

Probleemgedrag van kinderen met autisme in vrije situaties

S1029346@student.windesheim.nl



Inhoudsopgave

[HSP2]

Samenvatting

1.	Inleiding	1
1.1	<i>Verlegenheidsituatie</i>	1
1.2	<i>Doelstelling en centrale vraagstelling</i>	1
1.3	<i>Onderzoeksvragen en deelvragen</i>	2
2.	Theoretisch Kader	3
2.1	<i>Autisme</i>	3
2.2	<i>Vrije situaties</i>	4
2.3	<i>Gedragsproblemen</i>	5
2.4	<i>Interventies</i>	6
2.5	<i>Positive Behavior Support</i>	6
3.	Opzet van het onderzoek	8
3.1	<i>Onderzoeksstrategie</i>	8
3.2	<i>Onderzoeksgroep</i>	8
3.3	<i>Instrumenten</i>	8
3.4	<i>Stappenplan</i>	9
3.5	<i>Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie</i>	10
4.	Resultaten	11
4.1	<i>In welke vorm en frequentie komen gedragsproblemen voor in de bovenbouw in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?</i>	11
4.2	<i>Huidige aanpak van gedragsproblemen</i>	13
	4.2.1 <i>Visie van de school</i>	13
	4.2.2 <i>Huidige aanpak gedragsanalyse</i>	15
	4.2.3 <i>Huidige materialen en interventies</i>	16
4.3	<i>Belemmerende factoren</i>	18
	4.3.1 <i>Ontwikkelingstaken</i>	18
	4.3.2 <i>Belemmerende factoren bij kinderen met autisme</i>	18
	4.3.3 <i>Ervaringen leerlingen</i>	21
4.4	<i>Positive Behavior Support interventies</i>	23
	4.4.1 <i>Wat is PBS?</i>	23
	4.4.2 <i>PBS in vrije situaties</i>	23
	4.4.3 <i>Voor welk probleemgedrag zijn deze interventies effectief?</i>	24
	4.4.4 <i>Wat zijn de effecten van de ingezette interventies?</i>	25
5.	Conclusie en aanbevelingen	27
5.1	<i>Onderzoeksvraag 1</i>	27
5.2	<i>Onderzoeksvraag 2</i>	28
5.3	<i>Onderzoeksvraag 3</i>	28

5.4	<i>Conclusie en aanbevelingen</i>	29
6.	Literatuurlijst	31

Bijlage 1	Vragenlijst vrije situaties
Bijlage 2	Scoringslijst 'frequentie probleemgedrag'
Bijlage 3	Vragenlijst onaangepast en / of probleemgedrag
Bijlage 4	Interviewschema
Bijlage 5	Gedragskenmerkenlijst
Bijlage 6	Vragenlijst ouders
Bijlage 7	Uitkomsten groepsinterview

Samenvatting

In de vrije situaties op CBS Sjaloorn doen zich gedragsproblemen voor bij kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum uit de bovenbouw. De huidige curatieve **aanpak**^[HSP3] lijkt op de lange termijn niet effectief, waardoor een handelingsverlegenheid is ontstaan. Naar aanleiding van positieve uitkomsten van onderzoeken naar de effectiviteit van Positive Behaviour Support (PBS) bij gedragsproblemen is dit onderzoek opgezet met als centrale vraag:

Welke interventies vanuit Positive Behavior Support kunnen ingezet worden om gedragsproblemen bij kinderen met autisme in de bovenbouw op CBS Sjaloorn te verminderen in de vrije situaties?

Eerst is onderzoek gedaan naar de voorkomende gedragsproblemen en de huidige aanpak hiervan op CBS Sjaloorn. Hieruit blijkt dat verbaal probleemgedrag het meest voorkomt. Daarnaast blijkt er geen eenduidige visie te zijn hoe probleemgedrag het best aangepakt kan worden en is de huidige aanpak vooral curatief en gericht op de korte termijn. Verder komt naar voren dat richting de leerlingen geen duidelijke verwachtingen worden gesteld.

Vervolgens is onderzocht welke belemmerende factoren ertoe bij kunnen dragen dat juist kinderen met autisme probleemgedrag vertonen in de vrije situaties en aan welke ondersteuning leerlingen met autisme zelf behoefte hebben. Uit onderzoek onder leerkrachten en ouders blijkt dat de belangrijkste belemmering is dat de kinderen met autisme moeite hebben met veranderingen. Voorspelbaarheid in tijd en voorbereiding op veranderingen zijn volgens de leerlingen zelf voor verbetering vatbaar. Daarnaast geven ze aan het moeilijk te vinden om zelf problemen op te lossen en gepast te reageren als ze iets niet leuk vinden.

Alle verkregen onderzoeksresultaten zijn benut om een PBS actieplan te ontwerpen om de vastgestelde gedragsproblemen in de vrije situaties te verminderen. Dit actieplan is uitgevoerd en na een maand is onderzocht of een verbetering te zien is. Hoewel de periode erg kort is blijkt uit de voorlopige resultaten dat het probleemgedrag in bijna alle gebieden licht is afgenomen. Een langere toepassingsperiode van de ingezette interventies is nodig om hierover een definitieve uitspraak te **doen**^[HSP4].

1. Inleiding

Een onderzoek begint altijd met een aanleiding. Dit is de reden waarom het onderzoek plaatsvindt (Harinck, 2009). De aanleiding van dit onderzoek staat beschreven in de verlegenheids situatie. Van daaruit zijn de doelstelling en de centrale vraagstelling van dit onderzoek geformuleerd. Vanuit de centrale vraagstelling zijn onderzoeksvragen met bijbehorende deelvragen opgesteld.

1.1 Verlegenheids situatie

CBS Sjaloorn is een middelgrote reguliere basisschool te Dalfsen. Belangrijke uitgangspunten van de school zijn betrokkenheid, eigen initiatieven, eigen verantwoordelijkheid en omzien naar **elkaar**[HSP5]. Er is respect voor en er wordt rekening gehouden met het uniek zijn en de individualiteit van ieder kind. Elk kind heeft het recht zijn of haar eigen persoonlijkheid te ontwikkelen met aandacht voor zelfkennis, zelfvertrouwen, zelfredzaamheid, weerbaarheid en de vorming van een eigen mening.

De functie van de onderzoeker op deze school is drie dagen groepsleerkracht van groep acht en 1 dag in de week het begeleiden van rugzakleerlingen (cluster 4).

Op de school zitten in alle groepen meerdere kinderen met verschillende vormen van een stoornis in het autistisch spectrum. Er is door middel van observaties van leerkrachten en de ambulant begeleider geconstateerd dat er in de pauzes en andere vrije situaties steeds meer botsingen en onbegrip naar elkaar toe ontstaat tussen deze leerlingen, maar ook met de andere leerlingen in de klas. Dit is vooral het geval bij kinderen uit de bovenbouw (groep 6,7 en 8). Het zorgt voor veel onrust op het schoolplein.

Ondanks het feit dat schoolbreed een positief schoolklimaat wordt nagestreefd blijft probleemgedrag zich voordoen bij de kinderen met een stoornis in het autistisch **spectrum**[HSP6].

In de Nederlandse maatschappij, onder andere in het onderwijs, is een toename te merken van problemen in het gedrag van kinderen en jongeren. Men is het erover eens dat de school een belangrijke taak heeft in de aanpak hiervan. Scholen kunnen zowel preventieve als curatieve maatregelen **nemen**[HSP7] om deze problemen te voorkomen of op te lossen (Van Overveld en Louwe, 2005)

De tendens is dat de afgelopen jaren steeds meer leerlingen met autisme op CBS Sjaloorn komen. Er is een handelingsverlegenheid ten opzichte van deze kinderen in de vrije situaties.

1.2 Doelstelling en centrale vraagstelling

Aan de hand van de bovenstaande verlegenheids situatie is de volgende doelstelling geformuleerd:

Met dit onderzoek wil de onderzoeker meer inzicht krijgen in de gedragsproblemen in vrije situaties van kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum in de bovenbouw op CBS Sjaloorn. Hieruit volgend wil de onderzoeker tot aanbevelingen komen voor het schoolteam om de gedragsproblemen te verminderen.

De centrale vraagstelling hierbij is:

Welke interventies vanuit Positive Behavior Support kunnen ingezet worden om gedragsproblemen bij kinderen met autisme in de bovenbouw op CBS Sjaloorn te verminderen in de vrije situaties?

1.3 Onderzoeksvragen en deelvragen

Om het onderzoek richting te geven zijn er drie onderzoeksvragen opgesteld.

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn deelvragen geformuleerd. Deze concretere vragen kunnen helpen om het onderzoek beter uit te voeren (Harinck, 2009).

Dit onderzoek bevat deelvragen die beantwoord worden in het theoretisch kader en

deelvragen die betrekking hebben op de praktijk. Deze worden beantwoord in de hoofdstuk 4. Hierbij wordt tevens de verbinding gelegd met het theoretisch kader.

Onderzoeksvraag 1:

Hoe ziet de huidige aanpak in de bovenbouw eruit met betrekking tot de gedragsproblemen van kinderen met autisme in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Deelvragen:

- Wat is autisme?
- Wat is een vrije situatie?
- Wat is probleemgedrag?
- In welke vorm en frequentie komen gedragsproblemen voor in de bovenbouw in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?
- Wat is de visie van de school en hoe zien de leerkrachten die terug in de praktijk met betrekking tot het pedagogisch klimaat en gedragsproblemen?
- Wat is de huidige aanpak van de leerkrachten in de bovenbouw?
- Welke materialen/ interventies zijn er (consistent) toegepast en welke resultaten zijn hiermee behaald?

Onderzoeksvraag 2:

Welke factoren dragen ertoe bij dat de kinderen van de bovenbouw met autisme gedragsproblemen blijven vertonen in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Deelvragen:

- Wat zijn de ontwikkelingstaken van kinderen van 4-12 jaar op het gebied van sociaal emotionele ontwikkeling?
- Welke belemmerende factoren zijn van invloed op de sociaal emotionele ontwikkeling bij kinderen met autisme?
- Hoe ervaren de leerlingen met autisme de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Onderzoeksvraag 3:

Welke interventies van Positive Behavior Support (PBS) zijn effectief met betrekking tot gedragsproblemen in de bovenbouw bij kinderen met autisme in vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Deelvragen:

- Wat is PBS?
- Welke interventies vanuit PBS zijn toepasbaar in de vrije situaties voor kinderen met autisme?
- Voor welk probleemgedrag zijn deze interventies effectief?

- Wat zijn de effecten van de ingezette interventies?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt een theoretische onderbouwing gegeven gebaseerd op de centrale vraagstelling:

Welke interventies vanuit Positive Behavior Support kunnen ingezet worden om gedragsproblemen bij kinderen met autisme in de bovenbouw op CBS Sjaloorn te verminderen in de vrije situaties?

De volgende begrippen komen aan bod:

- autisme
- vrije situaties
- gedragsproblemen
- interventies
- Positive Behavior Support

2.1 Autism

Autisme is een pervasieve ontwikkelingsstoornis. Pervasief houdt in 'diep doordringend' en met ontwikkelingsstoornis wordt een vertraagde of gebrekkige ontwikkeling in een bepaald vaardigheidsgebied bedoeld (Van Lieshout, 2009; Peeters, 2009).

Kinderen met autisme vertonen tekortkomingen op drie vlakken. Deze triade zijn de kernsymptomen van autisme (Wing, 2000):

- Beperkingen in het sociaal contact; kinderen met autisme hebben moeite met begrijpen wat er in de ander omgaat. Ze kunnen zich geen voorstelling maken van eigen en andermans gedachten en gevoelens (theory-of-mind) (Delfos, 2010; Serra, 1998). Bij ieder kind komt dit op een andere manier tot uiting. Er zijn vier groepen te onderscheiden. De afzijdige groep (vaak bij jonge kinderen) negeert contact. De passieve groep verdraagt toenadering van anderen, maar neemt zelf geen initiatief tot contact. De grillige groep neemt zelf ook initiatieven, maar doet dit op een eigenaardige manier. De stijf-formalistische groep doet zijn best om zich aan de regels van het sociale contact te houden, maar begrijpt deze niet, waardoor kleine veranderingen voor grote verwarring zorgen (Wing, 2000).
- Beperkingen bij het communiceren; de wederkerigheid in communicatie is beperkt als gevolg van een gebrekkige empathie. Daarnaast is er een afwijking in het taalgebruik. Voorbeelden hiervan zijn echolalie (het letterlijk napraten van woorden en zinnen), formeel taalgebruik en idiosyncratisch woordgebruik (het zelf bedenken van woorden). Ook is er een tekortkoming in het taalbegrip; het begrijpen van verbale en non-verbale communicatie. Het letterlijk nemen van taal en het aflezen van emoties zijn hier voorbeelden van (Delfos, 2010; Jennis, 2006).
- Gebrekkig verbeeldingsvermogen; fantasie en verbeeldingsvermogen ontwikkelen zich in het spel van autistische kinderen afwijkend. Dit varieert van geen fantasie, naar enige fantasie die ze zelf regisseren. Het imiteren van bekende figuren is ook een spelvorm die voor fantasiespel wordt aangezien (Wing, 2000). Het gebrekkige verbeeldingsvermogen uit zich in het steeds herhalen van bezigheden en in zeer specifieke interesses voor een bepaald onderwerp. Ook is het terug te zien in de rigiditeit in het denken en handelen van de kinderen. Door het gebrek aan inzicht in ruimte en tijd kunnen plotselinge verandering in vaste routines en gewoontes

bedreigend zijn voor kinderen met autisme, vooral wanneer ze hier niet op voorbereid zijn (Baltussen, Clijssen & Leenders, 2003).

Er zijn veel verschillende uitingsvormen van autisme. Er wordt daarom ook wel over een stoornis in het autistisch spectrum gesproken (ASS). Binnen dit spectrum vallen:

- Autisme
- Syndroom van Asperger
- Syndroom van Rett
- Desintegratieve stoornis
- Pervasieve ontwikkelingsstoornis, niet anderszins omschreven (pdd-nos) (Delfos, 2010; Ward, 2003).

De huidige situatie telt tien kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum. Één leerling met de diagnose syndroom van Asperger en negen leerlingen met de diagnose pdd-nos. Binnen dit onderzoek wordt verder gesproken over kinderen met autisme, waarmee bedoeld wordt; kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum.

2.2 Vrije situaties

De drie kernsymptomen (beperkingen in sociale interactie, communicatie en verbeelding) hebben^[HSP8] invloed op de gehele ontwikkeling van het kind. Dit onderzoek gaat over de beleving van de vrije situaties. Mulders, Hansen en Roosen (1997) stellen dat deze drie kernsymptomen de belangrijkste aspecten zijn voor de invulling hiervan. Spel speelt een belangrijke rol in vrije situaties; het is een middel tot oriëntatie op de wereld en tot creatief handelen. Daarnaast biedt het een vorm van ontspanning en het vormt een mogelijkheid tot het delen van ervaringen en contact met anderen. Door de beperkingen in de drie kernsymptomen wordt het spel gekenmerkt door stereotiep gedrag en het zinloos herhalen van dezelfde handelingen. Hierdoor zijn vrije situaties vaak ook niet ontspannend voor kinderen met autisme. Degrieck (2004) spreekt over 'vrije tijd'; tijd die je zelf vrij in kunt vullen. Hij stelt dat kinderen met autisme ook behoefte hebben aan ontspanning. De omgeving moet hen echter helpen om die vrije tijd op een zinvolle manier door te brengen, zodat 'vrij' ook 'ontspannend' is.

Vrije tijd met extra ondersteuning wordt georganiseerde vrije tijd genoemd. Keuzes worden beperkt, er worden duidelijke activiteiten aangeboden en het verwachte gedrag is voor het kind duidelijk. Daarnaast is het belangrijk om de tijdsduur inzichtelijk te maken voor de kinderen. Delfos en Gottmer (2006) stellen dat kinderen met autisme moeite hebben met vrije tijd, doordat ze geen besef van tijd en ruimte hebben. Door het egocentrische perspectief kan het kind helemaal opgaan in een activiteit, waardoor tijd en de ruimte waar hij zich bevindt vergeten worden. Het inzichtelijk maken van de activiteit, tijd en ruimte zorgt voor zekerheid bij deze kinderen. Ook het uitspreken van verwachtingen, duidelijke regels aanbieden en het voorspelbaar maken van gebeurtenissen zorgen voor zekerheid (Baltussen et al, 2003).

De tegenhanger van georganiseerde vrije tijd is de niet-georganiseerde vrije tijd. Deze kenmerkt zich door het vrije karakter. Kinderen hebben vrije keuze, er is een ruim aanbod aan activiteiten en materialen en er worden minder verwachtingen gesteld op het gebied van gedrag (Degrieck, 2004).

Degrieck (2004) benoemt ook een werkwijze die tussen de georganiseerde en de niet-georganiseerde vrije tijd in ligt. In plaats van de vrije tijd te organiseren benoemt hij het belang van het ondersteunen van kinderen in het zelf leren organiseren van de vrije tijd. Op

deze manier wordt de zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de kinderen gestimuleerd.

Met de vrije situaties worden in dit onderzoek de pauzes bedoeld die in de huidige situatie onder de niet-georganiseerde vrije tijd vallen (Degrieck, 2004).

