Praktijkonderzoek

Autisme

in de gymzaal



Naam: Joyce v/d Biggelaar

Klas: 4C

Studentnummer: 2093981

Docent: Harm Lavrijsen

Datum: 17-05-2010

# Samenvatting

Dit praktijkonderzoek richt zich op een jongen van 8 jaar uit groep 5 van basisschool de Eerste Jan Ligthart. Hij vertoont erg veel kenmerken van autisme, zowel in de klas als in de gymles. Zijn ouders willen dit echter niet inzien en willen niet meewerken aan een onderzoek, dus hij is nog niet gediagnosticeerd. Om er achter te komen wat er in de gymles gedaan kan worden om deze leerling te helpen zodat het zowel voor hem als voor de docent wat makkelijker wordt, is de volgende probleemstelling gesteld:

*Hoe kunnen lessen bewegingsonderwijs aangepast worden voor klassen met (een) leerling(en) met autisme, teneinde meer duidelijkheid en structuur te bieden voor (een) leerling(en) met deze stoornis?*

Autisme is een aangeboren pervasieve ontwikkelingsstoornis. Er zijn verschillende soorten autisme: (klassiek) autisme, syndroom van asperger, pdd-nos, syndroom van Rett en de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd. Ze hebben verschillende kenmerken en uitingsvormen, maar ze hebben toch iets gemeen met elkaar. Mensen met een stoornis in het autismespectrum hebben namelijk moeilijkheden op het gebied van sociale interactie, communicatie en/of gedrag.

Over de oorzaak van autisme wordt nog gediscussieerd. Wel heeft het verschillende gevolgen, zowel voor het kind als voor de omgeving. Het kind krijgt te maken met de beperkingen en problemen die horen bij de stoornis en de omgeving weet niet hoe ze er mee om moeten gaan. Hierdoor kan er nog wel eens miscommunicatie ontstaan, zeker ook in het (reguliere) onderwijs.

Een autistische leerling overziet vaak het geheel niet, waardoor situaties onduidelijk worden en er conflicten kunnen ontstaan. Als docenten en klasgenoten wat meer te weten komen over autisme, zullen ze de autistische leerling wat beter begrijpen en er misschien ook iets beter op kunnen reageren. Vooral voor de docent is het belangrijk om meer inzicht te krijgen in de belevingswereld van de autistische leerling om adequaat te kunnen reageren en op gepaste wijze te helpen in moeilijke situaties.

Vooral de gymles vormt een probleem. De ruimte is groter dan een klaslokaal, altijd anders ingedeeld, er is meer vrijheid en er zijn niet echt vaste plekken. Hierdoor komen er veel prikkels af op een autistische leerling, die hij niet zo snel kan verwerken. Hij zal dus niet altijd even goed mee kunnen doen, vooral bij spelsituaties. Deze zijn namelijk erg onvoorspelbaar, waardoor de autistische leerling moeite heeft met het geheel te overzien.

Een aantal tips om hiermee om te gaan zijn: het geven van een vaste plek in de zaal, vooraf laten weten wat er wordt gedaan in de les, het geven van de mogelijkheid tot een time-out tijdens de les op een vaste plaats en het visueel maken van de uitleg.

Ook zijn er verschillende methoden uitgewerkt om met autisten om te gaan en deze methoden zijn (gedeeltelijk) toepasbaar in het reguliere bewegingsonderwijs. ‘Geef me de 5’ is één van die methoden. Deze methode houdt in dat duidelijk wordt uitgelegd wat er hoe, waar, wanneer en met wie wordt gedaan. Zo vormt het een samen-hangend geheel voor de autistische leerling en kan hij er beter betekenis aan geven.

Een tweede methode is TEACCH. Deze methode is bedoeld om vaardigheden te ontwikkelen en behoeftes als waardigheid, veiligheid, bescheidenheid en zelfvertrouwen te bevredigen. Visualisering en voorspelbaarheid staan hierbij centraal.

Als laatste is er autigym. Het doel van deze methode is de vertrouwdheid met de gymzaal en de zelfstandigheid vergroten, gedragsregels leren en bijsturen, motorische vaardigheden uitbreiden, de structuur van de les helder en hanteerbaar maken en plezier hebben in de les. De oefeningen worden gevisualiseerd door pictogramachtige tekeningen, de uitleg staat in korte zinnen omschreven, er is een vaste plek voor de leerlingen, er is een duidelijk begin- en eindpunt van de oefeningen, het is duidelijk hoelang een oefening wordt gedaan en de volgorde van de opdrachten is duidelijk. De docent legt nieuwe onderdelen duidelijk uit met een visueel voorbeeld.

Uit de observaties voor de interventie blijkt dat de leerling van het onderzoek erg afwachtend is, vluchtgedrag vertoont, vaak niet weet wat hij moet doen na een taak, regelmatig ronddwaalt en zijn gedachten niet altijd bij de uitleg heeft. De docent daarentegen is regelmatig negatief naar de leerling toe, waar hij ook weer geïrriteerd en negatief op reageert.

Om dit gedrag te verbeteren zijn de volgende maatregelen genomen: Er wordt uitgelegd m.b.v. ‘geef me de 5’, de oefeningen worden uitgelegd m.b.v. visuele ondersteuning, de leerling krijgt vooraf aan de les te horen wat er gedaan wordt in de les, de leerling krijgt de mogelijkheid tot een time out op een afgesproken plek, de docent gaat voornamelijk positief reageren op de leerling en bereid van te voren voor wat er kan gebeuren in een les en hoe ze daarop kan reageren. Bovendien worden de groepjes zo verdeel dat de leerling in een groepje komt waarmee hij goed kan samenwerken.

Na 7 lessen gewerkt te hebben met deze maatregelen is er nogmaals geobserveerd. Uit deze observaties bleek dat een gedeelte van de interventie wel heeft geholpen en een gedeelte hetzelfde is gebleven. Wat beter is geworden is dat de docent en de leerling positiever op elkaar zijn gaan reageren, waardoor de leerling ook beter deed wat er van hem verwacht werd. Ook geeft de docent een duidelijke uitleg volgens ´geef me de 5´.

Als de leerling echter niet weet wat hij moet doen of het lukt hem niet laat hij nog steeds hetzelfde vluchtgedrag en dezelfde afwachtende houding zien als voor de interventie.

# Voorwoord

Dit is mijn laatste jaar op de Fontys Sporthogeschool te Tilburg. Dit praktijkonderzoek is mijn afstudeerproject. Ik heb voor het onderwerp autisme gekozen, omdat ik tijdens mijn stages in BO en VO al vaker kinderen met autisme tegen ben gekomen, maar er eigenlijk vrij weinig van wist. Hierdoor vond ik het moeilijk om met deze leerlingen om te gaan in de gymlessen. Ook op mijn huidige stage op basisschool de Eerste Jan Ligthart geef ik les aan een jongen met waarschijnlijk autisme. Hij is nog niet gediagnosticeerd, maar vertoont wel verschillende kenmerken van autisme.

Ik wilde met dit praktijkonderzoek meer te weten komen over autisme. Daarvoor heb ik eerst een literatuurverkenning gemaakt waarin ik heb beschreven wat autisme is, welke soorten autisme er zijn, wat de kenmerken ervan zijn en een aantal tips hoe je met autisten om kunt gaan. Hier heb ik al ontzettend veel van geleerd.

Vervolgens ben ik gaan kijken hoe ik de jongen waar ik les aan geef kon helpen in de lessen, om het voor hem, mezelf en zijn klasgenoten makkelijker te maken de gymlessen te volgen, zodat niemand er last van heeft. Hiervoor ben ik begonnen met een observatie waarmee het gedrag van de leerling en de docent bekeken kon worden. Daarna ben ik de interventie gaan uitvoeren. Deze interventie bestond uit verschillende punten. Ik heb de jongen namelijk de mogelijkheid gegeven om een time out te nemen tijdens de les op een vaste plek, ik heb hem voor de les steeds verteld wat er in de les zou worden gedaan, ik heb in de lessen uitgelegd met ‘geef me de 5’, ik heb hem meer positief benaderd dan ik eerst deed en ik heb ervoor gezorgd dat hij steeds in een groepje kwam waarmee hij goed kan werken. Na een aantal weken heb ik heb weer laten observeren om te kijken of deze interventie zin heeft gehad.

Ik zou graag basisschool de Eerste Jan Ligthart willen bedanken voor de medewerking aan mijn praktijkonderzoek. Ik kon bij hen altijd met vragen terecht en ze hebben me de hulp geboden die ik nodig had. In het bijzonder wil ik Jacqueline en Judith bedanken. Zij hebben mij geholpen bij het onderzoek door de jongen in verschillende lessen te observeren en door mij meer achtergrond informatie over de jongen te verstrekken.

# Inhoudsopgave

[**Samenvatting 2**](#_Toc261524149)

[**Voorwoord 3**](#_Toc261524150)

[**Inhoudsopgave 4**](#_Toc261524151)

[**Inleiding 5**](#_Toc261524152)

[**Hoofdstuk 1 Autisme algemeen 6**](#_Toc261524153)

[1.1 Wat is autisme? 6](#_Toc261524154)

[1.2 Oorzaken van autisme 6](#_Toc261524155)

[1.3 Gevolgen van autisme 7](#_Toc261524156)

[1.4 Kenmerken van autisme 7](#_Toc261524157)

[**Hoofdstuk 2 Autisme in relatie met anderen 8**](#_Toc261524158)

[2.1 Relatie met klasgenoten 8](#_Toc261524159)

[2.2 Relatie met docent 8](#_Toc261524160)

[2.3 Autisme in de gymles 9](#_Toc261524161)

[**Hoofdstuk 3 Mogelijke methoden voor autisten in het basisonderwijs 11**](#_Toc261524162)

[3.1 Geef me de 5 11](#_Toc261524163)

[3.2 TEACCH 12](#_Toc261524164)

[3.3 Autigym 12](#_Toc261524165)

[3.4 Toepasbaar in het reguliere bewegingsonderwijs? 13](#_Toc261524166)

[**Hoofdstuk 4 De leerling 14**](#_Toc261524167)

[**Hoofdstuk 5 Plan van aanpak 15**](#_Toc261524168)

[5.1 De planning 15](#_Toc261524169)

[5.2 De variabelen 16](#_Toc261524170)

[**Hoofdstuk 6 Opzet van onderzoek 17**](#_Toc261524171)

[6.1 Verantwoording van het onderzoeksinstrument 17](#_Toc261524172)

[6.2 De uitvoering 17](#_Toc261524173)

[**Hoofdstuk 7 Resultaat 19**](#_Toc261524174)

[7.2 De eerste observatie 19](#_Toc261524175)

[7.2 De tweede observatie 20](#_Toc261524176)

[**Discussie, conclusie, aanbevelingen 21**](#_Toc261524177)

[**Bronnenlijst 23**](#_Toc261524178)

[**Reflectie 25**](#_Toc261524179)

[**Bijlagen 26**](#_Toc261524180)

# Inleiding

Voor u ligt het schriftelijke verslag van het praktijkonderzoek over autisme in de gymles. Dit product is gemaakt als afstudeeropdracht op de Fontys Sporthogeschool in Tilburg. Het doel van het praktijkonderzoek is verbeteren van gymlessen voor klassen met een autistisch kind op een reguliere basisschool, door meer duidelijkheid en structuur te bieden. Docenten en studenten kunnen dit verslag gebruiken als hulpmiddel.

De onderzoeksvraag luidt als volgt:

Hoe kunnen lessen bewegingsonderwijs aangepast worden voor klassen met (een) leerling(en) met autisme, teneinde meer duidelijkheid en structuur te bieden voor (een) leerling(en) met deze stoornis?

Om deze vraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen gesteld:

* Wat is autisme?
* Wat zijn de oorzaken en gevolgen van autisme?
* Welke soorten autisme zijn er?
* Wat zijn de kenmerken van autisme?
* Hoe ziet de relatie met ‘normale’ klasgenoten eruit en zijn er tips voor deze omgang?
* Hoe ziet de relatie met de docent eruit en zijn er tips voor deze omgang?
* Hoe uit autisme zich in de gymles en zijn er tips voor de omgang met de autistische leerling in de gymles?
* Welke methoden zijn er voor de omgang met autisten en welke kunnen worden gebruikt in de gymles?
* Over wat voor leerling gaat het onderzoek en wat is er al bekend over hem?

De antwoorden op deze deelvragen zijn terug te vinden in hoofdstuk 1 t/m 4.

Na het beantwoorden van deze deelvragen is een observatieformulier gemaakt, waarmee het gedrag van de leerling en de docent in de gymles geobserveerd kon worden. Uit deze observaties bleek dat de leerling snel boos en geïrriteerd is, snel weg loopt uit de les, erg afwachtend is, niet altijd zijn aandacht erbij heeft en af en toe angstig en onzeker is. De docent daarentegen legt niet altijd uit wat er na een taak moet worden gedaan en reageert regelmatig negatief op de leerling.

Om dit gedrag te verbeteren vond er een interventie plaats. Deze interventie moest ervoor zorgen dat het gedrag van de leerling verbeterde. Om dit te bereiken legde de docent uit met ‘Geef me de 5’ en een visueel voorbeeld, kreeg de leerling voor elke les te horen wat er gedaan zou worden, kreeg hij een time out plek toegewezen, werd hij niet in het groepje gezet met de leerlingen waarmee hij regelmatig ruzie had en reageerde de docent positiever op hem.

