

GEDRAGSPROBLEMEN EN AUTISME SPECTRUM STOORNISSEN

Een onderzoek naar hoe gedragsproblemen
kunnen worden voorkomen bij leerlingen met
een Autisme Spectrum Stoornis

Brenda Luider S1039675
brenda.luider@gmail.com

9SO.PRAKT
mei 2013

Docent: Tineke Vermeulen

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk 1: Inleiding	4
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	5
2.1 Wat is autisme?	5
2.2 Welke vormen van autisme zijn er?	6
2.3 Wat zijn gedragsproblemen?	6
2.4 Hoe ontstaan gedragsproblemen?	7
2.5 Welke gedragsproblemen komen voor bij leerlingen met ASS?	7
2.5.1. Specifieke gedragsproblemen	7
2.5.2 Gerelateerde gedragsproblemen	8
2.5.3 Copinggedrag.....	9
2.5.4 Signaalgedrag	9
2.6 Hoe vaak komen gedragsproblemen voor bij leerlingen met ASS?	9
2.7 Wat is de rol van communicatie bij gedragsproblemen?.....	9
2.8 Welke interventies ter vermindering van gedragsproblemen bij leerlingen met ASS bestaan er?	10
Hoofdstuk 3:	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Doel	13
3.3 Onderzoeksvorm	13
3.4 Onderzoeksinstrumenten.....	14
3.5 Data-analyse	14
3.6 Triangulatie.....	14
Hoofdstuk 4: Resultaten.....	15
4.1 Inleiding	15
4.2 Analyse	15
4.2.1 Kindkenmerken	15
4.2.2 Gedragsproblemen.....	16
4.2.3 Communicatiemiddelen	17
4.2.4 Het effect van gedragsproblemen.....	18
4.2.5 Interventies	21
Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen.....	26
5.1 Inleiding	26

5.2 Conclusie	26
5.2.1 Eerstegraadsstrategie.....	26
5.2.2 Tweedegraadsstrategie	27
5.2.3 Derdegraadsstrategie	27
5.3 Aanbevelingen.....	28
5.3.1 Eerstegraadsstrategie.....	28
5.3.2 Tweedegraadsstrategie	28
5.3.3 Derdegraadsstrategie	29
Gebruikte literatuur	30
Bijlage 1: DSM Criteria.....	32
Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten.....	33
Bijlage 3: Interview met de gedragswetenschapper	38
Bijlage 4: Analyse van de fysieke werkelijkheid	41

Samenvatting

Voor u ligt het onderzoeksverslag van een praktijkgericht onderzoek. Dit onderzoek is verricht in het kader van de opleiding Master Special Education Needs, leerroute gedrag en autisme.

Gedragsproblemen bij leerlingen met een autismespectrum stoornis komt zeer regelmatig voor. Het gaat hierbij zowel om externaliserend gedrag zoals schreeuwen, schoppen, slaan, gooien met spullen en internaliserend gedrag zoals depressief gedrag, in zichzelf gekeerd zijn en faalangst.

Het externaliserende gedrag is het gedrag wat het meest in het oog springt en wat bij de leerkrachten zorgt voor handelingsverlegenheid. Dit praktijkonderzoek is gericht op het voorkomen van gedragsproblemen.

In het literatuuronderzoek zijn de belangrijkste kernbegrippen zoals autisme spectrum stoornissen, gedragsproblemen en interventies bij gedragsproblemen uitgelegd.

Vervolgens is onderzocht welke gedragsproblemen vooral in de praktijk gezien worden, wat het effect is van deze gedragsproblemen en welke interventies momenteel in de praktijk gebruikt worden.

Naar aanleiding van dit onderzoek zijn aanbevelingen gedaan aan de van Voorthuijsenschool om gedragsproblemen bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum te voorkomen.

Mei 2013

Brenda Luider

Hoofdstuk 1: Inleiding

De school waar dit onderzoek plaatsvindt, is de van Voorthuissenschool. Dit is een school voor Zeer Moeilijk Lerende Kinderen (ZMLK) met vestigingen in Hoofddorp en Haarlem.

De school heeft een afdeling voor Speciaal Onderwijs (SO) voor leerlingen van 4 tot en met 12 jaar en een afdeling Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) voor leerlingen van 12 tot en met 20 jaar.

De locatie Haarlem telt 112 leerlingen. Ongeveer 1/3 van de leerlingen heeft een Autistische Spectrum Stoornis (ASS)

Op school wordt gewerkt met de TEACCH methode. De afkorting staat voor Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

De methode biedt structuur aan in tijd, plaats en ruimte. Het sluit aan bij de mogelijkheden van de leerlingen en is concreet in het structureren van afspraken, verantwoordelijkheden, praktische taken en werkschema's door middel van visualisaties (pictogrammen).

Centraal staat de gedachte dat voor iedere leerling met ASS een op maat gemaakte ondersteuningswijze kan worden gevonden. Bijvoorbeeld een afsprakenschriftje voor een individuele leerling naast de algemene groepsregels.

Ondanks de TEACCH methode zijn er regelmatig leerlingen die gedragsproblemen laten zien bijvoorbeeld schreeuwen, gooien met spullen, weglopen en soms ook fysiek geweld zoals schoppen, slaan en bijten. In het team is merkbaar dat leerkrachten zich pedagogisch onmachtig voelen wat leidt tot frustratie en stress.

Dit onderzoek richt zich op de vraag **Op welke wijze kan de van Voorthuissenschool gedragsproblemen bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum voorkomen?**

Met behulp van de uitkomsten van dit onderzoek worden enkele aanbevelingen gedaan die tot doel hebben om de gedragsproblemen bij leerlingen met een ASS op de van Voorthuissenschool te voorkomen. Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld.

Onderzoeksvragen:

1. Hoe ontstaan gedragsproblemen bij leerlingen met een ASS?
2. Hoe wordt op de van Voorthuissenschool nu omgegaan met gedragsproblemen?
3. Welke interventies zijn nodig om gedragsproblemen bij leerlingen met ASS te voorkomen?

In hoofdstuk 2 worden op de theoretische deelvragen antwoord gegeven. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek uitgelegd en hoofdstuk 4 geeft een beschrijving van de resultaten van het onderzoek. In hoofdstuk 5 staat de conclusie en worden aanbevelingen gegeven aan de Van Voorthuissenschool.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt door middel van literatuuronderzoek antwoord gegeven op verschillende deelvragen. In dit hoofdstuk wordt uitgelegd wat autisme is en welke verschillende vormen van autisme er zijn. Verder wordt besproken wat gedragsproblemen zijn, welke gedragsproblemen bij kinderen met een autisme spectrum stoornis voorkomen en hoe vaak gedragsproblemen voorkomen bij kinderen met ASS. Daarnaast is te lezen welke rol communicatie heeft bij gedragsproblemen bij kinderen met ASS en welke interventies er bestaan om gedragsproblemen te voorkomen of te verminderen.

2.1 Wat is autisme?

In de loop van de tijd zijn er verschillende namen gebruikt om te beschrijven wat bedoeld wordt met autisme. Kanner (1943) schreef als eerste een artikel over een aantal kinderen die zich zo uniek en anders gedroegen dan normale kinderen. Volgens Kanner leden deze kinderen aan “autistic disturbance of affective contact”, een ernstige stoornis in de contactgroei met hun moeder. Bijna tegelijkertijd beschreef Asperger (1944) een aantal kinderen als autistische psychopaten. De kinderen die Asperger omschreef hadden allen een hoge intelligentie waarbij de spraakontwikkeling opvallend was. Bij deze kinderen kwam dit vroeger dan gemiddeld tot stand. De kinderen, allemaal jongens, maakte een ouwelijke indruk. Verder leken ze vooral in een eigen wereld te leven en was er sprake van eenzijdig en beperkt contact.

Van Berkelaer-Onnes (1979) schreef dat in Nederland de term autisme voor het eerst gebruikt werd in Nijmegen. In verslagen die gemaakt zijn tussen 1938 en 1940 worden met de term autisme kinderen bedoeld die extreem angstig zijn, een grote weerstand tegen veranderingen hebben, een gebrek aan contact met de omgeving, een vertraging in de communicatieve ontwikkeling en een tekort in gedragsregulatie. In de jaren '50 van de vorige eeuw verschenen overal publicaties die de bevindingen van Kanner bevestigde. Onder meer Wing, Gould, Berkelaer-Onnes, Mahler en Rutter hebben geprobeerd de beperkingen en eigenaardigheden in het gedrag van kinderen met autisme te verhelderen (van Engeland, 2007).

In het diagnostische systeem DSM (Diagnostic and Statistic Manual) worden alle geestelijke stoornissen beschreven en geclassificeerd. In DSM I werd autisme nog geschaard onder de noemer kinderschizofrenie. In DSM III werd autisme voor het eerst benoemd als een pervasieve ontwikkelingsstoornis en werd hierdoor duidelijk afgegrensd van kinderschizofrenie of andere psychosen (van Engeland, 2007). In de DSM IV-TR (APA, 2000) wordt autisme aangeduid met autisme spectrum stoornissen (ASS) en wordt het een pervasieve ontwikkelingsstoornis genoemd. Dit betekent dat er sprake is van een stoornis die diep doordringt in de algehele ontwikkeling van het kind. Voor de diagnose autisme moeten de volgende stoornissen worden waargenomen: 1) een stoornis in de ontwikkeling van sociale wederkerigheid 2) een stoornis in de ontwikkeling van taal, communicatie en het verbeeldend vermogen en 3) beperkte en stereotiepe patronen van gedrag en interesses (preoccupaties). Deze drie kenmerken worden ook wel de triade van Wing genoemd. De classificatie autisme omvat 12 kenmerken waarvan er minstens 6 nodig zijn om de diagnose autisme te stellen, zie bijlage 1 voor de DSM-IV-TR criteria. Daarnaast moeten de eerste tekenen van autisme voor het derde levensjaar zichtbaar zijn geweest (van der Gaag, Oosterling, van Steijn & Swinkels, 2011). Voor alle kinderen met autisme geldt dat dé autist niet bestaat, de verschillen in

gedragsuitingen en intelligentie zijn groot. Daarnaast heeft ieder kind een eigen karakter en groeit ieder kind op in een uniek gezin. Naast de kernproblemen zoals hierboven beschreven komen bij kinderen met ASS vaak problemen voor op andere ontwikkelingsgebieden. Kinderen met ASS kunnen sensorische problemen hebben. Hierdoor reageren ze anders op prikkels van buitenaf. Ze kunnen minder gevoelig zijn voor prikkels en nauwelijks reageren op pijn of ze zijn extra gevoelig voor prikkels en reageren overgevoelig op bepaalde prikkels bijvoorbeeld geluid. Ongeveer 75% van de kinderen met ASS heeft ook een verstandelijke beperking en veel kinderen met ASS hebben last van angsten. Deze angsten hebben veelal te maken met weerstand tegen nieuwe dingen en de sociale wereld met ongeschreven regels die daar gelden (Lahuis, Serra e.a., 2006).

2.2 Welke vormen van autisme zijn er?

ASS is een breed spectrum waaronder meerdere stoornissen vallen. Afhankelijk van de scores op de verschillende criteria zoals die zijn opgesteld in de DSM IV-TR (APA, 2000) kan er sprake zijn van klassiek autisme, syndroom van Asperger, Pervasieve ontwikkelingsstoornis niet anders omschreven (PDD- NOS), Multiple complex Development Disorder (McDD) en het syndroom van Rett (Woodcock & Page, 2009). Bij klassiek autisme moeten er 6 kenmerken gescoord worden, bij PDD-NOS moeten er 3 kenmerken gescoord worden. Bij het syndroom van Asperger worden de kenmerken ook waargenomen maar is er geen sprake van een vertraging in de taalontwikkeling. In de praktijk zijn de eerste drie stoornissen de meest voorkomende (Steerneman, 2002). In het onderwijs aan Zeer Moeilijk Lerenden (ZML) komen vooral kinderen met klassiek autisme en PDD-NOS voor. Het syndroom van Asperger gaat gepaard met een gemiddelde en hogere intelligentie en behoren hiermee niet tot de doelgroep van het ZML- onderwijs. Dit syndroom zal daarom verder buiten beschouwing worden gelaten.

Wing (2000) heeft de volgende drie vormen van klassiek autisme beschreven: het teruggetrokken kind met autisme, het passieve kind met autisme en het actieve maar vreemde kind met autisme. Het teruggetrokken kind met autisme is in zichzelf gekeerd, er is geen sprake van wederkerigheid in het contact en de intelligentie en cognitieve mogelijkheden zijn vaak laag. Passieve kinderen met autisme zoeken niet actief naar contact maar ondergaan het contact wel. Ook bij deze groep kinderen ontbreekt de wederkerigheid in het contact. De actieve maar vreemde kinderen met autisme hebben de beste cognitieve mogelijkheden met een normale tot soms hoger dan gemiddelde intelligentie. Deze kinderen kunnen claimend zijn in aandacht vragen waarbij opvallend is dat hier ook de wederkerigheid ontbreekt. Bij kinderen met PDD-NOS zijn de kenmerken van autisme wel aanwezig maar in mindere mate en niet strikt genoeg om aan de diagnose autisme te voldoen. De intelligentie is over het algemeen gemiddeld maar in sociaal opzicht vallen ze uit door hun weinig invoelend vermogen.