Keuzevrijheid^[HSP9] en leerlingen eigen verantwoordelijkheid geven zijn voor de school belangrijke uitgangspunten. De school wil een klimaat scheppen waarin elk kind zich veilig, geborgen en geaccepteerd voelt. Men stimuleert positief gedrag van alle leerlingen ten opzichte van elkaar en legt sterk de nadruk op de omgang met elkaar en de eigen verantwoordelijkheid. Hiervoor zijn uitgangspunten opgesteld:

De school wil het kind ondersteunen bij het leren dragen van persoonlijke verantwoordelijkheid voor zijn doen en laten:

- naar zichzelf toe; eigen keuzes maken, zelfdiscipline en betrouwbaarheid
- naar de ander toe; respect, dienstbaarheid en solidariteit

Voor de invulling van de vrije tijd wordt bij de leerlingen een beroep gedaan op de bovengenoemde uitgangspunten.

Hoewel door de school positief gedrag van alle leerlingen ten opzichte van elkaar wordt nagestreefd, blijft probleemgedrag zich in de vrije situaties voordoen bij de kinderen met een stoornis in het autistisch spectrum. Mogelijkerwijs is de vrijheid in de niet-georganiseerde vrije tijd te groot en is er meer ondersteuning van de leerkrachten nodig om de kinderen te leren deze vrije tijd op een juiste wijze in te vullen. De werkwijze die Degrieck (2004) benoemt die tussen de georganiseerd en niet-georganiseerde vrije tijd ligt sluit hierop aan.

2.3 Gedragsproblemen

Mulders et al (1997) definieert probleemgedrag als gedrag dat storend of schadelijk is voor de betrokkene en/of zijn omgeving. Van der Ploeg (1997) omschrijft probleemgedrag als gedrag dat de in de omgeving heersende normen en geldende regels overschrijdt.

Probleemgedrag is zowel subjectief als normatief. Dat houdt in dat afhankelijk van de beoordelende persoon en afhankelijk van zijn normen en waarden, er wel of niet sprake is van probleemgedrag.

Aan gedragsproblemen bij kinderen met autisme liggen vaak angsten ten grondslag, die niet gelijk als zodanig herkenbaar zijn. De school en de klas kunnen voor kinderen met autisme onbegrijpelijk en onvoorspelbaar zijn. De sociale context is voor deze kinderen moeilijk te overzien, waardoor de angst voor het onbekende steeds aanwezig is (Delfos, 2010).

De gedragsproblemen die ontstaan kunnen gericht zijn op het kind zelf, op andere kinderen of op materiële zaken. Er wordt onderscheid gemaakt tussen specifieke en niet-specifieke gedragsproblemen. Specifieke gedragproblemen hangen samen met het syndroom autisme. Voorbeelden hiervan zijn het vasthouden aan gewoonten, stereotiep gedrag en paniek. Dit zijn uitingvormen van weerstand tegen veranderingen. Met de niet-specifieke gedragsproblemen worden problemen bedoeld die niet specifiek bij autisme horen, maar wel een gevolg zijn van de beperkingen in sociaal contact, de communicatie en het beeldingsvermogen. Voorbeelden hiervan zijn verbale en fysieke agressie, de moeizame ontwikkeling in zelfredzaamheid, vermijdingsgedrag en hyperactiviteit (Van Lieshout, 2009; Mulders, et al 1997).

Voor dit onderzoek geldt dat zowel specifieke als niet-specifieke gedragsproblemen aanwezig zijn. Om de omschrijvingen van gedragsproblemen van Mulders et al (1997) en

Van der ploeg (1997) aan te houden; de regels worden overschreden en het is storend voor de betrokkene en de omgeving.

2.4 Interventies

Een interventie is in een situatie ingrijpen om te zorgen dat iets verandert. Als school kun je curatieve of preventieve maatregelen[HSP10] nemen om problemen op te lossen of te voorkomen (Van Overveld en Louwe, 2005). Kinderen met gedragsproblemen hebben zorgvuldig en systematisch hulp nodig om op een reguliere basisschool goed te functioneren. Het ondersteunen van kinderen met gedragsproblemen vereist niet alleen individuele strategieën. Steeds meer wordt de ondersteuning gericht op een structurele aanpak voor alle leerlingen in de school, daarnaast een specifieke aanpak in de klas (Hieneman, Dunlap & Kincaid, 2005). Van Overveld en Louwe (2005) noemen deze preventieve aanpak, dus een aanpak gericht op het totale sociale systeem in de school, een effectieve aanpak die meer kansen lijkt te bieden voor het aanpakken van antisociaal gedrag. Naast het gebruikelijke pedagogisch handelen kan een structurele, schoolbrede aanpak (methode) ingezet worden om anti-sociaal gedrag tegen te gaan en pro-sociaal gedrag te bevorderen.

Het scheppen van een adequaat en groeizaam leefklimaat is de basis voor een goede ontwikkeling van het kind (Van Overveld & Louwe, 2005).

Hieneman, Dunlap en Kincaid (2005) stellen dat het promoten[HSP11] van positief gedrag door de hele school zorgt voor een ondersteunende omgeving voor kinderen met gedragsproblemen. In de huidige situatie is in theorie sprake van een eenduidige positieve benadering richting de leerlingen. Hoewel iedere leerkracht, met zijn eigen persoonlijkheid, een eigen benadering naar de kinderen toe heeft, streven alle leerkrachten naar een goed pedagogisch klimaat door de hele school. Elk kind moet zich veilig, geborgen en geaccepteerd weten en voelen.

2.5 Positive Behavior Support

Positive Behavior Support (PBS)[HSP12]) is een schoolbrede preventieve strategie die als doel heeft om gedragsproblemen te voorkomen. Positief gedrag wordt op expliciete en gestructureerde wijze gestimuleerd. Als richtlijn wordt gehanteerd dat de aandacht die aan gewenst gedrag besteed wordt, ongeveer viermaal zo groot is als de aandacht die besteed wordt aan het corrigeren van probleemgedrag. Hierdoor zullen kinderen het gewenste gedrag zich eigen maken. Door dit gewenste gedrag aan te leren en in te oefenen kunnen gedragsproblemen geheel worden voorkomen (Goei, Oudeheusden, Bruïne, Piscaer, Roozeboom, Schoorel & Blok 2010). Het model van de cognitieve leertheorie ligt ten grondslag aan PBS; een theorie waarin de nadruk ligt op leren, door het gedrag van een andere persoon (een model) te observeren.

Volgens de cognitieve leertheorie is de kans groot dat we bepaald gedrag imiteren als we zien dat dat gedrag bij een model wordt beloond (Bandura, 1995).

Het model van Van der Doef (2004) benadrukt ook het belang van deze cognitieve benadering bij kinderen met autisme. Dit model geeft aan dat het belangrijk is om interventies te richten op de cognitie, de situatie en assimilatie. In het psychologisch veld is het van belang om bij kinderen met autisme in te zoomen op de cognitie en in het pedagogisch veld op de situatie. Daarbij is assimilatie[HSP13]; het toepassen van het geleerde in de verschillende situaties een ontwikkelpunt voor kinderen met autisme[HSP14].

PBS is een schoolbreed meergelaagd systeem voor preventie van probleemgedrag. Dit wordt het three-tiered model of PBS genoemd en bestaat uit primaire, secundaire en tertiaire preventie:

- primaire preventie; 80 procent van de leerlingen loopt weinig tot geen risico en heeft genoeg aan een schoolbreed ondersteuningssysteem
- secundaire preventie; 15 procent van de leerlingen hebben speciale groepsinterventies nodig om gedragsproblemen te voorkomen
- tertiaire preventie; bij 5 procent van de leerlingen is de kans op probleemgedrag erg groot. Voor deze groep zijn individuele interventies van belang om positief gedrag te bevorderen

(Antayá-Moore, 2008; Goei et al, 2010; Golly & Sprague, 2009; Souveney, 2008).

Neitzel (2010) heeft het three-tiered model invulling gegeven voor kinderen met autisme. Het doel van de primaire preventie is het voorkomen van probleemgedrag. Dit kan door preventieve interventies in te zetten ten opzichte van de kernsymptomen van autisme (beperking in het sociaal contact, de communicatie en het verbeeldingsvermogen); het aanpassen van de omgeving, de activiteiten en andere interacties die het probleemgedrag veroorzaken. De primaire preventie moet daarnaast bestaan uit evidence-based interventies om sociale (communicatie) vaardigheden aan te leren en er moet een omgeving gecreëerd worden om deze vaardigheden in te oefenen.

Wanneer het probleemgedrag aanhoudt, moeten specifieke interventies worden ingezet. Hiervoor moet eerst achterhaald worden waarom het probleemgedrag wordt vertoond; wat is de functie van het gedrag. Volgens Neitzel (2010) heeft het probleemgedrag van kinderen met autisme over het algemeen de functie om toenadering tot anderen te krijgen of juist om anderen of activiteiten te vermijden. Hiervoor moeten specifieke interventies ingezet worden om de sociale vaardigheden te leren (secundaire preventie).

Wanneer het gedrag van het kind zo problematisch wordt dat hij een gevaar is voor zichzelf of anderen moet er een intensief individueel programma opgezet worden voor het kind (tertiaire preventie). De samenwerking met ouders en anderen in de omgeving is hierbij erg belangrijk (Neitzel, 2010)

Uit onderzoek van Grey en McClean (2007) blijkt dat Positive Behavior Support een effectieve manier is om gedragsproblemen bij kinderen aan te pakken. Het model is erop gericht om gedragsproblemen zoveel mogelijk te voorkomen. Binnen een warm en positief klimaat op school leren kinderen welk gedrag er van hun verwacht wordt. Hierbij wordt vooral gelet op positief gedrag. Ander onderzoek heeft aangetoond dat PBS effectief is in het verminderen van probleemgedrag bij kinderen met autisme^[HSP15] (Bushbacher & Fox, 2003; Carr et al., 1999; Dunlap & Fox, 1999; Lovaas et al., 2003; National Research Council, 2001; Turnbull et al., 2002, in Neitzel, 2010). Mede hierdoor is er in dit onderzoek voor gekozen om interventies te zoeken vanuit PBS. Het doel is om interventies te vinden om gedragsproblemen in de vrije situaties te verminderen en het liefst te voorkomen.

3. Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek is opgezet en hoe de gegevens verkregen worden.

Het onderzoek heeft als doel meer inzicht te krijgen in de gedragsproblemen in vrije situaties van kinderen met een stoornis binnen het autistisch spectrum in de bovenbouw op CBS Sjaloorn. De resultaten van het onderzoek wil de onderzoeker gebruiken om tot aanbevelingen te komen voor het schoolteam om de gedragsproblemen te verminderen.

Voorafgaand aan het onderzoek is de volgende centrale vraag geformuleerd:

Welke interventies vanuit Positive Behavior Support kunnen ingezet worden om gedragsproblemen bij kinderen met autisme in de bovenbouw op CBS Sjaloorn te verminderen in de vrije situaties?

3.1 Onderzoeksstrategie

Dit onderzoek is gericht op het handelen van de leerkracht ten opzichte van kinderen met autisme in vrije situaties. Dit is te beschrijven als een actieonderzoek. Meestal gaat het bij actieonderzoek om het handelen met een groep leerlingen op klassenniveau (Harinck, 2009). In dit onderzoek is dit uitgebreid naar het handelen met een groep kinderen in de bovenbouw.

3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit tien leerlingen die verdeeld zijn over de groepen 6,7 en 8 met allemaal een stoornis binnen het autistisch spectrum. In tabel 1 staat deze verdeling weergegeven.

Tabel 1. Leerling-overzicht

Groep	Totaal aantal leerlingen	Aantal leerlingen met diagnose	Diagnose
6	N=17	N=2	Pdd-nos en Syndroom van asperger
7	N=17	N=5	Pdd-nos
8	N=20	N=3	Pdd-nos

3.3 Instrumenten

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zijn deze vertaald naar 6 onderzoeksinstrumenten (operationalisatie).

Onderzoeksvraag 1: Hoe ziet de huidige aanpak in de bovenbouw eruit met betrekking tot de gedragsproblemen van kinderen met Autisme in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Onderzoeksvraag 2: Welke factoren dragen ertoe bij dat de kinderen van de bovenbouw met autisme gedragsproblemen^[HSP16] blijven vertonen in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Onderzoeksvraag 3: Welke interventies van Positive Behavior Support (PBS) zijn effectief met betrekking tot gedragsproblemen in de bovenbouw bij kinderen met autisme in vrije situaties op CBS Sjaloorn^[HSP17]?

Tabel 2. *Onderzoeksinstrumenten*

Instrument	Operationalisatie; op welke onderzoeksvraag is het instrument gericht.	Doel; wat 'meet' het instrument
Vragenlijst leerkrachten; onaangepast gedrag en/ of probleemgedrag.	Onderzoeksvraag 1	De visie en huidige aanpak van de leerkrachten uit de bovenbouw.
Groepsinterview; bovenbouwteam CBS Sjaloom.	Onderzoeksvraag 1	De ervaringen wat betreft de huidige aanpak van de leerkrachten uit de bovenbouw.
Gedragsskenmerkenlijst; vrije situaties.	Onderzoeksvraag 2	Belemmerende factoren bij kinderen met autisme in vrije situaties.
Zelfontworpen vragenlijst ouders; vrije situaties.	Onderzoeksvraag 2	De ervaringen van ouders wat betreft belemmerende factoren bij kinderen met autisme in vrije situaties.
Zelfontworpen vragenlijst kinderen; vrije situaties.	Onderzoeksvraag 2	De ervaringen van de onderzoeksgroep wat betreft het spelgedrag, de structuur van ruimte, tijd, activiteit, regels en verwachtingen in de vrije situaties.
Observatie; Scoringslijst probleemgedrag.	0-meting / nameting	Frequentie van optredend probleemgedrag bij de onderzoeksgroep in vrije situaties.

3.4 *Stappenplan*

Om een gericht interventieonderzoek te kunnen doen wordt naar de ervaringen van de leerlingen in de vrije situaties gevraagd (bijlage 1) en wordt er een observatie met behulp van een scoringslijst 'spelgedrag' ingezet om de frequentie van het optredend probleemgedrag bij de onderzoeksgroep in de vrije situaties te meten in relatie tot de spelvorm; de nulmeting. (bijlage 2^[HSP18]).

Om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden wil de onderzoeker de huidige aanpak van de leerkrachten inventariseren wat betreft de kinderen met autisme in vrije situaties. Om dit te bepalen wordt de vragenlijst uit autisme-kijk-wijzer **onaangepast**^[HSP19] en/ of probleemgedrag als **leidraad**^[HSP20] gebruikt (Jennes, 2006). Deze is qua terminologie en volgorde van vragen aangepast aan de praktijksituatie (bijlage 3).

Als aanvulling hierop wordt een groepsinterview gehouden om de ervaringen van de leerkrachten, de remedial teacher en de directeur in kaart te brengen. Kenmerkend voor een groepsinterview is dat de personen niet alleen reageren op de interviewer maar ook op elkaar. Het is geschikt als de onderzoeker een breed inzicht wil krijgen in verschillende meningen en ideeën van collega's (Harinck, 2009). Aan de hand van de vragenlijst onaangepast en/ of probleemgedrag is een interviewschema ontworpen (bijlage 4). Er worden ervaringen gedeeld over de visie en de huidige aanpak van de school.

Tijdens het gesprek wordt er gelet op relevantie van de antwoorden, helderheid en volledigheid. Wanneer dit niet het geval is wordt de vraagtechniek doorvragen gehanteerd om wel een volledig antwoord te krijgen Harinck (2009).

Voor onderzoeksvraag 2 wil de onderzoeker bepalen welke factoren ertoe bijdragen dat het probleemgedrag zich blijft voordoen. Allereerst is er een gedragskenmerkenlijst opgesteld aan de hand van de 3 kernsymptomen van autisme; beperkingen in het sociaal contact, beperkingen bij de communicatie en een gebrekkig verbeeldingsvermogen (Wing, 2000). Door tekortkomingen binnen deze 3 kernsymptomen, hebben deze grote invloed op het goed kunnen invullen van een vrije situatie (Mulders, Hansen & Roosen, 1997). Door middel van deze gedragskenmerkenlijst wil de onderzoeker de tekortkomingen van de onderzoeksgroep op deze 3 kernsymptomen in kaart brengen (bijlage 5).

Daarop aansluitend is er een vragenlijst voor de ouders ontworpen om hun ervaringen wat betreft deze kernsymptomen vast te stellen (bijlage 6).

De vragenlijst voor de leerlingen is ontworpen aan de hand de factoren: ruimte, tijd, activiteiten, verwachtingen en regels (bijlage 1). Delfos en Gottmer (2006) stellen dat het inzichtelijk maken van de activiteit, tijd en ruimte zorgt voor zekerheid bij kinderen met autisme in een vrije situatie. Ook het uitspreken van verwachtingen, duidelijke regels aanbieden en het voorspelbaar maken van gebeurtenissen zorgen voor zekerheid (Baltussen et al, 2003).

Door deze vragenlijst in te zetten wordt de onderzoeksgroep gevraagd naar hun ervaringen ten opzichte van deze factoren.