Na deze interventie is er opnieuw geobserveerd, om te kijken of de interventie ook daadwerkelijk geholpen had.

Hoe het onderzoek eruit zag is terug te vinden in hoofdstuk5: het plan van aanpak. De verantwoording van de gemaakte keuzes is te vinden in de opzet van het onderzoek, dat is terug te vinden in hoofdstuk 6.

Of de interventie uiteindelijk zin heeft gehad is terug te vinden in hoofdstuk 7. Daarin staan de resultaten beschreven, zowel van de eerste observatie als van de tweede observatie. Bij de tweede observatie is onderscheid gemaakt in wat er beter is geworden, wat hetzelfde is gebleven en wat er vernieuwd is tijdens de interventie.

# Hoofdstuk 1 Autisme algemeen

## Wat is autisme?

Autisme is een aangeboren pervasieve ontwikkelingsstoornis. Dit is te plaatsen tussen een verstandelijke handicap en specifieke ontwikkelingsstoornissen (Peeters, 2006). Er wordt ook wel eens gesproken van autismespectrumstoornis. Hiermee wordt bedoeld dat ieder kind met autisme uniek is en dat er verschillende soorten autisme zijn, met verschillende kenmerken en uitingsvormen. Wel overlappen een aantal gedragskenmerken elkaar, waardoor het onder één noemer valt (Centrum autisme, z.j.).

Mensen met een autistische stoornis ondervinden moeilijkheden op het gebied van sociale interactie, communicatie en gedrag (Centrum autisme, z.j.; Delfos, 2006; NVA, z.j.). Hieronder worden de verschillende soorten autisme kort besproken.

Autisme

Dit wordt ook wel eens klassiek autisme, kernautisme of Kannersyndroom genoemd. Kanner was degene die autisme voor het eerst beschreef als een apart syndroom. Volgens Kanner leven deze mensen in extreme sociale isolatie, willen ze alles onveranderd houden en hebben ze veel moeite met communiceren (Delfos, 2006).

Syndroom van Asperger

Mensen met het syndroom van Asperger hebben net als mensen met klassiek autisme problemen in de sociale interactie, in de communicatie en laten ze een ander gedragspatroon zien dan mensen met klassiek autisme. Het grote verschil is echter dat mensen met het syndroom van Asperger vaak normale of boven gemiddelde intelligentie hebben, een normale taalontwikkeling zonder achterstand en vertraging hebben en interesses op één gebied. Ook is hun motoriek erg onhandig en hebben ze moeite met coördinatie (Centrum autisme, z.j.; Delfos, 2006 en NVA, z.j.; Thebe, z.j.)

PDD-NOS

PDD-NOS staat voor Pervasive Developmental Disorder – Not Otherwise Specified (niet anderszins omschreven). Het is moeilijk PDD-NOS ergens onder te brengen, want het vertoont namelijk niet specifiek kenmerken van een bepaalde stoornis. Daarom wordt het ook wel eens de restgroep genoemd; alles wat niet voldoet aan de criteria van autisme of een specifieke ontwikkelingsstoornis. Er is altijd sprake van problemen in de sociale interactie en daarnaast in de communicatie óf gedrag/spel (Centrum autisme, z.j.; Delfos, 2006; NVA, z.j.).

Syndroom van Rett

Dit is een zeldzaam syndroom waarbij de ontwikkeling na de geboorte normaal lijkt te lopen. Na 5 tot 30 maanden echter doet zich achtuitval in de ontwikkeling voor, vooral op het gebied van motoriek en communicatie. De ernst van de beperking verschilt per individu (Nederlandse Rett Syndroom Vereniging, z.j.; NVA, z.j.).

Desintegratiestoornis van de kinderleeftijd

Bij deze stoornis treedt net als bij de stoornis van Rett vaardighedenverlies op. Anders dan bij het syndroom van Rett treden deze verschijnselen echter pas bij het tweede jaar op. Ook hierbij gaat het om achteruitval op het gebied van de motoriek en communicatie (NVA, z.j.).

Hierboven staan de 5 verschillende soorten autisme beschreven. Aangezien het syndroom van Rett en de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd weinig tot niets te maken hebben met het praktijkonderzoek wordt hierover niets meer vermeld. De andere 3 zouden allemaal iets te maken kunnen hebben met het onderzoek, dus daar wordt in de rest van de tekst rekening mee gehouden.

## 1.2 Oorzaken van autisme

De precieze oorzaak van autisme is niet volledig bekend, maar waarschijnlijk is het een aangeboren stoornis en spelen erfelijke factoren een rol bij het ontstaan (Centrum autisme, z.j.; Thebe, z.j.; z.a., z.j.).

Volgens Delfos (2006) kan autisme ook veroorzaakt worden door rode hond tijdens de zwangerschap, sommige hersenstoornissen, het fragiele x-syndroom of verslaving aan alcohol tijdens de zwangerschap.

## 1.3 Gevolgen van autisme

De grootste gevolgen voor een kind zijn de beperkingen en problemen die komen kijken bij een autistische stoornis. De omgeving zal vaak niet weten hoe ze om moet gaan met een kind met autisme en kunnen daardoor niet adequaat reageren (Centrum autisme, z.j.). Het kind kan het idee hebben dat het niet aan de verwachtingen van de omgeving kan voldoen, heeft moeite met contact leggen met anderen en er zal veel miscommunicatie ontstaan (De Bruin, 2008).

Ook op school zal autisme problemen geven. Er zijn steeds meer kinderen met autisme die in het reguliere (basis)onderwijs terecht komen. Dit heeft gevolgen voor de docent, de medeleerlingen en het kind zelf. Hoe de relatie met de docent en medeleerlingen is wordt in hoofdstuk 2 beschreven.

## 1.4 Kenmerken van autisme

In de DSM IV staat precies beschreven wat de criteria zijn voor een autistische stoornis. Deze zijn opgedeeld in 3 categorieën:

* Sociale interactie
* Opvallende problemen in het non-verbale gedrag, zoals oogcontact, gezichtsuitdrukkingen, lichaamshouding en gebaren om de sociale interactie te bepalen.
* Mislukken in het ontwikkelen van vriendschappen met leeftijdsgenoten die passen bij het ontwikkelingsniveau.
* Een tekort in het spontaan delen van plezier, interesses of prestaties met anderen.
* Een tekort in sociale of emotionele wederkerigheid, anderen worden gezien als object zonder gevoelens.
* Communicatie
* Vertraging of gebrek aan de ontwikkeling van de gesproken taal. Dit wordt ook niet gecompenseerd door alternatieve mogelijkheden van communicatie als gebaren of mimiek.
* Duidelijke moeite met het beginnen en onderhouden van een gesprek met anderen bij individuen met voldoende spreekvaardigheid.
* Stereotype en herhaaldelijk taalgebruik of eigenaardig woordgebruik.
* Afwezigheid van gevarieerd, spontaan fantasiespel of sociaal imiterend spel dat past bij het ontwikkelingsniveau.
* Stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten waarbij sprake is van een stoornis in de verbeelding
* Overdreven bezig zijn met één of meer stereotype en beperkte patronen van belangstelling, die abnormaal zijn in intensiteit en richting.
* Afhankelijk zijn van specifieke, niet functionele routines of rituelen.
* Stereotype en zich herhalende lichaamsbewegingen, zoals het fladderen of draaien met de handen, of complexe bewegingen met het hele lichaam.
* Aanhoudende preoccupatie met delen van objecten.

Om te spreken van een stoornis binnen het autistisch spectrum moeten er tenminste 6 van deze items zichtbaar zijn, waarvan minstens 2 uit sociale interactie, minstens 1 uit communicatie en minstens 1 uit stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten (Boucher, 2009; Delfos, 2006; NVA, z.j.; Van den Bosch, 2001).

Voor kinderen met het syndroom van Asperger gelden dezelfde criteria op het gebied van sociale interactie en stereotype patronen van gedrag, belangstelling en activiteiten. Op het gebied van communicatie lopen ze zeker niet achter in de taalontwikkeling en ook hun cognitieve ontwikkeling verloopt normaal of zelfs bovengemiddeld (Boucher, 2009; Delfos, 2006; NVA, z.j.; Van den Bosch, 2001).

Voor de diagnose PDD-NOS moeten minstens 3 items zichtbaar zijn, waarvan minstens 1 uit sociale interactie (Boucher, 2009; Delfos, 2006; NVA, z.j.; Van den Bosch, 2001).

# Hoofdstuk 2 Autisme in relatie met anderen

Het is bekend dat autisten moeite hebben met sociale contacten. Dit heeft erg veel invloed op de omgeving. Hieronder wordt beschreven wat de gevolgen zijn voor school. Hierbij wordt gekeken naar klasgenoten, de docent en de gymles.

## Relatie met klasgenoten

Kinderen met autisme hebben problemen in de sociale omgang. Dit zullen klasgenoten vaak merken. Het kind met autisme zal zich anders gedragen in bepaalde situaties en zal anders op medeleerlingen reageren door de tekortkomingen in de sociale omgang en in de communicatie. Het kind zal dingen niet begrijpen die voor een ‘normaal’ kind wel makkelijk te begrijpen is. Het is dus belangrijk dat klasgenoten wat meer te weten krijgen over autisme, zodat ze beter zullen begrijpen waarom iemand met autisme zich zo gedraagt, bijvoorbeeld in een spelsituatie. Een autistisch kind zal niet snel meedoen als hij/zij gevraagd wordt. En als het wel meedoet, zal het zich anders gedragen dan zijn klasgenoten. Hij zal het geheel minder makkelijk overzien, waardoor hij het spel minder goed begrijpt en niet alles meekrijgt van wat er gebeurt, waardoor er conflicten kunnen ontstaan. En hoe ouder kinderen worden, hoe groter de verschillen met anderen en hoe sneller spelsituaties veranderen, wat moeilijk te bevatten is voor autistische kinderen. Ze zullen zelf dan ook niet gauw contact zoeken en zijn meer op zichzelf gericht, ondanks dat ze het contact eigenlijk wel nodig hebben (Delfos, 2006). Een oplossing is de klas een voorlichting te geven over autisme. Hieronder wat tips voor klasgenoten die bij zo’n voorlichting naar voren kunnen komen. Zo is het belangrijk om:

- het kind met autisme te accepteren zoals het is.

- er rekening mee te houden dat sommige grapjes een probleem kunnen zijn. Een kind met autisme zal niet alles

begrijpen (zie ook: Kuipers, 2008).

- te weten dat pesten niet mag!

- te weten dat een kind met autisme gedrag zal imiteren, maar daar de grenzen niet van kent. Er moeten dus

grenzen aan worden gegeven en er moet duidelijk worden gezegd wanneer iets niet kan (Sliepenbeek, z.j.).

- te weten dat een snelle reactie niet verwacht hoeft te worden. Doordat kinderen met autisme waarnemen in

puzzelstukjes moeten de puzzelstukjes eerst één geheel vormen, voordat ze het begrijpen en antwoord

kunnen geven.

- zo min mogelijk lichamelijk contact te maken. Kinderen met autisme vinden dat vaak niet prettig, ook al is

het vriendschappelijk bedoeld (z.a., 2009).

Na de voorlichting kan mogelijk een vragenlijstje aan de leerlingen worden gegeven om te kijken hoe ze nou over hun autistische klasgenoot denken. Dit kan met de autist zelf besproken worden, zodat deze weet hoe de klas over hem/haar denkt. Er moet met de klas afgesproken worden dat ze niet alles wat ze gehoord hebben door moeten gaan vertellen aan iedereen, maar er moet wel de mogelijkheid zijn om er nog eens over te praten binnen de klas. Dit kan alleen in klassen waarbij het klimaat goed genoeg is om dit te doen en de autistische leerling moet hier zelf helemaal achter staan. Dit kan dus eigenlijk pas bij wat oudere kinderen (Sliepenbeek, z.j.).

Voor klasgenoten van een autist kan het dus erg lastig zijn in de schoolsituatie. Er zijn situaties waarin rekening moet worden gehouden met de autistische leerling, omdat deze anders kan reageren. Vaak is dit omdat de autistische leerling geen overzicht meer heeft over de situatie en niet meer precies weet wat er nou gebeurt. Een voorlichting kan wat meer duidelijkheid hierover scheppen, waardoor de autistische leerling wat beter begrepen wordt.

## Relatie met docent

Voor een docent kan het moeilijk zijn om een kind met autisme in de klas te hebben. Het gedrag van een autistisch kind wordt vaak verkeerd verklaard en begrepen. Dit komt omdat het vaak aan uiterlijke kenmerken niet te zien is. Bij kinderen met het syndroom van Asperger is het nog minder te zien, doordat zij een goede intelligentie hebben en dus makkelijker dan kinderen met klassiek autisme of PDD-NOS meekomen met de rest van de leerlingen. De docent zal dus meer af moeten weten van autisme en met name het syndroom van Asperger. Pas dan krijgt een docent inzicht in de belevingswereld en kan hij/zij het kind helpen met het veilig maken van de schoolomgeving, zodat het kind beter gaat functioneren en beter gaat presteren (Z.a., z.j.). Zo is het voor een docent belangrijk om:

- niet altijd oogcontact te maken. Dit is kan voor een kind met autisme erg vervelend zijn en hij/zij zal het dan

zelf ook veel vermijden.