2.3 Wat zijn gedragsproblemen?

In de theorie van Delfos (2010) wordt onderscheid gemaakt tussen gedragsproblemen en gedragsstoornissen. Delfos noemt als grootste verschil dat een gedragsstoornis zich al vanaf de vroegste jeugd laat zien terwijl een gedragsprobleem meestal later ontstaat naar aanleiding van een bepaalde gebeurtenis. Van der Ploeg (1996) noemt in zijn theorie dat gedragsproblemen een subjectief en normatief begrip is. Daarmee bedoelt hij dat niet iedere ouder, opvoeder of professional dezelfde waarden en normen hanteert. Hierdoor zal niet iedereen hetzelfde oordelen over bepaalde gedragingen. Gedrag wordt als een probleem gezien als er in een bepaalde omgeving

heersende normen en geldende regels worden overschreven. De ernst van probleemgedrag wordt verder bepaald met behulp van vier criteria: Frequentie: Hoe vaak komt het gedrag voor? Duur: Hoe lang wordt het gedrag gesignaleerd? Omvang: In hoeveel situaties komt het gedrag voor? Gevolgen: Heeft het gedrag effect op het kind en op zijn omgeving?

Gedragsproblemen kunnen in verschillende typeringen voor komen. Er kan sprake zijn van agressie, vandalisme, brandstichten, liegen, stelen, sociaal angstig gedrag, verlegenheid, vermijding, hyperactiviteit, impulsiviteit en concentratiestoornissen. De problematische gedragingen die zichtbaar zijn bij kinderen met een gedragsstoornis zijn vergelijkbaar met de gedragingen van kinderen met een gedragsprobleem. Bij een gedragsstoornis is de oorzaak vaak lichamelijk van aard, bij gedragsproblemen is de omgevingsfactor van groot belang (Delfos, 2010). In dit onderzoek wordt specifiek gezocht naar hoe gedragsproblemen bij leerlingen met ASS ontstaan. Gedragingen die in de DSM IV-TR als een gedragsstoornis wordt gediagnosticeerd, zoals bijvoorbeeld een oppositionele gedragsstoornis, worden in dit onderzoek niet meegenomen.

2.4 Hoe ontstaan gedragsproblemen?

Er zijn verschillende theoretische modellen die een bijdrage hebben geleverd om de oorzaken van gedragsproblemen verder uit te zoeken. Voorbeelden hiervan zijn het psycho-dynamische model van Freud (van der Ploeg, 1996) en het transactionele model van Sameroff (O'Connor, 2002). Het model van Freud omschrijft gedragsproblemen als innerlijke, soms onbewuste, conflicten tussen de verschillende ego's in een mens. In dit model wordt de mens gezien als een asociaal wezen wat door opvoeding en socialiseren zich leert te houden aan de eisen die de omgeving stelt. Het transactionele model gaat uit van een dynamische wisselwerking tussen ouders en kind. In navolging van Sameroff zijn meerdere theoretische modellen ontwikkeld waar deze wisselwerking wordt beschreven. Een voorbeeld van een transactioneel model is het meervoudig risicomodel. In dit model wordt er vanuit gegaan dat gedragsproblemen ontstaan door een wisselwerking van persoonlijke- en omgevingsfactoren. Probleemgedrag kan ontstaan door meerdere factoren. Het is vaak een combinatie van factoren die elkaar versterken (risicofactoren). Naast risicofactoren zijn er ook factoren die compenseren (protectieve factoren). Hoe sterker de protectieve factoren aanwezig zijn, hoe minder de kans op probleemgedrag is (van der Ploeg, 1996; Pameijer & Beukering, 2001).

2.5 Welke gedragsproblemen komen voor bij leerlingen met ASS?

Naast de hierboven genoemde algemene oorzaken van gedragsproblemen zijn er bij leerlingen met ASS ook andere oorzaken van probleemgedrag. Er zijn gedragsproblemen die direct ontstaan uit ASS (specifieke gedragsproblemen) en gedragsproblemen die niet specifiek bij ASS horen maar wel een gevolg zijn van hoe een kind met ASS functioneert (gerelateerd probleemgedrag). Het probleemgedrag wat leerlingen met ASS laten zien zijn onder te verdelen in twee soorten: copinggedrag en signaalgedrag.

2.5.1. Specifieke gedragsproblemen

Dijkxhoorn (2007) noemt een gedragsprobleem dat direct het gevolg is van de ASS specifiek probleemgedrag. Specifiek probleemgedrag ontstaat al heel vroeg in de ontwikkeling. Flos en Verschoor (2011) hebben in onderstaande tabel een overzicht gemaakt van kindkenmerken die horen bij ASS. Deze kindkenmerken zorgen voor ontremming waardoor er specifiek gedrag zichtbaar wordt.

Achterliggende reden/ kindkenmerk	→	gevolg	→	gedrag
• Prikkelgevoeligheid • Starheid/rigiditeit • Fixaties • Angst • Vervloeien fantasie/ werkelijkheid • Negatief zelfbeeld • Geen wederkerigheid • Geen inlevingsvermogen • Moeilijk laten reguleren	→	Ontremmen motorische onrust	→	• Zichzelf pijn doen • Motorische onrust • Fladderen • Verbale of fysieke agressie

Volgens Dijkxhoorn (2007) is een eerste uiting van probleemgedrag de starheid en rigiditeit, bijvoorbeeld de weerstand tegen nieuwe dingen zoals het overstappen van borstvoeding naar flesvoeding of van vloeibare voeding naar vaste voeding. In eerste instantie zullen problemen, door weerstand tegen nieuwe dingen en vasthouden aan rituelen en patronen, toenemen. Op het moment dat de communicatieve vaardigheden toenemen en er een functioneringsniveau ontstaat waar objectpermanentie (het vermogen een beeld vast te houden zonder het te zien) gestalte krijgt zullen de problemen verminderen. Dijkxhoorn geeft daarnaast aan dat probleemgedrag weer gaat toenemen op het moment dat het kind gaat lopen en de wereld gaat verkennen. De motorische ontwikkeling verloopt vaak volgens schema maar de symboolvorming blijft achter en de prikkelverwerking van informatie is verstoord waardoor het kind geen grip krijgt op zijn omgeving. Het probleemgedrag wat ontstaat door de ASS is bijvoorbeeld zichzelf pijn doen (automutilleren) fladderen, motorische onrust en verbale of fysieke agressie

In het schema van Flos en Verschoor wordt niet vermeld dat bij ASS ook sprake is van een zwakke centrale coherentie en een beperkte Theory of Mind. Een zwakke centrale coherentie houdt in dat het kind met ASS moeite heeft met het samenvoegen van informatie en het vormen tot een betekenisvol geheel. Hierdoor kan het kind met ASS bijvoorbeeld aangeleerde dingen niet makkelijk toepassen in een nieuwe situatie. Een beperkte Theory of Mind betekent dat het kind met ASS moeite heeft met het kunnen zien dat andere mensen andere gedachten, behoeften en ideeën kunnen hebben. Hierdoor lijkt het kind met ASS egoïstisch en egocentrisch, dit is niet het geval. Het kind heeft oprecht veel moeite om de wereld te zien vanuit het perspectief van een ander. Er is geen sprake van onwil maar onmacht (Woodcock & Page, 2009; Zeevalking, 2000; Dijkxhoorn, 2007).

2.5.2 Gerelateerde gedragsproblemen

Naast het specifieke probleemgedrag is er ook probleemgedrag die niet specifiek bij kinderen met ASS behoren maar wel een gevolg zijn van de wijze waarop deze kinderen functioneren. Voorbeelden hiervan zijn problemen rondom het eten, slapen, faalangstig gedrag, zich extreem terugtrekken,

zelfbeschadigend gedrag, driftbuien, destructief gedrag (gillen, schreeuwen, agressie) en depressiviteit (Dijkxhoorn, 2007; Flos & Verschoor, 2011; Zeevalking, 2000).

2.5.3 Copinggedrag

Copinggedrag is probleemgedrag wat een leerling met ASS laat zien om zich staande te kunnen houden in een problematische situatie. Op het moment dat de omgeving en/of de begeleiding niet datgene biedt wat de leerling met ASS nodig heeft laat de leerling copinggedrag zien. Dit gedrag geeft de leerling veiligheid en houvast. Een voorbeeld van copinggedrag: een leerling die veel moeite heeft met veranderingen en bij iedere verandering angstig wordt en zichzelf dan hard voor zijn hoofd slaat. Om dit te voorkomen houdt de leerling dwangmatig dopjes van lege flessen in zijn hand. Dit dwangmatig vasthouden van de dopjes is copinggedrag, het geeft de leerling houvast en voorkomt zelf verwondend gedrag (Serruys, 2005).

2.5.4 Signaalgedrag

Signaalgedrag is probleemgedrag wat aanduidt dat er een probleem is waarbij de leerling zelf geen strategie kan bedenken om met de situatie om te gaan. Ook hierbij geldt dat de omgeving/begeleiding niet voldoende inspeelt op datgene wat de leerling met ASS nodig heeft. Het is gedrag waarbij de leerling controle over zichzelf verliest. Signaalgedrag begint vaak klein en wordt problematisch als het niet opgemerkt wordt. De leerling met ASS moet het gedrag versterken om het gehoord te worden. Een andere mogelijkheid is ook dat het signaalgedrag als probleem op zich wordt gezien. De leerling wordt op het gedrag aangesproken en het signaal wordt gemist. Als bij de leerling uit het voorgaande voorbeeld de dopjes uit zijn hand worden gepakt gaat de leerling schreeuwen en zichzelf slaan. Het schreeuwen en slaan is signaalgedrag, hij verliest de veiligheid en het gebruikelijke copinggedrag kan hij niet meer inzetten. Angst en paniek slaan toe, hij verliest de controle over zichzelf en bij deze leerling uit zich dat in schreeuwen en uiteindelijk zichzelf slaan. Het schreeuwen kan hier gemist worden als signaalgedrag (Serruys, 2005).

2.6 Hoe vaak komen gedragsproblemen voor bij leerlingen met ASS?

Hoe vaak gedragsproblemen voorkomen bij leerlingen met ASS hangt sterk af van wat er onder probleemgedrag wordt verstaan. Zoals eerder genoemd is probleemgedrag een subjectief en normatief begrip. Afhankelijk van de omgeving zullen bepaalde gedragingen wel of juist niet als probleem gezien worden. Ieder persoon met ASS heeft problemen die voortkomen uit de ASS, logischerwijs zou de conclusie kunnen zijn dat ieder persoon met ASS probleemgedrag gaat vertonen. Vanuit het perspectief van de omgeving kan bepaald gedrag als problematisch worden omschreven als het niet past binnen de normen. Dit maakt het tegelijkertijd ingewikkeld want deze normen staan niet vast en zijn gebonden aan een sociale context (Serruys, 2005). Volgens Flos en Verschoor (2011) zijn gedragsproblemen inherent aan een ASS en komt het voor bij alle kinderen met ASS onafhankelijk van de verstandelijke vermogens. Ook Kraijer en de Bildt (2007) geven aan dat mensen met ASS ongewoon en problematisch gedrag vertonen. Dijkxhoorn (2007) is iets genuanceerder, zij geeft aan dat kinderen met ASS niet op alle momenten in hun leven gedragsproblemen hebben.

2.7 Wat is de rol van communicatie bij gedragsproblemen?

“Mensen met ASS hebben per definitie een communicatieprobleem ongeacht het niveau van functioneren” stelt Noens (2007). Een van de kenmerken van ASS is een probleem met verbale- en non-verbale communicatie. Door de zwakke centrale coherentie verloopt de waarneming bij ASS

fragmentarisch, hierdoor ontstaan problemen met de integratie van de zintuiglijke, cognitieve en emotionele aspecten van communicatie. Daarnaast wordt informatie vaak letterlijk begrepen wat ook voor problemen kan zorgen (Noens, 2007). Het vermogen tot verbeelding is bij ASS beperkt (Wing, 2000). Het gevolg is dat leerlingen met ASS een andere betekenis aan een situatie geven dan leerlingen zonder ASS. Andersom geldt dat de ander niet begrijpt wat de leerling met ASS waarneemt en welke betekenis hij er aan geeft. Wederzijds onbegrip en ernstige belemmeringen zijn het gevolg. Als de communicatie met de omgeving ernstige problemen kent, leidt dit tot probleemgedrag bij ASS (Carpenter, Pennington & Rogers, 2002). Communicatie speelt dus een grote rol bij gedragsproblemen van leerlingen met ASS waarbij de rol van de leerkracht cruciaal is. De onbegrijpelijke omgeving moet voor leerlingen met ASS verduidelijkt, vereenvoudigd en verhelderd worden door het gebruik van concrete taal, het geven van duidelijke opdrachten en de communicatie moet visueel ondersteund worden (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

2.8 Welke interventies ter vermindering van gedragsproblemen bij leerlingen met ASS bestaan er?

Er bestaan veel verschillende interventies en programma's ter vermindering van gedragsproblemen. Niet alle interventies of programma's hebben bewezen te werken. De programma's die het meest ingezet worden vertonen wel een overeenkomst: ze zijn gericht op het individu en de directe omgeving van het kind met ASS. Dit is ook de conclusie die Wing (2006, in Dijkxhoorn 2007) trekt na een nieuw onderzoek. Interventies werken het beste als ze op het individuele kind worden aangepast en de directe omgeving wordt begeleid in de omgang met ASS. In onderstaand schema hebben Van der Gaag en Van Berkelaer-Onnes een matrix ontworpen waarin zij het orthopedagogisch strategiemodel van Kok en de behandelstrategieën van Rutter hebben geïntegreerd (Van Berkelaer-Onnes, 2008). Dit model is specifiek gericht op vermindering van gedragsproblemen bij autisme.