In onderzoeksvraag 3 vraagt de onderzoeker zich af welke interventies effectief zijn van PBS voor kinderen met autisme in de vrije situaties. Op basis van de resultaten van de onderzoeksinstrumenten die voor onderzoeksvragen 1 en 2 zijn ingezet, wordt gezocht naar bruikbare interventies. Vervolgens worden een aantal bruikbare interventies in de praktijk uitgevoerd en wordt de effectiviteit gemeten door een nieuwe observatie te doen en die te vergelijken met de reeds uitgevoerde nulmeting.

3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Om de betrouwbaarheid van dit onderzoek te vergroten is er in de observaties 'herhaalbaarheid' toegepast (Harinck, 2009). Er zijn verschillende observatiemomenten genomen om te kijken of de metingen overeen komen. Het kritisch nadenken over instrumenten verhoogt ook de betrouwbaarheid van dit onderzoek. Critical friends en het gebruik van meerderde instrumenten op één onderzoeksvraag zijn ingezet om eventuele zwaktes in de instrumenten op te sporen. Om vast te stellen of de kwalitatieve gegevens die verkregen zijn in het groepsinterview goed zijn weergegeven, worden deze gegevens voorgelegd aan de betrokkenen. Deze 'member check' vergroot de validiteit van dit onderzoek.

Ook door het toepassen van triangulatie wordt de validiteit en betrouwbaarheid vergroot. Er is gebruik gemaakt van drie onderzoeksmethoden; observatie, vragenlijsten en een groepsinterview. Ook is de triangulatie toegepast door gebruik te maken van drie typen informanten; leerkrachten; ouders en leerlingen[HSP21].

4. Resultaten

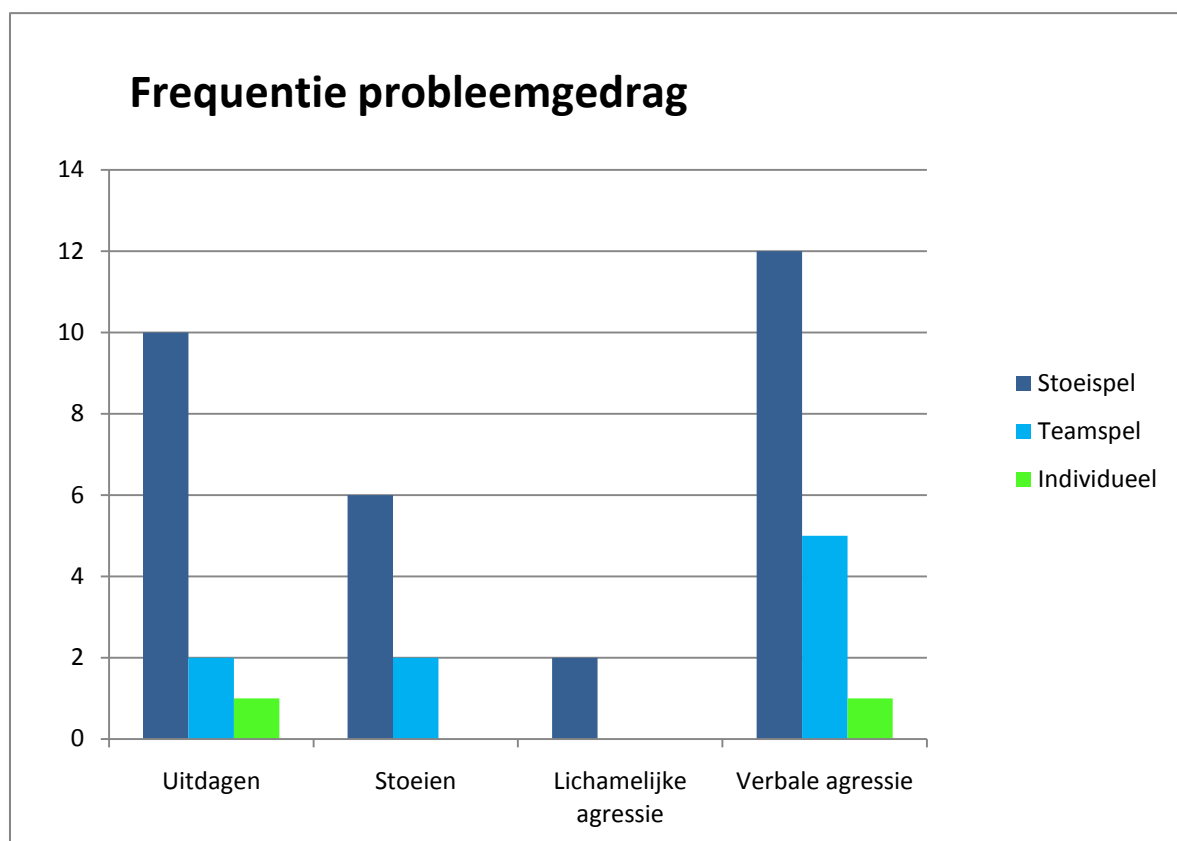
In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. De onderzoeksvragen met de bijbehorende deelvragen in relatie tot de praktijk worden besproken. Tevens wordt een verbinding gelegd met de literatuur.

4.1 In welke vorm en frequentie komen gedragsproblemen voor in de bovenbouw in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Aan het begin van het onderzoek is een nulmeting genomen; de frequentie en de vorm van de gedragsproblemen zijn geobserveerd.

De observatielijst (bijlage 2) bestaat uit twee delen; als eerste de aard van het probleemgedrag. Dit is opgesplitst in 8 verschillende uitingvormen weergegeven in een zogenaamde gedragscatalogus. Als tweede de spelvorm. Uit eerdere observatie is gebleken dat de spelvorm van invloed is op het gedrag.

Er is geobserveerd in de ochtendpauze (10.30 – 10.45 uur) en in de middagpauze (12.00 – 12.45) op het schoolplein. Er is geturfd in tijdsblokken van steeds twee minuten. De observaties zijn verdeeld over de pauzes van vier dagen in één week. Alle leerlingen uit de onderzoeksgroep (N=10) zijn een ochtendpauze en een middagpauze geobserveerd [HSP22].



Figuur 1. Frequentie probleemgedrag in vrije situaties [HSP23].

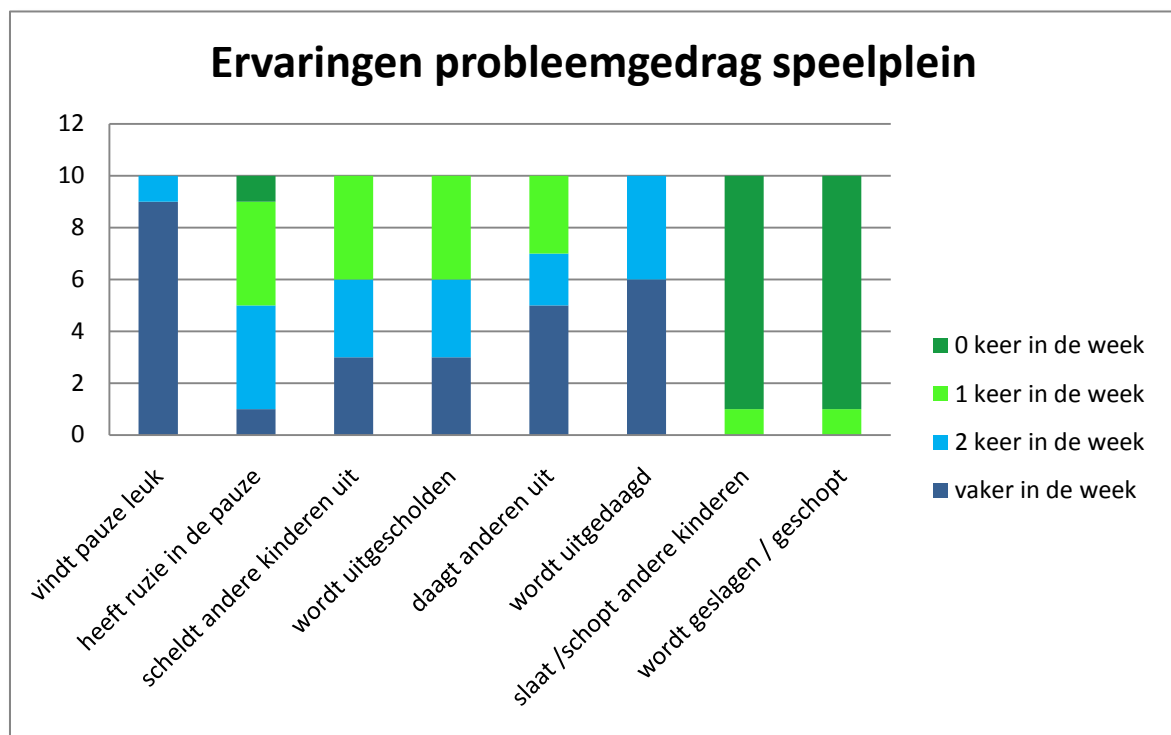
In figuur 1 zijn de totalen van de vier vormen van probleemgedrag te zien die waargenomen zijn. Dit is opgedeeld in klein probleemgedrag (uitdagen en stoeien) en groot probleemgedrag (lichamelijke en verbale agressie [HSP24]). Met lichamelijke agressie wordt slaan, schoppen, krabben en spugen bedoeld, onder verbale agressie verstaat de

onderzoeker (uit)schelden en dreigen. Tijdens stoeispelen is de hoogste frequentie aan probleemgedrag geconstateerd.

Alle vormen van gemeten probleemgedrag treden bij stoeispelen twee tot vijf keer vaker op dan bij overige spelvormen.

Daarnaast zijn de verbale vormen van probleemgedrag (uitdagen en verbale agressie) in grotere frequentie aanwezig dan fysieke vormen van probleemgedrag (stoeien en lichamelijke **agressie** [HSP25]).

Naast deze observatie is in een vragenlijst naar de ervaringen van de leerlingen gevraagd omtrent het probleemgedrag op het schoolplein (bijlage 1). Er zijn zeven gesloten vragen gesteld waarbij de kinderen konden kiezen uit vier antwoorden; de beoordelingsschaal variërend van nul keer in de week tot vaker in de week.



Figuur [HSP26] 2. Ervaringen van de leerlingen omtrent probleemgedrag in de vrije situaties.

In figuur 2 zijn de uitkomsten van de vragenlijst te zien. Negen van de tien ondervraagde leerlingen geeft aan de pauze vaker dan twee keer per week leuk te vinden en één leerling twee keer per week. Verder geeft de helft van de leerlingen aan twee keer per week of vaker ruzie te hebben in de pauze. De verbale vormen van probleemgedrag (uitschelden / uitgescholden worden en uitdagen / uitgedaagd worden) komen volgens de ondervraagden vaker voor dan de fysieke vormen (slaan, schoppen / geslagen, geschopt worden). Waar leerlingen aangeven dat de fysieke vormen nul tot één keer per week voorkomen, varieert dit bij de verbale van minimaal één keer en geven drie tot zes leerlingen aan dat dit vaker dan twee keer per week voorkomt.

Uit een vergelijk van figuur 1 en 2 blijkt dat leerkrachten en de leerlingen de verbale agressie als meest frequent aanmerken.

4.2 Huidige aanpak van gedragsproblemen

Hoe ziet de huidige aanpak in de bovenbouw eruit met betrekking tot de gedragsproblemen van kinderen met autisme in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

In hoofdstuk 2 zijn de begrippen autisme, vrije situaties en probleemgedrag uitgewerkt. Om de huidige aanpak op CBS Sjaloorn in kaart te brengen is een vragenlijst onaanangepast en/ of probleemgedrag afgenomen onder de leerkrachten van de bovenbouw, de remedial teacher en de directeur (N=6, R=6). De vragenlijst is opgedeeld in drie aspecten, namelijk: de visie, de gedragsanalyse en de handelingen/interventies (bijlage 3). De leerkrachten zijn gevraagd hun beleving in te vullen ten opzichte van deze drie aspecten in de huidige situatie. Er is gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal met vier schaalpunten variërend van helemaal niet tot in grote mate.

Deze kwantitatieve gegevens worden aangevuld met kwalitatieve gegevens uit een groepsinterview waar deze drie aspecten de leidraad waren van het interviewschema (bijlage 4).

4.2.1 Visie van de school

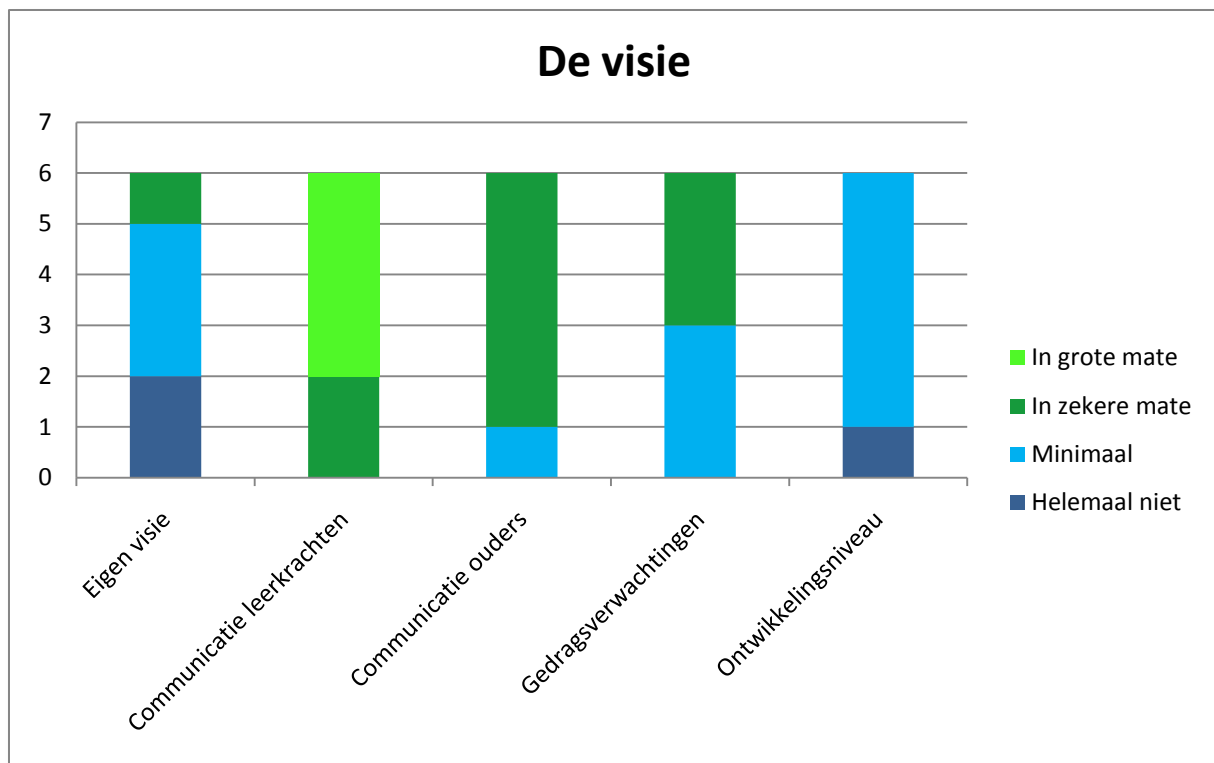
Wat is de visie van de school en hoe zien de leerkrachten die terug in de praktijk met betrekking tot het pedagogisch klimaat en gedragsproblemen?

Allereerst een beschrijving van de visie van de school wat betreft de pedagogische benadering zoals beschreven in het schoolplan:

Elk^[HSP27] kind moet zich veilig, geborgen en geaccepteerd weten en voelen. Het moet met plezier naar school gaan. Aan vechtpartijen en ellebogenwerk hebben we een hekel. Wij stimuleren een positief gedrag van alle leerlingen ten opzichte van elkaar. Daarom proberen wij een ontspannen en gemoedelijke sfeer te scheppen en leggen wij sterk de nadruk op de omgang met elkaar en de eigen verantwoordelijkheid. Wij proberen rekening te houden met de gevoelens van de kinderen, en met het gezinsmilieu en de daarmee samenhangende beleving van het kind. Een nauwe samenwerking met de ouders vinden wij hierbij erg belangrijk. We willen nadrukkelijk rekening houden met de mogelijkheden van elk afzonderlijk kind. Daarbij denken we aan het verwerven van kennis maar ook aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van elk kind. Voor onze onderwijsvisie betekent dat, dat we elk kind proberen op zijn/haar niveau te benaderen.

In figuur 3 is te zien hoe deze visie terug gezien wordt in de praktijk:

- Eigen visie: heeft de school een eigen visie wat betreft probleemgedrag.
- Communicatie leerkrachten: bespreken leerkrachten het probleemgedrag onderling.
- Communicatie ouders: bespreken leerkrachten het probleemgedrag met ouders
- Gedragsverwachtingen: De leerkrachten hebben een visie wat betreft het gewenste gedrag wat men redelijkerwijs mag verwachten van kinderen met autisme in vrije situaties.
- Ontwikkelingsniveau: De leerkrachten houden rekenen met het ontwikkelingsniveau.



Figuur^[HSP28] 3. De visie van de school.

Opvallend is de verdeeldheid over de eigen visie op probleemgedrag bij leerlingen met autisme. Volgens de ondervraagden is de communicatie tussen de leerkrachten onderling in grote mate aanwezig en tussen de leerkrachten en ouders in zekere mate. De leerkrachten hebben in zekere mate een visie over het gewenste gedrag wat men redelijkerwijs van een leerlingen met autisme mag verwachten. Er wordt minimaal rekening gehouden met het ontwikkelingsniveau.