- aanrakingen te vermijden, ook een schouderklopje kan erg vervelend zijn (z.a., 2009).

- te weten dat een kind met autisme moeite heeft met het aangaan van sociale relaties met klasgenoten en dat

het moeite heeft met het begrijpen van interacties en emoties van zichzelf en anderen.

- zelf een emotioneel-neutrale houding aan te nemen.

- uitleg te geven over sociale gebeurtenissen en conflicten en de rol van het autistische kind daarin.

- concreet en letterlijk te zijn tegen deze leerling. Dus duidelijk zeggen wat er van hem/haar verwacht wordt en

geen figuurlijk, sarcastisch of dubbel taalgebruik en cynisme gebruiken. Doe ook wat je zegt (zie ook z.a.,

2009).

- er rekening mee te houden dat het kind moeite heeft met communicatie, zowel verbaal als non-verbaal en dat

het taal letterlijk op kan vatten.

- visuele ondersteuning te gebruiken om het verhaal voor het autistische kind te verduidelijken.

- de uitleg zo kort mogelijk te houden met eventueel veel herhalingen.

- te controleren of de taak duidelijk is door er vragen over te stellen en erbij vragen of hij/zij nog iets te vragen

heeft, aangezien deze kinderen moeite hebben met zelf vragen te stellen.

- rekening te houden met het tekort in betekenisverlening en dat het geleerde moeilijk toe te passen is in andere

situaties

- te beseffen dat het autistische kind moeite heeft met vrije en creatieve opdrachten.

- te weten dat ‘moeilijk’ gedrag komt uit onvermogen, niet uit onwil, of door te veel prikkels uit de omgeving (zie

ook z.a., 2009).

- voorspelbaar, veilig en consequent te zijn. Biedt een structurele omgeving.

- te weten dat een autistische leerling moeite heeft met veranderingen in een voorgenomen programma of actie.

- rekening te houden met dat deze leerling meer tijd nodig heeft voor een opdracht, omdat de

informatieverwerking langzamer gaat (zie ook z.a., 2009).

- te weten dat een autistisch kind een taak misschien niet (volledig) uit kan voeren door een gebrek aan

overzicht.

- confrontaties te voorkomen met drukke/onbekende situaties.

- te helpen bij het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

- misschien een ‘maatje’ aan te stellen. Deze helpt het kind met autisme dan met het verduidelijken van

opdrachten en bij het maken van contact met anderen. (zie ook: Delfos, 2006; Kuipers, 2008).

- complimenten te geven bij gewenst gedrag en snel en duidelijk te reageren bij ongewenst gedrag om dit te

corrigeren (z.a., z.j.).

Het is belangrijk voor een docent van een klas met een leerling met autisme om balans te zoeken tussen de aandacht voor de leerling met autisme en voor de rest van de klas. Een leerling met autisme heeft namelijk veel begeleiding en structuur nodig, maar dit mag niet ten koste gaan van de rest van de klas. Als namelijk alle aandacht naar de autistische leerling gaat zal de rest van de klas minder gaan presteren en zullen ze het gevoel krijgen dat die ene leerling altijd wordt voorgetrokken en dat zij nooit wat extra aandacht krijgen. De docent moet er dus goed op letten dat ook de rest van de klas de aandacht krijgt die het nodig heeft.

## Autisme in de gymles

In de gymzaal heeft een leerling met autisme het nog moeilijker dan in het klaslokaal. In de gymzaal heeft hij/zij namelijk veel meer ruimte en komen er veel meer prikkels binnen. De gymles is erg druk, hij heeft alle vrijheid en de spellen die gespeeld worden kunnen soms erg ingewikkeld zijn. Ook is er geen vaste plek voor iedereen en zie de zaal er altijd anders uit. Hierdoor zal de gymles niet altijd even leuk zijn voor de leerling met autisme en zal hij/zij ook niet altijd goed meedoen. Dit is vaak onmacht en geen onwil. Doordat de leerling met autisme zoveel prikkels krijgt duurt het lang voordat hij/zij deze kan verwerken en er goed op kan reageren. Deze tijd krijgt hij/zij echter niet (Hermans, z.j.).

Vaak heeft een kind met autisme erg veel moeite met spelsituaties. Deze komen natuurlijk erg veel voor in de gymles. Bij samenspel is het belangrijk om het geheel te overzien, spelregels te onthouden en in te schatten wat anderen van plan zijn. Ook wil deze leerling niet graag aangeraakt worden. Deze aspecten maken dat een balspel lastig is voor een kind met autisme. Er komt veel op hem/haar af, er moet veel onthouden worden en sociaal is het ook moeilijk. Er zullen dus kinderen met autisme zijn die zoveel moeite hebben met spelsituaties dat ze niet mee zullen doen. De meesten echter kunnen vaak wel mee, maar zullen meer moeite hebben in dit soort situaties dan hun ‘normale’ klasgenoten. (Hermans, z.j.).

Een ander probleem wat bij autisme komt kijken is het probleem met de motoriek. Deze is namelijk vaak erg houterig. Ook kan het zijn dat een kind iets leert en het later vergeten lijkt te zijn. Dit laatste zou kunnen komen doordat er een detail is veranderd, waardoor een autist situatie niet meer herkent (De Bruin, 2008).

Hieronder volgen wat tips die in de gymzaal toegepast kunnen worden. Het is verstandig om: - de leerling met autisme een vaste plek in het lokaal te geven. Vaak zijn leerlingen bij binnenkomst in de

gymzaal vrij om te spelen, maar voor een autist kan dit teveel zijn. Er kan met hem/haar worden afgesproken

dat hij/zij op een vaste plaats gaat zitten bij binnenkomst.

- alle materialen die niet nodig zijn uit de zaal te zetten, op een vaste plaats. Daarbij is het beter om de ruimte

steeds zoveel mogelijk hetzelfde in te richten (bijvoorbeeld alle balspelen in de ene hoek, tikspelen in een

andere hoek, enz.)

- het zicht naar buiten te beperken. In sommige gymzalen zitten de ramen zo hoog dat leerlingen er niet

doorheen kunnen kijken. Dit is natuurlijk ideaal. Er zijn echter gymzalen waarbij dit niet mogelijk is. Als de

leerlingen dan zoveel mogelijk met de rug richting het raam zitten, komen ze minder snel in de verleiding om

naar buiten te kijken, wat nóg meer prikkels geeft.

- duidelijke regels te maken en deze goed zichtbaar in de gymzaal op te hangen. Zo kan de leerling met

autisme ze nog eens nalezen.

- het gymrooster bij de deur te hangen. Zo ziet het kind met autisme van tevoren al wat er welke les gedaan

wordt. Bij wijzigingen is het verstandig om deze vóór de les al aan geven.

- te zorgen voor een plek in de gymzaal (eventueel de kleedkamer) waar de leerling heen kan als hij/zij hier

behoefte aan heeft (time-out plek) (z.a., z.j.).

- voorbeelden tijdens de uitleg te geven. Visuele ondersteuning kan het kind helpen de opdracht te begrijpen.

- van te voren te bedenken welke situaties in de gymles spanning of stress kunnen veroorzaken en hoe hiermee

om kan worden gegaan. Dit voorkomt probleemgedrag van het kind met autisme (Hermans, z.j.).

# Hoofdstuk 3 Mogelijke methoden voor autisten in het basisonderwijs

Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar autisme in het basisonderwijs, laat staan in het bewegingsonderwijs. Wel zijn er een hoop tips voor een autistisch kind in een klaslokaal, deze zijn hierboven omgezet naar tips voor het gymlokaal. Hieronder worden een aantal methoden beschreven die toegepast kunnen worden op het basisonderwijs. Ook wordt besproken of deze methoden toegepast kunnen worden in het bewegingsonderwijs.

## 3.1 Geef me de 5

Geef me de 5 is een methode van Colette de Bruin (2008). Ze heeft deze methode bedacht voor de opvoeding van kinderen met PDD-NOS en het syndroom van Asperger maar het is ook bruikbaar voor andere autistische stoornissen. De methode heeft zijn naam te danken aan de duidelijkheid die autistische kinderen nodig hebben op ‘de 5’ (wat, hoe, waar, wanneer, wie). Een autistisch kind denkt anders dan normaal, namelijk in puzzelstukjes, waardoor het moeite heeft met samenhang te zien tussen dingen. Wat een autistisch kind waarneemt moet eerst in de hersenen nog om worden gezet naar een samenhangend geheel voordat hij/zij er betekenis aan kan geven en er naar kan handelen. Dit is ook de reden waarom een autistisch kind meer moeite heeft met drukte en chaos dan een kind zonder autisme. Alle ‘puzzelstukjes’ komen als het ware allemaal op een hoop terecht en moeten eerst nog uitgezocht worden, wat tijd kost. Door het Wat te ondersteunen met Hoe, Waar, Wanneer en Wie is de puzzel compleet (De Bruin, 2008).

Wat

Het Wat is alles wat het kind moet uitvoeren (handelingen, gesprek voeren, wachten, enz.). Dit moet allemaal op een rijtje staan, zodat het kind weet wat er wanneer moet komen. Daarbij is het ook belangrijk dat dagelijkse taken als aankleden altijd in een vaste volgorde gebeurd. Als een taak goed uitgevoerd kan worden is er niets aan de hand, maar als een taak niet of niet goed uitgevoerd kan worden is de volgorde van de handelingen waarschijnlijk niet duidelijk.

Hoe

Het Hoe zegt op welke manier het Wat moet worden uitgevoerd. Het is belangrijk dat dit erbij wordt verteld.

Waar

Het Waar zeg op welke plaats, in welke ruimte het kind het Wat moet uitvoeren. 2 dingen op dezelfde plek of dingen die niet op een vaste plaats staan kunnen het moeilijk maken voor een autist. Een vaste plaatse voor een vaste taak kan dus houvast bieden. Deze plaats moet dan wel duidelijk en overzichtelijk zijn, zodat het kind ook niet snel afgeleid raakt.

Wanneer

Wanneer zegt iets over wanneer het Wat begint en over hoelang het duurt. Kinderen met autisme ontlenen namelijk veel zekerheid aan tijd. Wel moet daarbij de tijdsaanduiding concreet worden gemaakt. ‘Nu iets doen’ is erg lastig, maar ‘over 5 minuten’ is wel heel duidelijk. Het is belangrijk dat elke tijd wordt ingevuld, dus ook de tijd tussen 2 taken. Anders weet het kind niet wat het dan moet doen en heeft het tijd om vervelend en lastig te worden.

Wie

Een kind met autisme is nog afhankelijk van zijn/haar omgeving. Daarom is het belangrijk dat hij/zij weet Wie er helpt of wat de ander doet als hij/zij uit het zicht is en wanneer die persoon dan terug komt. Ook kan het Wat aan een vaste persoon wordt gekoppeld.

Waarom

Het waarom hoort eigenlijk niet thuis in de puzzel van 5, want kinderen met autisme doen dingen vaak zonder erover na te denken, uit gewoonte of omdat het zo hoort. Echter soms wil een kind ook weten waarom er iets gedaan wordt, zeker als hij/zij een hogere intelligentie heeft. Het waarom hoort dan bij de puzzel als achtergrondinformatie en niet als kern.

Een waaromvraag is een vraag om duidelijkheid bij autisten. Er moet dan ook met een auti-antwoord geantwoord worden, dus niet met inzicht of gevoel, maar met een antwoord dat zekerheid geeft en houvast biedt, omdat de feitelijke antwoorden zijn gebaseerd op afspraken en regels (De Bruin, 2008).

## 3.2 TEACCH

TEACCH staat voor Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children en is ontwikkeld door Eric Schopler en zijn collega’s (begin jaren 70). Het doel van het programma is het ontwikkelen van vaardigheden en de bevrediging van fundamentele menselijke behoeftes als waardigheid, veiligheid, bescheidenheid en zelfvertrouwen. Hiervoor is een interventie ontwikkeld die een zeer gestructureerde educatieve omgeving moet bieden (z.a., 2003; z.a., z.j.). Daarin staan visualisering en voorspelbaarheid centraal (z.a., 2003), het bieden van structuur, het vergroten van de zelfstandigheid en het verminderen van gedragsproblemen (z.a., z.j.). Daarbij zijn de volgende punten belangrijk:

- Begrijpen wat autisme is en wat het inhoudt.

- Ontwikkelen van een programma wat aansluit op het individuele kind en niet iets wat standaard is.

- Structuur brengen in de omgeving.

- Visualiseren om dagelijkse activiteiten te verduidelijken en voorspelbaar te maken.

- Visualiseren om individuele taken te verduidelijken (z.a., z.j.).

## 3.3 Autigym

De methode autigym is ontwikkeld door Marry Ronde en Ingrid Ott van De Alk, een ZMLK school in Alkmaar. De aanleiding is dat er steeds meer kinderen waren die niet meer met plezier actief deelnamen aan de gymlessen. Ze waren bang voor de groep, hadden moeite met het lawaai, ze dwaalden rond, stonden aan de kant, wisten onvoldoende wat ze moesten doen met de materialen en sommigen kwamen de zaal niet eens in.