Matrix van het behandelprotocol autisme

KOK \ RUTTER	Kindgericht	Gezinsgericht
Eerstegraadsstrategie Het creëren van een omgeving waarin het kind kan groeien en waarin de ouders gesteund worden in het opvoedingsproces.	Stimuleren van de normale ontwikkeling (sociale, communicatieve, spel- en cognitieve ontwikkeling). Vermindering van specifieke gedragsproblemen, de direct uit autisme voortvloeiende problemen zoals rigiditeit en stereotypieën. Eliminatie van non-specifieke gedragsproblemen, de geassocieerde problemen zoals eet-, slaapproblemen, driftbuien en angsten.	Geven van voorlichting over de aard van de problematiek. Het scheppen van een groeizaam leefklimaat. Ruimte bieden voor het verwerken van het hebben van een gehandicapt kind.
Tweedegraadsstrategie Het individuele behandelingsaanbod	Vaardigheden aanleren. Probleemoplossingsvermogen stimuleren. Farmacologie	Het vergroten van de draagkracht van de opvoeders, door het aanleren van specifieke vaardigheden.
Derdegraadsstrategie De individuele inkleuring	Het toesnijden van de hulp op de eigenheid van elk individu: de 'vraaggestuurde zorg'.	

Bij probleemgedrag zal in eerste instantie geanalyseerd moeten worden wat er precies aan de hand is. Wat zijn de triggers voor het gedrag? Op welk deel van de matrix moet ingegrepen worden? Als er sprake is van een ongestructureerde omgeving zal dat eerst aangepakt moeten worden om te bekijken of de gedragsproblemen verminderen. Pas als de omgeving is aangepast aan de leerling met ASS kan worden gekeken of de gedragsproblemen nog aan de orde zijn. Er moet goed gekeken worden naar de leerling en het gedrag wat hij vertoont. Is het copinggedrag of is het signaalgedrag? Wat heeft de leerling nodig? Waardoor werd het gedrag uitgelokt? Welke functie had het gedrag? Wil de leerling een situatie ontlopen, wil het aandacht van anderen krijgen, wil het een gewenst object krijgen, wil het frustratie afreageren? (Dijkxhoorn, 2007; Serruys, 2005).

Om een gestructureerde omgeving te creëren wordt wereldwijd gebruik gemaakt van het TEACCH (Teaching Autistic and Communication Handicapped Children) programma van Schopler (Schopler & Mesibov, 1995). Het programma is goed te gebruiken in het alledaagse leven en evaluaties geven aan dat de behaalde resultaten goed zijn. Schopler ging uit van een zwakke centrale coherentie bij ASS en vanuit die visie wordt binnen de TEACCH gebruik gemaakt van visualisering. De belangrijkste

onderdelen uit het TEACCH programma zijn: het structureren van tijd, ruimte, taken en een eenduidige benadering naar de leerling met ASS (Van Berkelaer-Onnes, n.d.).

Naast het TEACCH programma wordt in Nederland ook gewerkt met Applied Behavior Analysis (ABA). Het staat ook wel bekend als toegepaste gedragsanalyse. Het is een methode die is gebaseerd op operante conditionering van gewenst gedrag en is bijzonder intensief. De grootste prestaties worden behaald op jonge leeftijd (rond 4 jaar) en het grootste effect wordt gehaald als er minimaal 30 uur per week in één op één sessies getraind wordt (van Rooijen & Rietveld, 2012).

Verder zijn er interventies waarvan de effectiviteit niet goed is onderzocht. Voorbeelden hiervan zijn de Sociale Vaardigheidstrainingen, Theory of Mind (ToM) training, Neurofeedback en Muziektherapie. Hoewel deze interventies verbeteringen kunnen geven in de communicatieve vaardigheden zijn er geen wetenschappelijke bewijzen voor verbeteringen van gedragsproblemen (van Rooijen & Rietveld, 2012).

Wanneer er ernstige gedragsproblemen blijven bestaan en deze niet met gedragsinterventies verbeteren, zijn er mogelijkheden tot behandeling met psychofarmaca. Hoewel de werking bij sommige gedragsproblemen is aangetoond zal het niet in dit onderzoek worden meegenomen omdat het geen interventie is die een leerkracht zelf kan toepassen.

Bovenstaande interventies zijn geen garanties voor succes. Omgaan met leerlingen met ASS vraagt van de leerkracht bijzondere competenties: de leerkracht moet zich aanpassen aan de leerling met ASS. De leerling met ASS past zich niet automatisch aan. De leerkracht moet probleemgedrag niet zien als onwil maar als onmacht. De leerkracht moet proberen de functie van het probleemgedrag te ontdekken en het gedrag niet persoonlijk opvatten. Daarnaast moet de leerkracht in staat zijn naar zichzelf te kijken en kunnen zien dat zijn gedrag een rol kan hebben in het probleemgedrag. De leerkracht moet proberen te anticiperen op mogelijke probleemsituaties, dit betekent vooruitdenken en jezelf verplaatsen in het kind met ASS (Baltussen, Clijsen & Leenders, 2003).

Hoofdstuk 3:

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de verantwoording beschreven over het doel en de werkwijze van het onderzoek. Door middel van drie onderzoeksinstrumenten worden gegevens verkregen die de overige deelvragen beantwoorden. De instrumenten zelf zijn terug te vinden in de bijlagen.

3.2 Doel

Dit praktijkonderzoek heeft tot doel antwoord te geven op de centrale vraag: *Op welke wijze kan de van Voorthuissenschool gedragsproblemen bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum voorkomen?* In hoofdstuk 2 zijn kernbegrippen door middel van literatuuronderzoek uitgelegd. Er is antwoord gekregen op de vragen wat autisme is en welke verschillende vormen van autisme er zijn. Verder is duidelijk geworden wat gedragsproblemen zijn en welke gedragsproblemen bij kinderen met ASS voorkomen en hoe vaak ze voorkomen. Er is gekeken naar de rol van communicatie bij gedragsproblemen en er is onderzocht welke interventies er bestaan om gedragsproblemen te voorkomen of te verminderen.

De twee onderzoeksvragen met deelvragen die door middel van een praktijkgericht onderzoek beantwoord moeten worden zijn:

1. *Hoe wordt op de van Voorthuissenschool nu omgegaan met gedragsproblemen?*
 - *Welke kindkenmerken van een ASS zijn zichtbaar in de klas?*
 - *Welke gedragsproblemen komen voor op de van Voorthuissenschool?*
 - *Hoe vaak komen gedragsproblemen voor op de van Voorthuissenschool?*
 - *Wat doet de leerkracht om gedragsproblemen te voorkomen?*
 - *Welke interventies gebruikt de leerkracht als de gedragsproblemen aanwezig zijn?*
 - *Wat is het effect van gedragsproblemen op het handelen van de leerkracht?*
 - *Wat is effect van gedragsproblemen voor de overige leerlingen in de klas?*
2. *Welke interventies zijn nodig om gedragsproblemen bij leerlingen met een ASS te voorkomen?*
 - *Welke interventies past de school nu al toe?*
 - *Welke middelen zijn nodig om de interventies toe te passen?*
 - *Wat vraagt deze interventie van het gedrag van de leerkracht?*
 - *Wat vraagt deze interventie van het klassenmanagement van de leerkracht?*
 - *Wat vraagt het toepassen van deze interventie van de overige leerlingen in de klas?*
 - *Wat vraagt deze interventie van de organisatie van de school?*

3.3 Onderzoeksvorm

Om de onderzoeksvragen en deelvragen goed te kunnen beantwoorden wordt een praktijkgericht onderzoek uitgevoerd. Er wordt op drie manieren informatie verzameld. De eerste vorm is een vragenlijst voor leerkrachten. De tweede vorm is een interview met de gedragswetenschapper. De derde vorm is een analyse van de fysieke werkelijkheid.

3.4 Onderzoeksinstrumenten

De eerste onderzoeksvorm is een vragenlijst met open en gesloten vragen, de vragenlijst is toegevoegd als bijlage 2. Er is gekozen voor het gebruik van een vragenlijst zodat er een grote groep leerkrachten benaderd kan worden (Harinck, 2010).

In de vragenlijst staan gesloten en open vragen. De open vragen dienen ter aanvulling op de gesloten vragen en geeft de invuller de gelegenheid om eerder gegeven antwoorden verder toe te lichten. De vragenlijst wordt anoniem ingevuld. Door het anoniem invullen is de verwachting dat de leerkrachten eerlijker en openlijker in hun antwoorden zijn. Volgens Den Boer, Bouwman, Frissen en Houben (2005) is het geven van een minder geaccepteerde mening of antwoord makkelijker als dit anoniem kan.

De tweede onderzoeksvorm is een interview met de gedragswetenschapper van de Van Voorthuissenschool. Bij een interview wordt informatie verzameld over een bepaald onderwerp (Harinck, 2010). Het interview in dit onderzoek is een semigestructureerd interview. Dat wil zeggen dat er een duidelijk onderwerp is en dat de hoofdvragen zijn geformuleerd. De interviewer kan verdiepende vragen stellen waar nodig. Het interview is als bijlage 3 toegevoegd.

De derde onderzoeksvorm is een analyse van de fysieke werkelijkheid. Door een analyse te maken van de fysieke werkelijkheid wordt gekeken welke interventies ter voorkoming van gedragsproblemen bij leerlingen met ASS momenteel al worden ingezet op de van Voorthuissenschool. Het analyse-schema is als bijlage 4 toegevoegd.

3.5 Data-analyse

Uit het onderzoek komen kwantitatieve en kwalitatieve gegevens. Bij kwantitatieve gegevens gaat het om meetbare gegevens en deze gegevens zullen gepresenteerd worden in een tabel of een grafiek (Harinck, 2010). Kwalitatieve gegevens zijn de antwoorden op open vragen in de vragenlijst en de antwoorden van het interview met de gedragswetenschapper. Deze gegevens zijn moeilijker te verwerken (Harinck, 2010). In dit onderzoek worden de kwalitatieve gegevens op inhoud geanalyseerd en gepresenteerd bij de behorende deelvragen.

3.6 Triangulatie

Een belangrijk criterium in het praktijkonderzoek is triangulatie. Dit betekent letterlijk vanuit drie invalshoeken naar een onderwerp kijken (Harinck, 2010). In dit praktijkonderzoek wordt voldaan aan triangulatie door gegevens te verzamelen vanuit de literatuur en door middel van een vragenlijst, interview en een analyse van de fysieke werkelijkheid.

Hoofdstuk 4: Resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gegevens uit het praktijkonderzoek gepresenteerd. De vragenlijst is aan 25 leerkrachten uitgedeeld. Er zijn 20 vragenlijsten teruggekomen. Daarnaast is het interview met de gedragswetenschapper uitgevoerd en is er een analyse gemaakt van de fysiek werkelijkheid op de van Voorthuissenschool locatie Haarlem.

4.2 Analyse

4.2.1 Kindkenmerken

In tabel 1 wordt de deelvraag over de kindkenmerken weergegeven. De deelvraag is *Welke kindkenmerken van een ASS zijn zichtbaar in de klas?* In percentages wordt aangegeven of een bepaald kindkenmerk van ASS wordt waargenomen in de klas en daarnaast wordt aangegeven hoe vaak dit zichtbaar is.

Kindkenmerk	Ja	Dagelijks	1 x per week	1 x per maand	Minder dan 1x per maand
Prikkelgevoeligheid	100%	100%			
Starheid/rigiditeit	75%	75%			
Fixaties	75%	50%	15%		10%
Angst voor nieuwe situaties	95%	35%	25%	25%	10%
Andere angsten	65%	15%	45%	10%	
Geen onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid	85%	35%	10%	25%	15%
Negatief zelfbeeld	70%	45%	15%	10%	
Geen wederkerigheid in contact	65%	55%	10%		
Geen inlevingsvermogen	85%	75%	10%		
Moeilijk te sturen/reguleren	85%	60%	25%		

Tabel 1: Aanwezige kindkenmerken N=20

Alle kindkenmerken van een ASS worden in de klas waargenomen. Leerkrachten geven aan dat er dagelijks prikkelgevoeligheid wordt waargenomen. Daarnaast worden de andere kindkenmerken op dagelijkse basis in meer of mindere mate waargenomen. Er is geen enkel kindkenmerk dat niet wordt waargenomen.

