers aan de slag gaan. Dit betekent dat ik tijd vrij maak op de dag om ontspannende activiteiten te doen. Het stappenplan, het bijbehorende beloningsblad en het handelingsplan zitten als bijlage (bijlagen 1 + 2, blz. 36 e.v.) toegevoegd.

Bij het algemeen gedeelte over de klas zie je dat N. wat tegenstrijdige antwoorden geeft. Zo zegt ze dat ze de klas nooit leuk vindt, maar op de vraag 'ik voel dat ik bij deze groep hoor' geeft ze vaak aan. Toch is het algemene beeld wat aan de negatieve kant. Zo denkt ze soms dat haar klasgenoten haar wel aardig vinden of dat ze zich op haar gemak voelt.

Bij het gedeelte over de leraar geeft ze aan dat ze het te onrustig vindt, maar ze geeft ook aan dat ze met problemen terecht kan en dat de leraar voldoende tijd aan de leerlingen besteedt. Ik kan hieruit halen dat de leraar en leerling een band hebben. Dit is een goed uitgangspunt. Waar ik als leerkracht aan kan werken is dat ik voor meer rust zorg, dit kan ik bereiken door de dingen die hiervoor beschreven zijn.

Over de klas heeft J. een redelijk positief beeld. Hij geeft het antwoord regelmatig op de vragen 'ik voel me in deze groep op mijn gemak' en 'ik voel dat ik bij deze groep hoor'. Toch geeft hij op de stelling 'ik vind mijn klas leuk' het antwoord soms. Ook bij hem zou er nog een grote vooruitgang geboekt kunnen worden in de manier waarop hij tegen de klas aan kijkt. Wat ook opvallend is, juist omdat hij PDD-NOS heeft, dat hij als antwoord op de stelling 'ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht' vaak zegt. Hij vindt dit dus een fijne manier van werken. Dit is iets wat ik zou kunnen gebruiken bij het creëren van een goede leeromgeving voor hem. Lessen waarbij er samengewerkt mag worden.

Bij het specifieke gedeelte over de leraar geeft hij aan dat hij vaak bij de leraar met zijn problemen terecht kan en dat deze duidelijk laat merken als je iets goed hebt gedaan, maar hij vindt dat er te veel lawaai wordt gemaakt tijdens de lessen en dat hij de leraar soms aardig vindt. Er is wel een band, maar deze band is nog niet zo heel sterk. Bij hem zal ik me dus nog meer moeten richten op het versterken van de band.

Wat is het resultaat van het handelingsplan m.b.t. de KlassenKlimaatSchaal:

Door het stappenplan kan ik erg consequent reageren naar de kinderen. De kinderen die goed hun best doen zien dit terug, omdat ze na de gymles op dinsdag vrij mogen spelen. Ze kunnen op maandag en dinsdag smileys verdienen en de kinderen die er vier van de zes verdiend hebben, mogen meespelen. De kinderen die er te weinig verdiend hebben moeten dan buiten de klas ander werk doen. Later heb ik hier vijf van de zes smileys van gemaakt. Je merkt dat de kinderen zich positiever gedragen en dat er steeds meer smileys verdiend

worden. Voor N. en J. heeft dit ook gewerkt. Ze hebben alle keren mee kunnen doen met de activiteit op dinsdagmiddag, maar soms misten ze wel één of twee smileys.

Aan het einde van het onderzoek heb ik de KlassenKlimaatSchaal nogmaals afgenomen. In het algemeen zie je hier een goede vooruitgang op de verschillende gebieden. De sfeer in de groep scoort nu hoger en op het gebied van orde in de klas, is ook een duidelijke verbetering te zien.

Bij de vragenlijst van N. zijn sommige vragen positiever ingevuld en andere juist negatiever. Hierdoor is er geen positieve vooruitgang te zien. Voor het invullen is ze even uit de klas geweest, omdat ze al uit de niveaugroep rekenen was gezet en daarna in de klas niet rustig kon worden. Het kan goed dat dit voorval mee heeft gespeeld. Daarnaast heeft ze door haar thuissituatie een negatieve kijk op de wereld.

Uit de vragenlijst van J. is duidelijk te zien dat de band met mij als leerkracht beter is geworden. Bij de eerste afname vult hij nog het antwoord 'soms' in op de vraag: Ik vind deze leraar aardig. Bij de tweede afname vult hij hier 'vaak' in. Naast deze vraag, zijn de andere vragen over de leerkracht positiever ingevuld of hetzelfde gebleven.

Ook het algemeen gedeelte over de klas is bij J. over het algemeen positiever ingevuld, hoewel dit verschil minder duidelijk is.

Sociogram

Het sociogram heb ik afgenomen om te kijken hoe de kinderen in de groep liggen. Kiezen ze kinderen die andersom ook positief voor hun kiezen? Hierbij kan ik ook zien of ik mijn leerkrachtgedrag moet aanpassen om de sociale rangorde te veranderen.

Het sociogram nemen wij elk jaar in elke klas af. Wat ik een nadeel vind van dit meetinstrument is dat er weinig leerlingen in de klas zitten, van de dertien kinderen moeten ze er drie positief en drie negatief kiezen. Dit zorgt ervoor dat een kind al gauw meerdere stemmen krijgt.

Uit het sociogram komt naar voren dat J. twee keer positief gekozen wordt en vier keer negatief als het gaat om spelen. Voor spelen en werken is dit hetzelfde. Van de twee kinderen die hij negatief kiest, kiezen deze twee kinderen hem ook negatief. Wat dat betreft heeft hij dus een goed inzicht in de omgang met deze jongens. Bij hem in het lijstje zitten ook twee tegenstrijdige punten. Hij kiest positief voor B. terwijl deze negatief voor J. kiest. Als laatste is er nog een kind dat positief voor J. kiest, maar waar J. dan negatief voor kiest. Er zijn bij hem geen gevallen bij de categorie spelen die laten zien dat de kinderen positief voor

elkaar kiezen, bij werken is dit wel één keer het geval. J. kiest hier positief voor D. en andersom. Doordat ik als leerkracht dit weet kan ik bij het indelen van groepjes tijdens samenwerkactiviteiten rekening houden met dit gegeven.

J. heeft ook een goede vriend in een andere klas, deze komt nu niet terug in het sociogram, terwijl ze tijdens het buitenspelen wel veel samen doen.

Voor N. geldt dat ze voor spelen drie keer positief wordt gekozen en één keer negatief. Om mee samen te werken is dit ook drie keer positief, maar dan ook drie keer negatief. Bij werken en spelen kiest zij D. positief en D. kiest positief voor N. Ze kiest L. negatief, terwijl L. haar positief kiest, zowel bij spelen als werken. Om mee samen te werken is er één leerling die negatief gekozen wordt, die haar ook negatief kiest.

Wat is het resultaat van het handelingsplan m.b.t. het sociogram:

Uit het sociogram kan ik halen dat J. en N. beide niet zeer positief, maar ook niet zeer negatief opvallen. We doen in de klas regelmatig activiteiten met samenwerkend leren. Bij deze activiteiten ben ik me steeds bewust geweest van het sociogram. Hierbij heb ik ook een aantal keer J. samen laten werken met een leerling waar hij positief voor gekozen heeft en die hem op zijn beurt negatief gekozen heeft. Dit met als doel de ander ook de positieve kant te laten zien. Ook bij N. heb ik hier rekening mee gehouden om zo te proberen de verhoudingen positiever te maken.

Uit de afname van het tweede sociogram blijkt dat er in heel de klas minder tegenstrijdige gevallen te zien zijn. Hiermee bedoel ik de gevallen waarbij een leerling de ander positief kiest, terwijl de ander hem of haar juist negatief kiest.

Bij J. is te zien dat hij één keer meer positief en één keer meer negatief wordt gekozen. De leerling die hij tijdens de eerste vragenlijst positief had gekozen, heeft hem nu bij de tweede vragenlijst ook als positief gekozen. Dit is opmerkelijk, omdat deze leerling J. de eerste keer als negatief had aangemerkt.

Bij N. is te zien dat ze minder goed in de groep is komen te liggen. Bij het spelen is dit niet echt opvallend, maar bij de lijst over werken wel. Uit de KlassenKlimaatSchaal komt naar voren dat ze niet graag samenwerkt. In de klas laat ze dit regelmatig duidelijk merken en dit zie je nu terug in het sociogram. N. zit niet lekker in haar vel, omdat haar thuissituatie nog steeds niet stabiel is. Moeder heeft in de periode van het onderzoek opnieuw in het ziekenhuis gelegen. N. kan de gehele periode weinig van andere kinderen hebben, waardoor

ze onvoorspelbaar voor de anderen wordt. De anderen geven in de groep aan het wel te begrijpen, maar je ziet in het sociogram terug dat ze het lastig vinden om mee om te gaan.