Het probleem bleek te zijn dat leerlingen de opdrachten niet goed begrepen als ze alleen maar mondeling werden uitgelegd. Ze hadden dus meer informatie nodig.

De doelen van de autigym zijn de vertrouwdheid met de gymzaal vergroten, de zelfstandigheid vergroten, gedragsregels leren en bijsturen, de motorische vaardigheden uitbreiden, de structuur van de les helder en hanteerbaar maken en plezier hebben in de gymles.

Hiervoor is een werkmap gemaakt waarin 10 bewegingsonderdelen te vinden zijn met elk een aantal oefeningen. Deze oefeningen zijn gevisualiseerd door pictogramachtige tekeningen met op de achterkant de opdracht in 1 korte zin uitgelegd. Ook is er een ondersteunende videoband beschikbaar (De Alk, 2009; Ronde, 2008; z.a., 2005).

Bij het maken van de methode is gekeken naar welke vragen er bij leerlingen met autisme naar boven komen. Dat waren de volgende vragen:

- Wat moet ik doen?

- Waar moet ik het doen?

- Wanneer moet ik het doen?

- Langs welke weg moet ik gaan?

- Hoe lang gaat het duren?

- Wat is de volgende activiteit?

Binnen de methode wordt antwoord gegeven op bovenstaande vragen. Daarbij is het volgende belangrijk:

Als de les begint moet alles klaarstaan en moet er een vaste plek zijn waar de leerlingen elke keer gaan zitten. Ook tijdens wachttijden en aan het einde van de les zitten de leerlingen hier. Bij de opdrachten is het belangrijk dat er een duidelijk begin- en eindpunt is en dat duidelijk wordt hoelang een opdracht gedaan moet worden (als de timer stopt, als alle lintjes op zijn, enz.). Ook moet de volgorde van de opdracht duidelijk zijn.

Ook krijgt iedere leerling pictogrammen die het onderdeel aangeven waar ze naartoe moeten en de volgorde ervan. Zo is het voor iedereen duidelijk waar ze heen moeten en wanneer.

Bij het aanleren van nieuwe onderdelen is het belangrijk dat er een voorbeeld wordt gegeven door de docent en dat er veel herhaald wordt (De Alk, 2009; Ronde, 2008; z.a., 2005).

## 3.4 Toepasbaar in het reguliere bewegingsonderwijs?

Geef me de 5 en autigym kunnen erg goed toegepast worden in het reguliere bewegingsonderwijs. Geef me de 5 is erg algemeen, maar geeft wel heel duidelijke structuur aan, die in de gymles erg belangrijk is voor autistische kinderen. Oefeningen met behulp van ‘de 5’ uitleggen zal voor anderen ook niet storend zijn. Zo wel, kan er altijd nog voor gekozen worden om het autistische kind vóór of ná de klassikale uitleg apart te nemen om het alsnog volgens ‘de 5’ uit te leggen.

Autigym is in eerste instantie bedoeld voor speciaal bewegingsonderwijs, maar grote delen ervan kunnen ook in het reguliere onderwijs worden toegepast. Zo is het duidelijk aangeven van begin- en startpunt, hoelang een oefening duurt en hoe vaak iets gedaan moet worden erg belangrijk voor een autistisch kind. Dit kan makkelijk aangegeven worden in het reguliere onderwijs en ook de pictogrammen (dan wel in de vorm van mediakaarten) kunnen goed gebruikt worden. Zo kan een oefening voor elk kind verduidelijkt worden.

Het TEACCH programma zal in het reguliere onderwijs misschien minder snel toepasbaar zijn. TEACCH is namelijk erg algemeen en geeft minder concrete voorbeelden van hoe het toegepast zou kunnen worden. De methode geeft aan dat er structuur gebracht moet worden en dat er gevisualiseerd moet worden, maar hoe wordt er niet bij verteld. Ook is het de bedoeling dat programma’s niet standaard worden gemaakt, maar aansluiten op het individuele kind. In het regulier onderwijs kan dit erg moeilijk zijn, omdat met een hele klas rekening moet worden gehouden en de docent zich niet alleen op de autistische leerling kan richten.

In het praktijkonderzoek zal voornamelijk gebruik worden gemaakt van ‘Geef me de 5’. Deze methode is redelijk algemeen en niet speciaal gericht op het speciaal onderwijs zoals autigym, er staat duidelijk beschreven wat er gedaan kan worden en wat ‘de 5’ inhouden en hoe dat gebruikt kan worden in de praktijk. De rest van de klas zal er weinig last van ondervinden als dit gebruikt wordt, maar de autistische leerling kan er veel baat bij hebben.

‘Geef me de 5’ zal in de gymles voornamelijk gebruikt worden bij de uitleg van verschillende onderdelen. Eventueel kan het ook op mediakaarten terugkomen.

Met behulp van deze methode moet voor de autistische leerling duidelijk worden wat hij hoe, waar, wanneer en met wie moet doen. Op deze manier zal er structuur in de gymles komen en worden onduidelijkheden weggenomen.

# Hoofdstuk 4 De leerling

Zoals hierboven staat beschreven zal in het praktijkonderzoek ‘Geef me de 5’ worden gebruikt in de interventie. Voor de leerling waar het praktijkonderzoek over gaat kan dit namelijk wat meer duidelijkheid geven, zonder dat zijn klasgenootjes er problemen door ondervinden of dat de autistische leerling wordt ‘voorgetrokken’ en de meeste aandacht krijgt.

De leerling waar het praktijkonderzoek over gaat is namelijk een jongen uit groep 5 van de Eerste Jan Ligthartschool. Hij is 8 jaar. De groepsleerkracht zegt dat hij erg sterk kenmerken vertoont van autisme en dit komt ook naar voren in de gymlessen. Zijn ouders willen dit echter niet inzien en willen dus niet meewerken aan een onderzoek. Daarom is de jongen nog niet gediagnosticeerd, al is hij al meerdere malen geobserveerd (o.a. door de groepsleerkracht en de directeur) en er is wel een SOM onderzoek gedaan. Uit de observaties en aantekeningen van de groepsleerkracht blijkt dat:

* hij moeite heeft met het begrijpen van anderen
* hij moeite heeft met het begrijpen en organiseren van opdrachten, maar soms doet hij het juist wel goed
* hij snel het overzicht verliest en een afwachtende houding aanneemt
* hij geen initiatief neemt om iets anders te doen als hij ergens mee klaar is
* hij taken niet zelfstandig kan organiseren en/of ze niet begrijpt
* hij snel emotioneel reageert op anderen
* hij niet adequaat omgaat met probleempjes met anderen
* hij zelf nooit de schuld heeft volgens zichzelf en zelf de probleempjes niet kan oplossen
* hij bang is van andere kinderen
* hij onheil op zichzelf afroept door te blijven en alleen niet doen te roepen
* hij steevast vragen stelt over dingen die eigenlijk regel zijn en altijd hetzelfde zijn
* hij zich niet kan inleven in anderen
* hij moeite heeft met communicatie
* hij niet met verlies om kan gaan en moeite heeft met het accepteren van tegenslagen
* hij niet inziet dat zijn eigen handelen bepaalde (negatieve) reacties oproept bij anderen
* hij regelmatig dingen op zijn eigen manier doet
* hij snel boos/geïrriteerd naar anderen toe
* hij zomaar meespeelt met een spelletje en zomaar ook weer stopt met het spelletje (op het schoolplein) zonder dat andere kinderen dit in de gaten hebben
* hij dingen tegen anderen zegt zonder te wachten op antwoord of een reactie
* hij van zich af bijt als dat nodig is
* hij onvrede fysiek uit door bijv. tegen de muur aan te schoppen
* zijn werkhouding vooruit is gegaan
* enige druk helpt bij het maken van taken

De jongen is dit schooljaar (2009/2010) overgeplaatst naar een andere groep. Hij zegt altijd gepest te worden, dus leek het de school beter hem bij andere lln. te zetten. Dit jaar doet zich echter hetzelfde probleem voor bij zijn nieuwe klasgenoten. Hij zegt nog steeds gepest te worden, terwijl dit niet zo is. Dit blijkt uit observaties van o.a. de directeur. De ouders willen dit echter niet geloven en blijven volhouden dat hij inderdaad gepest wordt. Zij denken dat het voortkomt uit hoogsensitiviteit.

Als hij ruzie heeft vindt hij zelf ook nooit dat hij de schuld heeft, ook al is dat wel zo. Anderen hebben het altijd gedaan. Hij kan het ook niet geloven als er niemand de schuld heeft. Hij vindt dat er altijd iemand (anders) de schuld moet krijgen. Zo is hij in de klas per ongeluk tegen iemand aangelopen en dit is uitgelopen op een vechtpartij. Hij wilde echter niet inzien dat het per ongeluk ging en vindt dat iemand de schuld moet krijgen.

De jongen volgt inmiddels SOVA training.

# Hoofdstuk 5 Plan van aanpak

In voorgaande hoofdstukken is duidelijk geworden wat autisme is en wat er mogelijk aan gedaan kan worden in de gymles. Er zijn verschillende tips en methoden beschreven die kunnen helpen om met autisme in de gymles om te gaan. In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek eruit ziet. Dit zal gedaan worden vanuit de probleemstelling:

*Hoe kunnen lessen bewegingsonderwijs aangepast worden voor klassen met (een) leerling(en) met autisme, teneinde meer duidelijkheid en structuur te bieden voor (een) leerling(en) met deze stoornis?*

Er is begonnen met een observatie met als doel een beter beeld te krijgen van het gedrag van de leerling en de docent. De problemen die uit de observaties naar voren kwamen zijn:

* De leerling loopt weg als iets hem niet zint of als hij iets niet durft
* De leerling is afwachtend bij het doen van een taak
* De leerling weet vaak niet wat hij moet doen nadat hij een taak heeft gedaan
* De leerling is angstig in bepaalde situaties
* De leerling draalt regelmatig rond en heeft er zijn gedachten niet altijd bij als er iets verteld wordt.
* De docent is zelf regelmatig negatief naar de leerling toe, waar hij ook weer erg geïrriteerd en negatief op reageert.

Om deze problemen te verhelpen of te verminderen zijn in de literatuur verschillende tips en methoden te vinden. Hieronder volgt het rijtje met maatregelen die worden genomen in het praktijkonderzoek om de leerling meer duidelijkheid en structuur te bieden en de docent te helpen met deze leerling om te gaan:

* Uitleg met ‘geef me de 5’: Bij de uitleg van de lessen en op de mediakaarten vertelt de docent duidelijk over ‘wat, hoe, waar, wanneer en wie’. Dit wordt van te voren op papier uitgewerkt, zodat de docent precies weet wat ze wanneer moet vertellen, om de gymlessen voor de jongen wat meer gestructureerd en duidelijker te maken, zodat hij minder snel opgeeft en beter mee kan doen met de lessen.
* Visuele ondersteuning: Bij de voorbereiding denkt de docent ook goed na over welk onderdeel met wat voor voorbeeld uitgelegd wordt en werkt ze met veel visuele ondersteuning op mediakaarten.
* Vooraf informeren: Voor de les begint informeert de docent de jongen over wat er die les gedaan gaat worden.
* Time out plek: De leerling krijgt een time out plek toegewezen waar hij heen kan als hij even weg wil.
* Onverwachte momenten: De docent zelf gaat van te voren goed bedenken wat er kan gebeuren in een les, zodat ze daar goed op kan reageren.
* Positief reageren: De docent gaat vooral positief reageren naar de leerling toe, zodat hij ook minder snel geïrriteerd terug reageert.
* Groepsindeling: De docent let er bij het maken van groepjes op dat de jongen niet in het groepje komt met S., L. en J.. Daar heeft hij namelijk vaak ruzie mee.

Na de interventie is er nogmaals geobserveerd, om te kijken of het gedrag van de leerling en de docent verbeterd is.

## 5.1 De planning

De tijd waar in het onderzoek plaatsvindt is van week 1 t/m week 18 (januari t/m mei). De jongen waarop het onderzoek wordt gericht heeft gymles op dinsdag van 11.45 t/m 12.45 en op vrijdag van 8.30 t/m 9.30.