4.2.2 Gedragsproblemen

In tabel 2 wordt antwoord gegeven op de deelvraag *Welke gedragsproblemen komen voor op de van Voorthuissenschool?*

Probleemgedrag	Ja	Dagelijks	1x keer per week	1x keer per maand	Minder dan 1x per maand
Zichzelf pijn doen/zelfbeschadigend gedrag	25%		15%		10%
Motorische onrust zoals bijvoorbeeld fladderen, ritmisch bewegen of springen	75%	55%		10%	10%
Verbale agressie	55%	15%	30%		10%
Fysieke agressie	65%	10%	15%	30%	10%
Eetproblemen	25%	17%	8%		
Faalangst	75%	42%	33%		
Terugtrekkend gedrag/in zichzelf gekeerd gedrag	95%	65%	25%	5%	
Driftbuien	55%	10%	25%	15%	5%
Depressief gedrag	25%		10%	15%	

Tabel 2: Aanwezige gedragsproblemen N=20

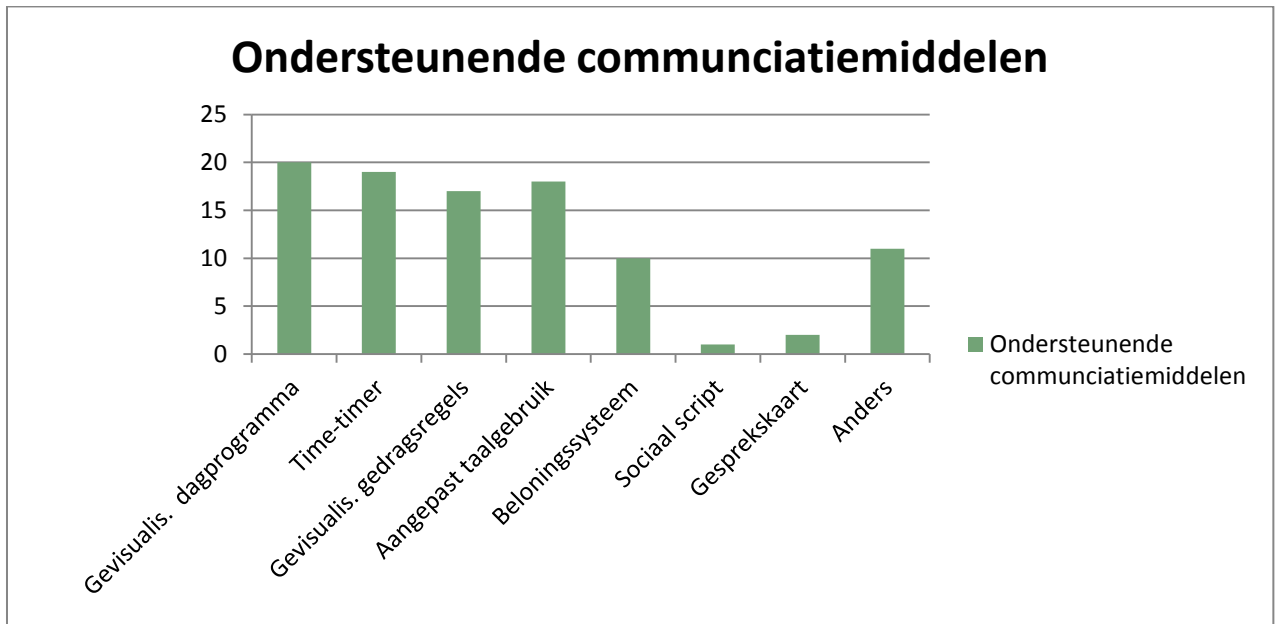
In de tabel is zichtbaar dat alle probleemgedragingen op de Van Voorthuissenschool voorkomen. Bijna al het probleemgedrag is dagelijks merkbaar. Terugtrekkend gedrag en in zichzelf gekeerd gedrag wordt het meest waargenomen. Verder komen faalangst, motorische onrust en fysieke agressie regelmatig voor. Het interview met de gedragsdeskundige bevestigt dit beeld. Zij geeft aan dat alle vormen van gedragsproblemen voorkomen op de van Voorthuissenschool. Daarnaast geeft zij aan deze gedragsproblemen vaker lijken voor te komen in de vrijere en ongestructureerde situaties zoals bijvoorbeeld buiten spelen of gym.

Van de ingevulde vragenlijsten geeft 65% van de leerkrachten aan dat ze copinggedrag bij de leerling zien. Copinggedrag is probleemgedrag dat de leerling met ASS laat zien om zich staande te kunnen houden in een problematische situatie. Het meest genoemde copinggedrag is veelvuldig toiletgebruik. Daarnaast wordt het vasthouden aan vaste patronen en rituelen ook genoemd, bijvoorbeeld altijd dezelfde puzzel willen maken bij binnenkomst of altijd dezelfde route lopen.

Signaalgedrag wordt door 75% van de leerkrachten gezien bij leerlingen met ASS. Signaalgedrag is gedrag dat een leerling laat zien als hij niet meer weet hoe met een situatie om te gaan. Het meest wordt de motorische onrust genoemd. Leerlingen gaan fladderen en worden drukker in gedrag. Daarnaast wordt schreeuwen, huilen en lachen genoemd.

4.2.3 Communicatiemiddelen

In grafiek 1 is te zien welke communicatiemiddelen gebruikt worden door de leerkrachten om de communicatie te ondersteunen. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat het ondersteunen van de communicatie gedragsproblemen kan voorkomen. De deelvraag die hoort bij deze grafiek is *Wat doet de leerkracht om gedragsproblemen te voorkomen?*



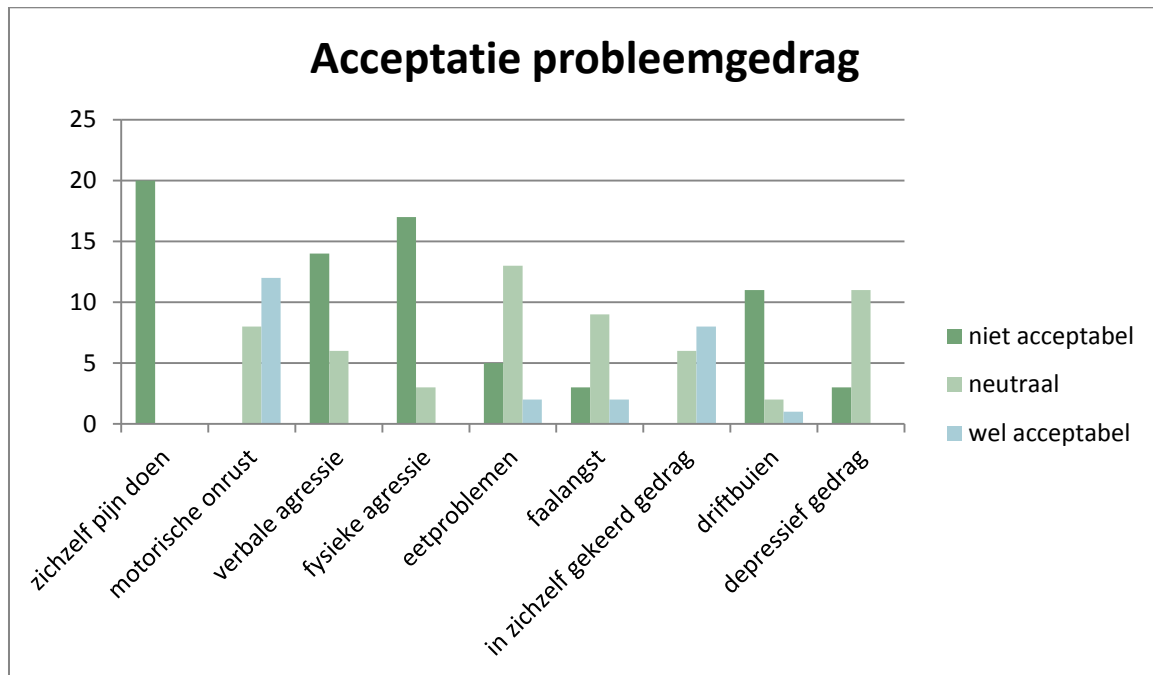
Grafiek 1: Ondersteunende communicatiemiddelen N=20

Alle leerkrachten maken gebruik van een gevisualiseerd dagprogramma en 19 van de 20 leerkrachten maken gebruik van de time-timer. Uit de analyse van de fysieke werkelijkheid wordt dit beeld bevestigd. In alle groepslokalen zijn ondersteunende communicatiemiddelen zoals een time-timer of dagprogramma aanwezig. In de vaklokalen zijn deze middelen niet aanwezig. Er is bijvoorbeeld geen time-timer in het houtlokaal en ook geen gevisualiseerd rooster voor de houtles. Dit geldt ook voor de leskeuken, het groenlokaal, het tekenlokaal en het gymlokaal. In de grafiek is te zien dat de overige communicatiemiddelen minder worden gebruikt en ook dit beeld wordt bij de analyse van de fysieke werkelijkheid bevestigd. In twee lokalen zijn gevisualiseerde gedragsregels voor een individuele leerling, duidelijk zichtbaar gezien en in één lokaal is een beloningssysteem gezien. De gedragswetenschapper geeft in het interview aan dat er meer gebruik van gemaakt zou moeten worden. Het heeft naast het aanleren van gewenst gedrag nog een neveneffect en dat is registratie van gedrag. En dat maakt het bespreken van het gedrag van de leerling met de ouders makkelijker, het is inzichtelijker wanneer er bepaald gedrag ontstaat en geeft de mogelijkheid om een bepaalde oorzaak te filteren en eventueel op te lossen.

Elf leerkrachten hebben bij *anders* aangegeven dat zij gebruik maken van andere hulpmiddelen. Het gaat hier om gevoelsthermometers, gevoelskaartjes, verboden woord en de houding van de leerkracht: rustig taalgebruik, emotioneel neutrale houding en voorspelbaarheid in de instructie. Het aangepaste taalgebruik was geen observatiepunt bij de analyse van de fysieke werkelijkheid. Om die reden is er niets over geregistreerd.

4.2.4 Het effect van gedragsproblemen

In grafiek 2 en de tabellen 2 en 3 wordt antwoord gegeven op de deelvraag *Wat is het effect van gedragsproblemen op het handelen van de leerkracht?* Gedragsproblemen in de klas kunnen effect hebben voor het handelen van de leerkracht. In de volgende grafiek wordt aangegeven in welke mate gedragsproblemen acceptabel zijn voor de leerkrachten van de van Voorthuissenschool.



Grafiek 2: Mate van acceptatie van probleemgedrag N=20

Zoals zichtbaar is in grafiek 2 is het voor niemand acceptabel dat de leerling zichzelf pijn doet. Verbale en fysieke agressie is voor de meerderheid niet acceptabel en driftbuien is voor iets meer dan de helft van de leerkrachten niet acceptabel. Motorische onrust vinden de leerkrachten wel acceptabel, net als in zichzelf gekeerd gedrag. Leerkrachten kijken neutraal tegen eetproblemen, faalangst en depressief gedrag aan.

Een aantal leerkrachten hebben bij deze vraag in de vragenlijst opmerkingen geplaatst. Drie leerkrachten geven bij de motorische onrust aan dat ze dit toestaan om even te ontladen maar dat ze het daarna inperken. Bij het meer internaliserende gedrag zoals in zichzelf gekeerd gedrag, faalangst, depressief gedrag en eetproblemen hebben een aantal leerkrachten ook opmerkingen geplaatst. Er is een leerkracht die aangeeft met deze punten zelf geen problemen te hebben maar vindt het voor de leerling soms wel een probleem en vindt het gedrag dan zorgelijk. Vier anderen hebben aangegeven dat het in zichzelf gekeerd gedrag toegestaan wordt om even “bij te komen” maar geven daarnaast aan dat dit niet “te vaak” mag. Uit het interview met de gedragswetenschapper komt naar voren dat zij vooral de externaliserende gedragsproblemen ziet. Haar advies wordt vooral gevraagd voor deze gedragsproblemen en niet voor de internaliserende gedragsproblemen en dat klopt met het beeld uit de vragenlijst. De leerkrachten vinden dat gedrag acceptabeler.

In tabel 3 is te zien hoe de leerkrachten denken over hun kennis en vaardigheden ten aanzien van leerlingen met ASS.

Stelling	Eens	Oneens
Op de opleiding heb ik voldoende kennis verkregen over ASS	50%	50%
Mijn kennis is voldoende om mee aan de slag te gaan in de praktijk	95%	5%
Ik heb bijscholing gevolgd om te werken met leerlingen met ASS	75%	25%
Ik voel me competent in het werken met leerlingen met ASS	100%	0%
Ik ben me bewust van mijn eigen opvattingen over probleemgedrag	95%	5%
Ik ben me bewust van mijn eigen (intuïtieve) reacties op probleemgedrag	95%	5%
Ik kan het probleemgedrag analyseren en interventies toepassen	95%	5%
Mijn professioneel handelen kan probleemgedrag voorkomen	100%	0%
Mijn professioneel handelen kan gedragsproblemen veroorzaken of in stand houden	45%	55%
Ik vraag feedback aan collega's over mijn handelen bij gedragsproblemen	95%	5%
Ik verdiep me in literatuur over achtergronden van probleemgedrag en verbind deze kennis met mijn handelen	85%	15%
Op school zijn afspraken gemaakt hoe om te gaan met probleemgedrag van leerlingen met ASS	55%	45%
Op school zijn professionals die mij kunnen ondersteunen als ik een handelingsverlegenheid ervaar met een leerling met ASS	100%	0%

Tabel 3: Leerkrachten over hun eigen kennis en vaardigheden N=20

De leerkrachten op de van Voorthuissenschool voelen zich competent als het gaat om het werken met leerlingen met ASS, er is een score van 100%. De leerkrachten vinden ook dat zij probleemgedrag kunnen voorkomen met hun professioneel handelen en ze geven allemaal aan dat ze een professional kunnen inschakelen bij handelingsverlegenheid. De helft van de leerkrachten heeft op de opleiding kennis opgedaan over ASS en 75% van de leerkrachten heeft een bijscholing gevolgd, waarbij 6 mensen aangeven dat dit de Master Special Education Needs is. Hierdoor heeft 95% van de leerkrachten het gevoel dat ze competent zijn in het werken met leerlingen met ASS. De leerkrachten zijn zich bewust van hun eigen handelen, ook als dit intuïtief is en ze kunnen probleemgedrag analyseren en interventies toepassen. Van de leerkrachten geeft 55% aan dat zij geen gedragsproblemen veroorzaken dan wel in stand houden.