Aanvullend hierop is een groepsinterview gehouden. Dezelfde opbouw als de vragenlijst is hier gebruikt. De resultaten met de ingedikte antwoorden van de geïnterviewden zijn opgenomen in een matrix (bijlage 7)

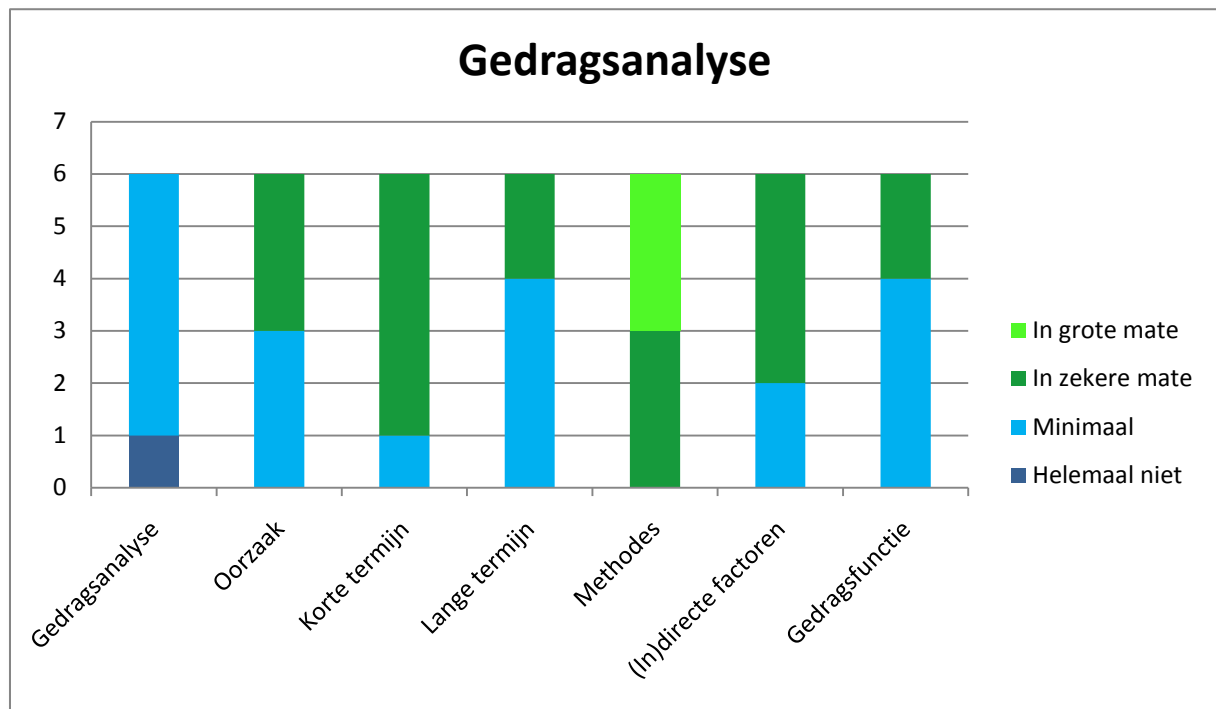
Wat in het gesprek naar voren kwam was dat er wel een duidelijke visie is waar de leerkrachten achter staan, maar dat deze niet consequent nageleefd wordt. Hier sluit het punt gedragsverwachtingen op aan. De verwachtingen die de leerkrachten hebben worden niet duidelijk uitgesproken. Er wordt ook niet consequent gekeken of deze worden nageleefd. De verwachtingen zijn in de huidige situatie ook niet eenduidig. Er wordt ook afgevraagd of de verwachtingen die de leerkrachten hebben duidelijk worden uitgesproken naar de ouders. De communicatie naar ouders wordt in de visie beschreven als belangrijk, dit onderstrepen de geïnterviewden. Het is belangrijk dat ouders en leerkrachten op één lijn zitten qua aanpak van gedragsproblemen. De AB-gesprekken over rugzakkinderen met ouders en de ambulant begeleider worden ook genoemd als een belangrijk moment om de aanpak op elkaar af te stemmen. Alle geïnterviewden noemen de goede communicatie tussen de leerkrachten erg waardevol. De open houding naar elkaar zorgt voor steun en hulp wanneer dit nodig is. Naar het ontwikkelingsniveau wordt nog te weinig gekeken. Het verschil met de onderbouw wordt genoemd. Deze kijken meer naar de ontwikkeling van het kind en hoe ze daarop moeten aansluiten. Kinderen met autisme worden veel hetzelfde benaderd als de andere kinderen.

4.2.2 Huidige aanpak gedragsanalyse

Wat is de huidige aanpak van de leerkrachten in de bovenbouw?

Het tweede deel van de vragenlijst is gericht op de gedragsanalyse. Wat is de huidige aanpak wat betreft het analyseren van de gedragsproblemen:

- Gedragsanalyse: wordt een gedragsanalyse gemaakt om planmatig aan het werk te gaan.
- Oorzaak: wordt gekeken naar de aanleiding van het probleemgedrag.
- Korte termijn: wordt het probleemgedrag op korte termijn geanalyseerd.
- Lange termijn: wordt het probleemgedrag op lange termijn geanalyseerd
- Methodes: worden verschillende methodes (bijv. observeren) gebruikt om het probleemgedrag te analyseren.
- (In)directe factoren: wordt gekeken naar (in)directe factoren die kunnen leiden tot probleemgedrag.
- Gedragsfunctie: wordt gekeken naar wat het kind met het gedrag wil bereiken.



Figuur 4. Huidige aanpak voor de gedragsanalyse.

Wat opvalt in figuur 4 is dat wel verschillende methodes gebruikt worden om probleemgedrag te analyseren, terwijl de leerkrachten minimaal een gedragsanalyse maken om planmatig aan het probleemgedrag te werken. Er wordt vooral op de korte termijn gewerkt aan probleemgedrag. In zekere mate worden (in)directe factoren in ogenschouw genomen, maar men kijkt minimaal naar de functie van het gedrag.

In het groepsinterview kwam naar voren dat wel gekeken wordt naar probleemgedrag aan de hand van verschillende methodes (observatie, observatielijsten, gesprekken en video-opnames), maar dat niet planmatig te werk wordt gegaan; het gebeurt niet weloverwogen [HSP29].

Alle leerkrachten benoemen het werken aan probleemgedrag op korte termijn als meest voorkomend. Daar waar op dat moment de handelingsverlegenheid bestaat wordt aan gewerkt. Op korte termijn is resultaat te zien. De geïnterviewden geven aan het lastig te vinden om vast te stellen waar op lange termijn aan gewerkt moet worden.

Er wordt door middel van observatie gekeken naar directe factoren. Als leerkrachten heb je hier het meeste invloed op om veranderingen in aan te brengen. Indirecte factoren komen vaak voort uit gesprekken met ouders.

Naar de functie van het gedrag wordt nauwelijks (bewust) gekeken of gevraagd. Als valkuil wordt genoemd dat de leerkracht vaak zelf al conclusies heeft getrokken waarom het probleemgedrag zich voordoet. De leerkrachten noemen gesprekken^[HSP30] met kinderen als belangrijke methode om achter de functie te komen. Door tijdgebrek wordt dit niet altijd genoeg gedaan, terwijl de meeste geïnterviewden dit wel een belangrijk gegeven vinden om uiteindelijk bij de juiste hulp te komen.

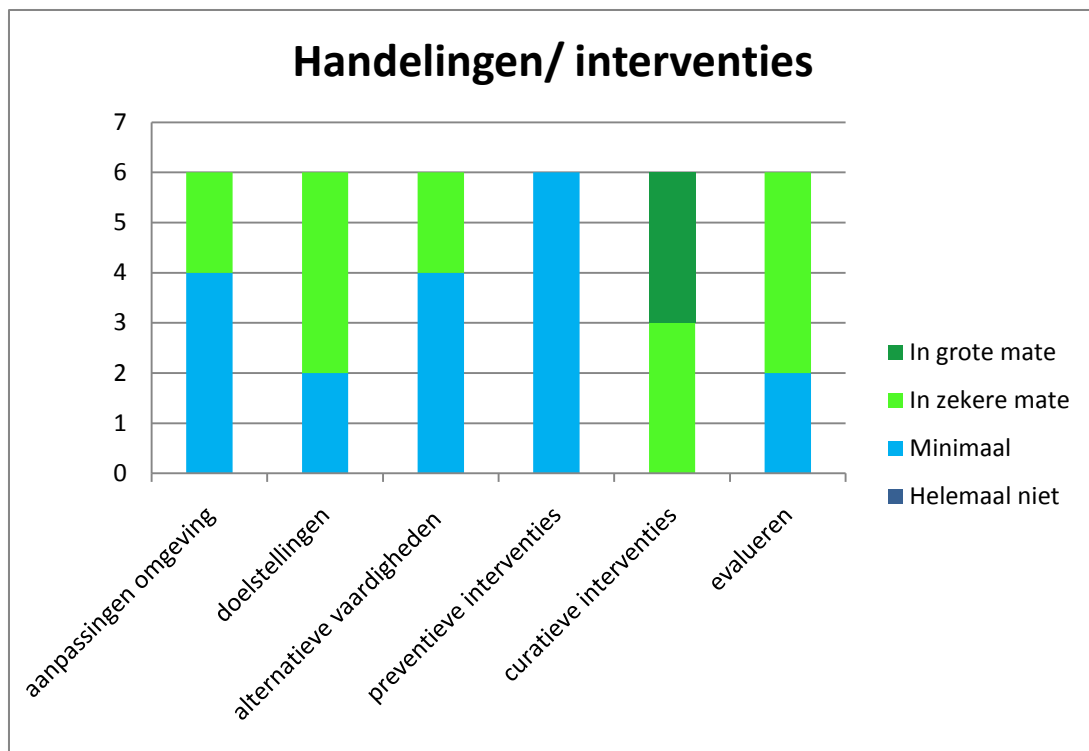
De uitgewerkte resultaten met de ingedikte antwoorden van de geïnterviewden zijn opgenomen in een matrix (bijlage 7).

4.2.3 Huidige materialen en interventies

Welke materialen/ interventies zijn (consistent) toegepast en welke resultaten zijn hiermee behaald?

Het derde deel van de vragenlijst is gericht op de kennis en het gebruik van materialen en interventies:

- Aanpassingen omgeving: passen de leerkrachten de omgeving aan voor kinderen met autisme om het probleemgedrag te verminderen.
- Doelstellingen: wordt het probleemgedrag omgezet in doelstellingen.
- Alternatieve vaardigheden: Worden er vaardigheden aangeleerd om gewenst gedrag te bevorderen.
- Preventieve interventies: Zijn de leerkrachten bekend met preventieve interventies en worden deze ingezet.
- Curatieve interventies: Zijn de leerkrachten bekend met curatieve interventies en worden deze ingezet.
- Evalueren: worden de doelstellingen geëvalueerd en eventueel bijgesteld.



Figuur 5. Huidige aanpak omtrent interventies.

Uit figuur 5 valt op te maken dat er door 4 van de 6 minimaal aanpassingen worden gedaan in de omgeving voor kinderen met autisme in de vrije situaties. De interventies die bekend zijn en toegepast worden zijn voornamelijk curatief. De doelstellingen die gevormd worden, worden wel geëvalueerd en naar aanleiding daarvan wordt de aanpak eventueel bijgesteld. Alternatieve vaardigheden worden minimaal aangeboden.

In het groepsinterview is dezelfde opbouw als de vragenlijst gebruikt met twee aanvullende vragen:

- Welke materialen zijn er ingezet en wat zijn de resultaten hiervan
- Welke interventies zijn er ingezet en wat zijn de resultaten hiervan

Er is verdeeldheid tussen de geïnterviewden wat betreft het aanpassen van de omgeving. Twee personen geven aan wel degelijk aanpassingen te doen. Als voorbeelden noemen zij het gebruik van een dagprogramma om de tijd inzichtelijk te maken en het (visueel) voorbereiden op veranderingen om voorspelbaarheid te creëren. Anderen geven als argument om geen aanpassingen te doen; dat we ze moeten leren om met de omgeving om te gaan als we ze willen voorbereiden op de maatschappij^[HSP31]. De huidige maatschappij zal zich ook niet altijd aanpassen aan de leerling met autisme en is ook niet altijd voorspelbaar. Alle geïnterviewden waren het erover eens dat de huidige aanpak vooral curatief is. De interventie die het meest gebruikt wordt is in gesprek gaan met de kinderen om oorzaak en gevolg vast te leggen. Op de korte termijn is dit wel effectief, maar op de lange termijn blijven de problemen bestaan en terugkeren.

Er zijn verschillende materialen ingezet (Coole kikker, Ideeënbox, Kids skills, Act it out, Handleiding voor Jezelf en huis vol gevoelens) door de groepsleerkrachten en door de RT'er. De leerlingen kunnen vaak alle oplossingen benoemen, maar passen het geleerde niet toe in de werkelijkheid. De uitgewerkte resultaten met de ingedikte antwoorden van de geïnterviewden zijn opgenomen in een matrix (bijlage 7).

4.3 Belemmerende factoren

Welke factoren dragen ertoe bij dat de kinderen van de bovenbouw met autisme gedragsproblemen blijven vertonen in de vrije situaties op CBS Sjaloom?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden wordt allereerst in de literatuur gekeken naar de ontwikkelingstaken voor kinderen van 4-12 jaar op het gebied van de sociaal emotionele ontwikkeling. Daarna wordt door middel van een gedragskenmerkenlijst en een oudervragenlijst gekeken naar de belemmerende factoren bij kinderen met autisme die van invloed zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling.

Daarnaast wordt door middel van een vragenlijst naar ervaringen van de leerlingen gevraagd.

4.3.1 Ontwikkelingstaken

Wat zijn de ontwikkelingstaken van kinderen van 4-12 jaar op het gebied van sociaal emotionele ontwikkeling?

Ontwikkelingstaken zijn taken die voort komen uit drie bronnen, namelijk:

- de biologische mogelijkheden of beperkingen
- de nieuwe eisen en mogelijkheden vanuit de omgeving
- participatie van nieuwe mogelijkheden of acceptatie van beperkingen.

De sociaal emotionele ontwikkeling kan worden gezien als het oplossen van een reeks ontwikkelingstaken. De ontwikkelingstaak die centraal staat bij een kind van 4 – 12 jaar is effectieve omgang met leeftijdsgenoten. Deze ontwikkelingstaak heeft betrekking op verschillende competenties:

- sluiten van vriendschap
- oplossen van ruzies/ conflicten
- een ander helpen
- kunnen samenwerken
- aansluiting zoeken bij een groep.

De leerkracht kan veel ondersteuning bieden bij het ontwikkelen van deze competenties. Het zijn vooral de vaardigheden die kinderen missen, waardoor de sociaal emotionele ontwikkeling niet goed verloopt (Jeninga, 2006).

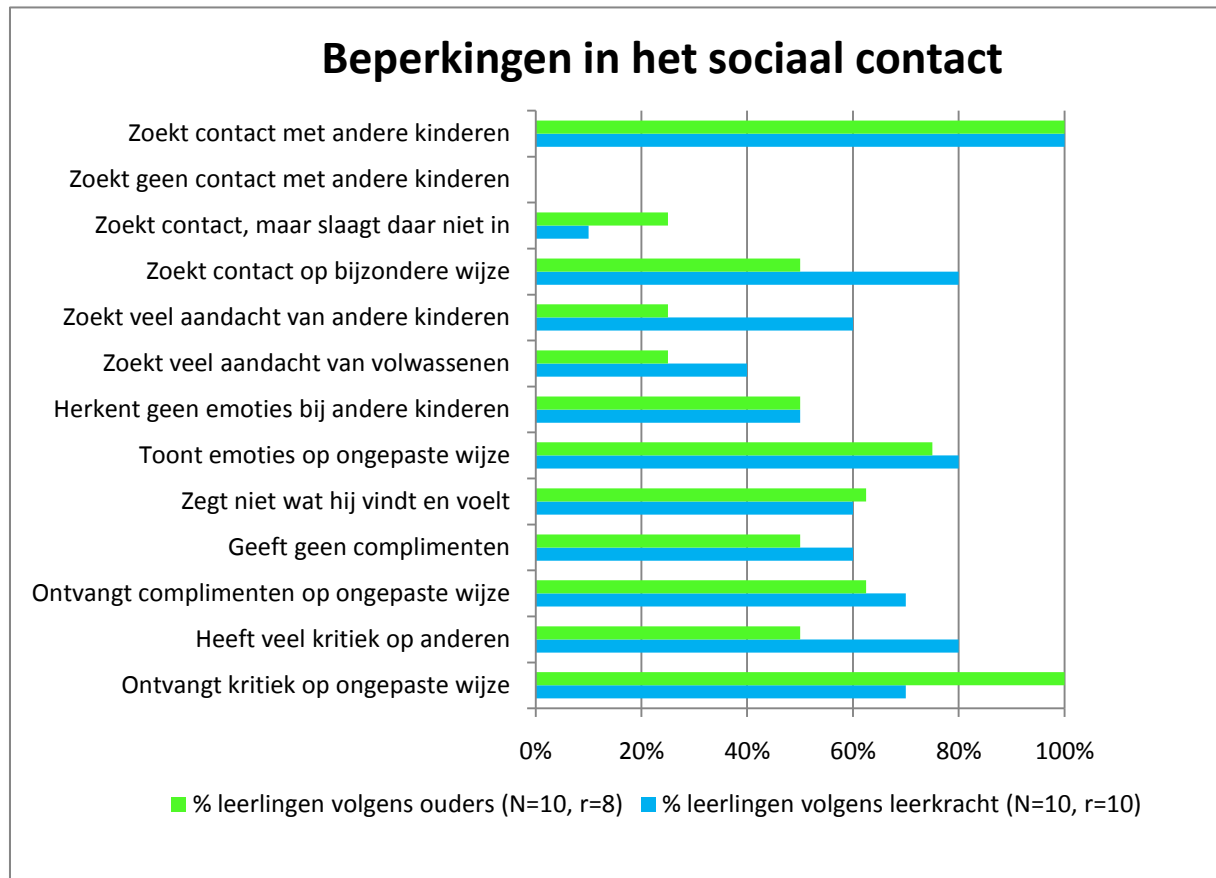
4.3.2 Belemmerende factoren bij kinderen met autisme

Welke belemmerende factoren zijn van invloed op de sociaal emotionele ontwikkeling bij kinderen met autisme?