* Januari
* Vóór 22-01 🡪 Ontwikkelen van een observatieformulier, gericht op de jongen met waarschijnlijk een stoornis in het autismespectrum en gericht op de gymles.
* 22-01 - 29-01 🡪 Laten observeren van de jongen tijdens de gymles m.b.v. het observatieformulier door de groepsleerkracht. Hierbij geef ik op de normale manier les.
* 26-01 🡪 Laten observeren van de jongen tijdens de gymles m.b.v. het observatieformulier door de vakleerkracht gym. Hierbij lesgeven op de normale manier.
* Februari
* 05-02 🡪 Laten observeren van de jongen tijdens de gymles m.b.v. het observatieformulier door de groepsleerkracht. Hierbij lesgeven op de normale manier.
* 02-02 en 09-02 🡪 Laten observeren van de jongen tijdens de gymles m.b.v. het observatieformulier door de vakleerkracht gym. Hierbij lesgeven op de normale manier.
* Vóór 22-02 🡪 Uitwerken van de interventies (zie onderaan):
* Vanaf 23-02 🡪 in alle gymlessen werken met deze interventies.
* Maart
* T/m 16-03 🡪 aan de slag met bovenstaande interventies zonder geobserveerd te worden (zie hierboven).
* 19-03, 26-03 🡪 Laten observeren van de jongen tijdens de gymles m.b.v. het observatieformulier door de groepsleerkracht. Hierbij lesgeven m.b.v. bovenstaande interventies.
* 23-03, 30-03 🡪 Laten observeren van de jongen tijdens de gymles m.b.v. het observatieformulier door de vakleerkracht gym. Hierbij lesgeven m.b.v. bovenstaande interventies.
* Na 30-03 🡪 Evalueren en reflecteren van de aanpak en de observaties.
* April
* Vóór 14-04 🡪 Schrijven van conceptverslag
* 14-04 🡪 Inleveren van conceptverslag
* Vanaf 26-04 🡪 Begin maken aan eindverslag
* Mei
* 17-05 🡪 Inleveren van eindverslag

## 5.2 De variabelen

Bij het praktijkonderzoek spelen verschillende variabelen een rol:

* Afhankelijke variabelen
* Het gedrag van de leerling met autisme
* Onafhankelijke variabelen
* Methode ‘Geef me de 5’ voor de uitleg en mediakaarten.
* Visuele ondersteuning tijdens de uitleg
* Informatie vooraf over wat er in de les gaat gebeuren
* Time out plek in de zaal voor de autistische leerling
* Voorbereiden van onverwachte momenten
* Positieve reactie op wat er in de les gebeurd
* Groepje waarin hij zit

# Hoofdstuk 6 Opzet van onderzoek

Om te kijken of de in het vorige hoofdstuk beschreven interventie zinvol is voor de autistische leerling wordt er geobserveerd. Dit wordt gedaan voor de interventie en na de interventie. Voor de interventie wordt gekeken hoe de leerling op dat moment functioneert in de gymles. Daarna vindt de interventie plaats. Bij de interventie worden een aantal maatregelen genomen die er voor moeten zorgen dat de jongen meer structuur en duidelijkheid krijgt, zodat de lessen voor hem overzichtelijker worden. Dit wordt een aantal weken uitgevoerd. Na de interventie wordt nogmaals geobserveerd, maar in deze lessen wordt wel gebruik gemaakt van de maatregelen. Zo moet duidelijk worden of de maatregelen voor deze leerling in de gymles wel of niet helpen.

De onderzoeksvraag daarbij luidt als volgt:

*Hoe kunnen lessen bewegingsonderwijs aangepast worden voor klassen met (een) leerling(en) met autisme, teneinde meer duidelijkheid en structuur te bieden voor (een) leerling(en) met deze stoornis?*

De operationalisering van deze onderzoeksvraag is terug te vinden in bijlage I.

## 6.1 Verantwoording van het onderzoeksinstrument

Voor het onderzoek is het van belang te weten hoe de autistische leerling zich gedraagt in de gymlessen en hoe hij omgaat met anderen en met de docent. Ook is het belangrijk om te weten hoe de docent op dit moment met de leerling omgaat. Door middel van observaties moet duidelijker worden waar de problemen liggen in de gymles (weglopen, reacties op anderen, maken van een taak, enz.). Hierbij geeft de docent les zoals ze altijd doet en worden er geen extra voorbereidingen getroffen. Aan de hand van de observaties zal duidelijk worden welke interventie gebruikt kan worden om meer structuur en duidelijkheid te krijgen, zodat het gedrag van de leerling en de docent verbeterd.

Na de interventieperiode (7 lessen) wordt er weer geobserveerd. Dit keer wordt lesgegeven op dezelfde manier als in de interventieperiode. Op deze manier moet duidelijk worden of het gedrag van de leerling en de docent verbeterd is.

Bij het maken van het observatieformulier is gekeken naar eerdere observaties van de leerling, naar bestaande observatieformulieren voor autisme en naar de beschreven methodes (zie hoofdstuk 3). Aan de hand van deze gegevens is een nieuw observatieformulier gemaakt dat gebruikt wordt bij het observeren vóór de interventie. Dit formulier is terug te vinden in bijlage II. Na de interventie is dit formulier gedeeltelijk gewijzigd, zodat alleen de punten van de interventie op het formulier staan. De punten die niet relevant zijn voor het onderzoek zijn eruit gehaald, zodat er gerichter geobserveerd kan worden. Dit formulier is terug te vinden in bijlage III.

Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te waarborgen wordt er geobserveerd door andere docenten. Dit zijn 2 verschillende docenten. Één docent is de groepsleerkracht van de leerling. Zij zal de spellessen observeren. De andere docent is de vakleerkracht gym. Zij zal de toestellessen observeren.

De validiteit wordt gewaarborgd doordat met het observatieformulier het gedrag van de leerling en de docent geobserveerd wordt, zodat de docent wel welk gedrag er verbeterd moet worden met de interventie.

Om de variabelen onder controle te houden wordt steeds maar één leerling binnen een vaste klas geobserveerd. Dit gebeurt op 2 verschillende tijdstippen en door 2 verschillende docenten. Wel observeert elke observator steeds op dezelfde tijdstippen (1 de toestellessen, 1 de spellessen).

## 6.2 De uitvoering

De uitvoering vond plaats tijdens de gymlessen van groep 5 op dinsdag (10.45-11.45 uur) en op vrijdag (8.30-9.30 uur). Op dinsdag zijn de toestellessen en op vrijdag de spellessen. De inhoud van de lessen is afhankelijk van de methode. Daarin staat per les vast wat er gedaan moet worden.

De groepsleerkracht van de autistische leerling heeft op de vrijdagen geobserveerd. Voor de interventie was dit één klassikale les en één hoekenles.

* Klassikale les: 2 verschillende spellen na elkaar. Leerlijn: inblijven en uitmaken.
* Hoekenles: 3 verschillende spellen naast elkaar. Leerlijnen: mikken, over en weer inplaatsen, springen.

De vakleerkracht gym heeft op de dinsdagen geobserveerd. Ook dit was één klassikale les en één hoekenles.

* Klassikale les: 1 grote hindernisbaan. Leerlijnen: klimmen en klauteren, samenwerken.
* Hoekenles: 3 verschillende onderdelen naast elkaar. Leerlijnen: zwaaien, springen, inblijven en uitmaken.

Na de observatie zijn de volgende maatregelen genomen in de lessen:

* Uitleg met ‘geef me de 5’
* Visuele ondersteuning
* Vooraf informeren
* Time out plek
* Onverwachte momenten voorbereiden
* Positief reageren
* Groepsindeling

De maatregelen zijn grotendeels per les uitgewerkt in lesvoorbereidingsformulieren. Ook zijn de lessen geëvalueerd. Een voorbeeld van zo’n uitwerking met evaluatie is terug te vinden in bijlage IV.

Na 7 lessen te hebben gewerkt met bovenstaande maatregelen is er weer geobserveerd. De lessen waren niet geheel hetzelfde als de lessen voor de interventie. Dit kwam door de volgorde in de methode.

De groepsleerkracht van de autistische leerling heeft op de vrijdagen geobserveerd. Dit waren twee hoekenlessen.

* Hoekenles 1: 3 verschillende spellen naast elkaar. Leerlijnen: rollen en duikelen, inblijven en uitmaken, jongleren.
* Hoekenles 2: 3 verschillende spellen naast elkaar. Leerlijnen: jongleren, mikken, passeren en onderscheppen.

De vakleerkracht gym heeft op de dinsdagen geobserveerd. Ook dit waren twee hoekenlessen.

* Hoekenles 1: 3 verschillende onderdelen naast elkaar. Leerlijnen: atletiek, zwaaien, inblijven en uitmaken.
* Hoekenles 2: 3 verschillende onderdelen naast elkaar. Leerlijnen: springen, springen, zwaaien.

De observatie na de interventie is vergeleken met de observatie voor de interventie. De resultaten zijn terug te vinden in het volgende hoofdstuk (resultaten).

# Hoofdstuk 7 Resultaat

Zoals hierboven al is vermeld is er een beginobservatie, een interventie en een eindobservatie. Door de beginobservatie te vergelijken met de eindobservaties moet duidelijk worden of er verbetering is opgetreden in het gedrag van de leerling en de docent.

## 7.2 De eerste observatie

Uit de eerste observatie kwamen de volgende opvallende punten:

* De leerling zoekt weinig oogcontact
* De leerling heeft geen ruzie gemaakt tijdens de spellessen
* De leerling heeft wel ruzie gemaakt tijdens de toestellessen en heeft deze niet uitgepraat
* De leerling heeft geen moeite gedaan om een oplossing te zoeken voor de ruzie en heeft ook zijn excuses niet aangeboden
* De leerling houdt niet altijd rekening met gevoelens van anderen
* De leerling zegt nee als hij iets niet wil
* De leerling is redelijk snel boos/geïrriteerd naar klasgenoten toe
* De leerling is redelijk snel boos/geïrriteerd naar de docent toe
* De leerling loopt weg als hem iets niet zint
* De leerling heeft niet echt de aandacht bij de uitleg en is veel met andere dingen bezig
* De leerling volgt regelmatig aanwijzingen op van de docent, maar niet altijd
* De leerling vertoont vluchtgedrag als een taak niet lukt en heeft weinig zelfvertrouwen
* De leerling vraagt geen hulp aan anderen en helpt anderen niet
* De leerling speelt samen als het moet in de situatie, maar dit lukt niet altijd
* De leerling reageert angstig en onzeker in bepaalde situaties
* De leerling heeft een wat houterige motoriek
* De leerling is afwachtend in het uitvoeren van een taak
* De leerling weet niet altijd wat hij moet doen na het uitvoeren van een taak, gaat lopen dwalen
* De docent legt snel en duidelijk uit wat de bedoeling is
* De docent legt niet altijd uit wat er na een taak moet worden gedaan
* De docent heeft een duidelijk structuur in de lessen
* De docent probeert af en toe oogcontact te maken
* De docent raakt hem af en toe aan (vooral bij hulpverlenen)
* De docent geeft regelmatig aanwijzingen
* De docent reageert positief op de leerling d.m.v. complimenten
* De docent reageert ook regelmatig negatief op de leerling
* De docent gebruikt soms beeldspraak

Dit is een behoorlijk lange lijst met opvallende punten. Om de interventie beperkt te houden i.v.m. de tijd zijn de voor de docent de belangrijkste punten eruit gehaald. Daar zijn maatregelen voor gemaakt die in de gymlessen uitgevoerd zouden worden. Deze belangrijke punten waren:

* De leerling is redelijk snel boos/geïrriteerd naar klasgenoten toe
* De leerling is redelijk snel boos/geïrriteerd naar de docent toe
* De leerling loopt weg als hem iets niet zint
* De leerling vertoont vluchtgedrag als een taak niet lukt en heeft weinig zelfvertrouwen
* De leerling heeft niet echt de aandacht bij de uitleg en is veel met andere dingen bezig
* De leerling reageert angstig en onzeker in bepaalde situaties
* De leerling is afwachtend in het uitvoeren van een taak
* De leerling weet niet altijd wat hij moet doen na het uitvoeren van een taak, gaat lopen dwalen
* De docent legt niet altijd uit wat er na een taak moet worden gedaan
* De docent reageert ook regelmatig negatief op de leerling

## 7.2 De tweede observatie

De tweede observatie is vooral gericht op de punten waaraan gewerkt is tijdens de interventie. Dit zijn dus de belangrijkste punten die hierboven beschreven staan. Uit deze observatie komt het volgende naar voren:

Punten die beter zijn geworden na de interventie:

* De leerling is minder snel boos/geïrriteerd naar klasgenoten toe
* De leerling is minder snel boos/geïrriteerd naar de docent toe
* De leerling luistert vaker naar de uitleg en evaluatie van een taak
* De leerling volgt meer de aanwijzingen van de docent op bij een taak
* De leerling maakt zijn taak vaker af
* De docent is meer aanwijzingen gaan geven aan de leerling
* De docent is meer positief en minder negatief gaan reageren op de leerling

Punten die hetzelfde zijn gebleven na de interventie:

* De leerling laat nog steeds vluchtgedrag zien als een taak niet goed lukt of als hij verliest
* De leerling vraagt nog steeds niets aan anderen als iets niet lukt
* De leerling is nog steeds erg afwachtend bij het maken van een taak en imiteert anderen
* De leerling weet nog steeds niet wat hij moet doen na het uitvoeren van een taak
* De docent verandert nog steeds erg weinig tijdens de les (positief!)