Het interview met de gedragswetenschapper geeft op dit onderdeel een ander beeld. De gedragswetenschapper geeft aan dat in de praktijk blijkt dat niet alle leerkrachten competent zijn in het werken met leerlingen met ASS. Het werken met deze leerlingen vraagt bijzondere competenties van de leerkracht en niet iedereen kan dit (al). Het gaat volgens haar vooral om het kijken naar jezelf. Waar ben *ik* niet duidelijk geweest, welke rol speel *ik* in het probleem en wat kan *ik* doen om het probleem op te lossen. Belangrijk is om hier aan te geven dat het gaat om een interview met één gedragswetenschapper, de gegevens moeten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Tevens geeft de gedragswetenschapper aan dat niet alle leerkrachten specifiek geschoold zijn in het werken met ASS. In het beleidsstuk over de leerlingprofielen van de van Voorthuissenschool staat o.a. een stuk over het pedagogisch handelen van de leerkracht. Dit beleidsstuk is nog niet schoolbreed geïmplementeerd waardoor niet alle leerkrachten op de hoogte zijn van de afspraken met betrekking tot probleemgedrag in het algemeen en probleemgedrag bij leerlingen met ASS specifiek. Dit is ook

terug te zien in de tabel, 55% van de leerkrachten weet dat er afspraken zijn en 45% van de leerkrachten weet dit niet.

De volgende tabel geeft antwoord op de vraag wat de effecten van het probleemgedrag zijn op het gedrag en de gevoelens van de leerkracht.

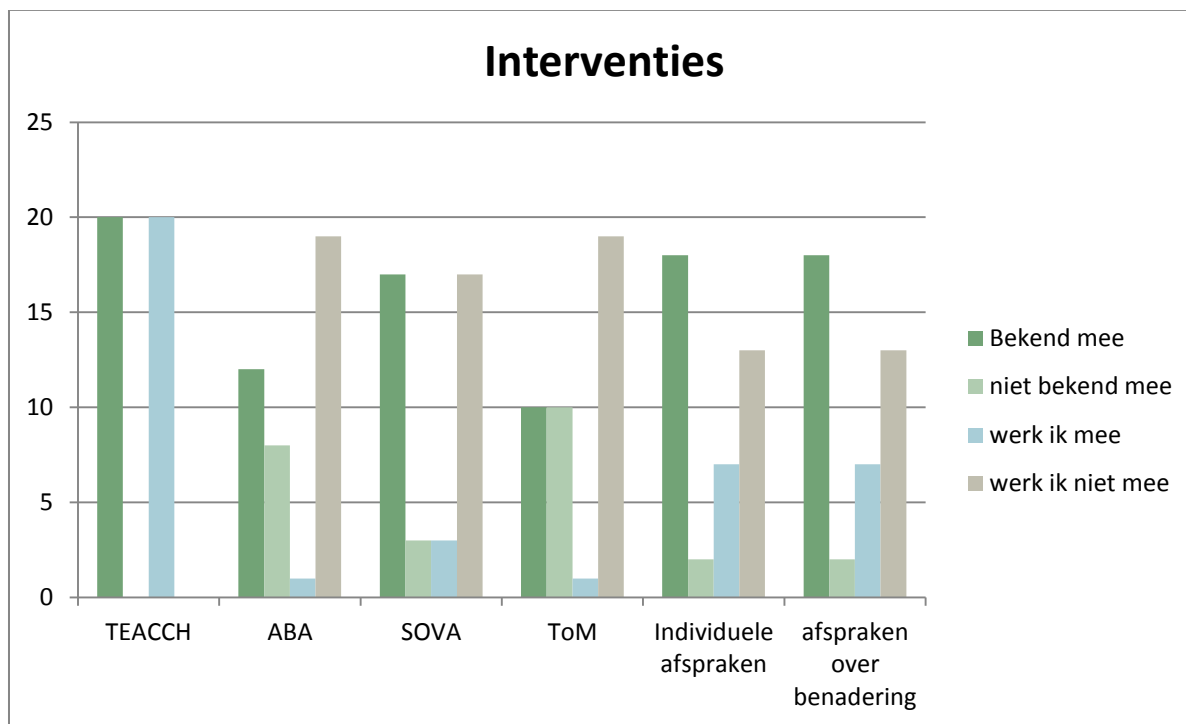
Stelling	Eens	Oneens
Een leerling met gedragsproblemen verstoort mijn onderwijssituatie	50%	50%
Een leerling met gedragsproblemen zie ik als een uitdaging om op te lossen	95%	5%
Door de leerling met gedragsproblemen twijfel ik aan mijn eigen functioneren	35%	65%
Door de leerling met gedragsproblemen verlies ik mijn plezier in lesgeven	15%	85%

Tabel 4: Effecten van probleemgedrag op gedrag en gevoelens van de leerkracht

In bovenstaand tabel is te zien dat 95% van de leerkrachten het een uitdaging vindt om te proberen de gedragsproblemen op te lossen. Iets meer dan de helft van de leerkrachten twijfelt niet aan het eigen functioneren door de gedragsproblemen en 85% behoudt het plezier in lesgeven. Een deel van de leerkrachten twijfelt door de gedragsproblemen wel aan het eigen functioneren en 15% verliest zelfs het plezier in lesgeven. De gedragswetenschapper geeft in het interview aan dat zij een aantal keer per jaar gevraagd wordt om een observatie te komen doen omdat de leerkracht een handelingsverlegenheid ervaart. De gedragswetenschapper vindt dit weinig. In de commissie van begeleiding worden wekelijks de zorgleerlingen besproken, ieder schooljaar zijn dit ongeveer 20 zorgleerlingen die op regelmatige basis besproken worden. In een ideale situatie zou de gedragswetenschapper vaker naar deze leerlingen kijken in verschillende situaties. In de praktijk wordt de gedragswetenschapper weinig gevraagd, dit beeld wordt in tabel 4 bevestigd omdat een merendeel van de leerkrachten het als een uitdaging ziet om het zelf op te lossen. De 35% die twijfelt aan het eigen functioneren zullen waarschijnlijk wel de gedragswetenschapper om advies vragen.

4.2.5 Interventies

In grafiek 3 wordt aangegeven in welke mate leerkrachten bekend zijn met programma's en interventies voor het voorkomen van gedragsproblemen bij leerlingen met ASS.



Grafiek 3: Interventies ter voorkoming van gedragsproblemen N=20

In tabel 5 is de analyse van de fysieke werkelijkheid af te lezen.

Lokaal	Eerstegraadsstrategie	Opmerkingen bij analyse
Aarde	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek: ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	1 grote en 1 kleine time-timer aanwezig. 3 werkplekken. Open kast met spullen, foto's op stoel en tafel. Gedragsafspraken zichtbaar en gevisualiseerd. Mandensysteem: 5 manden, nummers erop voor de volgorde. Vragen door middel van vraagpicto tijdens de vaste ronde van de leerkracht. De rondes van de leerkracht worden gevisualiseerd door middel van een pictoschema en een time-timer.
Zon	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	1 grote en 1 kleine time-timer aanwezig en nog 1 klokje wat afloopt. 3 werkplekken. Open kast met spullen erin en erop, foto's op stoel en tafel. Gedragsafspraken voor 1 leerling zichtbaar en gevisualiseerd. Markering op de vloer voor de kring. Mandensysteem: vier manden, verschillende kleuren voor volgorde. Geen stoplicht of iets anders voor vragen.
Maan	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	1 grote time-timer aanwezig. Geen werkplekken. Open kast met spullen erin en erop, foto's op stoel en tafel. Markering op de vloer voor de kring. Mandensysteem: 3 of 4 manden. Sommige met een strook voor volgorde, andere geen volgorde. Geen stoplicht voor vragen.
Maan +	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	1 grote time-timer aanwezig, 2 werkplekken. Open kast met spullen erin en erop, foto's op stoel en tafel. Geen manden.
VSO 1-2A	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	1 grote time-timer aanwezig. Geen werkplekken. Open kast met spullen erin en erop, foto's op stoel en tafel. Toiletregels voor 1 leerling gevisualiseerd. Gedragsafspraken voor de klas zichtbaar. Mandensysteem: 5 manden, geen volgorde, stoplicht voor vragen.

VSO 1-2 A+	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	grote time-timer aanwezig Geen werkplekken. Open kast met spullen erin en erop, foto's op stoel en tafel. Gedragsafspraken voor de klas zichtbaar. Mandensysteem: 5 manden, geen volgorde. Stoplicht voor vragen.
VSO 1-2 B	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	grote en kleine time-timer aanwezig 5 werkplekken. Open kast met spullen erin en erop, namen op stoel en tafel. Gedragsafspraken voor de klas zichtbaar. Beloningssysteem voor 1 leerling zichtbaar. Mandensysteem: 5 manden, geen volgorde, taakbladformulier voor iedere leerling. Stoplicht voor vragen, hetzelfde systeem als groep aarde.
VSO 1-2 C	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	grote time-timer aanwezig, 3 werkplekken. Open kast met spullen erin en erop, namen op stoel en tafel. Gedragsafspraken voor de klas zichtbaar. Mandensysteem: 5 manden, geen volgorde, taakbladformulier voor iedere leerling. Stoplicht voor vragen.
VSO 3-4 A	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	Deze groep heeft 2 lokalen tot hun beschikking. Meer ruimte. 1 lokaal heeft geen open kast. 3 werkplekken. Mandensysteem: 4 manden, geen volgorde, geen stoplicht.
VSO 3-4B	✓ gevisualiseerd dagprogramma ✓ time-timer of andere visualisatie in tijd ✓ lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ✓ vaste kastindeling ✓ foto's of namen op stoel/tafel ✓ anders:	Geen speelplekken, geen werkplekken, wel een eigen tafel. Geen groepstafel. Geen manden. Geen open kasten.

Tabel 5: analyse van de fysieke werkelijkheid

In grafiek 3 is duidelijk te zien dat alle leerkrachten bekend zijn met de TEACCH methode en deze ook gebruiken. Dat is in de analyse van de fysieke werkelijkheid ook te zien (tabel 5). De TEACCH methode houdt onder andere in dat er gebruik wordt gemaakt van structuur in tijd, plaats en ruimte. In de groepslokalen is dit herkenbaar door een gevisualiseerd dagschema, de aanwezigheid van één of meerdere time-timers. Een markering van de eigen plaatsen door middel van foto's of naamkaartjes. In de TEACCH methode wordt ook aangegeven dat het belangrijk is om een duidelijke plaats voor een bepaalde activiteit te gebruiken. Dit is gedeeltelijk terug te zien in de groepslokalen. Er zijn in alle lokalen afgeschermd werkplekken maar niet voor alle leerlingen. De meeste leerlingen met een ASS maken de taakjes op een aparte werkplek, er zijn ook leerlingen met ASS die dit aan hun

eigen tafel doen. Voor deze taakjes wordt het mandensysteem van de TEACCH gebruikt. In de analyse werd zichtbaar dat hier binnen de school geen afspraken over zijn, in ieder lokaal wordt op een eigen wijze invulling gegeven aan het systeem van manden werken. Er zijn bijvoorbeeld geen afspraken over hoe vaak er uit de manden wordt gewerkt of op welke wijze een leerling om hulp vraagt aan een leerkracht.

Groepsinstructies worden in alle groepen aan de groepstafel gegeven. In de groepen met jongere leerlingen wordt er gespeeld op een kleed of in een bouw/huishoek.

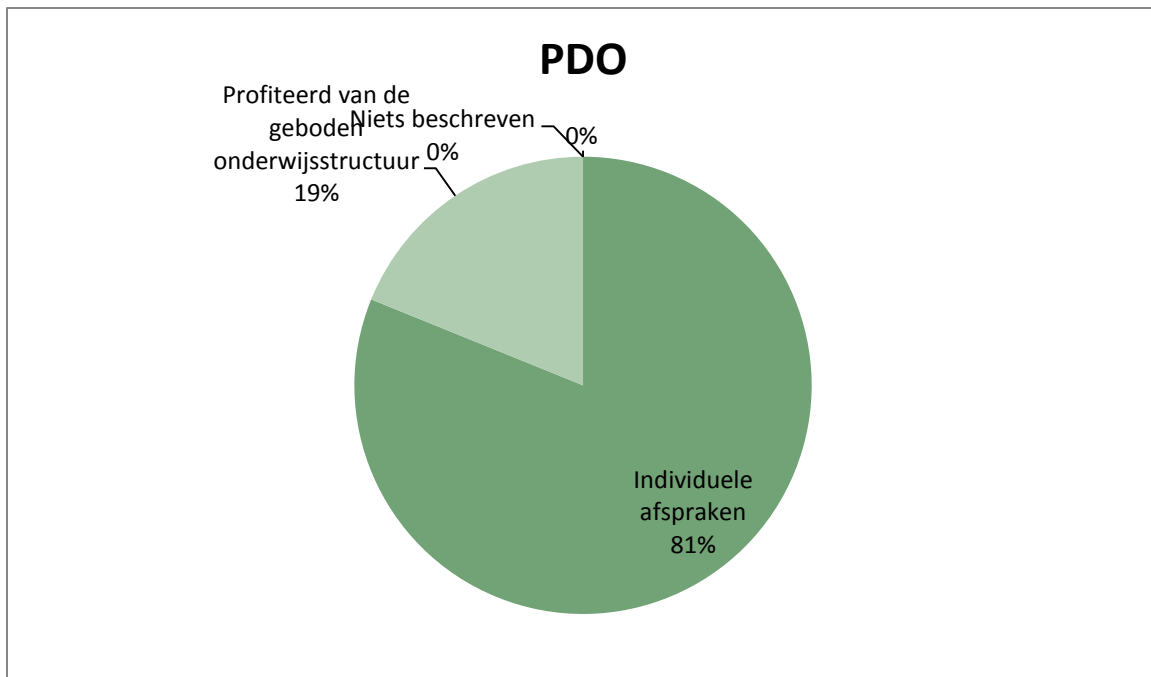
Binnen de TEACCH is het aanbieden van een gestructureerde omgeving belangrijk om de prikkelgevoeligheid te verminderen. Bij de analyse van deze groepslokalen is opgevallen dat de groepslokalen niet prikkelarm zijn ingericht. Er zijn groepslokalen waar werkjes op de muren en ramen hangen en in alle groepslokalen zijn er grote kasten zonder deuren aanwezig die ongeordend vol staan met spullen.