Om te bepalen welke belemmerende factoren van invloed zijn op de sociaal emotionele ontwikkeling bij kinderen met autisme is een gedragskenmerkenlijst ingevuld voor elke leerling uit de onderzoeksgroep (N=10). De gedragskenmerkenlijst die opgebouwd is uit de 3 kernsymptomen van autisme is in samenspraak met de andere leerkrachten uit de bovenbouw ingevuld (bijlage 5).

Daarnaast is een vragenlijst opgesteld voor de ouders met dezelfde inhoud als deze gedragskenmerkenlijst (N=10, R=8). Dit om vast te stellen wat ouders als belemmerende factoren ervaren bij hun kind met autisme ten behoeve van de sociaal emotionele ontwikkeling in vrije situaties^[HSP32] (bijlage 6).

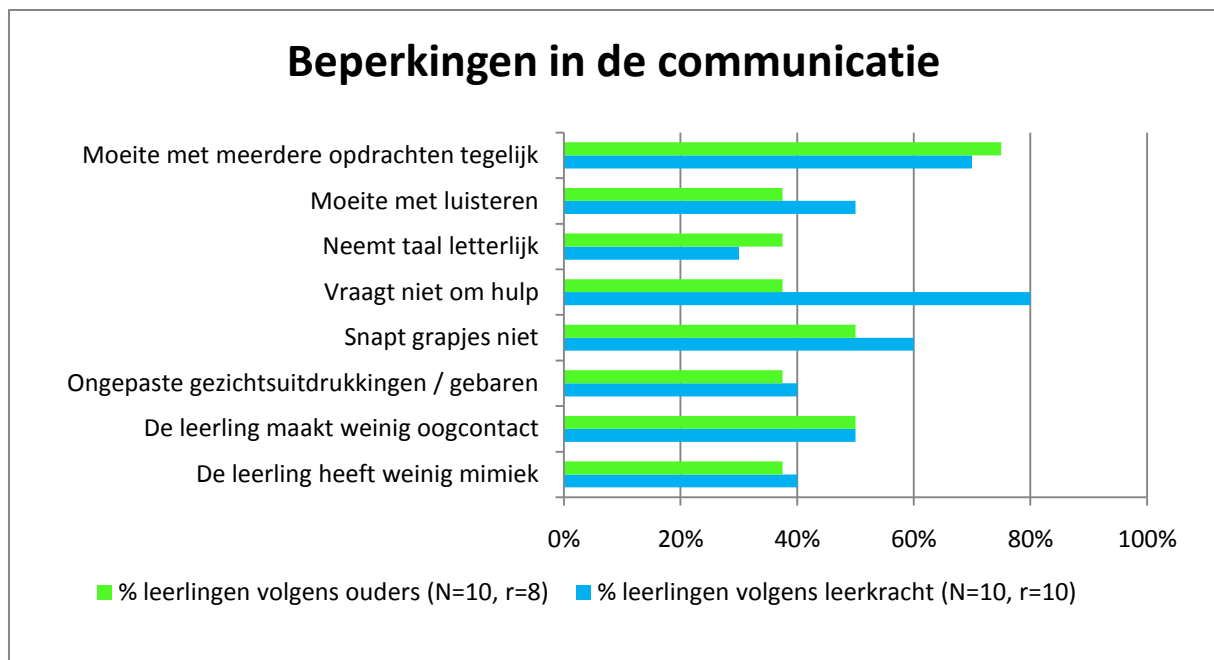
De resultaten van beide lijsten zijn gezamenlijk weergegeven in de onderstaande figuren. In de rijen zijn de gedragskenmerken uitgezet en in de kolommen staan de percentages weergegeven.



Figuur 6. Belemmerende factoren in het sociaal contact^{[HSP33][HSP34]}.

Alle kinderen uit de onderzoeksgroep zoeken contact met leeftijdsgenoten. 80% van de kinderen doen dit weliswaar op bijzondere wijze volgens de leerkrachten. Bij de ouders is dit 50%. Een groot verschil tussen ouders en leerkrachten is te zien bij het (veel) aandacht zoeken bij andere kinderen 60% bij de leerkrachten en 25% bij de ouders.

Het herkennen van emoties is voor de helft van de onderzoeksgroep een probleem. Het tonen van emoties op gepaste wijze daarentegen is moeilijk voor 80% van de kinderen. Wat ook opvalt in de grafiek is dat volgens de leerkrachten 80% van de kinderen veel kritiek heeft op andere kinderen, terwijl dit volgens de ouders bij 50% het geval is. Het ontvangen van kritiek daarentegen zorgt voor 70% van de kinderen voor problemen volgens de leerkrachten, terwijl dit bij ouders 100% scoort.

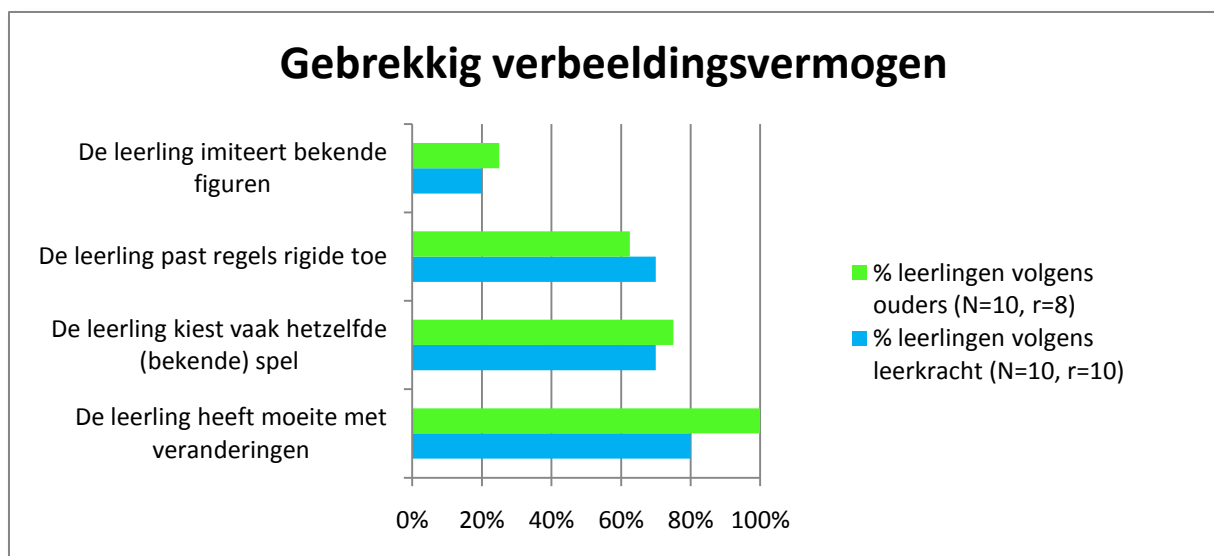


Figuur 7. Belemmerende factoren in de communicatie.

In figuur 7 over de beperkingen in de communicatie valt allereerst op dat bij veel punten de scores van de ouders en de leerkrachten overeen komen. Een groot verschil is te zien bij het moeite hebben met om hulp vragen. Volgens de leerkrachten is dat voor 80% van de leerlingen een probleem; volgens de ouders bij 35%.

In de verbale communicatie ligt vooral het probleem bij samengestelde opdrachten. De leerkrachten en ouders ervaren dat bij 70% van de kinderen dit voor problemen zorgt. Het begrijpen van humor is voor 60% van de kinderen moeilijk.

In de kenmerken van de non-verbale communicatie valt op dat 50% van de kinderen weinig oogcontact maken.



Figuur 8. Belemmerende factoren in het verbeeldingsvermogen.

De laatste 4 gedragskenmerken vallen onder het gebrekkige verbeeldingsvermogen van kinderen met autisme. Wat ook hier opvalt is dat ouders en leerkrachten op één lijn zitten.

Volgens de leerkrachten heeft 80% van de kinderen uit de onderzoeksgroep moeite met het omgaan met veranderingen, volgens ouders 100%. De leerkrachten en de ouders ervaren dat veel kinderen (70%) vaak hetzelfde (bekende) spel kiezen. De regels van het gekozen spel worden door veel leerlingen rigide toegepast (70% volgens de leerkrachten, 62% volgens de ouders).

4.3.3 Ervaringen leerlingen

Hoe ervaren de leerlingen met autisme de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

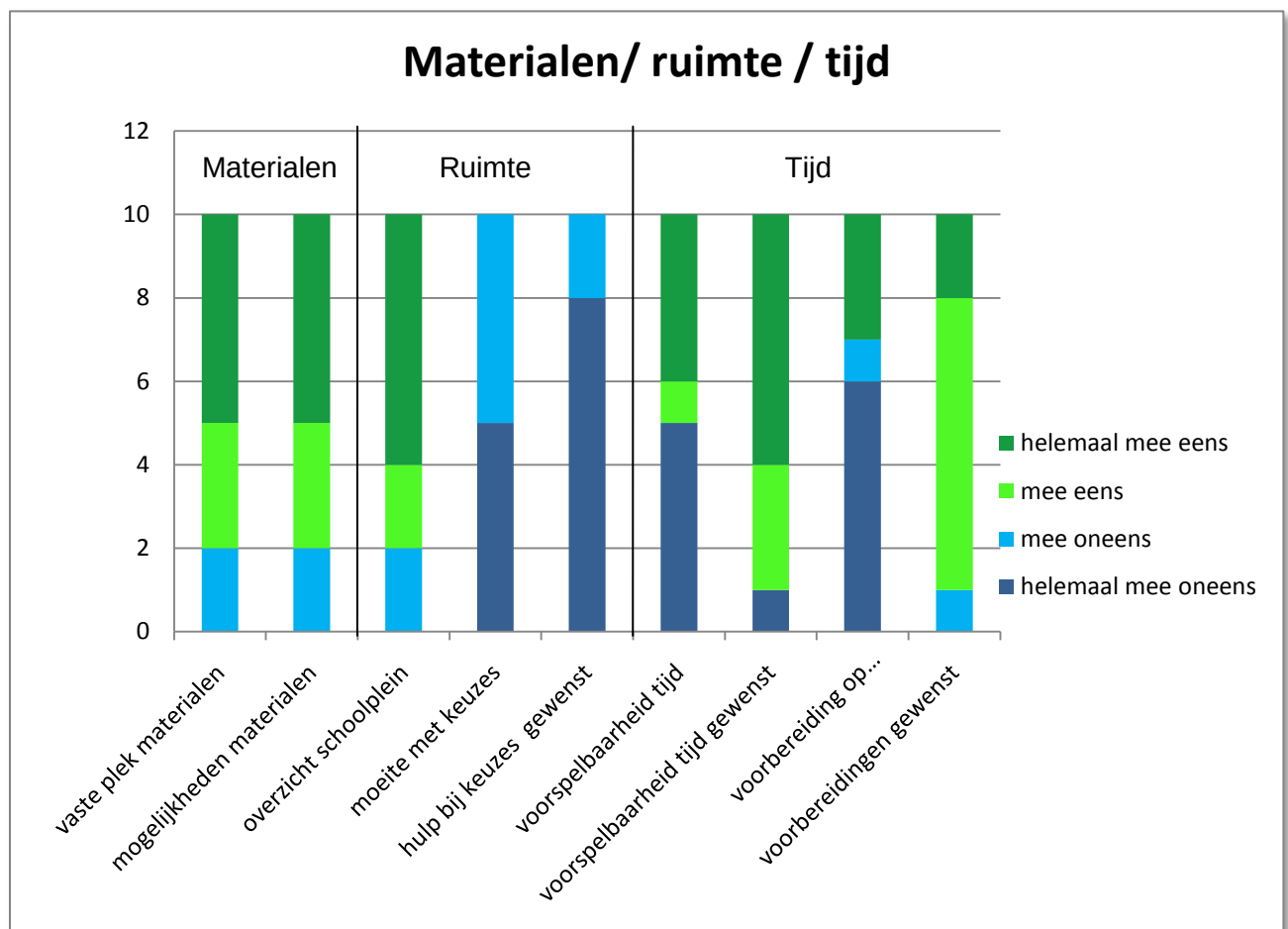
De kinderen uit de onderzoeksgroep hebben een vragenlijst ingevuld over hoe zij de pauze ervaren (N=10, R=10). Deze vragenlijst richt zich op de belemmerende factoren die de leerlingen kunnen ervaren tijdens de vrije situaties (bijlage 1).

De vragenlijst is opgedeeld in 2 aspecten, namelijk:

- Materialen, ruimte en tijd.
- Regels en verwachtingen.

Er is gebruik gemaakt van een beoordelingsschaal met 4 schaalpunten variërend van helemaal mee oneens tot helemaal mee eens.

In figuur 9 staan de resultaten weergegeven van de ervaringen van de leerlingen met betrekking tot materialen, ruimte en tijd. In de rijen staat het aantal leerlingen weergegeven. In de kolommen zijn de vragen uit de vragenlijst kernachtig uitgezet.



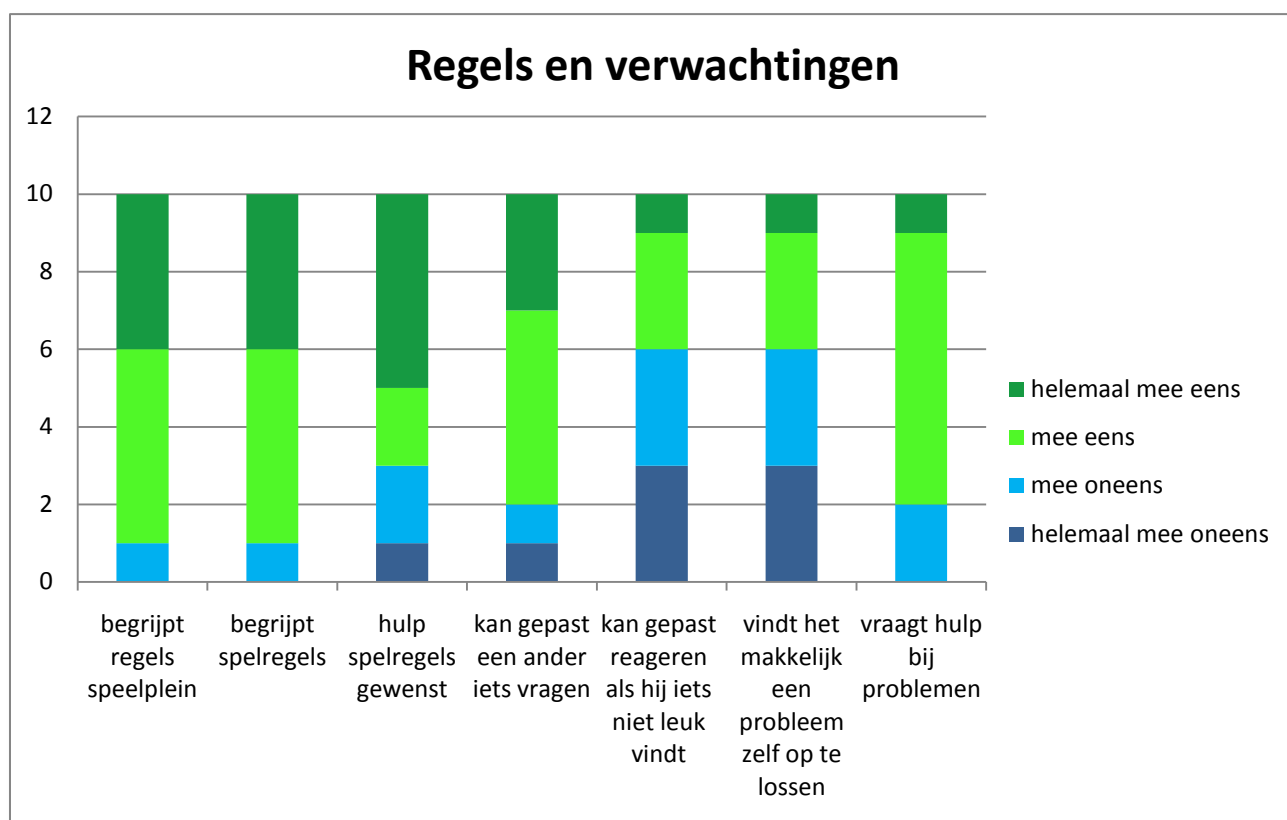
Figuur 9. Ervaringen leerlingen omtrent materialen, ruimte en tijd [HSP35].

Een groot deel van de leerlingen uit de onderzoeksgroep geeft aan het spelmateriaal te kunnen vinden en geeft aan op de hoogte te zijn van de mogelijkheden van het materiaal (acht van de tien).

Uit het aspect 'ruimte' komen ook geen belemmerende factoren naar voren. De leerlingen geven aan geen moeite te hebben met keuzes maken en wensen hier ook geen hulp bij.

In het laatste aspect 'tijd' valt op dat er een verdeeldheid heerst. Er is gevraagd of het dagprogramma zorgt voor duidelijkheid in de tijd. De helft van de leerlingen is het hier helemaal mee oneens en de andere helft is het hier mee eens (1) of helemaal mee eens (4). Hetzelfde geldt voor het inspelen en voorbereiden op veranderingen; zeven van de tien geven aan hier niet voldoende uitleg van de leerkracht te krijgen.

Bijna alle leerlingen (9 van de 10) geven aan het belangrijk te vinden dat er voorspelbaarheid in tijd wordt aangeboden door het dagprogramma en dat ze voorbereid worden op veranderingen door de leerkracht.



Figuur 10. Ervaringen leerlingen omtrent regels en verwachtingen

Het tweede deel van de vragenlijst was gericht op regels en verwachtingen. Uit de resultaten in figuur 10 weergegeven blijkt dat bijna alle leerlingen (9 van de 10 ondervraagden) uit de onderzoeksgroep de regels op het schoolplein en de spelregels begrijpen. Ook iets op gepaste wijze vragen aan medeleerlingen wordt volgens 6 van de 10 leerlingen beheerst. Gepast reageren wanneer een leerling het ergens niet mee eens is, is volgens 6 van de 10 leerlingen moeilijk. Ook vinden 8 van de 10 leerlingen het moeilijk om een probleem zelf op te lossen. Wanneer hij een probleem heeft, vraagt 8 van de 10 leerlingen om hulp [HSP36].

4.4 Positive Behavior Support interventies

Welke interventies van Positive Behavior Support (PBS) zijn effectief met betrekking tot gedragsproblemen in de bovenbouw bij kinderen met autisme in vrije situaties op CBS Sjaloom?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zal in de volgende paragrafen dieper ingegaan worden op de verschillende interventies vanuit PBS toepasbaar in de vrije situaties voor kinderen met autisme. Daarnaast wordt onderzoek gedaan naar de effecten van deze interventies.

4.4.1 Wat is PBS?

Zoals reeds in hoofdstuk 2 beschreven is, is PBS een meergelaagd systeem. Deze lagen van preventieve strategieën zijn hiërarchisch van aard. Een schoolbreed PBS systeem legt een fundatie voor het bevorderen van positief gedrag van alle leerlingen. Het creëert een ondersteunende omgeving voor alle leerlingen, ook voor leerlingen met specifieke gedragsproblemen (Hieneman et al, 2005).

Het voorkomen van probleemgedrag op schoolbreed niveau kan door interventies ten opzichte van de kernsymptomen van autisme, het aanpassen van de omgeving en het aanpassen van de activiteiten die tot probleemgedrag leiden. Hierbij is het van belang om interventies te baseren op uit onderzoek verkregen gegevens waarmee sociale vaardigheden aangeleerd worden. Daarnaast moet een omgeving gecreëerd worden waarin deze vaardigheden geoefend kunnen worden (Neitzel, 2010).

Als onderzoek uitwijst dat probleemgedrag ondanks een schoolbreed PBS systeem aanhoudt, kunnen gerichte interventies op groepsniveau gedaan worden. Hiertoe wordt het probleemgedrag nog beter geobserveerd en moet een uitgebreide analyse van de functie van het probleemgedrag gedaan worden. Dit met doel om de leerling vervangende gedrag met dezelfde functie te kunnen aanleren (Neitzel, 2010; Sørli & Ogden, 2007).

4.4.2 PBS in vrije situaties

Welke interventies vanuit PBS zijn toepasbaar in de vrije situaties voor kinderen met autisme?

Aangezien in de huidige situatie PBS nog niet wordt toegepast en het systeem hiërarchisch van aard is, is de eerste stap om het probleemgedrag in de vrije situaties te verminderen het inzetten op de primaire preventie. Een effectieve aanpak is nodig voor het aanpakken van het probleemgedrag, zodat positief gedrag op expliciete en gestructureerde wijze wordt gestimuleerd.

De volgende stappen; vertaald naar vrije situaties, kunnen worden ingezet om een primaire laag van PBS te creëren (Golly & Sprague, 2009; Hieneman et al, 2005):

- Het aanpassen van de (speel)omgeving om de kans op probleemgedrag te verminderen en daarnaast actief toezicht houden om beginnend probleemgedrag in een vroeg stadium te kunnen corrigeren
- Het vaststellen van verwachtingen ten aanzien van gewenst gedrag in de vrije situaties
- Het aanleren en belonen van dit gewenst gedrag

- Eerlijke en voorspelbare correcties bij overtreding van de uitgesproken verwachtingen
- Om de effectiviteit van de aanpak te kunnen waarborgen worden probleemgedrag en de ervaringen van leerlingen en leerkrachten in de vrije situaties op verschillende momenten geregistreerd en geëvalueerd, zodat de aanpak eventueel gewijzigd kan worden.

Neitzel (2010) benadrukt het belang van het aanleren van communicatieve- en sociale vaardigheden. Probleemgedrag bij autisten wordt volgens haar voor een deel veroorzaakt door een tekort aan communicatieve- en sociale vaardigheden, zodat ze elke keer tegen onbegrip aanlopen. Daarnaast noemt zij een aantal specifieke aanpassingen in de omgeving waar vooral kinderen met autisme baat bij kunnen hebben:

- Een consistent, voorspelbaar en visueel tijdschema
- Eenduidige en effectieve communicatie

4.4.3 Voor welk probleemgedrag zijn deze interventies effectief?

Om op korte termijn effectieve interventies te kunnen ontwerpen, is reeds tijdens het onderzoek gekeken naar de uitkomsten van de verschillende toegepaste onderzoeksinstrumenten. De uitkomsten worden uitgebreid besproken in hoofdstuk 5, maar enkele worden hier alvast gebruikt. Uit de observatie 'frequentie van probleemgedrag' in de vrije situatie en de uitkomsten van de leerling-vragenlijst ervaringen in de vrije situatie komen met name uitdagen en verbale agressie sterk naar voren. Daarnaast blijkt uit de observatie dat dit probleemgedrag bij stoeispelen het sterkst vertegenwoordigd is. Er is dan ook voor gekozen om de eerste aandacht hierop te richten om hierin verbetering aan te brengen. Daarnaast worden enkele aanpassingen in de omgeving gedaan, om de algehele kans van probleemgedrag bij autistische leerlingen te verkleinen. In overleg met het bovenbouwteam is het volgende actieplan opgesteld:

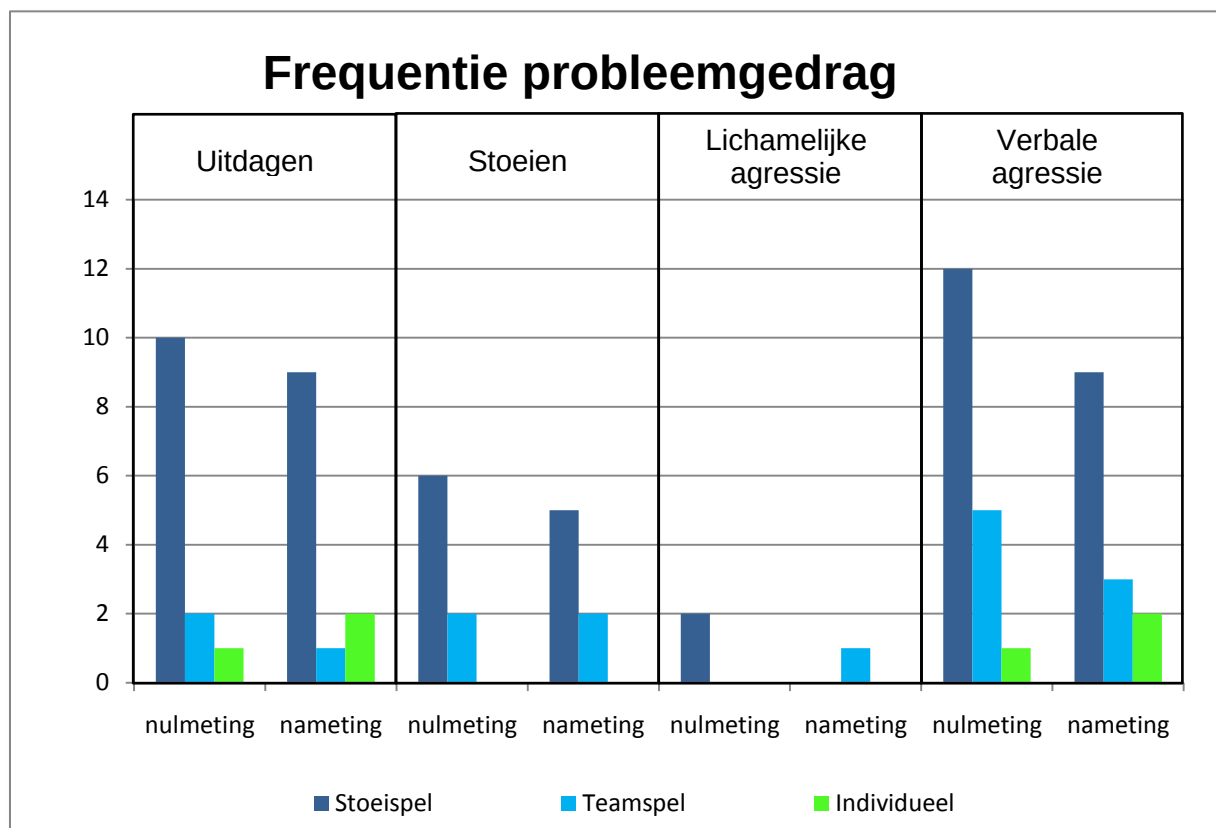
- Aanpassen van de omgeving:
 - Voortaan wordt een duidelijke (visuele) dagplanning beschikbaar gemaakt, zodat leerlingen met autisme houvast hebben. Mocht onverhoopt van het schema afgeweken worden, dan wordt dit altijd duidelijk uitgelegd. Hiermee wordt specifiek invulling gegeven aan wat een groot deel van de autistische leerlingen^[HSP37] aangaven in het onderzoek.
 - Opdrachten worden zoveel mogelijk enkelvoudig gegeven. Uit het onderzoek onder leerkrachten en ouders bleek dat veel autistische leerlingen moeite hebben met meervoudige opdrachten, waardoor angst en irritatie opgewekt kunnen worden.
 - In de vrije situaties wordt actief toezicht gehouden volgens de 'Elementen van actief toezicht houden' genoemd in Golly en Sprague (2010).
- Gewenste gedrag bij een stoeispeel wordt opgesteld en gecommuniceerd. Hierbij worden alleen positief geformuleerde verwachtingen gebruikt.
- Gewenste gedrag wordt aangeleerd, waarbij aandacht wordt gegeven aan goede en slechte voorbeelden (Golly en Sprague, 2010). Het gewenste gedrag wordt onder begeleiding ingeoeft in een echte vrije situatie omgeving. Dit omdat autisten^[HSP38] door hun gebrekkig verbeeldingsvermogen wellicht moeite hebben met het vertalen van de les naar de daadwerkelijke vrije situatie (Van der Doef, 2004).

- Gewenst gedrag wordt consequent beloond met privéleges. Dit is een systeem dat goed bij de huidige situatie past en ook reeds in de bovenbouw in gebruik is.
- Ongewenst gedrag wordt in eerste instantie genegeerd Wanneer [HSP39] het gedrag een probleem vormt voor de leerling zelf of zijn omgeving, wordt corrigerende feedback gegeven. Hierbij wordt de leerling apart genomen en de feedback wordt op een kalme, niet veroordelende wijze gegeven. Vervolgens wordt de leerling aangemoedigd om positief gedrag te benoemen dat meer gepast was geweest (Mackenzie, 2008).
- Elke drie maanden wordt de vrije situatie opnieuw geobserveerd en wordt de leerlingen opnieuw gevraagd naar hun ervaringen in de vrije situaties. Als het probleemgedrag afneemt, wordt de aanpak voortgezet. Bij onvoldoende effect kan de aanpak gewijzigd worden (Mackenzie, 2008).

4.4.4 Wat zijn de effecten van de ingezette interventies?

Het bovenstaande actieplan is uitgevoerd en de eerste effecten zijn gemeten in een nameting. De nameting is vanwege het vooraf vastliggende tijdsplan van het onderzoek een maand na het starten van het actieplan gedaan.

Aan het begin van het onderzoek is een nulmeting genomen; de frequentie en de vorm van de gedragsproblemen zijn geobserveerd. Voor de nameting is dezelfde observatielijst gebruikt (bijlage 6). Ook de tijdsduur van de observatie komt overeen; de observaties zijn verdeeld over de pauzes van vier dagen in één week. Ieder kind uit de onderzoeksgroep (N=10) is een ochtendpauze en een middagpauze geobserveerd.



Figuur 11. Frequentie probleemgedrag in vrije situaties nulmeting en nameting.

Over de hele lijn is een lichte daling waargenomen. Een lichte stijging is er bij het uitdagen en de verbale agressie van het individuele spel.

Er is bij het actieplan vooral ingezet op het verloop van stoeispelen en het verminderen van de verbale agressie. Uit figuur 11 blijkt dat bij stoeispelen op alle aspecten een lichte daling waargenomen is. Bij het aspect verbale agressie was in de nulmeting een totale frequentie van 18 waargenomen, in de nameting was dit 16.

5. Conclusie en aanbevelingen

Wat valt op basis dit onderzoek naar theorie en praktijk te concluderen en wat zijn mogelijke aanbevelingen zijn de centrale vragen in dit hoofdstuk. Allereerst volgen de conclusies van de verschillende onderzoeksvragen en tot slot de aanbevelingen.

5.1 Onderzoeksvraag 1

Hoe ziet de huidige aanpak in de bovenbouw eruit met betrekking tot de gedragsproblemen van kinderen met Autisme in de vrije situaties op CBS Sjaloorn?

Uit het onderzoek komt naar voren dat de leerkrachten van de bovenbouw de visie van de school als duidelijk ervaren; een visie waar zij voor staan. Desalniettemin wordt deze visie niet consequent nageleefd. Hetzelfde geldt voor de gedragsverwachtingen. De leerkrachten hebben wel bepaalde verwachtingen, maar deze worden niet duidelijk uitgesproken. Het uitspreken van verwachtingen, duidelijke regels aanbieden en het voorspelbaar maken van gebeurtenissen zorgen voor zekerheid bij kinderen met autisme en is dus noodzakelijk (Baltussen et al, 2003).

Een gevolg van de inconsequentie zou kunnen zijn dat de aanpak niet eenduidig is. PBS zou dit kunnen verbeteren. Hieneman et al (2005) benoemen PBS als een schoolbreed systeem dat een fundatie legt voor het bevorderen van positief gedrag van alle leerlingen. Het creëert een ondersteunende omgeving voor alle leerlingen, ook voor leerlingen met specifieke gedragsproblemen.

De communicatie tussen de leerkrachten is goed te noemen. Er is een open houding naar elkaar, zodat er kansen liggen om in samenspraak eenduidige verwachtingen en daarmee een eenduidige aanpak te kunnen vaststellen.

Omtrent de huidige aanpak van het analyseren van probleemgedrag komt naar voren dat vier verschillende methodes gebruikt worden om te observeren. Er wordt hierbij alleen niet planmatig gewerkt en er worden geen vervolgstappen gedaan. Tijdsgebrek is volgens de leerkrachten een oorzaak van het niet planmatig handelen. Er worden te snel conclusies getrokken en hulpmiddelen en materialen uitgeprobeerd, zonder daarbij uit te gaan van planmatig verzamelde gegevens. Vooral wordt gewerkt aan probleemgedrag wat op korte termijn op te lossen is. Naar de functie van het probleemgedrag wordt nauwelijks bewust gekeken of gevraagd. Neitzel (2010) beschrijft het belang van het kijken naar de functie van het gedrag wanneer het probleemgedrag aanhoudt. Daarop moeten specifieke interventies worden ingezet.

Volgens verwachting komt uit het onderzoek dat in de huidige aanpak vooral curatieve interventies ingezet worden. De materialen en interventies die ingezet worden zijn op korte termijn effectief, maar op de lange termijn blijven de problemen bestaan.

Voor kinderen met autisme worden door de leerkrachten te weinig aanpassingen gedaan aan de omgeving, ook worden alternatieve vaardigheden slechts minimaal planmatig aangeboden. De leerlingen passen het geleerde niet toe in de werkelijkheid. Een mogelijke oorzaak daarvan kan gevonden worden in het feit dat de vaardigheden die aangeboden worden, niet ingeoefend worden in de werkelijke situatie. Iets wat voor leerlingen met autisme van groot belang is door de problemen met assimilatie (Van der Doef, 2004).

5.2 Onderzoeksvraag 2

Welke factoren dragen ertoe bij dat de kinderen van de bovenbouw met autisme gedragsproblemen blijven vertonen in de vrije situaties op CBS Sjaloomb?

Uit het onderzoek komen verschillende factoren naar voren waardoor mogelijk de gedragsproblemen bij de kinderen met autisme blijven bestaan in de vrije situaties. Er zijn vooral niet-specifieke gedragsproblemen vastgesteld die een gevolg zijn van de beperkingen in sociaal contact, de communicatie en het verbeeldingsvermogen.

Kinderen met autisme worden door beperkingen in de 3 kernsymptomen belemmerd in hun sociaal emotionele ontwikkeling (Mulders et al, 1997). Hierdoor wordt het beheersen van de ontwikkelingstaak die centraal staat bij kinderen van 4-12 jaar; effectieve omgang met leeftijdsgenoten bemoeilijkt.

Deze factoren zijn in dit onderzoek onderzocht en daaruit komen een aantal conclusies. Het zoeken van contact en het tonen van emoties gebeurt veelal op bijzondere wijze volgens de leerkrachten. Bij de leerkrachten geeft 80% aan dat de kinderen niet of nauwelijks om hulp komen vragen bij problemen. De kinderen geven zelf aan wel hulp te zoeken bij volwassenen wanneer er problemen zijn, daarnaast geven ze aan dat ze het moeilijk vinden om zelf problemen op te lossen. Voor de leerkrachten is het daarom belangrijk alert te blijven en op een positieve manier hulp te bieden wanneer de kinderen daarom vragen.

De leerlingen geven aan de spelregels en de regels op het plein wel te snappen. Het probleemgedrag wat zich blijft voortdoen zou kunnen liggen aan het feit dat de kinderen de regels erg rigide toepassen.

Twee punten die ook opgenomen zijn in het actieplan is voorspelbaarheid in tijd en activiteiten. De helft van de leerlingen geeft aan dat dit nog niet optimaal is, maar dat ze dit wel wensen. Zij geven aan dat het dagprogramma nog onduidelijk voor ze is en ze hier nog niet genoeg houvast aan hebben. Hetzelfde geldt voor het voorbereiden op veranderingen. De andere helft geeft aan dat dit wel optimaal is. Deze verdeeldheid valt te verklaren doordat de leerlingen uit verschillende groepen komen. Uit het groepsinterview bleek dat de leerkrachten verschillen van mening of er aanpassingen aan de omgeving nodig zijn voor kinderen met autisme. In de literatuur wordt door Delfos en Gottmer (2006) ook aangegeven dat kinderen met autisme moeite hebben met vrije tijd door het geringe besef van tijd en ruimte. Het inzichtelijk maken van de activiteit, tijd en ruimte neemt veel onzekerheid weg. Degrieck (2004) noemt dit georganiseerde vrije tijd. Daarnaast benoemt hij het belang van het ondersteunen van kinderen in het zelf leren organiseren van de vrije tijd. Op deze manier wordt de zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid van de kinderen gestimuleerd. Dit sluit ook aan op de visie van de school waarin de nadruk ligt op de omgang met elkaar en de eigen verantwoordelijkheid.

5.3 Onderzoeksvraag 3

Welke interventies van Positive Behavior Support (PBS) zijn effectief met betrekking tot gedragsproblemen in de bovenbouw bij kinderen met autisme in vrije situaties op CBS Sjaloomb?

Uit het onderzoek komt naar voren dat PBS niet slechts een verzameling interventies is, maar een totale benadering om positief gedrag te stimuleren (Golly & Sprague, 2009). PBS is een systeem dat aansluit bij de positieve visie die CBS Sjaloomb heeft. Het doel van de

primaire preventie is het voorkomen van probleemgedrag. Bij kinderen met autisme betekent dit interventies inzetten ten opzichte van de kernsymptomen van autisme; het aanpassen van de omgeving en vaardigheden aanleren en inoefenen (Neitzel, 2010).

Op basis van onderzoeksgegevens die uit de andere onderzoeksvragen zijn verkregen is een aanzet gemaakt tot het invoeren van een schoolbreed PBS door het uitvoeren van een opgesteld actieplan.

Omdat de nameting al na een zeer korte periode is gedaan, kan slechts een voorlopige conclusie met betrekking tot de effectiviteit van de maatregelen getrokken worden. In het probleemgebied waarop het actieplan deels specifiek gericht was (gewenst gedrag bij een stoeispeel in de vrije situatie), is een lichte daling te zien. Op de andere spelvormen is nog geen actieplan gezet. Verwachtingen zijn nog niet opgesteld en de benodigde vaardigheden zijn daarom nog niet aangeleerd. De andere spelvorm waar probleemgedrag zich voordoet is teamspel. Toch is vast te stellen dat bij teamspel een lichte daling is ingezet. Bij individueel spel is daarentegen een zeer lichte stijging. Verdere observatie is nodig om de oorzaak hiervan vast te stellen. De eerste ervaringen en reacties van de leerkrachten zijn positief te noemen. In PBS is een leidraad gevonden om op een integrale wijze invulling te geven aan de visie van de school.

5.4 Conclusie^[HSP40] en aanbevelingen

De curatieve aanpak die nu op school gehanteerd wordt is niet effectief. PBS is een preventieve aanpak die inzet op positief gedrag bij de leerlingen. Tegen 1 negatieve bekrachtiging staan 4 positieve bekrachtigingen. Hierdoor zullen kinderen het gewenste gedrag zich eigen maken (Souveny, 2008). Deze positieve benadering past bij de visie van de school, waarbij een veilig, geborgen klimaat wordt nagestreefd. Positief gedrag van alle leerlingen ten opzichte van elkaar wordt gestimuleerd.

Er kan voorzichtig gesteld worden dat PBS effectief ingezet kan worden om gedragsproblemen bij kinderen met autisme in de vrije situatie te verminderen. Deze conclusie kan echter pas definitief worden, als over een langere periode een daling in het probleemgedrag waargenomen wordt. Daarnaast is een sterkere daling wenselijk, aangezien deze momenteel nog klein is.

Samenvattend kan gezegd worden dat de eerste resultaten hoopgevend zijn, maar dat het nog te vroeg is om een definitieve uitspraak te **doen**^[HSP41].

Vanuit de voorgaande conclusies worden de volgende aanbevelingen gedaan:

- *Positieve bekrachtiging.* In de visie van CBS Sjaloorn staat beschreven dat positief gedrag gestimuleerd wordt. Om dit kracht bij te zetten moet de verhouding 4:1 aangehouden worden. Volgens de richtlijnen van PBS moet de aandacht op positief gedrag 4 maal zo groot zijn als de aandacht die gericht wordt op negatief gedrag (Goei et al, 2010).
- *Gedragsverwachtingen vaststellen.* Om positief gedrag te bevorderen en probleemgedrag tegen te gaan is het belangrijk dat CBS Sjaloorn schoolbreed gedragsverwachtingen gaat opstellen voor de verschillende (vrije) situaties, zodat er van hieruit een eenduidige aanpak kan ontstaan. Deze gedragsverwachtingen moeten worden ingepast in de 5 stappen van PBS om primaire preventie te creëren (**actieplan**^[HSP42]).

- *Periodieke metingen.* Van groot belang bij PBS is het bijhouden van gegevens. Besluiten nemen over en plannen voor interventies opstellen kan alleen effectief zijn als dit gebeurt op basis van feiten (Golly & Sprague, 2009). Er moet periodiek onderzoek gedaan worden naar **probleemgedrag**[HSP43]. Dit onderzoek wijst uit op welke zaken actie nodig is en of een aanpak effectief is. Enerzijds door observaties en anderzijds door leerlingen naar hun mening te vragen. Hierdoor kunnen gefundeerde beslissingen genomen worden op basis van verkregen onderzoeksgegevens in plaats van eigen conclusies. De onderzoeker stelt een periode voor van drie maanden. Door deze keuze kunnen de periodieke metingen meegenomen worden in het pedagogisch groepsplan, wat ook elke drie maanden geëvalueerd **wordt**[HSP44].
- *Secundaire en tertiële preventie.* Zoals reeds eerder gesteld is slechts een start gemaakt met het invoeren van PBS in de vrije situaties; alleen schoolbrede maatregelen zijn genomen. Als over langere tijd gemeten het probleemgedrag nog niet voldoende is afgenomen, kan opgeschaald worden naar het niveau van de secundaire **preventie**[HSP45]. Voor (groepen) leerlingen die probleemgedrag blijven vertonen kunnen gerichte interventies ingezet worden. Als dit nog steeds onvoldoende blijkt, kunnen interventies op individueel niveau ontworpen worden; tertiaire preventie (Golly & Sprague, 2009[HSP46]).
- *Gedragsanalyse.* Wanneer probleemgedrag bij leerlingen met autisme ondanks de schoolbrede aanpak aanhoudt is het van groot belang om interventies te ontwerpen op basis van gedragsanalyses. Uit deze gedragsanalyses moet de functie van het waargenomen probleemgedrag duidelijk worden, zodat vervangend wenselijk gedrag met dezelfde functie aangeleerd en ingeoefend kan worden (Neitzel, 2010[HSP47]).

6. Literatuurlijst

Antayá-Moore, D. (2008). Supporting Positive Behaviour in Alberta Schools. A classroom approach. Alberta education.

Baltussen, M., Clijssen, A., & Leenders, Y (2003). *Leerlingen met autisme in de klas. Een praktische gids voor leerkrachten en intern begeleider*. Landelijk netwerk autisme

Bandura, A. (1995). Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge: University press.

Degrieck, S. (2004). *Werk maken van vrije tijd. Autisme en vrije tijd*. Berchem: EPO

Delfos, M.F. (2010). *Een vreemde wereld. Over autisme, het syndroom van Asperger en PDD-NOS. Voor ouders, partners, hulpverleners en de mensen zelf*. Amsterdam: SWP.

Delfos, M.F., & Gottmer, M. (2006). *Leven met autisme*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum

Doef, P.L.M. van de (2004). Orthopedagogische theorievorming: systematiek van vraagstellingen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 43, 154-172.

Goei, S.L., Oudeheusden, M. van, Bruïne, E. de, Piscaer, D., Roozeboom, C., Schoorel, B. & Blok, R. (2010). Omgaan met gedragsproblemen in het onderwijs. SWPBS. *Remediaal*, 1, 2010/2011. 12-16

Golly, A., & Sprague, J. (2009). *Positive Behavior Support. Goed gedrag kun je leren. Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Pica

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes Praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant

Grey, I.M., & McClean, B. (2007). Service User Outcomes of Staff Training in Positive behaviour Support Using. Person-Focussed Training: A Control Group Study. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 20, 6-15.

Hieneman, M., Dunlap, G., & Kincaid, D. (2005). Positive support strategies for students with behavioral disorders in general education settings. *Psychology in the schools*, 42.

Jeninga, J. (2006). *Professioneel omgaan met gedragsproblemen. Praktijkboek voor het primair onderwijs*. Baarn: HB uitgevers.

Jennes, A. (2006). *Autisme-wijzer & Autisme-kijk-wijzer. Begeleiding van leerlingen met autisme*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Lieshout, T. van (2009). Autismespectrumstoornissen (ASS). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen: een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. (pp. 275-305)

Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Mackenzie, N. (2008). Supporting Positive Behaviour in Alberta Schools. A school-wide approach. Alberta Education.

Mulders, M.A.H., Hansen, M.A.T. & Roosen, C.J.A. (1997). *Autisme: aanpassen en veranderen. Handboek voor de ambulante praktijk*. Assen: van Gorcum

Neitzel, J. (2010). Positive Behavior Support for children and youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing school failure*, 54. 247-255

Overveld, C.W. van, & Louwe, J.J. (2005). Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs. *Pedagogische studiën*, 82, 137-159

Peeters, T. (2009). *Autisme van begrijpen tot begeleiden*. Antwerpen: Houtekiet.

Ploeg, J.D. van der (1997). *Gedragsproblemen, ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat

Serra, M. (1998). Sociale en communicatieproblemen bij kinderen met aan autisme verwante stoornissen: the theory of mind-hypothese. *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie* 3, 1998-1999. (pp.76-98)
Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Sørli, M.A., & Ogden, T. (2007). Immediate Impacts of PALS: A school-wide Multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51. 471-492

Souveny, D. (2008). Supporting Positive Behaviour in Alberta Schools. An Intensive individualized approach. Alberta Education.

Ward, K. (2003). Teaching Students with autism spectrum disorders. Alberta Education.

Wing, L. (2000). *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders*. Lisse: Swets & Zeitlinger

Bijlage 1 Vragenlijst vrije situaties

	6	7	8		
1.	Ik zit in groep	☐	☐	☐	
		helemaal mee oneens	mee oneens	mee eens	helemaal mee eens
2.	Ik weet waar ik spelmateriaal (ballen, emmers, karren etc.) kan vinden.	☐	☐	☐	☐
3.	Ik weet wat ik met het spelmateriaal kan doen.	☐	☐	☐	☐
4.	Ik weet waar ik welk spel kan doen op het schoolplein.	☐	☐	☐	☐
5.	Ik vind het moeilijk in de pauze een spel uit te kiezen.	☐	☐	☐	☐
6.	Ik vind het belangrijk dat juf mij helpt met het kiezen van een spel.	☐	☐	☐	☐
7.	Dankzij het dagprogramma op het bord weet ik elke dag wat er gaat gebeuren.	☐	☐	☐	☐
8.	Ik vind het belangrijk dat er een dagprogramma op het bord is.	☐	☐	☐	☐
9.	Als een dag anders dan normaal is, legt de juf dit duidelijk uit.	☐	☐	☐	☐
10.	Ik vind het belangrijk dat de juf mij uitlegt dat een dag anders is dan normaal.	☐	☐	☐	☐
		helemaal mee oneens	mee oneens	mee eens	geheel mee eens
11.	Ik begrijp de regels op het schoolplein	☐	☐	☐	☐
12.	Ik begrijp de spelregels van een spel snel	☐	☐	☐	☐
13.	Ik vind het belangrijk dat de juf mij helpt met het leren van de spelregels	☐	☐	☐	☐
14.	Ik weet hoe ik iets moet vragen aan andere kinderen	☐	☐	☐	☐
15.	Ik weet hoe ik moet reageren als er iets gebeurt wat ik niet leuk vind.	☐	☐	☐	☐
16.	Ik vind het makkelijk om een probleem zelf op te lossen.	☐	☐	☐	☐
17.	Ik vraag hulp aan de juf / meester als ik een probleem heb in de pauze.	☐	☐	☐	☐

		O keer in de week	1 keer in de week	2 keer in de week	vaker in de week
18.	Ik vind de pauze leuk	☐	☐	☐	☐
19.	Ik heb ruzie in de pauze	☐	☐	☐	☐
20.	Ik scheld andere kinderen uit in de pauze	☐	☐	☐	☐
21.	Ik wordt door andere kinderen uitgescholden in de pauze	☐	☐	☐	☐
22.	Ik daag andere kinderen uit in de pauze	☐	☐	☐	☐
23.	Ik word door andere kinderen uitgedaagd	☐	☐	☐	☐
24.	Ik schop / sla andere kinderen in de pauze.	☐	☐	☐	☐
25.	Ik word door andere kinderen geschopt / geslagen in de pauze.	☐	☐	☐	☐

Bijlage 2 Scoringslijst 'frequentie probleemgedrag'

1. Spelvorm

- **St** stoeispel (tikkertje, baltikkertje, boef en pakkertje)
- **Te** teamspel (treffbal, voetbal, handbal)
- **In** individueel spel (knikkeren, touwtje springen, skeeleren,)

2. Aard van het probleemgedrag

- **ST** Stoeien
- **FA** Fantasieagressie met het speelgoed (doen alsof)
- **[EA]** (Echte agressie).
 - **La** Lichamelijke agressie (slaan, duwen, krabben, stoten, spugen)
 - **As** Agressie op spelmateriaal
 - **Va** Verbale agressie
 - **Ld** Lichamelijk dreigen
 - **Ap** Agressie gericht op eigen persoon
 - **UI** uitdagen

Tijdblok	1. spelvorm	2. probleemgedrag	1. spelvorm	2. probleemgedrag	1. spelvorm	2. probleemgedrag
0-2 minuten						
3-4 minuten						
5-6 minuten						
7-8 minuten						
9-10 minuten						
11-12 minuten						
13-14 minuten						

Tijdblok	1. spelvorm	2. probleemgedrag	1. spelvorm	2. probleemgedrag	1. spelvorm	2. probleemgedrag
0-2 minuten						
3-4 minuten						
5-6 minuten						
7-8 minuten						
9-10 minuten						
11-12 minuten						
13-14 minuten						

Bijlage 3 Vragenlijst onaangepast en/ of probleemgedrag

	De Visie	Helemaal niet	Minimaal	In zekere mate	In grote mate
1	Het schoolteam heeft een eigen visie om om te gaan met probleemgedrag bij leerlingen met autisme.	☐	☐	☐	☐
a	De leerkrachten bespreken het probleemgedrag met elkaar.	☐	☐	☐	☐
b	De leerkrachten bespreken het probleemgedrag met de ouders.	☐	☐	☐	☐
c	Het schoolteam heeft een visie over welk gedrag men van een leerling met autisme in vrije situaties mag verwachten	☐	☐	☐	☐
d	De leerkrachten denken aan de ontwikkelingsniveau van de leerling met probleemgedrag	☐	☐	☐	☐

	De gedragsanalyse	Helemaal niet	Minimaal	In zekere mate	In grote mate
2	Als probleemgedrag blijft bestaan dan maken de leerkrachten een functionele gedragsanalyse om planmatig aan het werk te gaan	☐	☐	☐	☐
a	De leerkrachten analyseren de aanleiding en de oorzaak van het probleemgedrag	☐	☐	☐	☐
b	De leerkrachten analyseren het probleemgedrag op korte termijn (waar moet nu aan gewerkt worden)	☐	☐	☐	☐
c	De leerkrachten analyseren het probleemgedrag op lange termijn (waar moet later aan gewerkt worden)	☐	☐	☐	☐
d	De leerkrachten gebruiken verschillende methodes om probleemgedrag te analyseren (observatie, beoordelingsschalen en gesprekken)	☐	☐	☐	☐
e	De leerkrachten bekijken directe (bijvoorbeeld de spelvorm) en indirecte factoren (bijv. slaapgewoontes) die kunnen leiden tot het probleemgedrag	☐	☐	☐	☐
f	De leerkrachten kijken naar de functie van het gedrag. (Wat wil het kind met het gedrag bereiken)	☐	☐	☐	☐

	Handelingen/ interventies	Helemaal niet	Minimaal	In zekere mate	In grote mate
3	De leerkrachten bedenken veranderingen en aanpassingen in de omgeving om het probleemgedrag te voorkomen of te verminderen	☐	☐	☐	☐
a	Het probleemgedrag wordt vertaald in doelstellingen in het handelingsplan	☐	☐	☐	☐
b	Er worden alternatieve vaardigheden aangeleerd om het probleemgedrag te verminderen	☐	☐	☐	☐
c	De leerkrachten zijn bekend met interventies om probleemgedrag te voorkomen (preventie)	☐	☐	☐	☐
d	De leerkrachten zijn bekend met interventies om probleemgedrag op te lossen	☐	☐	☐	☐
e	De stappen uit 3 a en b worden geëvalueerd en eventueel bijgesteld.	☐	☐	☐	☐

Bijlage 4 Interviewschema

Doel: Het doel van dit interview is ervaringen delen wat betreft de gedragsproblemen in de vrije situaties

Hoofdonderwerpen: wat is onze visie, onze huidige aanpak en wat zijn onze verwachtingen ten opzichte van deze kinderen.

Verwachte duur: 45 minuten

Allereerst een beschrijving van de visie van de school zoals beschreven in het schoolplan:

De pedagogische benadering

Elk kind moet zich veilig, geborgen en geaccepteerd weten en voelen. Het moet met plezier naar school gaan. Aan vechtpartijen en ellebogenwerk hebben we een hekel. Wij stimuleren een positief gedrag van alle leerlingen ten opzichte van elkaar. Daarom proberen wij een ontspannen en gemoedelijke sfeer te scheppen en leggen wij sterk de nadruk op de omgang met elkaar en de eigen verantwoordelijkheid.

Wij proberen rekening te houden met de gevoelens van de kinderen, en met het gezinsmilieu en de daarmee samenhangende beleving van het kind. Een nauwe samenwerking met de ouders vinden wij hierbij erg belangrijk.

We willen nadrukkelijk rekening houden met de mogelijkheden van elk afzonderlijk kind. Daarbij denken we aan het verwerven van kennis maar ook aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van elk kind. Voor onze onderwijsvisie betekent dat, dat we elk kind proberen op zijn/haar niveau te benaderen.

- Hoe zie je deze visie terug in de praktijk?
 - Hoe ervaar jij de communicatie tussen de leerkrachten en met de ouders.
 - Hoe ervaar jij de omgang met kinderen met autisme; gedragsverwachtingen, rekening houden met de ontwikkeling enz.

De Gedragsanalyse

- Hoe wordt op dit moment gekeken naar probleemgedrag op CBS Sjaloorn.
 - Wat doe je om het gedrag te analyseren? Hoe en wanneer kijk je naar:
 - * Oorzaak
 - * Directe of indirecte factoren
 - * functie
 - * korte of lange termijn analyseren probleemgedrag

- Wat is de huidige aanpak van gedragsproblemen van de leerkrachten in de praktijk
 - Wat doe je om de gedragsproblemen op te lossen of te voorkomen bijvoorbeeld:
 - * aanpassingen in de omgeving
 - * het aanleren van vaardigheden
 - Zijn je gebruikte interventies vaak preventief of curatief
 - Welke materialen (bijv. methodes) gebruik je.
 - Welke strategieën gebruik je (gesprekken, rollenspel enz.)
 - Op welke wijze worden er doelstellingen gesteld.
 - Op welke wijze wordt er geëvalueerd.

Bijlage 5 Gedragskenmerkenlijst

Beperkingen in het sociaal gedrag

- ☐ Zoekt contact met andere kinderen
- ☐ Zoekt geen contact met andere kinderen
- ☐ Zoekt contact met anderen maar slaagt daar niet in.
- ☐ Zoekt contact op bijzondere wijze
- ☐ Zoekt constant aandacht van de andere kinderen
- ☐ Zoekt veel aandacht van de leerkracht / volwassenen
- ☐ Herkent geen emoties bij andere kinderen
- ☐ Toont emoties op ongepaste wijze
- ☐ Zegt niet wat hij vindt en voelt
- ☐ Geeft geen complimenten
- ☐ Ontvangt complimenten op ongepaste wijze
- ☐ Heeft veel kritiek op anderen
- ☐ Ontvangt kritiek op ongepaste wijze

Beperkingen bij het communiceren

- ☐ Moeite met meerdere opdrachten tegelijk
- ☐ Moeite met luisteren
- ☐ Neemt taal letterlijk
- ☐ Vraagt niet om hulp
- ☐ Snapt grapjes niet
- ☐ Ongepaste gezichtsuitdrukkingen / gebaren
- ☐ De leerling maakt weinig oogcontact
- ☐ De leerling heeft weinig mimiek

Gebrekkig verbeeldingsvermogen

- ☐ Imiteert bepaalde (bekende) figuren
- ☐ Past regels rigide toe
- ☐ Kiest vaak hetzelfde (bekende) spel
- ☐ Heeft moeite met veranderingen

Opmerkingen:

Bijlage 6 Vragenlijst ouders

Beste Ouders,

Voor mijn studie doe ik onderzoek naar het spelgedrag in vrije situaties van kinderen met een vorm van autisme. Op school zijn dit de pauzes en thuis de momenten waar de kinderen zelf hun tijd mogen invullen. Uit de ervaring blijkt dat leerlingen met een vorm van autisme moeite hebben met bepaalde aspecten van vrije tijd.

Deze vragenlijst is bedoeld om de ervaringen van de ouders hierover in kaart te brengen.

Deze uitkomsten worden vergeleken met de ervaringen van de leerkrachten en de leerlingen zelf.

Bedankt voor de medewerking.

Groeten Carolien

1. Uw kind praat (overwegend) positief over de pauzes.	waar / niet waar
--	------------------

Omgang met andere kinderen

1. Uw kind heeft contact (vriendschappen) met andere kinderen (om bijv. te spelen).	waar/ niet waar
---	-----------------

Kruis aan wat van toepassing is (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ Uw kind wil graag contact, maar slaagt daar niet in.
- ☐ Uw kind maak contact met anderen op een bijzondere manier.
- ☐ Uw kind wil veel aandacht van andere kinderen
- ☐ Uw kind wil veel aandacht van volwassenen
- ☐ Uw kind wil geen contact met andere kinderen

Toelichting _____

2. Uw kind heeft moeite met het herkennen / uiten van van emoties (blij, verdriet bijv.)	waar/ niet waar
--	-----------------

Kruis aan wat van toepassing is (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ toont emoties op een gepaste manier
- ☐ herkent gezichtsuitdrukkingen
- ☐ kan vertellen wat hij voelt
- ☐ kan complimenten geven
- ☐ kan complimenten ontvangen
- ☐ kan kritiek geven
- ☐ kan kritiek ontvangen

3. Hoe vaak vertelt uw kind in de week, dat hij ruzie/ problemen in de pauze heeft gehad?	0 keer 1 keer 2 keer 3 keer vaker
---	-----------------------------------

Kruis aan wat van toepassing is (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ Hij wordt uitgescholden
- ☐ Hij wordt uitgedaagd
- ☐ Hij wordt geslagen / geschopt
- ☐ Hij mag niet meedoen met een spel
- ☐ Er is onduidelijkheid over de spelregels
- ☐ Anders nl. _____

Communicatie

Uw kind heeft moeite met de verbale communicatie waar/ niet waar

Kruis aan wat van toepassing is (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ moeite met meerdere opdrachten tegelijk uitvoeren
- ☐ moeite met luisteren
- ☐ neemt taal letterlijk
- ☐ heeft moeite met om hulp te vragen
- ☐ snapt grapjes niet
- ☐ anders nl. _____

Uw kind heeft moeite met de non-verbale communicatie waar/ niet waar

Kruis aan wat van toepassing is (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ uw kind heeft ongepaste gezichtsuitdrukkingen / gebaren
- ☐ uw kind maakt weinig oogcontact
- ☐ Uw kind heeft weinig mimiek

Veranderingen

1. Ziet uw kind op tegen veranderingen (bijvoorbeeld in activiteiten of qua tijdsplanning)? waar/ niet waar

Dit uit zich in: (Kruis aan wat van toepassing is, meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- ☐ boosheid
- ☐ verdriet
- ☐ angst
- ☐ teruggetrokken gedrag
- ☐ hyperactiviteit
- ☐ druk praten
- ☐ bepaalde geluiden maken
- ☐ anders nl. _____

2. Imiteert uw kind bekende figuren (zoals stripfiguren of filmfiguren) waar / niet waar

3. Uw kind doet thuis verschillende (nieuwe) spelletjes in zijn vrije tijd. waar / niet waar

4. Uw kind is niet flexibel met spelregels. waar / niet waar

1. Geeft u uw kind thuis extra ondersteuning bij het invullen van de vrije tijd.

Bijvoorbeeld (meerdere antwoorden zijn mogelijk):

- ☐ planbord / agenda
- ☐ samen activiteiten doen
- ☐ helpen bij het kiezen van een spel
- ☐ een rustige plek om te ontspannen
- ☐ anders nl. _____

Bijlage 7 Uitkomsten groepsinterview

Ervaringen visie					
	Ervaringen ped. visie in de praktijk	Communicatie Leraren	Communicatie ouders	Gedrag-verwachting	Ontwik. niveau
BB team					
Leraar 1	accepteren geen neg. gedrag. Het gebeurt wel.	steun van elkaar In bespreking waardevol	contact gesprekken en contacten na school op het plein. AB-gesprekken n.a.v observaties AB'er	spreken we die wel duidelijk uit? Hebben we wel 1 lijn hierin.	
Leraar 2	visie duidelijk, meer consequent naleven.	praten lucht op	school en ouders op 1 lijn belangrijk. Is niet altijd zo.	wat kunnen we van ze verwachten.	onderbouw wordt veel meer gekeken
Leraar 3	er wordt tijd genomen op problemen op te lossen.	veel tussendoor in de pauze, jammer dat niet iedereen daarbij is.	lastig als ouders het gedrag niet herkennen	geen eenduidige benadering.	Bovenbouw te weinig inzicht in.
Leraar 4	over het algemeen het klimaat wel positief.	In-bespreking Hele team heel waardevol steun in overleg duo-partner	na schooltijd veel contact op het plein Rugzakkind AB-gesprekken wordt dit wel besproken	verwachting worden per kind bepaald.	
RT'er		altijd curatief veel overleg met leerkrachten	als RT'er te weinig contact met ouders. Contact wel belangrijk.	wanneer bepalen wij en wanneer moeten ze hun eigen keuzes maken.	autist wordt te veel als de andere kinderen behandeld
Directeur (leerkracht Groep 8)	iedereen zet zich in voor een pos. Ped. klimaat	vast besprekspunt team-vergadering. open houding naar elkaar.	we kunnen meer vragen naar mening ouders. Weten de ouders de verwachtingen van de school	Geen eenduidige aanpak	weten we het niveau wel?

Gedragsanalyse						
	Gedrags analyse	Oorzaak	Analyseren korte/ lange termijn	Methodes	(in)directe Factoren	Functie gedrag
BB team						
Leraar 1	gebeurt niet wel-overwogen	Er wordt vaak met alle betrokken kinderen de oorzaak besproken	Vooraf op korte termijn.	Observatie, Observatie lijst gesprekken	Meer naar directe factoren Bij werken aan indirecte factoren meer afhankelijk van anderen	Gemiste kans Wordt weinig bewust naar gekeken Wordt weinig tijd voor gemaakt om vast te stellen
Leraar 2	wordt wel gekeken en gehandeld nog te weinig notatie		Korte termijn is gedrag wat duidelijk zichtbaar is en wat 'lastig' op dat moment.	Observatie, Observatie lijst Gesprekken	Indirecte factoren komen vaak naar voren uit gesprekken met ouders	Je gaat vaak al je eigen conclusies trekken. Meer in gesprek met het kind hiervoor.
Leraar 3	we werken niet planmatig	Wordt wel naar gekeken, moet meer mee gedaan worden.	Korte termijn resultaat-gericht	Observatie, Gesprekken	Directe factoren kun je meer aan doen als leerkracht. d.m.v observatie	Is lastig om vast te stellen via observatie. Gesprek betere methode
Leraar 4		Is niet altijd noodzaak om de oorzaak te weten.	Er worden wel lange termijn doelen opgesteld in het hulpplan.	Observatie, Observatie lijst Gesprekken Video-opname	Meer naar directe factoren Door observatie	Wel belangrijk om meer tijd voor te nemen om het kind te begrijpen.
RT'er	meer uitwerken in de probleem-omschrijven v/h hulpplan	Weinig d.m.v observatie.	Lange termijn lastiger om vast te stellen.	Observatie gesprekken		In de RT komt het in gesprekken soms wel naar voren.
Directeur (Ikr. Groep 8)	Deze fase wordt te weinig tijd voor genomen.	Er wordt altijd naar alle partijen geluisterd om de oorzaak op te sporen.	Korte termijn: daar ligt vaak op dat moment de handelings-verlegenheid.	Observatie, Observatie lijst Gesprekken Video-opname		Komt ook wel door tijdgebrek. Je wil snel wat doen om op te lossen. Belangrijk om te weten om de juiste hulp te kunnen geven.

Handelingen/ interventies						
	Aanpassing Omgeving	Doelstelling / Alternatieve vaardigheden	Preventieve / curatieve interventies	evalueren	Materialen	Interventies
BB team						
Leraar 1	Dagprogram ma Vorbereiden verandering	In hulpplan doelstelling. Alternatieve vaardigheden niet structureel	Vooraf curatief. Probleem- oplossend.	In het hulpplan. Niet samen met de kinderen.	Coole kikker Kunnen alle oplossingen benoemen in de praktijk gebeurt het niet Problemen blijven terugkeren.	Gesprekken Rollenspel Problemen blijven terugkeren.
Leraar 2	Weinig We vragen meer de lln. om aan onze omgeving aan te passen.	In hulpplan doelstelling niet gericht op buitenspel	Vooraf curatief.	In het hulpplan.	Ideeënbox Wisselende resultaten Ze weten het wel passen het niet altijd toe.	Gesprekken Oorzaak/ gevolg. Wisselende resultaten
Leraar 3	Lln. moeten ook leren om in deze omgeving te werken voor de toekomst	In hulpplan doelstelling. Meer gericht op problemen in de klas.	Vooraf curatief.	In het hulpplan. Wordt besproken met ouders	Kids skills. Resultaten op korte termijn goed. Lange termijn nog niet bekend.	Gesprekken Problemen blijven terugkeren.
Leraar 4	Dagprogram ma Vorbereiden verandering	In hulpplan doelstelling Alternatieve vaardigheden Geen duidelijke opbouw	Vooraf curatief. Soc. Emot. Staat op het rooster. Wordt weinig uit de methode gewerkt.	In het hulpplan. Lastig om te meten of doelen behaald zijn.	Kids skills Vaardigheid wordt goed geleerd zo.	Gesprekken Oorzaak/ gevolg.
RT'er	We kunnen meer doen om de omgeving voorspelbaar te maken.	In hulpplan doelstelling korte termijn / lange termijn	Actieve pleinwacht op problemen te voorkomen.	In het hulpplan. Letten op meetbare doelen met het opstellen.	Coole kikker Act it out Huis vol gevoelens Kids skills Handleiding voor jezelf.	Gesprekken rollenspel. Kleine stapjes vooruitgang.
Directeur (lkr. Groep 8)	We moeten ze vorbereiden op de samenleven. Leren om om te gaan met de omgeving.	In hulpplan doelstelling Alternatieve vaardigheden Geen eenduidige aanpak.	Preventief dmv. Gesprekken over groepssfeer Vooraf curatief.	In het hulpplan en in leerling- besprekingen		Gesprekken Korte termijn resultaat. Lange termijn is onduidelijk