Punten die nieuw zijn n.a.v. de interventie

* De leerling heeft geen gebruik gemaakt van zijn time out plek (positief), maar is wel een les naar het toilet gegaan. *(Tijdens de interventielessen heeft hij wel een aantal keer gebruik gemaakt van de time out plek)*
* De docent vertelt vaak wat, hoe, waar, wanneer iets gedaan wordt en wie wat doet. Het wanneer wordt daarbij het minst vaak vertelt
* De docent heeft er steeds duidelijk op gelet dat de leerling niet bij S., L. en J. in het groepje kwam

# Discussie, conclusie, aanbevelingen

De interventie heeft gedeeltelijk effect gehad. Uit de resultaten blijkt dat een deel van de interventie geholpen heeft en een deel hetzelfde is gebleven als voor de interventie. Het gedeelte wat is verbeterd heeft vooral te maken dat de leerling en de docent positiever zijn gaan reageren op elkaar en dat de leerling beter doet wat er gevraagd wordt van hem. Als echter iets niet lukt of als de leerling niet weet wat hij precies moet doen laat hij nog steeds hetzelfde vluchtgedrag en dezelfde afwachtende houding zien als voor de interventie.

Wat nieuw is na de interventie is dat de docent duidelijk vertelt wat er hoe, waar, wanneer en met wie gedaan moest worden en dat de leerling steeds in een groepje kwam waarmee hij goed kon werken. Ook had hij de mogelijkheid tot time out, maar van deze heeft hij tijdens de observaties geen gebruik gemaakt.

De maatregelen uit de interventie zijn gehaald uit de theorie. Uit de theorie blijkt dat als een docent rekening houdt met de autistische leerling door te proberen te begrijpen hoe de belevingswereld van een autistische leerling eruit ziet, het makkelijker is om met zo’n leerling om te gaan in de les. In de praktijk is dit getoetst door verschillende punten uit de theorie in praktijk te brengen: het positief reageren op de leerling, het geven van een time out plek in de les, het gebruiken van ‘Geef me de 5’ (wat, hoe, waar, wanneer en wie) bij de uitleg, het visualiseren van de opdrachten, het van te voren aangeven wat er wordt gedaan in een les en het voorbereiden op wat er in een les komen gaat voor een autistische leerling moet helpen bij het beter functioneren en begrijpen van een autistische leerling.

Het is nog maar de vraag in hoeverre de hierboven beschreven uitkomsten objectief zijn. Er zijn namelijk een aantal factoren die ervoor kunnen zorgen dat de uitkomsten niet helemaal betrouwbaar zijn.

* De lessen van de beginobservatie zijn anders dan de lessen van de eindobservatie. Dit komt doordat in de methode van de school beschreven staat wat welke les moet worden gegeven. Hierdoor waren er bij de beginobservatie 2 klassikale lessen en 2 hoekenlessen, maar bij de eindobservatie 4 hoekenlessen. Doordat de situatie er anders uit ziet kan het gedrag van de leerling ook anders zijn. Klassikaal wordt namelijk vaak in grotere groepen gewerkt, terwijl in 3 hoeken met kleine groepjes wordt gewerkt, waarbij veel zelfstandigheid wordt vereist van de leerlingen. En bij klassikale lessen is de structuur vaak duidelijker en staan er minder toestellen in de zaal dan bij lessen met 3 hoeken. Dit is dus allemaal van invloed op het gedrag van de leerling, waardoor de uitkomsten van de observaties kunnen verschillen.
* Het observatieformulier van de beginobservatie is langer dan het observatieformulier van de eindobservatie. Hierdoor was het bij de beginobservatie moeilijker om elk puntje steeds te turven als het gebeurde. Er gebeurt namelijk zoveel tegelijkertijd dat dan niet alles ingevuld kan worden. Bij de eindobservatie was dit wat makkelijker doordat de lijst korter was. Het was dan ook duidelijk te merken dat bij de eindobservatie veel meer geturfd was dan bij de beginobservatie. De vraag is dus of de goede resultaten het gevolg zijn van de interventie of de betere mogelijkheid om te turven.
* Het zijn in totaal maar 4 observaties geweest; 2 spellessen en 2 toestellessen. Dit geldt zowel voor de beginobservatie als de eindobservatie. Misschien zijn dit niet voldoende observaties geweest om een duidelijk objectief beeld te krijgen. Als er vaker geobserveerd wordt, wordt duidelijker of het gedrag van de leerling over een langere tijd stabiel blijft of dat het elke les anders is. Als het gedrag elke les anders is, is nog maar de vraag of dit dan komt doordat de docent elke les anders lesgeeft of dat zijn gedrag beïnvloed wordt door zijn humeur of i.d.
* De leerling lijkt ander gedrag te vertonen als er een observator bij zit. Zodra het mis gaat als er geen observator bij zit laat hij dit merken door boos te worden of door weg te lopen. Zodra er wel een observator bij zit kijkt hij eerst naar hem/haar en besluit dan om maar gewoon verder te gaan als blijkt dat de observator hem in de gaten heeft. Dit zou de observatie kunnen beïnvloeden doordat hij ander gedrag vertoont dan normaal gesproken. Zonder observator zou hij dan wel ‘negatief’ gedrag vertonen, terwijl hij positief gedrag lijkt te vertonen met observator, omdat hij dan maar gewoon mee blijft doen en doet wat hem gevraagd wordt.

Ook zijn er een aantal factoren die ervoor zorgen dat de betrouwbaarheid juist vergroot wordt:

* De observaties zijn gedaan door 2 verschillende personen, wat als het goed is een objectief beeld geeft.
* De lessen zijn steeds door dezelfde docent gegeven, waardoor er steeds op dezelfde manier les is gegeven.

De validiteit wordt gewaarborgd doordat met het observatieformulier het gedrag van de leerling en de docent geobserveerd wordt, zodat de docent met dit gedrag aan de slag kan gaan in de interventie. De observatie geeft meer duidelijkheid over de mate waarin het gedrag van de leerling en de docent voorkomt en later moet blijken of het gedrag verbeterd is. Doordat eerdere observaties betrokken zijn bij het maken van het observatieformulier zijn de punten duidelijk gericht op de leerling.

De conclusie van dit onderzoek is dus dat de positievere houding van de docent en het meer geven van aanwijzingen en positieve aandacht van positieve invloed is op het gedrag van de leerling. De leerling is zich hierdoor namelijk ook positiever gaan gedragen en doet beter wat er van hem gevraagd wordt. Ook heeft de leerling steeds in een groepje gezeten waarmee hij goed kon samenwerken, zodat er minder ruzie ontstond.

De vraag is nog maar of het geven van de uitleg met ‘geef me de 5’ heeft geholpen, want de leerling heeft nog steeds een erg afwachtende houding en weet nog niet altijd precies wat hij moet doen, waardoor hij vaak vluchtgedrag laat zien. Waarschijnlijk zijn de opdrachten toch nog niet overzichtelijk en duidelijk genoeg en krijgt hij vaak teveel vrijheid.

Of het onderzoek, en dan met name de observaties, ook daadwerkelijk objectief en betrouwbaar is, is nog te betwijfelen.

Uit dit onderzoek is dus gebleken dat het helpt voor een autistische leerling om hem positieve aandacht te geven. Of uitleg geven met ‘geef me de 5’ nu daadwerkelijk helpt zou in een volgend onderzoek verder uitgezocht kunnen worden. Hiervoor zal dit nog duidelijker uitgewerkt moeten worden en zal er vaker geobserveerd moeten worden. Ook kan het werken met pictogrammen (beschreven in het stuk over autigym) wel eens helpen om de situaties nog duidelijker en overzichtelijker te krijgen voor de leerling.

# Bronnenlijst

Bosch, K. van den (2001). *DSM IV.* Van het World Wide Web gehaald op 23-12-2009: <http://www.autsider.net/spectrum/dsmiv.htm>

Boucher, J. (2009). *The autistic spectrum.* Sonden, SAGE Publications Ltd.

Bruin, C. de (2008). *Geef me de 5*. Doetinchem, Graviant educatieve uitgaven

Centrum autisme (z.j.). *Wat is een autismespectrumstoornis?* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.centrumautisme.nl/templates/RichContentZonder.aspx?PageID=252>

Centrum autisme (z.j.). *Wat is de stoornis van Asperger?* Van het World Wide Web gehaald op

20-12-2009: <http://www.centrumautisme.nl/templates/RichContentZonder.aspx?PageID=255>

Centrum autisme (z.j.). *Wat is PDD-NOS?* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.centrumautisme.nl/templates/RichContentZonder.aspx?PageID=254>

Delfos, M.F. (2006). *A strange world - autism, asperger’s syndrome and PDD-NOS; a guide for parents, partners, professional carers and people with ASDs.* Londen, Jessica Kingsley Publishers

Hermans, W. (z.j.). *Autisme en onderwijs.* Van het World Wide Web gehaald op 28-12-2009: <http://www.informationeel.nl/autisme/autisme-onderwijs/>

Kuipers, M. (2008). *Autisme – Gebruiksaanwijzing voor buitenstaanders.* Van het World Wide Web gehaald op 28-12-2009: <http://www.ouders.nl/maut2008-omgang.htm>

Nederlandse Rett Syndroom Vereniging (z.j.). *Over het Rett syndroom.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.rett.nl/over-rett-syndroom.html>

NVA (z.j.). *(Klassiek) autisme.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.autisme.nl/klassiekautisme.html?mnu=tmain100:sovaut100&s=1&l=nl>

NVA (z.j.). *Asperger.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.autisme.nl/asperger.html?mnu=tmain100:sovaut100&s=1&l=nl>

NVA (z.j.). *PDD-NOS.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.autisme.nl/pddnos.html?mnu=tmain100:sovaut100&s=1&l=nl>

NVA (z.j.). *Het Rett syndroom en de desintegratiestoornis van de kinderleeftijd.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.autisme.nl/rett.html?mnu=tmain100:sovaut100&s=1&l=nl>

Peeters, T. (2006). A*utisme, van begrijpen tot begeleiden.* Antwerpen/Amsterdam, Uitgeverij Houtekiet

Ronde, M. (2008). *Leerlingen met autisme in beweging.* Van het World Wide Web gehaald op 31-12-2009:

<http://speciaalonderwijs.kennisnet.nl/archief_2008/autigym>

Ronde, M., Ott, I. (2009). *Auti gym.* Van het World Wide Web gehaald op 31-12-2009: <http://www.dealk.nl/index.php?buttonID=641>

Sliepenbeek, S. (z.j.). *‘Een speciale klasgenoot’.* Van het World Wide Web gehaald op 28-12-2009:

<http://www.autismesteunpunt.nl/apus/render.php?type=2&id=178&template=default>

Thebe (z.j.). *Syndroom van Asperger.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: [http://www.thebegezondheidslink.nl/%7B50f5d1c4-d4c8-44b3-a52d-c31d58f66a19%7D/%7B2dee7f61 -cc9f-428e-b7bf-6faaeacd3b3d%7D](http://www.thebegezondheidslink.nl/%7B50f5d1c4-d4c8-44b3-a52d-c31d58f66a19%7D/%7B2dee7f61%20-cc9f-428e-b7bf-6faaeacd3b3d%7D)

Thebe (z.j.). *Autisme bij kinderen.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.thebegezondheidslink.nl/%7B50f5d1c4-d4c8-44b3-a52d-c31d58f66a19%7D/d_026>

Z.a. (2005). *Artikel methode autigym.* Van het World Wide Web gehaald op 31-12-2009: <http://www.landelijknetwerkautisme.nl/docs/8144dcba-f7b2-b115-7cd0-809e855a1a24.pdf>

Z.a. (2009). *Autismevriendelijk.*  Van het World Wide Web gehaald op 28-12-2009: <http://www.auticomm.nl/autismevriendelijk>

Z.a. (2003). *TEACCH.* Van het World Wide Web gehaald op 31-12-2009: <http://www.autsider.net/maatschappij/opvang-hulpverlening/behandelmethoden/TEACCH.htm>

Z.a. (z.j.). *Autisme.* Van het World Wide Web gehaald op 20-12-2009: <http://www.allesoverkinderen.nl/ne_autisme.htm>

Z.a. (z.j.). *Introduction to TEACCH.* Van het World Wide Web gehaald op 31-12-2009: <http://www.teacch.com>

Z.a. (z.j.). *Maak je leslokaal autisme-proof.* Van het World Wide Web gehaald op 28-12-2009:<http://www.schoolenveiligheid.nl/aps/School+en+Veiligheid/veiligheid+en+beleid/Veiligheid+en+handicap/Praktische+tips/maak+je+leslokaal+autiproof.htm>

Z.a. (z.j.). *Op school.* Van het World Wide Web gehaald op 28-12-2009: <http://www.auticomm.nl/op_school/>

Z.a. (z.j.). *TEACCH en ABA.* Van het World Wide Web gehaald op 31-12-2009: <http://www.centrumautisme.nl/templates/Content.aspx?PageID=33738>

Z.a. (z.j.). *Tips.* Van het World Wide Web gehaald op 28-12-2009: <http://www.autismesteunpunt.nl/apus/render.php?type=1&id=17&template=default>

Z.a. z.j.). *What is TEACCH?* Van het World Wide Web gehaald op 31-12-2009: <http://www.teacch.com/whatis.html>

# Reflectie

Van het praktijkonderzoek heb ik veel geleerd. Voordat ik hier aan begon had ik al een aantal autistische leerlingen in de klas gehad, maar ik heb nooit echt geweten wat autisme inhoud en hoe ik er mee om moet gaan. Met behulp van dit onderzoek ben ik meer te weten gekomen over het onderwerp en heb ik wat meer geleerd over het omgaan met autistische kinderen.