De TEACCH methode is volgens de gedragswetenschapper voor de van Voorthuysen de meest geschikte interventies om te gebruiken bij de leerlingen van deze school. Het geeft duidelijke en praktische handvatten voor de dagelijkse praktijk en het werkt goed. Er komt in het interview ook naar voren dat het inwerken van nieuwe collega's niet voldoende gebeurt. Wel voor de dagelijkse gang van zaken maar niet expliciet in de TEACCH methodiek. Dit heeft als gevolg dat er geen doorgaande lijn is binnen de school. Daarnaast geeft de gedragswetenschapper aan dat er nauwelijks leerkrachten specifiek geschoold zijn in de TEACCH methode.

De overige interventies zijn grotendeels bekend bij de leerkrachten, de Theory of Mind training (ToM) en Applied Behavior Analysis (ABA) zijn het minst bekend en daar wordt bijna niet mee gewerkt. Uit het afgenomen interview is naar voren gekomen dat ABA wel een aantal keer op de van Voorthuysenschool is toegepast maar dat de werking ervan niet voldoende bleek. Op de van Voorthuysenschool wordt geen ToM training of SOVA training gegeven.

In de analyse van de fysieke werkelijkheid is naast bovenstaande eerstegraadsstrategieën ook gekeken naar interventies op de tweedegraadsstrategie en derdegraadsstrategie. De tweedegraadsstrategie is gericht op het aanleren van vaardigheden om het probleemoplossend vermogen te vergroten. Deze analyse richtte zich op het groepsplan. In geen enkel groepsplan is een onderdeel opgenomen waarin specifiek genoemd wordt dat het probleemoplossend vermogen van de leerling met ASS wordt vergroot. Dit wil niet zeggen dat het niet geoefend wordt maar het wordt niet specifiek genoemd. Het groepsplan is vooral een didactische uitleg van het dagelijks lesprogramma.

De derdegraadsstrategie gaat om de persoonlijke inkleuring, het toesnijden van de hulp op de eigenheid van de leerling. In grafiek 3 is te zien dat alle leerkrachten bekend zijn met deze interventies zoals individuele afspraken en afspraken over de benadering van de leerkracht naar de leerling toe, maar dat slechts 7 van de 20 leerkrachten werken met deze interventie. Op de van Voorthuysenschool wordt gewerkt met een pedagogisch-didactisch overzicht (PDO). In dit overzicht worden alle gegevens van de leerling verwerkt. Er wordt gekeken naar de beschermende en belemmerende factoren en er wordt gekeken naar de extra onderwijsbehoeften die de leerling heeft. Er is van alle leerlingen op de van Voorthuysenschool een PDO. Voor dit onderzoek zijn alle PDO's van de locatie Haarlem geanalyseerd en de resultaten staan in grafiek 4.



Grafiek 4: analyse van de pedagogisch didactische overzichten N=106

Na analyse is duidelijk geworden iedere leerling een PDO heeft en dat bij iedere leerling iets is geschreven over de extra onderwijsbehoeften. Als de leerling geen extra's nodig heeft dan staat er: profiteert voldoende van de geboden onderwijsstructuur, dit is voor 19% van de leerlingen. Als de leerling wel iets extra's nodig heeft dan wordt concreet uitgelegd wat dat is. Er wordt o.a. gebruik gemaakt van beloningssystemen, afsprakenkaarten, ontspanningsoefeningen en tot-rust-komplekken. Dit is voor 81% van de leerlingen het geval en omschreven. In de vragenlijst geven 7 van de 20 leerkrachten aan dat ze werken met deze individuele afspraken.

In de vragenlijst was ruimte voor een afsluitende opmerking of suggestie ter voorkoming van gedragsproblemen. Van de 20 vragenlijsten hebben 6 mensen van de gelegenheid gebruik gemaakt. Opvallend was dat iedereen aangaf dat het naleven van afspraken en een consequente aanpak door de hele school nodig is om gedragsproblemen te voorkomen. Daarnaast werd genoemd dat er een verplichte nascholing moet komen voor iedere medewerker, casusbesprekingen tijdens een bouwvergadering en een persoonlijke mentor voor die leerlingen die dat nodig hebben zodat de leerling de gelegenheid heeft om gevoelens en problemen te kunnen uiten.

Hoofdstuk 5: Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de centrale vraagstelling van dit onderzoek beantwoord. Daarna worden de conclusies en aanbevelingen voor de van Voorthuissenschool gepresenteerd.

5.2 Conclusie

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is:

Op welke wijze kan de van Voorthuissenschool gedragsproblemen bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum voorkomen?

Om deze centrale vraag te kunnen beantwoorden is er een literatuur- en praktijkonderzoek uitgevoerd. Uit dit onderzoek is gebleken dat de leerkrachten van de van Voorthuissenschool dagelijks gedragsproblemen tegenkomen. De gedragsproblemen die dagelijks voorkomen zoals prikkelgevoeligheid, in zichzelf gekeerd gedrag en terugtrekkend gedrag is acceptabel voor de leerkrachten. Verbale en fysieke agressie komt niet dagelijks voor maar wel wekelijks en is voor de meerderheid van de leerkrachten niet acceptabel.

Om gedragsproblemen te kunnen voorkomen kan er gebruik gemaakt worden van het behandelprotocol autisme zoals dat is opgesteld door Van der Gaag en Van Berkelaer-Onnes (2008). In dit protocol wordt gesproken over een eerstegraadsstrategie, tweedegraadsstrategie en derdegraadsstrategie en dit is tevens de basis geweest van het onderzoek.

5.2.1 Eerstegraadsstrategie

De eerstegraadsstrategie is het creëren van een omgeving waar de leerling kan groeien.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat de van Voorthuissenschool de TEACCH methodiek gebruikt om de omgeving te structureren. Deze methodiek is bij alle leerkrachten die een vragenlijst invulde, bekend en wordt door alle deze leerkrachten gebruikt. Dit was zichtbaar tijdens de analyse van de fysieke werkelijkheid, in alle groepslokalen is een duidelijke structuur van tijd, plaats en ruimte aanwezig. In de vaklokalen wordt geen gebruik gemaakt van dagritmeroosters, time-timers of andere visualisaties. Bij deze analyse werd ook zichtbaar dat er geen doorgaande lijn is in het gebruik van de TEACCH methode. Het interview met de gedragswetenschapper bevestigde dit. Er werd aangegeven dat er geen doorgaande lijn is tussen de groepen onderling maar ook niet tussen de beide locaties. Ook werd duidelijk dat nieuwe leerkrachten niet specifiek worden ingewerkt op de TEACCH methodiek. De afspraken met betrekking tot het gebruik van TEACCH staan niet op papier en daardoor is in de loop van de jaren iedere leerkracht met een eigen invulling hiervan aan het werk gegaan.

Een leerling met ASS is gebaat bij een prikkelarme omgeving. Een groot aantal groepslokalen zijn niet prikkelarm ingericht, de werkjes van de leerlingen hangen overal en in bijna alle groepslokalen zijn kastenwanden zonder deuren met veel spullen. Dit geeft een onrustig beeld in het lokaal wat niet bevorderlijk werkt. In de vragenlijst komt naar voren dat prikkelgevoeligheid dagelijks wordt waargenomen door alle leerkrachten.

Bij de eerstegraadsstrategie hoort ook de scholing van de leerkrachten. Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat de leerkracht specifieke competenties nodig heeft om met deze leerlingen te kunnen

werken. Hoewel uit de vragenlijst blijkt dat alle ondervraagde leerkrachten zich competent voelen om met leerlingen met een ASS te werken, geeft de gedragswetenschapper aan dat niet alle leerkrachten specifiek geschoold zijn. Er zijn op de locatie Haarlem vijf leerkrachten bezig met de Master SEN studie en op de locatie Hoofddorp zijn dit er drie. Er zijn 2 leerkrachten op de van Voorthuissenschool die de Master SEN reeds gedaan hebben. De directeur heeft de voorkeur uitgesproken om alle leerkrachten deze studie te laten doen.

De school organiseert jaarlijks een interne cursus die door de Intern Begeleider (IB-er) en de gedragswetenschapper wordt gegeven. Deelname aan deze cursus is vrijblijvend.

5.2.2 Tweedegraadsstrategie

De tweedegraadsstrategie is het aanleren van vaardigheden aan de leerling met ASS. In de groepsplannen staat niets geschreven over het aanleren van deze vaardigheden. In het groepsplan staat alleen een uitwerking van wat de leerkracht in de klas doet, specifiek gericht op het lesgeven en de methoden en materialen die gebruikt worden.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat er afspraken met betrekking tot het leren van de leerling met ASS op papier staat. In het leerlingcompetentieprofiel van de van Voorthuissenschool staat een protocol omschreven hoe de leerkracht het onderwijs aan deze specifieke groep leerlingen het beste kan vormgeven. Uit de vragenlijst blijkt dat ongeveer de helft van de leerkrachten niet weet dat er afspraken zijn met betrekking tot het lesgeven en omgaan met de leerling met ASS. De gedragswetenschapper geeft ook aan dat dit protocol niet schoolbreed is geïmplementeerd en dat hierdoor het handelen van de leerkrachten niet hetzelfde verloopt.

5.2.3 Derdegraadsstrategie

De derdegraadsstrategie is de persoonlijke inkleuring per leerling. Het bieden van hulp aan de leerling met ASS toegespitst op de eigenheid van iedere leerling.

Uit het praktijkonderzoek blijkt dat in de pedagogisch-didactische overzichten van iedere leerling staat wat de leerling extra nodig heeft boven de structuur die standaard in de klas geboden wordt. De individuele afspraken per leerling worden dus gemaakt, echter 7 van de 20 leerkrachten geven aan dat ze individuele afspraken gebruiken. Uit dit onderzoek komt niet duidelijk naar voren of de leerkrachten deze individuele afspraken niet naleven of dat zij zich er niet van bewust zijn dat ze dit in de praktijk toch doen.

Uit de vragenlijsten blijkt dat beloningssystemen nog weinig gebruikt worden ter voorkoming van gedragsproblemen en beloning van gewenst gedrag. De gedragswetenschapper bevestigde dit beeld en zou graag willen dat dit vaker ingezet wordt bij gedragsproblemen. Een beloningssysteem heeft twee voordelen, enerzijds leert de leerling welk gedrag wenselijk is en anderzijds werkt het als een registratiesysteem waardoor het duidelijk wordt wanneer bepaald gedrag voorkomt. Hierdoor kan bijvoorbeeld een bepaalde situatie aangepast worden.

5.3 Aanbevelingen

5.3.1 Eerstegraadsstrategie

Omgeving van de leerling

Om een prikkelarme omgeving te creëren is het zeer wenselijk dat er een oplossing komt voor de grote, open kasten in ieder groepslokaal. Voor de leerlingen met ASS zou het prettig zijn als deze kasten dicht worden gemaakt. Daarnaast is het nodig om in het protocol wat reeds bestaat concrete afspraken te maken over het ophangen van gemaakt werk. Hierdoor zullen de prikkels afnemen en de eerste aanleiding tot gedragsproblemen worden verminderd.

TEACCH methodiek

De TEACCH methodiek wordt reeds gebruikt maar er is geen doorgaande lijn. De leerlingen van de van Voorthuissenschool stromen door in de groepen, daarom is het van belang om een doorgaande lijn te creëren in de manier waarop de TEACCH methodiek wordt vormgegeven. Niet alleen tussen de groepen in Haarlem maar ook tussen de twee locaties. Daarnaast is het belangrijk dat nieuwe leerkrachten geïnformeerd worden over deze methodiek. Het is wenselijk om hier een coördinator voor aan te stellen die de doorgaande lijn opstelt, implementeert en bewaakt en nieuwe leerkrachten inwerkt in deze methodiek.

Scholing van de leerkracht

Uit dit onderzoek blijkt dat de leerkracht die werkt met de leerling met ASS over bijzondere competenties moet beschikken. Dit is een andere manier van kijken naar de leerling en naar jezelf. De interne cursus die door de van Voorthuissenschool reeds gegeven wordt, zou verplicht moeten zijn voor ieder personeelslid die met leerlingen werkt. Door supervisie of intervisie en collegiale consultatie toe te voegen aan deze scholing leert het personeel op een andere manier te kijken naar bepaalde situaties.