Vragenlijst van Pravoo

De vragenlijst uit de Pravoo-update (Koning, 2001) geeft mij een duidelijk beeld waarop ik bij deze twee kinderen kan inspelen. De lijst is bedoeld om als leidraad te kunnen werken voor het maken van een IHP.

Op de vragenlijst staan vijftig aandachtspunten voor kinderen met PDD-NOS. Op grond van de kenmerken van het kind en de verschijningsvormen kan ik deze lijst als checklist gebruiken om te zien wat ik nog kan doen om de twee kinderen uit mijn onderzoek te begeleiden. Ik kan daarbij kiezen uit de A van adaptie; ik wil dan aansluiten bij de kenmerken van het kind, of de R van remediëring; wat inhoudt dat ik veranderingen bij het kind nastreef. De vragenlijst is ingevuld met alle informatie in mijn achterhoofd die ik tot nu toe heb. Als extra aandachtspunten voor J. komen dan de volgende dingen naar voren waar ik me als leerkracht op kan richten (ik beperk me hierbij op de punten van adaptie, de punten waarbij ik mijn leerkrachtgedrag moet aanpassen):

- structuren
dit vertelt mij dat het goed is om de beertjes van Meichenbaum in te zetten en het stappenplan n.a.v. de KlassenKlimaatSchaal zal ook goed kunnen werken.
- minimaliseren van ongewenst gedrag
dit vertelt mij dat ik niet op moet geven bij weerstand van het kind. J. probeert nog wel eens weerstand te bieden, omdat hij dan iets anders bedacht heeft wat hij wil doen. Hierin moet ik heel duidelijk zijn. Er moeten steeds afspraken gemaakt worden over wanneer hij dit wel mag en wanneer niet. Dit kan in een oplossingsgericht gesprek naar voren komen.
- eenduidigheid en concretiseren
Bij J. is het belangrijk dat steeds het gewenste gedrag concreet genoemd wordt. Voor hem is het goed om drie basisregels te hebben en een duidelijke stopregel.
- duidelijkheid
Ik kan hem gewenst gedrag aanleren door voor te doen en visueel maken. Dit punt komt terug in het IHP gericht op spelbegeleiding, maar ook bij het stappenplan n.a.v. de KlassenKlimaatSchaal.
- rigiditeitverminderend
J. kan erg op iets gefixeerd zijn. Voor mij is het dan goed op dit voor hem te reguleren, duidelijke afspraken maken zoals staat beschreven bij minimaliseren van

ongewenst gedrag. Het is goed om er soms even op in te gaan, maar hierbij dan ook die duidelijke afspraken te maken.

- uitleggen en voorbereiden

Vorbereiden op onverwachte gebeurtenissen en gebeurtenissen die gewoon zijn uitleggen

- specifieke begeleiding

Hier valt de spelbegeleiding onder en de SOVA training onder. Dit neem ik verder niet mee in mijn onderzoek, omdat ik hier maar weinig bij betrokken ben.

Als extra aandachtspunten voor N. komen dan de volgende dingen naar voren waar ik me als leerkracht op kan richten (ik beperk me hierbij op de punten van adaptie, de punten waarbij ik mijn leerkrachtgedrag moet aanpassen):

- structureren

dit vertelt mij dat het goed is om de beertjes van Meichenbaum in te zetten en het stappenplan n.a.v. de KlassenKlimaatSchaal zal ook goed werken.

- eenduidigheid en concretiseren

Bij N. is het belangrijk dat steeds het gewenste gedrag concreet genoemd wordt. Voor haar is het goed om een duidelijke stopregel te hebben

- voorbereiden

Vorbereiden op onverwachte gebeurtenissen

- specifieke problemen

Bij N. is het belangrijk om haar bij rekenproblemen te begeleiden. Hier loopt ze nu regelmatig op vast wat angsten bij haar oproept. Dit zie je terug in haar gedrag.

Ook tijdens wereldoriëntatie moet ik er goed op letten dat het geen angsten oproept zo nodig moeten dingen uitgelegd worden. Denk aan geschiedenisonderwerpen die voor haar zonder uitleg als realiteit gezien worden. Als we het hebben over dinosaurussen heeft zij het nodig dat er bij verteld wordt dat deze dieren nu niet meer leven.

Ook bij het uitzoeken van een voorleesboek moet ik rekening houden met deze angsten.

Wat is het resultaat van de verschillende manieren van structuur aanbrengen:

Kleurenklok/time timer:

Op de maandag en dinsdag ben ik deze afwisselend in gaan zetten om te zien wat goed bij de kinderen werkt. De eerste keren zijn de kinderen veel bezig met kijken naar de tijd en reageren erg op de geluiden die te horen zijn als het tijd is. Na een aantal keer de

verschillende klokken gebruikt te hebben, wordt dit zichtbaar minder. Ook de kinderen vinden het fijn. De time timer wordt hierbij als meest fijn ervaren. J. geeft bijvoorbeeld aan dat hij het fijn vindt als hij de tijd kan zien teruglopen. N. en J. hebben beiden een sterke voorkeur voor de time timer.

Zelfstandig werk:

De kinderen gaan sinds het structuur aanbrengen in het werk voor zelfstandig werken sneller en rustiger aan de slag. Ze zeggen het prettig te vinden en hierbij verwoorden ze dat ze nu beter weten wat ze moeten gaan doen. De time timer ben ik tijdens het zelfstandig werk ook gaan gebruiken, omdat de kinderen, zoals hierboven staat beschreven, dit een fijn hulpmiddel vinden. Op deze manier kan ik behalve in de activiteit ook in de tijd structuur bieden. Dit geeft nog meer rust en zo weten ze precies wanneer ze alleen aan de slag moeten zijn.

Beertjes van Meichenbaum:

De beertjes zijn een goede toevoeging op de time timer en de indeling van de mappen voor zelfstandig werk. Door de beertjes te gebruiken hebben de kinderen mijn hulp minder nodig en is er nog meer rust in de groep tijdens het zelfstandig werken. Ik gebruik ze nu ook tijdens andere vakken waarbij de kinderen zelf aan het werk moeten gaan. Bijvoorbeeld bij rekenen en schrijven. Het digibord is daar een handig hulpmiddel bij, omdat ik de verschillende stappen van de beertje op het bord kan laten zien.

Gesprek met J. over aparte werkplek:

Als school willen we proberen alle kinderen zo veel mogelijk mee te laten draaien in het reguliere programma. Bij J. is het aan het begin van het onderzoek nodig dat hij tijdens het werken aan een aparte tafel zit. Hier heeft hij geen last van prikkels en kan hij zich beter op zijn werk concentreren. Tijdens de leerling-bespreking komt naar voren dat het goed zou zijn om J. meer binnen 'de groep' te houden. Daarmee wordt bedoeld dat hij niet meerdere malen per dag aan een aparte tafel hoeft te zitten. Via een oplossingsgericht gesprek heb ik dit met hem besproken. Hij vertelt dat hij het fijn vindt om rustig te zitten, maar dat hij niet zo graag apart wil zitten. Hierop heb ik verteld dat ik het graag zou zien dat hij de tafel minder zou gaan gebruiken. We hebben toen een lijstje gemaakt met wanneer hij er wel gebruik van kan maken en wanneer niet. Dit lijstje heeft hij zelf gemaakt: tijdens zelfstandig werk, schrijven, bij het maken van rekensommen. Wel vertelt hij dat het niet nodig is als het rustig is in de klas. Na dit gesprek maakt hij direct minder gebruik van de aparte werkplek en na drie weken heeft hij hem helemaal niet meer nodig.

Hoofdstuk 5: Conclusies

Mijn onderzoek is erop gericht om een antwoord te krijgen op de vraag hoe je om kan gaan met kinderen met een autismespectrum stoornis (ASS) binnen de klas. De verschillende meetinstrumenten, gesprekken en aanbieden van structuren hebben me hier erg bij geholpen.

Het onderzoek is vooral gericht op mijn groep binnen een SBO school, dus de conclusies hebben vooral betrekking op mezelf, de twee kinderen met een ASS en mijn groep. Deze conclusies heb ik hieronder uitgesplitst. Dit neemt niet weg dat een ander er ook wat aan kan hebben. Er staan verschillende methoden in die ik in de praktijk heb uitgetest die voor een collega ook nuttig kunnen zijn om uit te proberen. Een heel concreet voorbeeld is dat we binnen de school geen eenduidige afspraak hebben over hoe je structuur aanbiedt in de tijd. Bij het werken met de kleurenklok en de time timer komt erg duidelijk naar voren dat de twee kinderen uit mijn onderzoek een duidelijke voorkeur hebben voor de time timer. Behalve deze twee kinderen geven de meeste kinderen uit mijn klas ook aan dat ze de time timer prettiger vinden. Als school kan je dit als aanknopingspunt gebruiken om een eenduidige afspraak te maken m.b.t. het structureren binnen de tijd.