Ook was het een nieuwe ervaring om zo intensief met 1 kind in de klas aan de slag te gaan. Ik heb hier in het begin van het onderzoek wel wat moeite mee gehad. Ik vond het moeilijk om hem de aandacht te geven die hij nodig had en die hoorde bij de interventie en ondertussen de rest van de klas ook de aandacht te geven die nodig was. Ik was namelijk aan het begin en aan het einde van de les regelmatig in gesprek met deze leerling, om afspraken te maken, of om hem positieve aandacht te geven, waardoor ik af en toe vergat dit ook bij de andere leerlingen te doen.

Naarmate het onderzoek verder vorderde ging dit steeds makkelijker en kreeg ik door hoe ik mijn aandacht het beste kon verdelen.

Wat ik ook wat moeilijk vond aan het onderzoek was de opzet ervan. We hebben op FSH al meerdere onderzoeken moeten doen, maar dat was toch wel anders dan dit onderzoek.

We begonnen met de probleemanalyse en daarna de literatuurverkenning. Dit was voor mij nog duidelijk en logisch. Daarna moesten we het plan van aanpak maken, terwijl ik nog helemaal niet wist wat voor interventie ik zou gaan doen, omdat dat moest blijken uit de observaties (0-meting). De uitwerking van de observaties kwam echter pas ná het maken van het plan van aanpak. Tot het einde van het onderzoek heb ik hiermee liggen stoeien, met name in de verwoording ervan. In het plan van aanpak moet namelijk al duidelijk zijn wat de interventie is, maar dat was bij mij dus niet het geval. Ik moest het uiteindelijk wel zó formuleren alsof dit wel het geval was.

Ook het verschil tussen het plan van aanpak en de onderzoeksopzet was me niet helemaal duidelijk. Ik had het idee dat deze 2 elkaar overlapten en had niet helemaal door wat nou waar moest komen te staan om het een duidelijk en overzichtelijk geheel te laten zijn. Pas na de bespreking van de conceptversie werd het me enigszins duidelijk, maar ik had nog wel moeite met de uitwerking van de eindversie.

Ik heb hier wel veel van geleerd, juist doordat ik er zo mee heb zitten stoeien. Het werd me steeds duidelijker naar het einde toe wat waarin moest komen te staan en waarom, dus als ik nog eens een onderzoek moet maken zal dit me zeker wel helpen.

Uiteindelijk ben ik erg tevreden over het resultaat. Ik heb er veel van geleerd en ik denk dat ik er in de toekomst ook nog iets aan heb, vooral als ik vaker autistische leerlingen in de les krijg. Aangezien elke leerling anders is zal ik uit gaan moeten proberen welke leerling wat nodig heeft, maar dit onderzoek kan mij daar zeker bij helpen. En omdat het resultaat uiteindelijk niet helemaal goed was, wil ik zeker nog gaan onderzoeken wat er meer mogelijk is om leerlingen met autisme te helpen in de gymles, zodat ook zij goed mee kunnen doen, zonder dat klasgenoten er hinder van ondervinden.

# Bijlagen

[Bijlage I Operationalisering van de onderzoeksvraag 27](#_Toc261257996)

[Bijlage II Observatieformulier voor de interventie 28](#_Toc261257997)

[Bijlage III Observatieformulier na de interventie 30](#_Toc261257998)

[Bijlage IV Voorbeeld van een uitgewerkt lesvoorbereidingsformulier 31](#_Toc261257999)

### Bijlage I Operationalisering van de onderzoeksvraag

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Begrip** | **Dimensie** | **Observatiecategorieën** |
| Autistische leerling | Sociale interactie | Oogcontact |
| Fysieke aanraking |
| Omgaan met ruzie |
| Eigen mening geven |
| Emoties |
| Volgen van instructie |
| Maken van een taak |
| Samenspelen |
| Hulp vragen/geven |
| Communicatie | Verbaal |
| Non-verbaal |
| Opvatten van taal |
| Gedrag | Weestand tegen veranderingen |
| Angstig en paniekerig |
| Omgaan met regels |
| Omgaan met materiaal |
| Motoriek |
| Uitvoeren van een taak |
| Meer duidelijkheid en meer structuur geven aan de leerling met autisme. | Duidelijkheid geven | Manier van uitleg geven |
| Visueel maken van de uitleg |
| Structuur geven | Vooraf informatie over de les |
| Vaste plek in de zaal |
| Time out plek |

### Bijlage II Observatieformulier voor de interventie

Het is de bedoeling dat in de kolommen onder de data wordt geturfd hoe vaak het gedrag voorkomt. Bij opmerkingen kan nog iets toegevoegd worden om meer duidelijkheid te verkrijgen over bepaalde gedragingen.

**Sociale interactie**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **29-01** | **05-02** | **Opmerkingen** |
| Zoekt oogcontact |  |  |  |
| Vindt het niet fijn om aangeraakt te worden |  |  |  |
| Praat een ruzie uit |  |  |  |
| Bedenkt een oplossing bij ruzie/onenigheid |  |  |  |
| Biedt zijn excuses aan na ruzie/onenigheid |  |  |  |
| Houdt geen rekening met de gevoelens van anderen |  |  |  |
| Zegt ‘nee’ als hij iets niet wil |  |  |  |
| Gaat tegen de mening v/d groep in |  |  |  |
| Is snel boos/geïrriteerd naar klasgenoten |  |  |  |
| Is snel boos/geïrriteerd naar de leerkracht |  |  |  |
| Loopt weg uit de les als iets hem niet zint. |  |  |  |
| Laat emoties zien als hij blij/vrolijk is |  |  |  |
| Volgt aanwijzingen v/d leerkracht op bij een taak |  |  |  |
| Maakt een taak af |  |  |  |
| Stopt als een taak niet lukt/kan niet tegen zijn verlies |  |  |  |
| Vraagt iets aan anderen als een taak niet lukt |  |  |  |
| Speelt samen bij een spelletje |  |  |  |
| Helpt anderen bij een taak |  |  |  |
| Luistert naar de uitleg en evaluatie van een taak |  |  |  |

**Gedrag**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **29-01** | **05-02** | **Opmerkingen** |
| Geeft weerstand tegen veranderingen |  |  |  |
| Reageert angstig en paniekerig in bepaalde situaties |  |  |  |
| Houdt zich vast aan bepaalde regels |  |  |  |
| Stelt steeds dezelfde vragen |  |  |  |
| Is chaotisch |  |  |  |
| Heeft moeite met ‘doen-alsof’ |  |  |  |
| Gaat functioneel om met materiaal, zoals het bedoeld is |  |  |  |
| Heeft houterige motoriek |  |  |  |
| Is afwachtend in het uitvoeren van een taak |  |  |  |
| Weet niet wat te doen na het uitvoeren van een taak |  |  |  |

**Communicatie**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **29-01** | **05-02** | **Opmerkingen** |
| Neemt letterlijk wat gezegd wordt |  |  |  |
| Begrijpt woorden met dubbele betekenis niet |  |  |  |
| Blijft hangen in details |  |  |  |

**Gedrag leerkracht**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **29-01** | **05-02** | **Opmerkingen** |
| Legt snel en duidelijk uit wat er gedaan moet worden |  |  |  |
| Vertelt wat er na een taak moet worden gedaan |  |  |  |
| Vertelt teveel details |  |  |  |
| Verandert dingen tijdens de les |  |  |  |
| Maakt oogcontact met het kind |  |  |  |
| Raakt het kind aan |  |  |  |
| Geeft aanwijzingen aan het kind / biedt hulp |  |  |  |
| Reageert positief op de leerling |  |  |  |
| Reageert negatief op de leerling |  |  |  |
| Gebruikt beeldspraak |  |  |  |
| Gebruikt woorden met een dubbele betekenis |  |  |  |

### Bijlage III Observatieformulier na de interventie

Het is de bedoeling dat in de kolommen onder de data wordt geturfd hoe vaak het gedrag voorkomt. Bij opmerkingen kan nog iets toegevoegd worden om meer duidelijkheid te verkrijgen over bepaalde gedragingen.

**Sociale interactie**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **19-03** | **26-03** | **Opmerkingen** |
| Is snel boos/geïrriteerd naar klasgenoten |  |  |  |
| Is snel boos/geïrriteerd naar de leerkracht |  |  |  |
| Gaat naar zijn time out plek als hem iets niet zint |  |  |  |
| Luistert naar de uitleg en evaluatie van een taak |  |  |  |
| Volgt aanwijzingen v/d leerkracht op bij een taak |  |  |  |
| Maakt een taak af |  |  |  |
| Stopt als een taak niet lukt/kan niet tegen zijn verlies |  |  |  |
| Vraagt iets aan anderen als een taak niet lukt |  |  |  |

**Gedrag**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **19-03** | **26-03** | **Opmerkingen** |
| Geeft weerstand tegen veranderingen |  |  |  |
| Is afwachtend in het uitvoeren van een taak |  |  |  |
| Weet niet wat te doen na het uitvoeren van een taak |  |  |  |

**Gedrag leerkracht**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **19-03** | **26-03** | **Opmerkingen** |
| Vertelt ‘wat’ er gedaan moet worden |  |  |  |
| Vertelt ‘hoe’ het gedaan moet worden |  |  |  |
| Vertelt ‘waar’ het gedaan moet worden |  |  |  |
| Vertelt ‘wanneer’ het gedaan moet worden |  |  |  |
| Vertelt ‘wie’ wat doet |  |  |  |
| Verandert dingen tijdens de les |  |  |  |
| Geeft aanwijzingen aan het kind / biedt hulp |  |  |  |
| Reageert positief op de leerling |  |  |  |
| Reageert negatief op de leerling |  |  |  |
| Zet de leerling niet in een groepje met S., L. en J. |  |  |  |

### Bijlage IV Voorbeeld van een uitgewerkt lesvoorbereidingsformulier

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Naam student: Joyce v/d Biggelaar | Datum: 26-02-2010 | Klas/ groep: 5Ja | School: Eerste Jan Ligthart |

**Voor de les**

* Aangeven aan lln. wat we vandaag gaan doen als hij de zaal in komt. Hier ook afspraken over maken.
* Nieuwe afspraken maken over de time-out plek. Hem aangeven dat ik wil dat hij echt in de zaal blijft, vragen waar hij het liefste wil zitten en zeggen dat als hij zich hier niet aan houdt dat hij dan die les niet meer mee kan doen en zich om moet kleden.