5.3.2 Tweedegraadsstrategie

Implementeren van protocol

In het onderwijsprofiel van de van Voorthuissenschool staat een protocol met duidelijke afspraken over het handelen van de leerkracht. In dit protocol staat heel specifiek en concreet genoemd hoe de leerkracht moet handelen bij een leerling met ASS. Dit protocol is inmiddels al een jaar op school aanwezig. Uit dit onderzoek blijkt dat niet iedere leerkracht op de hoogte is van de aanwezigheid van dit protocol. Het verdient de aanbeveling om dit protocol op een studiedag schoolbreed te implementeren.

Aanvulling groepsplan

In de groepsplannen van de van Voorthuissenschool staat niets over hoe de leerlingen met ASS vaardigheden om het probleemoplossend vermogen te vergroten krijgt aangeleerd. Omdat het aanleren van deze vaardigheden kan helpen om gedragsproblemen te voorkomen is het noodzakelijk om voor iedere groep te bepalen hoe dat wordt vormgegeven en hoe dat in de praktijk geoefend gaat worden.

5.3.3 Derdegraadsstrategie

PDO

Uit dit onderzoek blijkt dat in ieder PDO individuele afspraken per leerling zijn gemaakt. Deze individuele afspraken gaan over datgene wat de leerling extra nodig heeft, boven de reeds geboden structuur in de klas. Uit dit onderzoek blijkt ook dat iedereen op de hoogte is van deze afspraken maar dat slechts 7 van de 20 leerkrachten dit ook daadwerkelijk doen. Uit dit onderzoek is niet duidelijk geworden of dit betekent dat de overige leerkrachten deze afspraken niet naleven. Het verdient echter wel de aanbeveling om op iedere leerlingbespreking dit als vast agendapunt terug te laten komen. Tijdens dit agendapunt kunnen de afspraken nogmaals besproken worden en geïnventariseerd worden of deze in de praktijk worden uitgevoerd.

Beloningssysteem

Uit het interview en uit de vragenlijsten blijkt dat het inzetten van beloningssystemen nog niet regelmatig gebeurt. Het inzetten van een beloningssysteem heeft twee voordelen. Ten eerste leert de leerling wat gewenst gedrag is en ten tweede kan het gebruikt worden als registratiesysteem. Hierdoor krijgt men zicht op problematische situaties die eventueel aangepast kunnen worden. De commissie van begeleiding moet het inzetten van beloningssystemen vaker gebruiken als interventie voor het voorkomen van gedragsproblemen. De op school aanwezige autismespecialist zou de betreffende leerkracht kunnen ondersteunen in het ontwerpen van een beloningssysteem.

Gebruikte literatuur

- Acker, J. van (1995). *Gedrags- en opvoedingsproblemen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.
- Asperger, H. (1944). Die Autistischen Psychopathen im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van (1979). *Vroegkinderlijk autisme: een opvoedingsprobleem*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Berkelaer-Onnes, I.A. van (2008). *Autisme: van beeldvorming naar evidence-based (be)handelen: een proces in ontwikkeling*. Gevonden op 25 mei 2012, op <http://wetenschappelijktijdschriftautisme.nl/wp-content/uploads/2010/10/200802-autisme-beeldvorming-evidence-based.pdf>
- Boer, D. den, Bouwman, H., Frissen, V., & Houben, M. (2005). *Methodologie en statistiek voor communicatieonderzoek*. Deventer: Kluwer.
- Carpenter, M., Pennington, B.F., & Rogers, S.J. (2002). Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 32, 91-106.
- Delfos, M. F. (2010). *Kinderen en gedragsproblemen. Aanleg, rijping of omgeving?* Amsterdam: Pearson.
- Dijkxhoorn, Y. (2007). Gedragsproblemen bij mensen met autisme. In I. Noens & R. van IJzendoorn (eds.), *Autisme in orthopedagogisch perspectief* (pp. 171-184). Amsterdam: Boom academic.
- Engeland, H. van (2007). Autisme en kinderpsychosen door de jaren heen. In I. Noens & R. van IJzendoorn (eds.), *Autisme in orthopedagogisch perspectief* (pp. 15-23). Amsterdam: Boom academic.
- Flos, M.S.J., & Verschoor, V. (2011). Pervasieve ontwikkelingsstoornissen, omgang met druk gedrag in de behandelgroep: de REM erop! In F. Verheij & P.F.A. de Nijs (eds.), *Pervasieve ontwikkelingsstoornissen en de inkleuring door de levensfasen* (pp 197-210). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Gaag, R.J. van der, Oosterling, I.J., Steijn, D. van & Swinkels, S.H. (2011) Vroege signalen en herkenning van autismespectrumstoornissen. In F. Verheij & P.F.A. de Nijs (eds.), *Pervasieve ontwikkelingsstoornissen en de inkleuring door de levensfasen* (pp 41-53). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Harink, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.

- Kraijer, D. & Bildt, A. de (2007). Autismespectrumstoornissen en verstandelijke beperking. In I. Noens & R. van IJendoorn (eds.), *Autisme in orthopedagogisch perspectief* (pp. 60-72). Amsterdam: Boom academic.
- Lahuis, B., Serra, M. e.a. (2006). *Wat is een autisme spectrum stoornis?* Gevonden op 20 mei 2012, op http://www.kenniscentrum-kjp.nl/nl/Professionals/Themas/autisme_spectrum_stoornissen/inleiding.
- Noens, I. (2007) Pruimen als eieren zo groot. Communicatieproblemen bij mensen met autisme. In I. Noens & R. van IJendoorn (eds.), *Autisme in orthopedagogisch perspectief* (pp. 143-155). Amsterdam: Boom academic.
- Ploeg, J.D. van der (1996). *Gedragsproblemen. Ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rooijen, K. van & Rietveld, L. (2012). *Wat werkt bij autisme?* Gevonden op 25 mei 2012, op http://www.kaleidoscoop.nl/nji/dossierDownloads/Watwerkt_Autisme.pdf
- Schopler, E. & Mesibov, G.B. (1995) *Learning and cognition in autism(current issues in autism)* New York: Plenum.
- Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden. Probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Steeneman, W.J.P.J.M. (2002). Handelingsgerichte diagnostiek bij autismespectrumstoornissen. In B.E.B.M. Huskens & R. Didden (eds.), *Behandelingsstrategieën bij kinderen en jongeren met autisme* (pp. 22-34). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Wing, L (2000). *Leven met uw autistisch kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Woodcock, L. & Page, A. (2009). Managing family meltdown. The low Arousal Approach and Autism. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Zeevalking, M. (2000). *Autisme: hoe te verstaan, hoe te begeleiden?* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bijlage 1: DSM Criteria

- 1 Sociale interactie:
 - 1 uiterst gebrekkig gebruik van meervoudig non-verbaal gedrag, zoals oog-contact, gezichtsuitdrukking en gebaren die sociale interactie reguleren;
 - 2 tekortschieten in het aangaan van leeftijdsadequaat vriendschapsgedrag;
 - 3 gebrek aan het spontaan willen delen met anderen van vreugde, ervaringen of prestaties;
 - 4 gebrek aan sociale of emotionele wederkerigheid. De autist lijkt zich niet bewust van het bestaan of de gevoelens van anderen. Hij of zij gaat met anderen om alsof ze een voorwerp zouden zijn.
- 2 Tekort verbale en non-verbale communicatie:
 - 1 late ontwikkeling van verbale communicatie zonder pogingen om dit op een andere wijze op te lossen, bijvoorbeeld met gebaren. Soms afwezigheid van verbale communicatie;
 - 2 bij degenen die spreken een opvallend onvermogen een gesprek aan te knopen of voort te zetten;
 - 3 vreemd gebruik van inhoud of vorm van de taal, bijvoorbeeld echolalie, stereotiepe spraak, taalherhalingen, verwisselen van persoonlijke voor-naamwoorden en idiosyncratische taal;
 - 4 afwezigheid van fantasieactiviteiten en gevarieerd spelgedrag.
- 3 Beperkte repetitieve en stereotiepe gedragingen, activiteiten en interesses:
 - 1 preoccupatie met een of meer stereotiepe gedragingen;
 - 2 het sterk vasthouden aan specifieke, niet-functionele rituelen of routines;
 - 3 stereotiepe, repetitieve lichaamsbewegingen;
 - 4 aanhoudende preoccupatie met onderdelen van voorwerpen.

Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten

De eerste vraag gaat over leerlingen met een diagnose Autisme Spectrum Stoornis (ASS). Onder ASS vallen de diagnoses (klassiek) autisme en PDD-NOS.

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

De volgende vraag gaat over kindkenmerken die horen bij een leerling met een ASS.

2. Zet een kruisje bij *ja* als je het kindkenmerk in de klas ziet. Geef daarnaast aan hoe vaak je het ziet.

Probleemgedrag	Ja	Dagelijks	1 x per week	1 x per maand	Minder dan 1x per maand
Prikkelgevoeligheid					
Starheid/rigiditeit					
Fixaties					
Angst voor nieuwe situaties					
Andere angsten					
Geen onderscheid tussen fantasie en werkelijkheid					
Negatief zelfbeeld					
Geen wederkerigheid in contact					
Geen inlevingsvermogen					
Moeilijk te sturen/reguleren					

Bovenstaande kenmerken kunnen zorgen voor ontremming in het gedrag waardoor gedragsproblemen ontstaan. De volgende vraag gaat over probleemgedrag.

3. Zet een kruisje bij *ja* als je het probleemgedrag in de klas ziet. Geef daarnaast aan hoe vaak je het ziet.

Probleemgedrag	Ja	Dagelijks	1x keer per week	1x keer per maand	Minder dan 1x per maand
Zichzelf pijn doen/zelfbeschadigend gedrag					
Motorische onrust zoals bijvoorbeeld fladderen, ritmisch bewegen of springen					
Verbale agressie					
Fysieke agressie					

Eetproblemen					
Faalangst					
Terugtrekkend gedrag/in zichzelf gekeerd gedrag					
Driftbuien					
Depressief gedrag					

De vragen 4 en 5 gaan over copinggedrag. Copinggedrag is probleemgedrag dat de leerling met ASS laat zien om zich staande te kunnen houden in een problematische situatie. Copinggedrag biedt de leerling houvast en veiligheid. Een voorbeeld van copinggedrag is het dwangmatig vasthouden van een geliefd voorwerp of bij iedere overgang in het dagprogramma naar het toilet gaan.

4. Kom je copinggedrag bij leerlingen met ASS tegen in jouw klas? Ja/nee

5. Geef een omschrijving van het copinggedrag dat je ziet:

De vragen 6 en 7 gaan over signaalgedrag. Signaalgedrag is probleemgedrag dat de leerling laat zien als hij niet meer weet hoe hij met een situatie om moet gaan. De leerling verliest de controle over zichzelf. Het begint vaak klein en wordt steeds heftiger naarmate de omgeving niet reageert. Een voorbeeld van signaalgedrag is maken van een geluid bij overprikkeling. Naarmate de overprikkeling erger wordt, maakt de leerling steeds meer geluid.

6. Kom je signaalgedrag bij leerlingen met ASS tegen in jouw klas? Ja/nee

7. Als je signaalgedrag tegenkomt, kun je daar een omschrijving van geven?

Communicatie met een leerling met ASS speelt een grote rol bij het ontstaan en voorkomen van gedragsproblemen. De volgende vraag gaat over communicatie met de leerling met ASS.

8. Welke middelen gebruik je om de communicatie met de leerling met ASS te ondersteunen?

Kruis aan:

- ☐ Gevisualiseerd dagprogramma
- ☐ Time-timer
- ☐ Gevisualiseerde gedragsregels
- ☐ Aangepast taalgebruik (kort, helder en concreet)
- ☐ Beloningssysteem
- ☐ Sociaal script
- ☐ Gesprekskaart
- ☐ Anders:

Gedragsproblemen is een subjectief begrip. Dit betekent dat niet iedereen hetzelfde denkt over gedrag wat een leerling laat zien. De volgende vraag gaat over jouw mening over probleemgedrag en de mate waarin het gedrag, acceptabel is.

9. In welke mate heb je moeite met probleemgedrag zoals hieronder genoemd?

1: vind ik niet acceptabel, 2: neutraal, 3: vind ik wel acceptabel.

Probleemgedrag	1	2	3
• Zichzelf pijn doen/zelfbeschadigend gedrag	o	o	o
• Motorische onrust zoals bijvoorbeeld fladderen, ritmisch bewegen of springen	o	o	o
• Verbale agressie	o	o	o
• Fysieke agressie	o	o	o
• Eetproblemen	o	o	o
• Faalangst	o	o	o
• Terugtrekkend gedrag/in zichzelf gekeerd gedrag	o	o	o
• Driftbuien	o	o	o
• Depressief gedrag	o	o	o

Het werken met leerlingen met ASS vraagt van de leerkracht en de school extra kennis en vaardigheden. De volgende vraag gaat over deze kennis en vaardigheden.