Algemene conclusie

Uit mijn onderzoek is gebleken dat de kinderen uit mijn groep met een ASS het fijn vinden wanneer er rust en structuur is. Dit komt uit gesprekken en de meetinstrumenten.

In de literatuur die ik gebruikt heb voor dit meesterstuk is dit terug te vinden.

Met deze wetenschap moet ik rekening houden in de dagelijkse praktijk.

Conclusies voor mezelf

Door het werken aan dit onderzoek ben ik me meer bewust bezig gaan houden met andere vormen van structuur aan bieden. Zoals staat in het voorbeeld hierboven, ben ik gaan kijken op welke manier ik het beste meer structuur in de tijd kan aanbrengen. Hier komt uit dat de time timer het beste werkt. Dit heeft ervoor gezorgd dat ik deze meer in ben gaan zetten en dat ik ook bij andere vakken meer structuur in de tijd aanbied.

Ook het structureel inzetten van de beertjes van Meichenbaum is zo'n voorbeeld. Tijdens het zelfstandig werken ben ik hiermee gestart, maar ik gebruik ze nu bijvoorbeeld ook tijdens de rekenlessen en taallessen. Ik ben tot de conclusie gekomen dat het structureel inzetten van deze beertjes elk kind in de klas kan helpen.

Naast de belangrijkheid van het aanbieden van structuren zijn er natuurlijk nog veel meer conclusie voor mezelf uit het onderzoek te halen:

- Het afnemen van de gedragsvragenlijst van Pravoo heeft me weer nieuwe inzichten gegeven. Hier komen ook weer de verschillende manieren van structuur aanbrengen terug. Deze lijst geeft dus goed weer waar ik meer van moet doen in de praktijk. Ik wil deze vragenlijst vaker gebruiken, omdat het een goed beeld geeft over wat ik als leerkracht kan doen. Het kan een goed hulpmiddel zijn bij het maken van een handelingsplan.
- N.a.v. de KlassenKlimaatSchaal ben ik een stappenplan gaan maken over straffen en belonen. Dit stappenplan is visueel gemaakt, hangt in de klas en zit in het klein bij ieder kind op de tafel. Het visueel maken van de stappen zorgt ervoor dat ik de kinderen er goed op kan wijzen. Ik kan laten zien bij welke stap ik ben. Ze weten daardoor wat er van ze verwacht wordt, zodat ze makkelijker de beloning kunnen verdienen. Voor mezelf was dit stappenplan een goed hulpmiddel om consequent te blijven. Behalve dat dit voor de kinderen een goed hulpmiddel is, is de conclusie dat het voor mezelf ook een goed hulpmiddel is.
Mijn conclusie over de KlassenKlimaatSchaal is dat het een goed hulpmiddel is om inzicht te krijgen met daarbij duidelijke werkvormen om het klimaat positief te veranderen. Ik wil dit meetinstrument graag introduceren bij de rest van het team.
- Het onderzoek heeft me geholpen om mijn leerstijl aan te passen van denker/dromer naar een doener/beslisser. Met alleen denken en dromen kom je er niet!

Conclusies bij leerling N.

Van de twee leerlingen heeft N. tijdens het gehele onderzoek geen stabiele thuissituatie. Het blijft rommelen. Dit heeft zijn uitwerking op het gedrag van N. en het is daarom minder makkelijk om een vooruitgang met haar te boeken. Toch merk ik aan haar, en dit vertelt ze ook in de klas, dat ze de nieuwe vormen van structuur prettig vindt werken. Denk hierbij aan de time timer en de werkvorm bij zelfstandig werken. Haar eigen emoties zitten haar hier bij in de weg.

De rest van het schooljaar houd ik daarom deze structuren vast. Voor het volgend schooljaar kan ik de aangeboden structuren, waarvan ze aangeeft ze fijn te vinden, doorgeven aan de volgende leerkracht.

Verder is het voor nu erg belangrijk om vanuit de antwoorden die gegeven zijn vanuit de vragenlijst van Pravoo mee te nemen tijdens de rest van dit schooljaar:

- structureren
blijven inzetten van de beertjes van Meichenbaum.

- eenduidigheid en concretiseren

Bij N. is het belangrijk dat steeds het gewenste gedrag concreet genoemd wordt.

Voor haar is het goed om een duidelijke stopregel te hebben

- voorbereiden

Vorbereiden op onverwachte gebeurtenissen

- specifieke problemen

Bij N. is het belangrijk om haar bij rekenproblemen te begeleiden.

De algehele conclusie luidt dan dat structuur voor N. erg belangrijk is.

Conclusies bij leerling J.

Bij J. is wel een duidelijke vooruitgang te merken. Dit zie je terug in de KlassenKlimaatSchaal, het sociogram (in mindere mate) en uit de gesprekken die er met hem gevoerd zijn.

Mijn advies naar de school is dan ook dat deze jongen zeker bij ons op school kan blijven en dat er geen verwijzing nodig is. De structuren waarover gesproken zijn, heeft hij ook volgend schooljaar nodig en dit is aan mij en mijn duo collega om dit door te geven aan de volgende leerkracht.

Conclusies voor de groep

Vooraf de KlassenKlimaatSchaal geeft een goed beeld van hoe de gehele groep over de klas en de leerkracht denkt. Hier kan je de algehele conclusie uit halen dat de vragenlijsten op alle vlakken positiever zijn ingevuld.

De sfeer in de groep is sterk verbeterd!

Hoofdstuk 6: Discussie en reflectie

Het werken aan dit onderzoek heeft me goed geholpen met het werken in deze klas. In eerste instantie richt ik me vooral op de twee kinderen van mijn onderzoek, maar ik heb gemerkt dat heel de klas baat heeft gehad bij dit onderzoek. Dit is fijn, omdat dan heel de klas erbij betrokken wordt en je zo een vooruitgang ziet in het pedagogisch klimaat in heel de groep.

Vooraf de KlassenKlimaatSchaal is een goed hulpmiddel geweest bij het werken aan mijn onderzoeksvraag. Ik vind dat deze vragenlijst een duidelijk beeld geeft van hoe kinderen over de klas en de leerkracht denken. Ik wil deze vragenlijst ook introduceren binnen het team door hem te introduceren bij de mensen van de werkgroep SEO.

Tijdens het onderzoek heb je meer kinderen in de klas. Ook deze kinderen vragen hun aandacht en wil je graag helpen. Dit doe je dan ook, maar soms gaat dit ten koste van de tijd voor het onderzoek. In mijn handelingsplan van SEO (bijlage 1, blz. 36) kan je zien dat er ook een individueel handelingsplan (IHP) is voor C. Dit handelingsplan heeft me ook veel tijd gekost.

Toch heeft het onderzoek ook een positief effect op hem gehad, want naast zijn IHP plukte hij ook zijn vruchten van het groepshandelingsplan. Uit de antwoorden van hem op de KlassenKlimaatSchaal kan ik halen dat hij nu ook positiever spreekt op alle vlakken.

Van de twee kinderen waarop ik me richt in het onderzoek staat de jongen hier erg voor open en bij hem bereik ik veel.

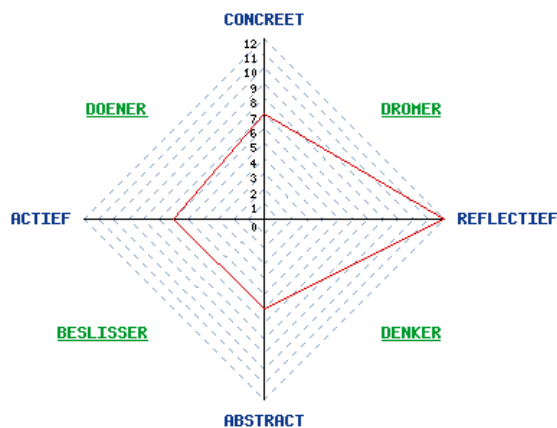
Het meisje heeft geen stabiele thuissituatie en heeft weinig zin in alles wat extra of anders is. Ze ziet heel veel negatief. Bij de start van het onderzoek zag het er naar uit dat de thuissituatie stabiel zou worden, maar bij een volgend onderzoek moet ik hier goed rekening mee houden. Bij het meisje is geen positieve vooruitgang merkbaar, dit kan natuurlijk altijd gebeuren, maar bij haar kan dit ook op andere situaties afgeschreven worden. Het geeft geen goed beeld. Dit is erg jammer!

Door de gelezen literatuur heb ik het idee dat ik nu een veel beter beeld heb van kinderen met ASS. Ik weet nu beter hoe deze kinderen tegen de wereld aankijken. Doordat mijn beeld helderder is, kan ik me beter inleven in deze kinderen en wordt het makkelijker ze te begeleiden. Aan het begin van dit onderzoek was ik soms onzeker over mijn omgang met deze kinderen. Nu ik mijn handelen theoretisch kan onderbouwen geeft me dit een fijn gevoel. Een belangrijke verandering in mijn handelen is dat ik de kinderen nu niet heel veel anders behandel als anderen. Voor de start van het onderzoek heb ik soms de neiging om

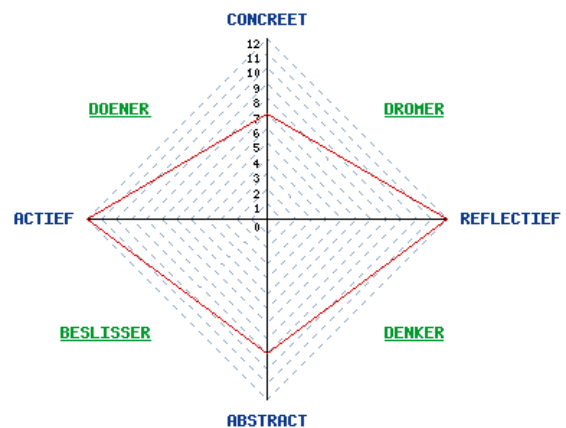
de kinderen te ontzien. Ik voorkom dan dat ze in een situatie komen die lastiger te begrijpen is. Nu is dat niet meer het geval, ze doen hetzelfde als de anderen, alleen leg ik meer uit. Dit heeft als doel dat ze zich beter kunnen ontwikkelen. Denk hierbij aan opmerkingen die figuurlijk van aard zijn, door ze uit te leggen is de kans groot dat ze de opmerking weten te plaatsen. Ook in contacten met anderen, kan je de kinderen verder helpen door uitleg te geven. Ik bied dan structuur aan in het denkpatroon.

Behalve de vooruitgang in mijn theoretische kennis ben ik ook gegroeid binnen mijn eigen leerproces. Zoals beschreven in hoofdstuk 5 komt uit de Kolb test van het begin van de opleiding dat ik een echte dromer/denker ben. Ik leer veelal door te reflecteren. Aan einde van het vorig schooljaar zit hier al een verschuiving in en is mijn leerstijl wat actiever geworden. Nu, aan het einde van het tweede schooljaar, heb ik de Kolb test opnieuw gedaan en zie je duidelijk de vooruitgang in mijn leerstijl:

Begin opleiding (rond oktober 2008)



eind opleiding (30 april 2010)



Tijdens het maken van mijn meesterstuk ben ik tegen mijn leerstijl aangelopen. Dit is na het maken van het onderzoeksplan. Ik loop op dat moment vast, omdat ik erg blijf hangen in het denken over hoe het moet gaan worden. Ik heb echt een knop om moeten zetten, zodat ik actief aan de slag kon gaan. Daardoor heb ik juist de kant van beslisser en doener in moeten zetten. Dit was in eerste instantie wel even lastig, omdat dit niet mijn voorkeursleerstijlen zijn en ik deze leerstijlen na mijn opleiding op de PABO weinig meer heb in hoeven zetten. Als de knop eenmaal om is, merk ik dat ik deze leerstijlen makkelijker inzet. Ik werk dan meer doelgericht en planmatiger. Ook in gesprekken die ik voer zie ik dit. Ik kijk minder de kat uit de boom en daarvoor in de plaats begin ik soms al met hem eruit halen. (actievere houding)

Voor volgend schooljaar kan ik nog de leerstijl concreet ervaren uitbouwen, zodat ik alle leerstijlen optimaal kan gebruiken. Hier wil ik bewust mee aan de slag gaan. Hier hoort bij dat ik direct met dingen aan de slag en nieuwe ervaringen opdoe. Voor volgend schooljaar wil ik aan deze leerstijl gaan werken door de verschillende dingen die we binnen de opleiding gehad hebben nog meer in de praktijk te gaan ervaren.

De Kolb testen zitten als bijlage (bijlage 7, blz. 55) toegevoegd. Hier staat ook de uitleg bij welke voorkeuren passen bij de verschillende leerstijlen. Ook zie je hier de test die in mei 2009 gemaakt is.

In mijn inleiding staan de competenties waaraan ik wil werken beschreven. Deze komen uit mijn POP van dit schooljaar. Zo ben ik bezig geweest met competentie 4: Leren en niveaus van gedragsverandering. Veelal werk ik op gevoel. Dit zorgt ervoor dat ik soms niet zeker ben over mijn handelen. Door het werken aan mijn meesterstuk heb ik veel theorie gelezen en vooral op het gebied van ASS handel ik nu veel meer vanuit opvattingen die ik uit de theorie heb gehaald.

Aan competentie 5: congruentie in professioneel handelen, heb ik ook hard gewerkt. In de periode dat ik tegen mijn leerstijl aan ben gelopen, ben ik mijn leerstijl vanuit de metapositie aan het bekijken geweest. Dit heeft mij erg geholpen om me bewust te worden van mijn manier van werken. Hierbij ben ik bezig geweest om te zorgen dat mijn denken, voelen, willen en handelingen met elkaar in overeenstemming zijn. Ook tijdens de avonden op de opleiding zijn we hier met elkaar mee bezig geweest. Mede door de (kritische) vragen van mijn critical friends hebben ze mij er regelmatig toe aangezet om vanuit de metapositie te bekijken of alles nog in overeenstemming met elkaar was.

Hoofdstuk 7: Samenvatting

Dit meesterstuk is gericht op hoe ik als leerkracht om kan gaan met kinderen met een autistisch spectrum stoornis (ASS). Het vertelt hoe de situatie binnen mijn groep is. Dat er bij ons in de klas structuur is op verschillende gebieden en dat ik bepaalde structuren nog kan verbeteren. Structuur is een erg belangrijk uitgangspunt in de omgang met kinderen met ASS. Dit zorgt dat de school voorspelbaar en daardoor veilig is voor de kinderen.

Voor het onderzoek richt ik me vooral op twee kinderen uit mijn klas om te zien of zij zich veiliger en prettiger voelen in de klas. Als onderzoeksmethode gebruik ik het sociogram, de KlassenKlimaatSchaal en de Pravoo gedragsvragenlijst.

Zo ga ik aan de slag met meer structuur te bieden tijdens het zelfstandig werken, door de verschillende activiteiten te structureren. Dit komt vanuit de ontwikkelingsgerichte benadering TEACCH. Deze benadering wil de kinderen binnen de huidige klas houden door de dag visueel en voorspelbaar te maken. Tijdens het zelfstandig werk uit dit in verschillende bakjes waar opdrachten inzitten die ze moeten maken op een bepaalde volgorde. Dit heb ik in de klas uitgeprobeerd in de vorm van hun mappen met de verschillende kleuren tabbladen. Ze moeten deze in een bepaalde volgorde afwerken en de laatste opdracht is dan een belonende opdracht.

Een andere manier om structuur aan te bieden in de klas zijn de beertjes van Meichenbaum. Deze beertjes kunnen een kind helpen om aan de slag te gaan. Bij de beertjes staan een aantal vragen centraal: wat moet ik doen?, Hoe ga ik het doen?, Ik maak mijn werk, Ik kijk mijn werk na/Wat vind ik ervan?. Deze zijn visueel gemaakt en hebben we op het digibord staan of krijgen de kinderen als aparte kaart op hun tafel.

Om structuur aan te bieden in de tijd heb ik de kleurenklok en de time timer uitgeprobeerd. Hierbij kwam de time timer het beste naar voren. Zoals de jongen met een ASS zei: 'bij de time timer zie je de tijd teruglopen'.

De verschillende vormen van structuur aanbieden heeft mij en de kinderen erg geholpen om een veiliger klimaat te creëren. De KlassenKlimaatSchaal is hierbij een handig hulpmiddel geweest, vanuit deze tips is er ook structuur in het beloningssysteem aangebracht en duidelijkheid in de wijze van reageren als leerkracht wanneer er iets niet goed gaat. Dit gaf mij ook structuur.

Als algemene conclusie kan ik stellen dat de kinderen uit mijn groep met een ASS het fijn vinden wanneer er rust en structuur is. Dit komt uit gesprekken en de meetinstrumenten. In de literatuur die ik gebruikt heb voor dit meesterstuk is dit terug te vinden.

Verder heeft het mij, de klas en de kinderen waarop het onderzoek gericht is verder geholpen naar een betere sfeer en een veiliger klimaat. N.a.v. mijn meesterstuk hoop ik dat behalve deze mensen er nog meer mensen profijt van dit meesterstuk zullen hebben.

Literatuurlijst:

Baltussen, Clijsen, Leenders (2003) Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleiders. Meppel: drukkerij Giethoorn ten Brink
Publicatie van landelijk netwerk autisme

Delfos, M.F. (2008) Autisme op school, deel 1: basisonderwijs Quirijn

Haddon, M. (17^e druk 2006) Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht.
Amsterdam/Baarn/Antwerpen: Uitgeverij Contact/De Fontein

Koning, Luc (2001) pravo-update PDD-NOS

Lieshout, T. van (2002) Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Bohn Stafleu Van Loghum: Houten/Diegem

Nauta & Giesing (2007) leerlingen met een specifieke hulpvraag. Nauta en Giesing:
Friesland

Sites:

www.autismecentraal.be

www.autistisch-spectrum.nl

(met de film over geef me de vijf: <http://www.autistisch-spectrum.nl/nieuw/index1.html?lang=nl&target=otherurl.html&ourl=D26>)

www.dealk.nl/ondersteuning

<http://www.straksvoordeklas.nl/>

www.teacch.com

bijeenkomsten:

21-10-2009, studiemiddag autisme, uitleg wat autisme is en hoe je er mee om kunt gaan.
Vanuit vervangingsbureau.

18-11-2009, woensdagacademie fontys: Theory of Mind (ToM) en
autismespectrumstoornissen (ASS)

Extra materialen:

Handboek introductiecursus contactgericht spelen en leren van Anneke Groot

Handboek met de rugzak naar school van Mandy de Kock

Timmerman, Kaat aandachts- en werkhoudingproblemen (map beertjes van Meichenbaum)

Inhoudsopgave bijlagen

Bladzijde 35:	groepshandelingsplan SEO
Bladzijde 37:	beloningssysteem en stappenplan
Bladzijde 39:	Educational Approaches, Inclusion for Children with Autism: The TEACCH Position
Bladzijde 42:	schema beertjes van Meichenbaum
Bladzijde 44:	Pravoo gedragslijsten N. en J.
Bladzijde 46:	ingevulde KlassenKlimaatSchaal van begin onderzoek en einde onderzoek.
Bladzijde 54:	resultaat Kolbtesten

Bijlagen

Groepshandelingsplan: SEO

Vakgebied: Seo	Groep:		
Datum: 18-11-2009	Leerkracht:	Looptijd van: 10-02-2010	tot: 29-04-2010
Leerlingen+Stamgroep(bij niveaugroepen): Naam groep + jaar bij stamgroep:			

Algemeen:

Beginsituatie:	Onderwijsinhoud :	Middelen:	Opbrengstverwachting:	Evalueren d.d./hoe
Er is bij de kinderen een sociogram afgenomen. Het sociogram laat zien dat er drie kinderen populair zijn: C., Y. en D. Voor drie andere kinderen geldt juist dat ze meer negatief worden gekozen: R., I. en K. Daarnaast is de KlassenKlimaatSchaal afgenomen. Hieruit blijkt dat er ingespeeld moet worden op orde en sfeer binnen de groep.	Door het werken met sfeerversterkers gaan we de onderlinge relaties verbeteren en daarbij ook de sfeer in de groep. We stellen hierbij R., I. en K. positief in het daglicht. We gaan werken met een beloningssysteem om de rust weer terug te krijgen in de groep. Om het visueel te maken voor de kinderen worden de regels in een stappenplan uitgewerkt (met plaatjes) en is het beloningssysteem ook visueel.	Leefstijl Sfeerversterkers (verkregen via KlassenKlimaatSchaal) Beloningssysteem Stappenplan op het gebied van gedrag (visueel maken)	Er is meer rust en een goede sfeer binnen de groep. De kinderen voelen zich nog steeds veilig en gaan graag naar school.	In de laatste week van april wordt het sociogram en de KlassenKlimaatSchaal nogmaals afgenomen. A.d.h.v. deze meetinstrumenten kunnen we zien of er vooruitgang is geboekt. Daarnaast kunnen we tijdens het tweede rapportagemoment van de ouders horen of het kind zich veilig voelt op school en graag naar school gaat.

Knelpunten(Geldt voor leerlingen die iets extra's nodig hebben op didacisch, pedagogisch, organisatorisch of een ander gebied)

Hulpvraag/aandachtspunten + namen l.l.	Hulpverleningsmaatregelen; wie, wat, wanneer?	Middelen:	Opbrengstverwachting:
C. C. is erg negatief aanwezig in de klas. Er komt een apart handelingsplan voor hem.	Zie IHP	Zie IHP	Zie IHP

Datum:	Tussentijdse aanpassingen, veranderingen, mutaties, enz.

Evaluatie groepsplan van het vakgebied:	Leerkracht:
Datum:	

Wat doen we als iemand een vergissing maakt?

1. Negeren



2. De juf zegt er iets van (je mag je vinger opsteken als dit te lang duurt)



3. De juf geeft een waarschuwing



4. Je gaat aan de lege tafel zitten Hier ligt pen en papier klaar. Is er 1 kantje klaar steek je je vinger op. De juf vertelt dan of je mag stoppen.



5. Je krijgt het werk mee en gaat ergens anders werken.



Wat doen we als iemand heel goed zijn best doet?

- Je kan de ander goed negeren en let op jezelf
- Je bent rustig
- Je doet mee met de les
- Je luistert in 1 keer naar de juf

Je kan hier heel de dag krullen en knipogen mee verdienen.

Elke keer voor de pauze of het naar huis gaan kijken we of we de smiley bij jou kunnen kleuren.

Dinsdag gaan we met de kinderen die het verdienen, aan het eind van de dag, wat leuks doen. Maandagochtend spreken we af wat dit is.



Zo gaat 'ie goed: 😊 😊 😊 😊

Naam	Maandag			Dinsdag		
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊
	😊	😊	😊	😊	😊	😊

Educational Approaches

Inclusion for Children with Autism: The TEACCH Position

Inclusion is a term coined to describe the philosophical argument that children with mental, physical, or emotional handicaps are entitled to an education within the mainstream of public education. Although there are different degrees of inclusion, for the most part, inclusion advocates support the argument that the segregation of children by diagnosis or handicap is not in the best interest of the child. Advocates of "full inclusion" argue that children should be integrated into regular education classrooms at all times.

The philosophical position of inclusion is based primarily on two arguments:

1. segregating, children in special classes or programs denies these children access to normal classes or denies these children to access to normal experiences, and
2. segregated services have not resulted in adequate education for handicapped students. While the arguments for inclusion sound similar to another movement, mainstreaming, there are important differences. Mainstreaming handicapped children has typically involved integrating children when the child was able to demonstrate that he/she could successfully participate in the regular planned activities within the regular education class. Inclusion advocates typically argue that mainstreaming efforts have forced the handicapped child to "earn" time in the integrated settings. Inclusion advocates typically support the notion that each child has a right to be included, and that necessary support services and accommodations to the child's handicap must be made within the regular education classrooms.

Background and Rationale

Division TEACCH has been a leader in the field of educational services for autistic children for over two decades. During this period, TEACCH has advocated and helped develop quality programs for autistic students consistent with the legal mandate for education in the least restrictive environment. Even before the passage and implementation of PL 94-142 (in the mid 1970's), TEACCH was established in public school classrooms. Later, after the passage of PL 94-142, TEACCH helped the Department of Public Instruction in North Carolina develop appropriate educational services for children with autism in the state's school system. Nearly all of these programs were in regular elementary schools, many of which had never served children with exceptionalities.

While strongly urging and promoting "normalizing" experiences for autistic students, TEACCH has also adhered to other equally important principles. These include individualization, reliance on empirically-based approaches rather than ideologically-based philosophies, and treatment and education that begins with and emphasizes an understanding of the problems of autism. The elaboration and operationalizing of these principles has led to a network of educational programs in North Carolina. Among the options developed, one can find highly structured, intensive specialized classrooms for autistic students, cross-categorical classrooms that serve one or more students with autism, and regular education classrooms that serve one or more children with autism. Oftentimes, placement for children with autism involves a combination of educational settings. Individualization, when properly carried out, leads to optimal, unique solutions for each student, based on his/her needs rather than ideology. The heterogeneity one sees in autism requires many options and possibilities, not one solution for all.

TEACCH's position on inclusion of children with autism can be stated as follows:

1. The TEACCH program recognizes the important value of preparing all persons with autism for successful functioning within society. Each person with autism should be taught with the goal of successful functioning with as few restrictions as is possible.
2. Decisions about including children with autism into fully integrated settings must be made consistent with the principle of the "least restrictive environment" as a guiding principle. No person with autism should be unnecessarily or inappropriately denied access to meaningful educational activities. However, it should be noted that the concept of least restrictive environment requires that appropriate learning take place. Placement decisions also require that students be capable of meaningful learning and functioning within the setting selected.
3. Activities which are inclusive for children with autism should be offered based on an individual assessment of the child's skills and abilities to function and participate in the setting. Inclusion activities are appropriate only when preceded by adequate assessment and pre-placement preparations including appropriate training. Inclusion activities typically need to be supported by professionals trained in autism who can provide assistance and objective evaluation of the appropriateness of the activity.

Inclusion should never replace a full continuum of service delivery, with different students with autism falling across the full spectrum. Full inclusion should be offered to all persons with autism who are capable of success in fully integrated settings. Partial inclusion is

expected to be appropriate for other clients with autism. And special classes and schools should be retained as an option for those students with autism for whom these settings are the most meaningful and appropriate.



Wat moet ik doen?



Hoe ga ik het doen?



Ik doe mijn werk



Ik kijk mijn werk na.
Wat vind ik ervan?

PDD-NOS
50-puntenlijst

naam/ingevuld op/door: J. / Kim Koene / 20-4-2018

1. algemene trends

begrip:

☐ **A** ☐ **R** 1.1 begripvolle benadering, ga niet uit van onwil

☐ **A** ☐ **R** 1.2 opbouwend reageren en geef lever weinig kritiek en geef veel positieve feedback

☐ **A** ☐ **R** 1.3 ga uit van positieve verwachtingen

☐ **A** ☐ **R** 1.4 vergroot het competentiegevoel

☐ **A** ☐ **R** 1.5 maak het kind bewust van zijn beperkingen

visualisaties:

☐ **A** ☐ **R** 1.6 werk met het dagritmepakket

☐ **A** ☐ **R** 1.7 werk met een weekkalender

☐ **A** ☐ **R** 1.8 maak in het algemeen zo veel mogelijk visualisaties

structureren:

☐ **A** ☐ **R** 1.9 zorg voor één-voor-één aanpak

☐ **A** ☐ **R** 1.10 hanteer stappenplannen

☐ **A** ☐ **R** 1.11 structureer zo concreet mogelijk

☐ **A** ☐ **R** 1.12 bereid alles zo veel mogelijk voor

☐ **A** ☐ **R** 1.13 zorg voor een vaste plaats voor het kind en de dingen

emotionele minimalisering:

☐ **A** ☐ **R** 1.14 spreek verwachtingen uit over prestaties en niet over relaties

☐ **A** ☐ **R** 1.15 minimaliseer "expressed emotion" (uiten van gevoel benaamt het kind, geven stress)/reageer zakelijk

☐ **A** ☐ **R** 1.16 benader dingen die het kind niet emotioneel aanvoelt cognitief

minimaliseren van ongewenst gedrag:

☐ **A** ☐ **R** 1.17 direct ingrijpen bij ongewenst gedrag (om persevereren te voorkomen)

☐ **A** ☐ **R** 1.18 duidelijk doorzetten en niet opgeven bij weerstand van het kind

eensporigheid:

☐ **A** ☐ **R** 1.19 minimaliseer de didactische werkvormen

☐ **A** ☐ **R** 1.20 wees een duidelijke leerkracht met steeds de zelfde benadering

☐ **A** ☐ **R** 1.21 eensporigheid bij werkwijzen, oplossingsmethoden, etc.

eenduidigheid:

☐ **A** ☐ **R** 1.22 altijd concreet het gewenste gedrag aangeven:

☐ **A** ☐ **R** 1.23 gebruik concrete taal

☐ **A** ☐ **R** 1.24 zorg voor drie basisregels en een duidelijke stopregel

duidelijkheid:

☐ **A** ☐ **R** 1.25 gewenst gedrag voordoen en leren denken

ook nog:

☐ **A** ☐ **R** 1.26 rekening houden met veel voordoen en toepassing begeleiding (weinig spontane transfer)

☐ **A** ☐ **R** **rigiditeitsvermindering:**
1.27 alleiden bij rigiditeit/starheid

☐ **A** ☐ **R** 1.28 reguleren van stereotype uitdrukkingen en fantasieën

☐ **A** ☐ **R** 1.29 je moet stoppen met deze gedacht

☐ **A** ☐ **R** 1.30 oplossingen/aanpassingen zoeken voor rigiditeitsproblemen

☐ **A** ☐ **R** 1.31 even ingaan op een preoccupatie (gefixeerd zijn)

☐ **A** ☐ **R** **concretiseren:**
1.32 wees voorzichtig met figuurlijk taalgebruik,

☐ **A** ☐ **R** **afstand bewaren:**
1.33 niet aanraken/afstand bewaren, niet troosten

☐ **A** ☐ **R** **uitleggen:**
1.34 uitleggen van onverwachte dingen die gewoon zijn

☐ **A** ☐ **R** **voorbereiden:**
1.35 bereid gebeurtenissen voor

☐ **A** ☐ **R** 1.36 bereid het kind voor op de volgende groep (bep. vaardigheden)

☐ **A** ☐ **R** **ouders:**
1.37 regelmatig bijpraten met de ouders. Volgende keer op

2. specifieke begeleiding

☐ **A** ☐ **R** 2.1 agressieregulering

☐ **A** ☐ **R** 2.2 spelbegeleiding

☐ **A** ☐ **R** 2.3 sociale vaardigheidstrainingen/sociale kennis

☐ **A** ☐ **R** 2.4 taalgebruikssituaties oefenen

☐ **A** ☐ **R** 2.5 selectief mutisme begeleiden

☐ **A** ☐ **R** 2.6 leren begrijpen van wat de ander zegt

☐ **A** ☐ **R** 2.7 werkhoudingsbegeleiding: na klassikale instructie het kind individueel op gang brengen, beginnen met werken na verbale instructie, snelle feedback, minder op inzicht leren, maar op procedures, etc.

☐ **A** ☐ **R** 2.8 begeleiding van werken met ontwikkelingsmaterialen

☐ **A** ☐ **R** 2.9 opdrachten in het kader van een werkles

☐ **A** ☐ **R** 2.10 begeleiden van lees/spellingproblemen

☐ **A** ☐ **R** 2.11 leesbegripsproblemen begeleiden

☐ **A** ☐ **R** 2.12 rekenproblemen begeleiden

☐ **A** ☐ **R** 2.13 wereldoriëntatie-onderwijs kan angsten oproepen, maar kan ook een middel zijn om greep te krijgen op die angstaanjagende buitenwereld, multiple choice is beter dan open vragen

PDD-NOS
50-puntenlijst

naam/ingevuld op/door: N. / Kim Koene / 20-4-2010

1. algemene trends

begrip:

☒ ☐ 1.1 begripvolle benadering, ga niet uit van onwil

☒ ☐ 1.2 opbouwend reageren en geef lever weinig kritiek en geef veel positieve feedback

☒ ☐ 1.3 ga uit van positieve verwachtingen

☒ ☐ 1.4 vergroot het competentiegevoel

☒ ☐ 1.5 maak het kind bewust van zijn beperkingen

visualisaties:

☒ ☐ 1.6 werk met het dagritmepakket

☒ ☐ 1.7 werk met een weekkalender

☒ ☐ 1.8 maak in het algemeen zo veel mogelijk visualisaties

structureren:

☒ ☐ 1.9 zorg voor één-voor-één aanpak

☒ ☐ 1.10 hanteer stappenplannen

☒ ☐ 1.11 structureer zo concreet mogelijk

☒ ☐ 1.12 bereid alles zo veel mogelijk voor

☒ ☐ 1.13 zorg voor een vaste plaats voor het kind en de dingen

emotionele minimalisering:

☒ ☐ 1.14 spreek verwachtingen uit over prestaties en niet over relaties

☒ ☐ 1.15 minimaliseer "expressed emotion" (uilen van gevoel benaamt het kind, geven stress/reageer zakelijk)

☒ ☐ 1.16 benader dingen die het kind niet emotioneel aanvoelt cognitief

minimaliseren van ongewenst gedrag:

☒ ☐ 1.17 direct ingrijpen bij ongewenst gedrag (om persevereren te voorkomen)

☒ ☐ 1.18 duidelijk doorzetten en niet opgeven bij weerstand van het kind

eensporigheid:

☒ ☐ 1.19 minimaliseer de didactische werkvormen

☒ ☐ 1.20 wees een duidelijke leerkracht met steeds de zelfde benadering

☒ ☐ 1.21 eensporigheid bij werkwijzen, oplossingsmethoden, etc.

eenduidigheid:

☒ ☐ 1.22 altijd concreet het gewenste gedrag aangeven

☒ ☐ 1.23 gebruik concrete taal

☒ ☐ 1.24 zorg voor een duidelijke en een duidelijke stopregel

effectiviteit:

☒ ☐ 1.25 gewenst gedrag

ook nog:

☒ ☐ 1.26 rekening houden met veel voordoen en toepassing begeleiding (weinig spontane transfer)

rigiditeitsvermindering:

☒ ☐ 1.27 afleiden bij rigiditeitsstarheid

☒ ☐ 1.28 reguleren van stereotype uitdrukkingen en fantasieën

☒ ☐ 1.29 je moet stoppen met deze gedacht

☒ ☐ 1.30 oplossingen/aanpassingen zoeken voor rigiditeitsproblemen

☒ ☐ 1.31 even ingaan op een preoccupatie (gefixeerd zijn)

concretiseren:

☒ ☐ 1.32 wees voorzichtig met figuurlijk taalgebruik,

afstand bewaren:

☒ ☐ 1.33 niet aanraken/afstand bewaren, niet troosten

uitleggen:

☒ ☐ 1.34 uitleggen van onverwachte dingen die gewoon zijn

voorbereiden:

☒ ☐ 1.35 bereid gebeurtenissen voor

☒ ☐ 1.36 bereid het kind voor op de volgende groep (bep. vaardigheden)

ouders:

☒ ☐ 1.37 regelmatig bijpraten met de ouders. Volgende keer op

2. specifieke begeleiding

☒ ☐ 2.1 agressieregulering

☒ ☐ 2.2 spelbegeleiding

☒ ☐ 2.3 sociale vaardigheidstrainingen/sociale kennis

☒ ☐ 2.4 taalgebruikssituaties oefenen

☒ ☐ 2.5 selectief mutisme begeleiden

☒ ☐ 2.6 leren begrijpen van wat de ander zegt

☒ ☐ 2.7 werkhoudingsbegeleiding: na klassikale instructie het kind individueel op gang brengen, beginnen met werken na verbale instructie, snelle feedback, minder op inzicht leren, maar op procedures, etc.

☒ ☐ 2.8 begeleiding van werken met ontwikkelingsmaterialen

☒ ☐ 2.9 opdrachten in het kader van een werkles

☒ ☐ 2.10 begeleiden van lees/spellingproblemen

☒ ☐ 2.11 leesbegrijpingsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.12 rekenproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.13 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.14 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.15 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.16 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.17 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.18 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.19 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.20 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.21 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.22 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.23 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.24 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.25 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.26 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.27 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.28 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.29 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.30 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

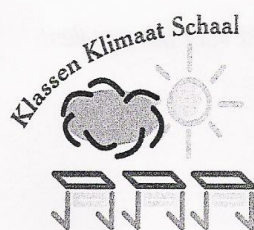
☒ ☐ 2.31 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

☒ ☐ 2.32 wereldwijdheidsproblemen begeleiden

y. start onderzoek

Algemeen gedeelte over je klas

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Ik vind mijn klas leuk	1	2	3	4
2	Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3	Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	1	2	3	4
4	Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	1	2	3	4
6	Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	1	2	3	4
7	Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8	In deze klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9	In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10	Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
11	Ik voel me in deze groep op mijn gemak	1	2	3	4
12	Ik voel dat ik bij deze groep hoor	1	2	3	4
13	Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	1	2	3	4
14	Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	1	2	3	4
15	In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	1	2	3	4
16	Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	1	2	3	4

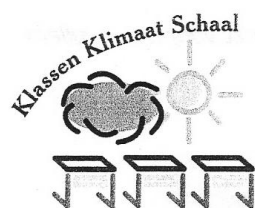


Algemeen gedeelte over je klas

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Ik vind mijn klas leuk	1	2	3	4
2	Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3	Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	1	2	3	4
4	Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	1	2	3	4

6	Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	1	2	3	4
7	Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8	In deze klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9	In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10	Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4

11	Ik voel me in deze groep op mijn gemak	1	2	3	4
12	Ik voel dat ik bij deze groep hoor	1	2	3	4
13	Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	1	2	3	4
14	Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	1	2	3	4
15	In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	1	2	3	4
16	Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	1	2	3	4



n. begin onderzoek

Klimaatschaal 2008

Algemeen gedeelte over je klas

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Ik vind mijn klas leuk	1	2	3	4
2	Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3	Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	1	2	3	4
4	Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	1	2	3	4
6	Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	1	2	3	4
7	Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8	In deze klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9	In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10	Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
11	Ik voel me in deze groep op mijn gemak	1	2	3	4
12	Ik voel dat ik bij deze groep hoor	1	2	3	4
13	Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	1	2	3	4
14	Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	1	2	3	4
15	In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	1	2	3	4
16	Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	1	2	3	4

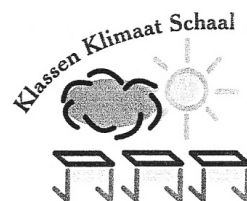


n. einde onderzoek

Klimaatschaal 2008

Algemeen gedeelte over je klas

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Ik vind mijn klas leuk	1	2	3	4
2	Leerlingen in deze klas maken ruzie met elkaar	1	2	3	4
3	Ik kan goed met de meeste klasgenoten opschieten	1	2	3	4
4	Er zijn leerlingen in onze klas die spullen van anderen kapot maken	1	2	3	4
5	Bij moeilijkheden word ik door klasgenoten geholpen	1	2	3	4
6	Er zijn leerlingen uit onze klas die elkaar buiten schooltijd lastig vallen	1	2	3	4
7	Er zijn leerlingen in deze klas die elkaar uitschelden	1	2	3	4
8	In deze klas worden leerlingen gepest	1	2	3	4
9	In deze klas roddelen leerlingen over elkaar	1	2	3	4
10	Er zijn leerlingen in onze klas die elkaar wel eens slaan of schoppen	1	2	3	4
11	Ik voel me in deze groep op mijn gemak	1	2	3	4
12	Ik voel dat ik bij deze groep hoor	1	2	3	4
13	Ik werk graag samen met een klasgenoot aan een opdracht	1	2	3	4
14	Ik vind de leerlingen in mijn klas aardig	1	2	3	4
15	In deze klas word je uitgelachen als je een verkeerde vraag stelt	1	2	3	4
16	Ik denk dat mijn klasgenoten mij wel aardig vinden	1	2	3	4



y. start onderzoek

Specifiek gedeelte over leraar (naam invullen):

hij/zij geeft het vak:

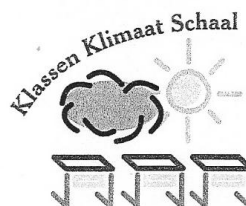
		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2	Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig	1	2	3	4
3	Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	1	2	3	4
4	Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	1	2	3	4
5	Ik vind deze leraar aardig	1	2	3	4

6	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7	Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	1	2	3	4
8	Deze leraar heeft een goede bui	1	2	3	4
9	Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10	Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	1	2	3	4

11	Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12	Bij deze leraar is het in de klas is het rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	1	2	3	4
13	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	1	2	3	4
14	Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15	Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan	1	2	3	4

16	Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17	Deze leraar helpt je als je iets niet kan	1	2	3	4

Bedankt voor het invullen!



y. einde onderzoek

Specifiek gedeelte over leraar (naam invullen):

hij/zij geeft het vak:

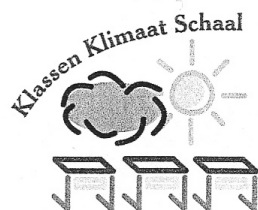
		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2	Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig	1	2	3	4
3	Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	1	2	3	4
4	Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	1	2	3	4
5	Ik vind deze leraar aardig	1	2	3	4
6	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7	Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	1	2	3	4
8	Deze leraar heeft een goede bui	1	2	3	4
9	Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10	Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
11	Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12	Bij deze leraar is het in de klas is het rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	1	2	3	4
13	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	1	2	3	4
14	Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15	Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan	1	2	3	4
16	Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17	Deze leraar helpt je als je iets niet kan	1	2	3	4

Bedankt voor het invullen!



Specifiek gedeelte over leraar (naam invullen):**hij/zij geeft het vak:**

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2	Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig	1	2	3	4
3	Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	1	2	3	4
4	Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	1	2	3	4
5	Ik vind deze leraar aardig	1	2	3	4
6	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7	Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	1	2	3	4
8	Deze leraar heeft een goede bui	1	2	3	4
9	Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10	Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
11	Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12	Bij deze leraar is het in de klas is het rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	1	2	3	4
13	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	1	2	3	4
14	Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15	Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan	1	2	3	4
16	Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17	Deze leraar helpt je als je iets niet kan	1	2	3	4

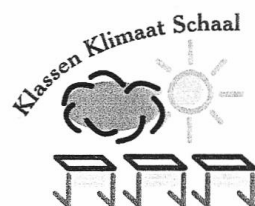
Bedankt voor het invullen!

Specifiek gedeelte over leraar (naam invullen):

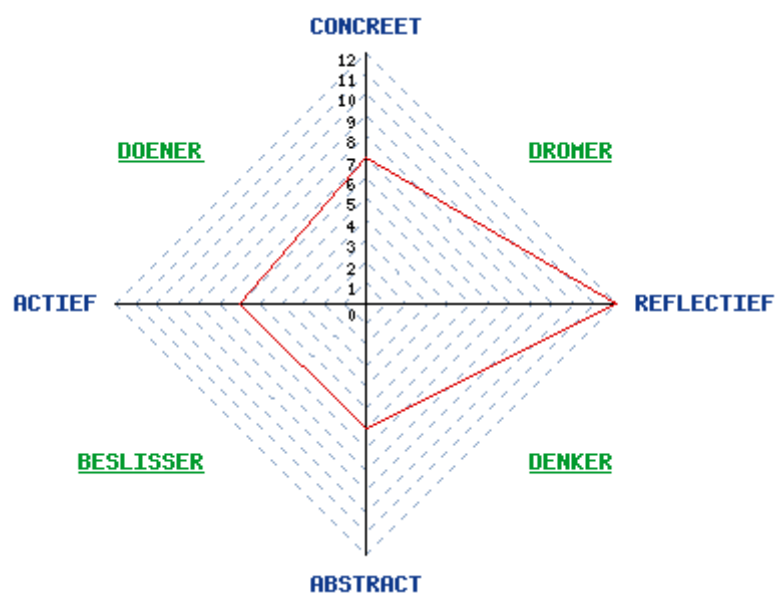
hij/zij geeft het vak:

		(bijna) nooit	soms	regel- matig	vaak
1	Er wordt in deze klas bij deze leraar veel lawaai gemaakt tijdens de lessen	1	2	3	4
2	Ik heb graag les van deze leraar. De lessen van deze leraar vind ik prettig	1	2	3	4
3	Omdat het zo onrustig is tijdens de les van deze leraar kan ik in deze klas moeilijk opletten	1	2	3	4
4	Ik vind dat de lessen bij deze leraar rommelig verlopen	1	2	3	4
5	Ik vind deze leraar aardig	1	2	3	4
6	Het kost deze leraar veel tijd om de klas rustig te krijgen	1	2	3	4
7	Deze leraar vindt het leuk om aan onze klas les te geven	1	2	3	4
8	Deze leraar heeft een goede bui	1	2	3	4
9	Deze leraar zegt regelmatig dat de leerlingen goed gewerkt hebben	1	2	3	4
10	Bij deze leraar is het rustig tijdens de les	1	2	3	4
11	Deze leraar stelt de leerlingen op hun gemak als ze een proefwerk moeten maken	1	2	3	4
12	Bij deze leraar is het in de klas is het rustig genoeg om vlug met de les te beginnen	1	2	3	4
13	Bij deze leraar kan ik met mijn problemen terecht	1	2	3	4
14	Deze leraar besteedt voldoende tijd aan alle leerlingen	1	2	3	4
15	Deze leraar laat duidelijk merken als je iets goed hebt gedaan	1	2	3	4
16	Deze leraar heeft belangstelling voor de leerlingen	1	2	3	4
17	Deze leraar helpt je als je iets niet kan	1	2	3	4

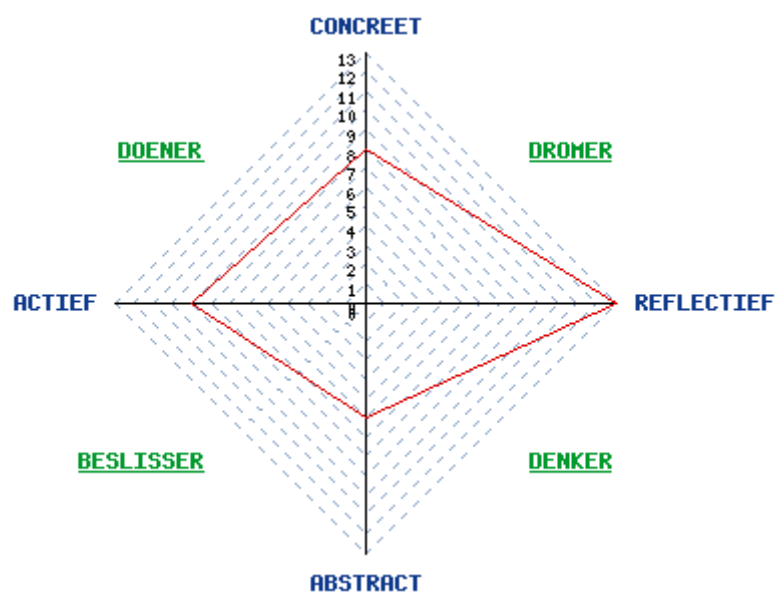
Bedankt voor het invullen!



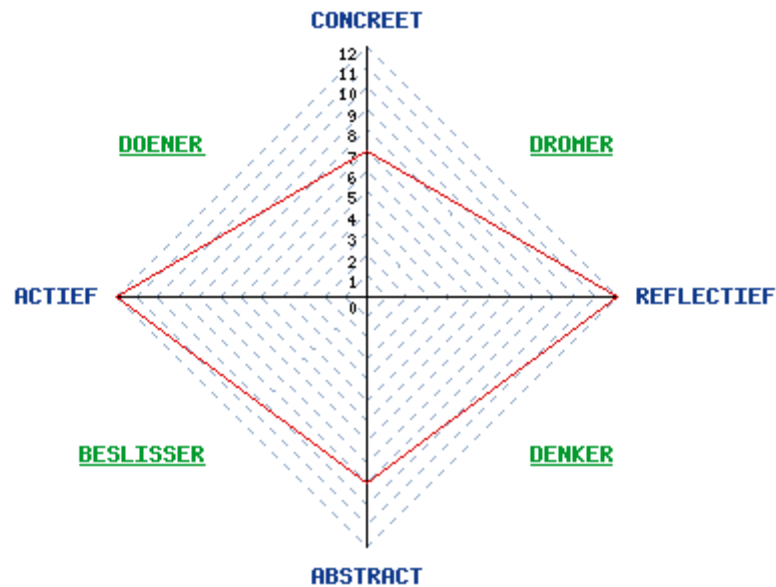
Resultaat Kolb test oktober 2008



Resultaat Kolb test mei 2009



Resultaat Kolb test april 2010



Uitleg van de verschillende leerstijlen

Leerstijl: doener

De kracht van de doener ligt bij het 'doen'. Hij werkt doelgericht, kan goed met mensen opschieten en wil tastbare resultaten bereiken. Een doener raakt graag betrokken bij een proces en voert graag plannen uit. Hij richt zich daarbij eerder op de informatie van anderen dan op zijn eigen analytische capaciteiten. Hij kan zich snel aan specifieke en concrete situaties aanpassen.

Optimale leeromgeving:

- uitdagende en spanningsvolle situaties, die om keuzes vragen;
- veel afwisseling in werkvormen;
- plaats voor humor, plezier en ontspanning;
- feedback op eigen actie;
- sfeer en contact is belangrijk;
- vrijheid om snel te reageren.

Leerstijl: dromer

Een dromer is iemand die de nadruk legt op concrete ervaringen en een groot voorstellingsvermogen heeft. Zijn sterkte is de verbeeldingskracht en fantasie waarmee hij een concrete situatie vanuit verschillende gezichtshoeken kan bekijken en snel verbanden kan leggen tussen een aantal observaties. Het zijn vaak creatieve mensen, die ook ruimte nodig hebben voor het creëren van ideeën.

Optimale leeromgeving:

- ruimte om ervaringen en gevoelens te uiten;
- tijd om de ervaringen te verwerken;
- mogelijkheden om de groep te leren kennen en gedachten uit te wisselen;
- confrontatie met verschillende visies;
- veilige benadering;
- visuele presentatie van de leerstof.

Leerstijl: beslisser

Een beslisser is gericht op probleemoplossing en technologische toepassing van begrippen, modellen en theorieën. Hij wordt graag geconfronteerd met problemen waar één juiste oplossing voor gezocht kan worden. Zijn werkwijze is bij voorkeur doelgericht en planmatig.

Optimale leeromgeving:

- duidelijke rode draad in de stof;
- gelegenheid om zelf praktische conclusies te trekken;
- duidelijke relatie tussen leerstof en de eigen praktijk;
- technieken en aanwijzingen om problemen zelfstandig op te lossen;
- deskundige opleiders (moeten het zelf ook kunnen);
- gelegenheid om met zelf bedacht oplossingen te experimenteren.

Leerstijl: denker

Een denker legt de nadruk op de logische samenhang tussen zaken. Hij wil bezig zijn met het vormen van begrippen en zijn grootste kracht is het maken van theoretische modellen. Logica, nauwkeurigheid en denken in heldere, abstracte begrippen staan voorop. Denkers proberen vanuit theoretische modellen naar de werkelijkheid te redeneren.

- Optimale leeromgeving:
- duidelijke doelen en helder programma;
- gelegenheid om naar achtergronden te vragen;
- confrontatie met complexe vraagstukken (worden als uitdaging ervaren);
- orde en rust;
- tijd om zelf met de stof bezig te zijn en deze in eigen kaders te plaatsen.