**Realiseren; aanbieden**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Activiteit** | **Uitleg** | **Voorbeeld+hulp** | **Differentiatie** |
| Groepjesloop (klassikaal)  5 banken, op elke bank een groep lln. Voorste lln. is locomotief, andere zijn wagonnetjes. Als een trein door de zaal lopen, op teken weer terug naar het de bank. Nieuwe locomotief.  Regels: rechts heeft voorrang, niet inhalen. | Eerst 5 groepjes maken, dan de uitleg starten.  Groepjes maken:  Er staan 5 banken in de zaal en ik ga 5 groepen maken. Iedere groep gaat op een bank zitten.  Uitleg:  De banken zijn de stations en elke groep vormt een trein. Deze trein zal op mijn teken door de zaal gaan lopen. De voorste is de locomotief en die bepaalt de route.  De wagons mogen elkaar niet inhalen. Je blijft in dezelfde volgorde rondlopen.  Je moet er rekening mee houden dat treinen die van rechts komen voorrang hebben. Daar moet je even op wachten. De treinen mogen niet door elkaar heen lopen.  Als ik weer fluit gaan de treinen naar hun station terug. Dan leg ik uit wat we verder gaan doen. | Ik zet de lln. eerst neer op de banken. Dan weten ze al hoe ze moeten starten en is de uitleg waarschijnlijk duidelijker.  Vervolgens laat ik 1 trein starten (de trein met de autistische jongen) en leg ik uit dat ze zo moeten rondlopen. Ook vertel ik dan dat de wagons elkaar niet in mogen halen. Ik laat hierbij ook het foute voorbeeld zien.  Daarna laat ik een tweede groep komen en leg ik uit dat de groep van rechts voorrang heeft. Ook dit laat ik ze voordoen.  Dan zal ik fluiten en moeten ze op de bank gaan zitten.  Ik zal weinig hulp kunnen bieden, dit kunnen ze zelf. | - Steeds iets sneller lopen.  - Voorste bedenkt opdrachtjes,  achterste doet dit na  Als het goed gaat leg ik, als ze weer op de bank zitten, uit dat het tempo wat omhoog kan.  Jullie zijn nu geen gewone treinen meer, maar sneltreinen en die zijn sneller dan gewone treinen. Nu wordt het erg belangrijk dat je op elkaar let en dat de locomotief ervoor zorgt dat de hele trein bij elkaar blijft.  Verkeer van rechts heeft ook nog steeds voorrang.  Als dit goed loopt of als ze al vanaf het begin af aan wat sneller door de zaal gaan kunnen ze met opdrachtjes gaan werken.  De locomotief mag van nu af aan opdrachtjes gaan verzinnen onder het lopen. Bijvoorbeeld een keer omhoog springen, of bukken, enz. De wagonnetjes doen dit dan na.  Ook hierbij zal ik een trein naar voren halen en dit voor laten doen. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Overlooptik (klassikaal)  3 veldjes. 1 tikker, 3-6 lopers. Naar overkant lopen zonder getikt te worden. Getikt is pylon om en over bank naar beginlijn. 5 pylonen om is wisselen. Wie haalt de meeste punten? Tikkers worden wisselspelers (indien nodig). | Na de inleiding laat ik ze weer op de gele lijn zitten. Ik laat 3 banken aan de kant zetten.  Uitleg: Er is 1 tikker, de rest zijn lopers. De lopers beginnen achter de blauwe lijn. Ze moeten het veld oversteken en achter de achterste blauwe lijn komen. De tikker mag ze in het vak tikken.  Ik laat ze na deze uitleg meteen het voorbeeld geven. Als iemand de overkant heeft bereikt leg ik het spel stil en leg ik het volgende uit: als je de overkant bereikt loop je over de bank terug naar de kant waar je begon.  Dan laat ik ze weer spelen tot er iemand getikt is: als je getikt wordt loop je ook terug over de bank naar de kant waar je begon, maar dan leg je ook een pylon om.  Zijn er 3 pylonen om wordt er een volgende tikker gekozen. De tikker kiest daarbij zelf wie er gekozen wordt, je hoeft geen vingers op te steken. | Voor het voorbeeld kies ik al voor de uitleg 1 tikker en 5 lopers uit. Hen laat ik het spel voordoen (momenten zie bij uitleg).  Ik ga alleen niet door tot de 3 pylonen om zijn, maar leg het eerder stil. Ze werken vaker met pylonen en ook de autistische leerling kent dit systeem. Mocht het wel erg snel gaan laat ik ze wel doorspelen en meteen een nieuwe tikker kiezen.  Ik zal rondlopen bij alle drie de veldjes en kijken hoe het gaat. Hier en daar aanwijzingen geven en als het goed gaat differentiëren (zie hiernaast 🡪).  Aanwijzingen kunnen zijn:  - Kijk goed waar de tikker staat  - Loop pas als de tikker aan de  andere kant is  - Probeer de tikker uit te dagen. | - 2 veldjes achter elkaar: 1 tikker in voorste  veld, 1 tikker in achterste veld  Als het spel goed loopt en iedereen speelt eerlijk en er is geen ruzie ga ik een 2e tikker in het veld zetten. Wel krijgt elke tikker een eigen gebiedje om te tikken en wordt het veld groter. Dit leg ik per hoek uit.  Er komt nu een tweede tikker bij en het veld wordt groter. Het veld loopt nu van de gele lijn tot de gele lijn. De lopers beginnen dus achter deze gele lijn (aanwijzen). De twee tikkers hebben ieder hun eigen stukje veld. De een heeft dit stuk (aanwijzen en neerzetten) en de ander dit stuk (aanwijzen en neerzetten). De lopers moeten dus goed opletten waar de tikkers zijn, wat je moet er zometeen langs 2. De tikkers moeten samenwerken, dan kunnen ze de meeste kinderen tikken.  Nog steeds geldt dat als je af bent dat je dan een pylon om legt en bij 3 pylonen komen er nieuwe tikkers. |
| Vakkenschuiftrefbal (klassikaal)  3 veldjes (a,b,c). 2 teams in vak a. Iemand afgooien of vangbal maken is door naar vak b. Bij vak c een blokje omleggen en terug naar a. Welk team heeft als eerste 5 blokjes om? Eventueel alleen doorschuiven als er nog iemand staat.  Regels: niet afweren, niet lopen, geen slingerworpen. | Na overlooptik laat ik ze weer op de gele lijn zitten, zodat er ruimte komt om dit spel uit te leggen en zodat iedereen het goed kan zien.  Uitleg: We gaan trefbal spelen. Ik maak zometeen 2 teams. Beide teams beginnen in vak a. Het ene team aan deze kant, het andere team aan deze kant (9 lln. laten komen om mee voor te doen). Je moet met de bal iemand van de tegenpartij afgooien. Als je dit doet of als je een vangbal maakt mag je door naar vak b. Gooi je daar iemand af of maak je een vangbal ga je naar vak c, doe je dat daar leg je een pylon om en ga je weer terug naar vak a. Het team dat als eerste alle pylonen om heeft, heeft gewonnen.  Je mag pas doorschuiven als er iemand bij je staat in het vak. Gooi je als je alleen staat iemand af of maak je dan een vangbal mag je pas door als er iemand bij komt.  Als je af wordt gegooid doe je niets, je blijft gewoon staan en speelt verder. | Voor het vb. kies ik 9 lln. uit en doe ik zelf mee. Ik kies deze lln. als ik heb uitgelegd wie waar moet staan, zodat dat meteen duidelijk is.  Dan leg ik de rest uit en daarna laat ik ze spelen.  Ik speel door tot er iemand in vak c een pylon omlegt, zodat alle 3 de vakken duidelijk zijn.  Ik zal rondlopen bij dit spel en kijken hoe het gaat. Als het nodig is geef ik aanwijzingen of geef ik aan wat er moet gebeuren. Ik houdt de jongen zo goed mogelijk in de gaten en probeer hem te begeleiden als blijkt dat het niet goed gaat. Dit zal ik vooral mondeling doen. | N.v.t. Bij de bovenbouw is gebleken dat het spel zo goed verloopt en dat er op zich bijna geen tijd is om te differentiëren. |

**Realiseren; begeleiden**

|  |  |
| --- | --- |
| **Wat verwacht ik?**  Groepjesloop   1. Hij zal misschien moeite hebben met de volgorde op de bank. 2. Hij zal misschien moeite hebben met in de volgorde te blijven lopen, en mee te doen met het groepje 3. Het groepje zal misschien niet zo veel rekening houden met hem. 4. Hij zal misschien moeite hebben met voorop lopen.   Overloopspel   1. Hij zal als tikker misschien moeite hebben met anderen tikken en misschien zeggen dat hij iemand getikt heeft als dit niet zo is. Hij heeft moeite met winst en verlies. 2. Hij zal als loper misschien zeggen dat hij niet getikt is als hij dat wel is. 3. Hij is misschien erg afwachtend als loper en zal niet snel het initiatief nemen om te gaan oversteken.   Vakkenschuiftrefbal   1. Hij zal erg afwachtend zijn en de bal pas pakken als deze voor zijn voeten ligt. 2. Hij heeft moeite met iemand afgooien en zelf de bal vangen en zal dus bijna niet in het volgende vak komen. 3. Hij zal er misschien moeite mee hebben om steeds afgegooid te worden en denken dat iedereen alleen hem afgooit. | **Wat doe ik?**  Groepjesloop   1. Ik ga er sowieso al op letten bij wie hij in het groepje komt en als ik zie dat er problemen zijn met de volgorde ga ik de volgorde van dat groepje zelf bepalen. 2. Ik zal hem vooral in de gaten houden en hem als het nog niet goed gaat uitleggen wat hij moet doen. Dit kan ik eventueel ook klassikaal nogmaals hethalen, zodat ik hem daar niet persoonlijk steeds op aan hoef te spreken. 3. Ik heb al aangegeven op te letten in welk groepje ik hem zet. Als er wel iets gebeurd zal ik de groep erop aanspreken. 4. Als hij voorop loopt zal ik hem vooral in de gaten houden en kijken hoe het gaat. Als het niet zo goed gaat ga ik er bij lopen en hem aanwijzingen geven.   Overloopspel   1. Zelf erbij gaan staan om op te letten, uitleggen wanneer iemand precies getikt is en dat het niet erg is als hij niet steeds iemand tikt. 2. Duidelijk uitleggen wanneer hij getikt is en dat hij dan een pylon om moet leggen en dat het niet erg is als hij getikt wordt. Aanwijzingen geven hoe hij kan voorkomen dat hij getikt wordt. 3. Ik kan hierbij gaan staan en hem vertellen wanneer hij het beste naar de overkant kan lopen. Zeggen dat hij heel erg op de tikker moet letten en op moet letten wanneer andere lopen.   Vakkenschuiftrefbal   1. Hem aanmoedigen de bal te vangen, eventueel zelf meedoen en ervoor zorgen dat de bal bij hem in de buurt komt. 2. Als het echt niet lukt kan ik altijd zelf nog meedoen en ervoor proberen te zorgen dat hij mij afgooit of dat ik hem de bal laat vangen. Dan kan hij als nog door. 3. Zeggen dat dit niet zo is en dat iedereen op iedereen gooit. Hem duidelijk aangegeven als een ander ook op een ander gooit, zodat hij dat ook zelf ziet. |

**Evalueren**

Vandaag kwam hij wel de zaal in tijdens het omkleden. Ik vroeg: ‘zal ik vertellen wat we gaan doen?’. Daar leek hij blij mee te zijn en hij zei ook meteen ‘ja’. Ik kon echter alleen het eerste onderdeel vertellen, daarna liep hij weg. Ik riep hem toch terug om de andere 2 ook te vertellen.

In de zaal tijdens het spelen vroeg ik hem naar de time out plek. Hij zei echt in de kleedkamer te willen gaan zitten. Ik zei hem dat dat niet kon en dat ik iedereen in de gaten moet houden. Ik zei daarbij ook dat hij een ander plekje uit mocht zoeken als hij dat wilde, bijvoorbeeld in de berging (zit hij niet zo in het zich, tip van Laura). Hij zei dat dit niet hoefde en ging uiteindelijk toch voor de plek die we al hadden uitgekozen. Ik zei hem toen dat hij zich daar dan ook echt aan moest houden en dat hij echt daar moet gaan zitten.

Toen liep hij meteen weer weg om te gaan spelen.

Toen ik hem vertelde wat we gingen doen zei ik al dat de eerste oefening was dat ze als een trein achter elkaar moesten lopen. Hij keek hierbij een beetje zoekend om zich heen, dus ik denk dat hij niet helemaal begreep wat ik met trein bedoelde (ik had het gevoel dat hij het vrij letterlijk nam). Ik heb de uitleg dus maar gewoon gehouden, zonder het verhaal over de stations en de treinen. Ik heb het gewoon over rijtjes leerlingen gehad. Deze uitleg ging volgens mij wel goed en gestructureerd.

Vb. inderdaad met hem. Toevallig stond hij vooraan bij het vb., maar hij zei dit niet te willen en sloot zelf achteraan in het rijtje. Dit ging verder prima. Uiteindelijk bij het spel zelf toch een keer vooraan gelopen. Dit ging wel goed. Hij mocht toen ook opdrachtjes erbij verzinnen, maar ik denk dat hij dat wel moeilijk vond. Hij heeft een keer in de lucht gesprongen en verder veel over banken heen, maar meer ook niet.

De uitleg van het overloopspel ging wel redelijk. Ik heb zo goed mogelijk geprobeerd te vertellen wat ik had voorbereid. Ik vond het wel erg lastig. Ik vergeet nog wel eens iets om uit te leggen en doe dat dan achteraf, maar dat is nu eigenlijk niet de bedoeling, dus ik probeer steeds zo goed mogelijk na te denken over wat het volgende is wat ik ga vertellen en of ik echt geen dingen oversla.

Bij het overloopspel heeft hij goed meegedaan. Op een gegeven moment was er wel even onenigheid over of hij nou wel of niet getikt was. Dit was snel opgelost. Hij is zelf geen tikker meer geweest.

Na dit spel moesten ze op de gele lijn gaan zitten. Hij ging op de gele lijn aan de overkant zitten. Ik zei hem bij de rest te gaan zitten (hoezo, ik zit toch op de gele lijn, ik wil niet daar zitten). Ik vroeg hem waarom hij daar niet wilde gaan zitten. Hij zei dat iemand hem zat te vervelen. Ik zei dat hij dan ergens anders moest gaan zitten. Daarop schoof hij naar achter waar zijn time out plek is. Hij zei dat hij nu op zijn plek zat en dat hij daar bleef zitten. Omdat het inderdaad zijn time out plek is heb ik hem daar maar laten zitten. Tijdens de uitleg liep hij vanzelf naar de gele lijn waar de rest ook zat. Dit was ook goed, wat het is geen strafplek en ik vind dat als hij z’n draai weer heeft gevonden dat hij gewoon weer mee mag doen. Dit hebben we ook afgesproken.

De uitleg van trefbal verliep niet zo heel erg goed. De uitleg verliep volgens mij wel redelijk goed en zoals het hierboven staat beschreven, maar het voorbeeld was een beetje een rommeltje. Ik had zelf beter niet mee kunnen doen denk ik, dan had ik zelf meer overzicht gehad. Verder liep het een beetje vast en werd er niet heel erg goed gespeeld, waardoor het langer duurde en ik dus maar niet door ben gegaan t/m vak c.

Bij het trefballen heeft hij de hele tijd in vak a gestaan. Ik ben er op een gegeven moment bij gaan staan om hem aan te sporen, maar hij ondernam maar weinig actie. Hij pakte de bal alleen als die bij hem in de buurt kwam. Ik heb hem aanwijzingen gegeven over wat hij het beste kon doen. Op een gegeven moment stond hij echter nog maar alleen in het veld. Hij gooide toen iemand af, maar mocht niet door. Even later kwam er wel iemand bij hem, dus hij mocht toen wel door. Hij zei echter dat hij nog niemand had afgegooid en dat hij moest blijven staan. Toen was het spel afgelopen.