10. Geef van de volgende stellingen aan of je het eens/oneens bent.

• Op de opleiding heb ik kennis verkregen over ASS	eens/oneens
• Mijn kennis is voldoende om mee aan de slag te gaan in de praktijk	eens/oneens
• Ik heb bijscholing gevolgd om te werken met leerlingen met ASS	eens/oneens
• Ik voel me competent in het werken met leerlingen met ASS	eens/oneens
• Ik ben me bewust van mijn eigen opvattingen over probleemgedrag	eens/oneens
• Ik ben me bewust van mijn eigen (intuïtieve) reacties op probleemgedrag	eens/oneens
• Ik kan het probleemgedrag analyseren en interventies toepassen	eens/oneens
• Mijn professioneel handelen kan gedragsproblemen voorkomen	eens/oneens
• Mijn professioneel handelen kan gedragsproblemen veroorzaken of in stand houden	eens/oneens
• Ik vraag feedback aan collega's over mijn handelen bij gedragsproblemen	eens/oneens
• Ik verdiep me in literatuur over achtergronden van probleemgedrag en verbind deze kennis met mijn handelen.	eens/oneens
• Op school zijn afspraken gemaakt hoe om te gaan met probleemgedrag van leerlingen met ASS.	eens/oneens
• Op school zijn professionals die mij kunnen ondersteunen als ik een handelingsverlegenheid ervaar met een leerling met ASS	eens/oneens

Er bestaan verschillende programma's en interventies om gedragsproblemen te verminderen. De volgende vraag gaat over deze interventies en programma's.

11. Geef van de volgende programma's of interventies aan of je er bekend mee bent en of je ze gebruikt in je dagelijkse werk.

Programma	Ben ik bekend mee: ja/nee	Gebruik ik in mijn werk: ja/nee
TEACCH (Teaching Autistic and Communication Handicapped CHildren) Structureren van tijd, ruimte, taken en eenduidige benadering door middel van visualisatie	Ja/nee	Ja/nee
ABA (Applied Behavior Analysis) nieuwe vaardigheden aanleren door het belonen van gewenste handeling	Ja/nee	Ja/nee
Sociale vaardigheidstraining	Ja/nee	Ja/nee
Theory of Mind training	Ja/nee	Ja/nee
Interventie		
Individuele afspraken met leerling eventueel met beloningssysteem	Ja/nee	Ja/nee
Afspraken over benadering van de leerkracht naar de leerling toe	Ja/nee	Ja/nee

Het werken met leerlingen met gedragsproblemen kan bepaalde effecten teweegbrengen in je eigen gedrag en gevoelens. De volgende vraag gaat over je eigen gevoelens en gedrag.

12. Geef van de volgende stellingen aan of je het eens/oneens bent

- Een leerling met gedragsproblemen verstoort mijn onderwijssituatie eens/oneens
- Een leerling met gedragsproblemen zie ik als een uitdaging om op te lossen eens/oneens
- Door de leerling met gedragsproblemen twijfel ik aan mijn eigen functioneren eens/oneens
- Door de leerling met gedragsproblemen verlies ik mijn plezier in lesgeven eens/oneens

13. Hieronder is ruimte voor het geven van aanvullingen, suggesties en/of opmerkingen ter voorkoming van gedragsproblemen bij leerlingen met ASS.

Hartelijk bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 3: Interview met de gedragswetenschapper

Het interview vindt plaats met de gedragswetenschapper van de van Voorthuijsenschool mevr. Drs. I. Krijnen. De gedragswetenschapper verricht onderzoek, neemt testen af en bespreekt de uitkomsten met ouders. Daarnaast adviseert de gedragswetenschapper bij de psychologische aspecten in het handelingsplan, neemt deel aan leerling besprekingen en verleent ondersteuning aan leerkrachten door het beantwoorden van specifieke vragen met betrekking tot gedrag. Door het interview met de gedragswetenschapper wordt duidelijk wat de visie van de school is in het voorkomen van gedragsproblemen bij leerlingen met een ASS.

Doel van het interview:

Informatie verkrijgen over de visie en ervaringen van de gedragswetenschapper met betrekking tot gedragsproblemen bij leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS) en het voorkomen van gedragsproblemen.

Werkwijze:

Dit interview is een semigestructureerd interview. Het theoretisch kader vormt de basis voor de inhoud van de vragen. De geïnterviewde krijgt kort een inleiding op het onderwerp en de centrale vraag. De vragen die geformuleerd zijn, zijn de startvragen voor het interview. Afhankelijk van de antwoorden op de vragen wordt naar verdere uitleg gevraagd of verdiepende vragen gesteld. De volgorde van de vragen wordt bepaald door het verloop van het interview.

Inleiding:

Dit interview gaat over leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS). Sommige leerlingen met een ASS laten gedragsproblemen zien. Hoe kan de van Voorthuijsenschool voorkomen dat deze leerlingen gedragsproblemen laten zien?

Startvragen:

- Welke gedragsproblemen bij leerlingen met ASS zie je binnen de school?
- Hoe vaak zijn de gedragsproblemen binnen de school zichtbaar voor de gedragswetenschapper?
- Wat voor effect hebben gedragsproblemen op de overige leerlingen in de klas?
- Wat is de rol van de gedragswetenschapper bij het voorkomen van gedragsproblemen?
- Wat is de visie van de school om gedragsproblemen te voorkomen?
- Welke interventies worden in de school gebruikt om probleemgedrag te voorkomen?
- Wat vraagt deze interventie van de competenties van de leerkracht?
- Heeft de interventie consequenties voor het klassenmanagement van de leerkracht?
- Heeft de interventie consequenties voor de overige leerlingen in de klas?
- Werken deze interventies of zijn er aanpassingen nodig?
- Als er aanpassingen nodig zijn, wat heeft de school nodig om deze aanpassingen te kunnen gebruiken?

Uitwerking interview, afgenomen op 21 maart 2013

1. Welke gedragsproblemen bij leerlingen met ASS zie je binnen de school?

Ingrid: Bij ons op school hebben deze leerlingen zowel de externaliserende als de internaliserende gedragsproblemen. We zien hier op school de fysieke gedragingen, soms ook richting het personeel. Verbale agressie komt voor, net als automutilatie en dan natuurlijk nog het in zichzelf gekeerd zijn. Niet bereikbaar voor de omgeving.

2. Hoe vaak zijn de gedragsproblemen binnen de school zichtbaar voor de gedragswetenschapper?

Ingrid: Ik zie bepaald gedrag op het schoolplein als ik pleinwacht heb. Verder is het voor mij op kantoor bijna niet zichtbaar wat er in de klas gebeurt. Ik word een aantal keer per jaar gevraagd om te komen observeren dus dan zie ik nog wat meer, maar verder zijn de signalen beperkt.

Brenda: kun je aangeven hoe vaak je wordt gevraagd om te observeren?

Ingrid: tussen de 4 tot 6 keer per jaar.

Brenda: worden deze leerlingen dan ook besproken in de Commissie van Begeleiding?

Ingrid: jazeker, het is opvallend dat er ieder schooljaar ongeveer 20 leerlingen zijn die zeer regelmatig besproken worden. Dit zijn echt de zorgleerlingen. En soms wordt een leerling het ene jaar heel veel besproken en zit hij het schooljaar erop bij een andere leerkracht of andere leerlingen en gaat het beter.

3. Wat voor effect hebben gedragsproblemen op de overige leerlingen in de klas?

Ingrid: De ervaring heeft geleerd dat het soms helemaal niet werkt om veel leerlingen met ASS bij elkaar te zetten. Soms geven ze juist teveel prikkels aan elkaar en werkt dat onrust in de hand. En in een SO groep of een B-stroom groep hebben gedragsproblemen zeker effect op de overige leerlingen. Ten eerste gaat het altijd ten koste van de onderwijstijd. Als de leerkracht bezig is met de leerling met de gedragsproblemen kan zij geen les geven. Daarnaast heeft het effect op de kwetsbare leerlingen, die kunnen er angstig van worden. Daar moet altijd goed naar gekeken worden, soms plaatsen we dan een leerling met ernstige problemen tijdelijk in een andere groep. Het mag niet ten koste gaan van de kwetsbare leerling.

4. Wat is de rol van de gedragswetenschapper bij het voorkomen van gedragsproblemen?

Ingrid: Mijn rol is het in kaart brengen van de situatie. Kijken waar de leer- en onderwijsomgeving verder geoptimaliseerd kan worden.

5. Wat is de visie van de school om gedragsproblemen te voorkomen?

Ingrid: Altijd eerst kijken naar datgene wat ik als leerkracht kan veranderen. De leerling is nu eenmaal degene die we in de school hebben. Wat kan ik anders doen, wat kan ik veranderen, hoe kan ik de omgeving aanpassen.

6. Welke interventies worden in de school gebruikt om probleemgedrag te voorkomen?

Ingrid: We gebruiken vooral de TEACCH methodiek voor het inrichten van de omgeving van de leerling en de invulling van het pedagogisch klimaat. Verder hebben we een aantal keer gebruikt gemaakt van ABA maar dat bevalt ons niet. Het is een belasting voor de groep om voortdurend een

schaduw in de klas te hebben. Andere kinderen reageren daarop en meerdere schaduwen voor meerdere kinderen geeft veel onrust. Er zijn dan teveel gezichten in de groep. Dus de TEACCH is onze belangrijkste interventie.

7. Wat vraagt deze interventie van de competenties van de leerkracht?

Ingrid: Je moet als leerkracht vooral naar jezelf kunnen kijken, kunnen kijken naar datgene wat jij moet veranderen. Dit kan een verandering in de omgeving zijn maar het kan ook een verandering van jezelf zijn. Niet iedere leerkracht op de van Voorthuissenschool kan dit (al). En werken met de TEACCH methodiek vraagt wel om een bepaalde mate van gestructureerd werken. Als je gevisualiseerd heb waar je bepaalde spullen opruimt in de kast, dan moet je dat wel doen. Anders werkt het niet.

8. Heeft de interventie consequenties voor het klassenmanagement van de leerkracht?

Ingrid: De TEACCH methode vraagt zeker iets van het klassenmanagement van de leerkracht, het is eigenlijk een manier van klassenmanagement. Het is heel gestructureerd, je moet dit alleen wel doen! Dat vraagt dus echt iets van de leerkracht, dus het heeft zeker consequenties. Het moet wel bij je passen.

9. Heeft de interventie consequenties voor de overige leerlingen in de klas?

Ingrid: De TEACCH methodiek werkt eigenlijk voor al onze leerlingen. De structuur in tijd, plaats en ruimte is voor al onze leerlingen goed.

10. Werken deze interventies of zijn er aanpassingen nodig?

Ingrid: Ik zou wel een aantal aanpassingen willen doorvoeren: allereerst is het belangrijk om ieder personeelslid goed in te werken binnen deze methodiek. Dat gebeurt nu niet. Daarnaast zou ik meer personeel geschoold willen zien in de TEACCH. In de interne cursus hebben we hier veel aandacht aan besteed maar deze is niet verplicht. En er zou een goede kruisbestuiving moeten plaatsvinden tussen Hoofddorp en Haarlem. Deze twee locaties werken niet op dezelfde manier en dat is ten eerste niet goed voor de doorstroom van de leerlingen en daarnaast lopen we daar tegen problemen aan met gedrag die heel goed opgelost kunnen worden als de TEACCH beter geïmplementeerd zou worden.

11. Als er aanpassingen nodig zijn, wat heeft de school nodig om deze aanpassingen te kunnen gebruiken?

Ingrid: Iemand die de aanpassingen in gang zet, die de mensen leert hoe ze het volgens de TEACCH kunnen doen en er zorg voor draagt dat de doorgaande lijn er komt en blijft. Dit vraagt echter wel extra formatie en dat is in deze tijd lastig.

Bijlage 4: Analyse van de fysieke werkelijkheid

Door een analyse te maken van de fysieke werkelijkheid wordt gekeken welke interventies ter voorkoming van gedragsproblemen bij leerlingen met ASS worden ingezet op de van Voorthuissenschool. Uit het theoretisch kader blijkt dat bij het voorkomen van gedragsproblemen interventies ingezet kunnen worden op verschillende onderdelen van de matrix van van der Gaag en Van Berkelaer-Onnes.

De eerstegraadsstrategie is gericht op het creëren van een omgeving waarin de leerling met ASS zich kan ontwikkelen, met andere woorden is er een aangepaste en gestructureerde omgeving? De analyse richt zich op de aanwezigheid van: gevisualiseerd dagprogramma, aanwezigheid time-timer of andere visualisatie in tijd, een lokaalindeling waar duidelijk is waar gespeeld, gewerkt en gegeten wordt, vaste opbergplekken voor spullen, gebruik van foto's of namen voor de tafel en stoelen van de leerling en eventuele andere aanpassingen.

De tweedegraadsstrategie is gericht op het aanleren van vaardigheden om het probleemoplossend vermogen te vergroten. Deze analyse richt zich op het groepsplan. Zijn er in groepsplan onderdelen opgenomen waar het probleemoplossend vermogen van de leerling met ASS wordt vergroot?

De derdegraadsstrategie is gericht op de individuele en vraaggestuurde zorg. Deze analyse richt zich op het individueel handelingsplan (IHP) en de pedagogisch didactische overzichten (PDO) van de individuele leerling. Staan er in het IHP en/of PDO individuele aanpassingen om gedragsproblemen te voorkomen, gewenst gedrag aan te leren en ongewenst gedrag af te leren.

Lokaal	Eerstegraadsstrategie	Tweedegraadsstrategie	Derdegraads strategie
Aarde	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:
Zon	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:
Maan	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek,	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:

	eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:		
Maan +	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:
VSO 1-2 A	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:
VSO 1-2 A+	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:
VSO 1-2 B	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:
VSO 1-2 C	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:
VSO 3-4 A	○gevisualiseerd dagprogramma	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO:

	○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:		
VSO 3-4B	○gevisualiseerd dagprogramma ○time-timer of andere visualisatie in tijd ○lokaalindeling: werkplek, eettafel, speelplek ○vaste kastindeling ○foto's of namen op stoel/tafel ○anders:	○Informatie uit groepsplan:	○ Informatie uit IHP/PDO: